



**Diego Andrés León Blanco**

**Relações coloniais e programas educativos como projetos políticos no  
contexto da comunidade *Tikuna* de Arara na Colômbia.**

**Dissertação de Mestrado**

**Belém do Pará**

**2016**



**Diego Andrés León Blanco**

**Relações coloniais e programas educativos como projetos políticos no  
contexto da comunidade *Tikuna* de Arara na Colômbia.**

**Dissertação de Mestrado**

**Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre em  
Antropologia pela Universidade Federal do  
Pará**

**Orientador: Prof. Dr. Ernani Pinheiro  
Chaves**

**Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Jane Felipe  
Beltrão**

**Belém do Pará**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Blanco, Diego León, 1985-

Relações coloniais e programas educativos como projetos políticos no contexto da comunidade Tikuna de Arara na Colômbia. / Diego León Blanco. - 2016.

Orientador: Ernani Pinheiro Chaves;

Coorientadora: Jane Felipe Beltrão.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2016.

1. Índios Tikúna. 2. Educação. 3. Colonização. 4. Antropologia.  
I. Título.

CDD 23. ed. 980.4113

Diego Andrés León Blanco

Relações coloniais e programas educativos como projetos políticos no contexto da  
comunidade Tikuna de Arara na Colômbia

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Antropologia pela Universidade Federal do  
Pará. Área de concentração em Antropologia  
Social.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Banca examinadora

---

CLAUDIA LEONOR LÓPEZ GARCÉS (Museu Emílio Goeldi)  
Examinador Externo

---

MARCIO COUTO HENRIQUE (PPHIST/UFPA)  
Examinador Externo

---

FABIANO DE SOUZA GONTIJO (PPGA/UFPA)  
Examinador Interno

---

ERNANI PINHEIRO CHAVES  
Orientador

---

JANE FELIPE BELTRÃO (PPGA/UFPA)  
Coorientadora

## Agradecimientos

Me permito, por la libertad de este espacio de gratitud, escribirlo en español.

Antes que enumerar a las personas que alimentaron e hicieron posible este trabajo, agradecer de corazón a mi familia, especialmente a mi papá Jauri, mi mamá Lucy y mis hermanos Daniel, Lina y Juancho y desde un corazón violeta y rosa al amor de mi vida Mayte, porque sin su espíritu familiar de vidas pasadas, sin su apoyo incondicional a la distancia, no podría respirar ni sonreírle a la soledad. Sin su presencia mis pasos no andarían, a ellos infinitas gracias por ser parte de mi ser. También, para mi ineludible agradecer a mi familia, especialmente a mis padres y tíos Amleto León y Liliana Rincón, ya que fueron apoyo importante para mi salida del país, gracias a ellos que me permitieron ese privilegio, en una sociedad y un sistema educativo injusto que es para unos pocos.

No habría podido embarcarme en viajes de selva, río y viento de pájaros, si no es por la amable disposición de la comunidad de Arara al permitirme compartir con ellos parte de su vida en comunidad y en familia. Respeto y admiro la lucha que los mantiene vivos dentro de un sistema neoliberal caníbal que arrasa pueblos, que destruye las raíces de los árboles y sus cantos de mitos milenarios. Gracias a la familia Santos por abrirme las puertas de su casa y el lecho de su hamaca, por el pescadito con fariña sin el que no habría tenido fuerza para investigar. Con todo mi cariño y amistad gracias a Don Paulino Santos, a sus hijos Abel y Elida Santos, también a Nelson Cayetano, Dago, Bernardo y Sebastián. Al coordinador y profesores de la Escuela San Juan Bautista de la Salle por compartirme sus palabras y apreciaciones críticas, especialmente a Luis Carlos Jimaidoy, Argelis Angarita y Cesar José Carlos por permitirme entrevistarlos. Y a los estudiantes que me permitieron espacios valiosos para crear y aprender.

En Leticia quiero agradecer a mi gran amiga Ligia Murillo por abrirme las puertas de su hogar e invitarme a conocer cuentos de niños, cantos de grandes y soledades por reír. Bajo la buena amistad se cobijan los sueños de una vida solitaria, gracias por lo bello de su energía que me llenó de tranquilidad en una ciudad desconocida para mí. También, en esta ciudad con vibraciones de pájaros verdes, agradezco a Amalia Ramírez por la profundidad de sus palabras, que conoce la vida rural de Leticia como una *Tikuna* más, aunque no lo sea. Porque sabe y conoce lo que no quedó en los libros, hojas al viento de historias por contar. Gracias por regalarme una tarde y compartir su vida.

Y en Belém, la ciudad de árboles que parecen montañas, de ríos que parecen mares, de lluvia de mangos y lagunas de açai, en esta ciudad gracias a Enderson Oliveira que me llevó de

la mano para no perderme y me invitó una cerveza en días soleados, que me ayudó a entender Belém y sus problemas, que me acogió no solo en su casa sino en CLIC donde crecí profesionalmente, por su disposición siempre activa para tenderme un lazo en días opacos. A él gracias por su incondicional amistad. Y a Claudia López, caucana de corazón que se encuentra a la altura de los árboles de esta vieja ciudad, que sabe cómo vivir sin sombras a la distancia de su tierra, a ella gracias por compartirme su libro, su viaje selvático al que pude aprovechar y sus amistosas conversaciones que me hicieron sentir cerca de casa.

Y un especial agradecimiento a Edimar Fernandes por su paciencia y confianza, cada duda de mi portugués tiene su sello, cada hoja de este texto tiene su compañía. Por la ironía que nos comunica y no nos deja desfallecer en la ingrata academia.

A las valiosas y amables sugerencias de grandes amigos que no me permitieron perder la esperanza, a Janeth Cabrera, Rosani Fernandes y Rhuan Lopes, grandes antropólogos que saben cómo sentir su pasión en las letras.

El cuerpo y desarrollo de este texto vio rayos de luz por palabras sabias de años de experiencias que le dieron solidez a esta investigación. Sin la crítica exhaustiva de Márcio Couto, este trabajo no habría tocado ciertas fibras. Así como también, sin las cortas pero trascendentales sugerencia de João P. de Oliveira, este texto habría tomado otro rumbo, quizás menos pertinente. Gracias también a Ernani Chaves por sus sutiles y profundas sugerencias, sin las cuales varios destellos no habrían llegado a ser luz, por sus valiosos y minuciosos aportes a la versión final de este trabajo, por su disposición a una necesaria orientación. Además, quiero dar mis más sinceros agradecimientos a Tulio Rojas, profesor de Colombia quien a la distancia y con valiosas sugerencias, apoyó esta investigación en sus inicios.

A Jane F. Beltrão por las valiosas críticas y sugerencias a este texto y por brindarme tantas oportunidades, por su compromiso con los pueblos a los que han querido borrarles su historia. Porque me invitó a su grupo de investigación y tuve la fortuna de conocerla en campo y ver sus ojos entrenados en la experiencia etnográfica. Por las oportunidades que me brindó con los *Tembé* y lo que conocí de ellos, los frutos de un pasado que se respiran en el presente de su organización. A los integrantes del Grupo de Investigación *Cidade Aldeia e Patrimônio*, por permitirme ser parte de sus valiosas discusiones y aportar con ideas a este texto.

Finalmente, quiero agradecer a las instituciones y programas que me permitieron estudiar en el Brasil y que financiaron mi estadía en este país. Al *Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) y su *Programa Estudante Convênio Pós-*

*graduação* (PEG-PG). Así como también, gracias al convenio del Programa de *Pós-graduação de Antropología* de la *Universidade Federal do Pará* y el Programa de *Pós-graduação de Antropologia* de la *Universidade Federal do Rio de Janeiro* del *Museu Nacional*, gracias al cual realicé una instancia de investigación en esta última Universidad por 5 meses, lo que me ayudó a introducirme más a fondo en la literatura brasilera sobre los *Tikuna*. Y a Antonio Carlos por su amabilidad y eficiencia en la secretaria del Programa de Antropología PPGA.

A todos mil gracias, a Belém y su gente todo mi aprecio y cariño.

**Relações coloniais e programas educativos como projetos políticos no contexto da comunidade *Tikuna* de Arara na Colômbia.**

**Resumo**

Este estudo está dividido em três partes que se enlaçam entre si. A primeira pensa no contexto histórico do povo *Tikuna* na Alta Amazônia colombiana e suas fronteiras difusas com Brasil e Peru. Esta caracterização está delimitada ao redor das relações coloniais desiguais do poder, onde os *Tikuna*, sob sistema de exploração de recursos naturais e nos centros educativos como Escolas e internatos, ficam marginalizados diante das demandas de um projeto social hegemônico. Na segunda parte descreve-se, a partir de elementos etnográficos, a intervenção comercial e os programas de Governo que reproduzem o projeto hegemônico. Assim como os projetos educativos comunitários que resistem à hegemonia. Na terceira parte, estes marcos de análise dialogam com algumas das noções centrais da teoria crítica latino-americana como as de colonialidade do poder, do saber e a interculturalidade. Noções que, por um lado caracterizam um projeto eurocêntrico e, por outro, permitem pensar em alternativas para dialogar com outros projetos sociais, nos quais as organizações sociais são protagonistas.

**Palavras chave:** *Tikuna*, Missões Capuchinhas, Governo, Educação, Colonização, Colonialidade.

**Colonial relationships and educational programs as political projects in the context of the *Tikuna* de Arara community of Colombia**

**Abstract**

This study is divided in three interrelated sections. The first addresses the 20th century historical context of the *Tikuna* people of the high Amazon of Colombia and its diffuse borders with Brazil and Peru. This characterization revolves around asymmetrical power relationships, in which the *Tikuna*, under the system of exploitation of natural resources and in the educational centers like day schools and boarding schools, are marginalized at the demands of a hegemonic social project. The second section describes, from an ethnographic point of view, the commercial and government interventions that imitate the hegemonic project. In addition, the educational projects that counteract hegemony are also discussed. In the third section, these frames of analysis are discussed as part of some of the central notions of Latin American critical theory, such as the colonialism of power and knowledge and interculturalism. While on one hand, these notions define a Eurocentric project, on the other they propose alternatives to generate other social projects in which Indigenous organizations are the main players.

**Keywords:** *Tikuna*, Capuchin missions, government, education, colonization, coloniality



### Lista de figuras

Figura 1. Mapa. Departamento do Amazonas-Colômbia. Localização de Arara.	Pág. 24
Figura 2. Desenhos a partir de letras.	Pág. 77
Figura 3. Desenho de objetos procurados.	Pág. 82
Figura 4. Foto Aulas de agricultura.	Pág. 97
Figura 5. Fogão na árvore feita pelos estudantes.	Pág. 107

### Lista de abreviações

SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
MEN	Ministerio de Educación Nacional
ACITAM	Asociación de Cabildos Indígenas del Trapecio Amazónico
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
UNAL	Universidad Nacional de Colombia
ICFES	Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior
PEAMA	Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
OGPTB	Organização geral dos professores Ticuna Bilíngues
SPI	Sistema de Proteção ao Índio
PIT	Posto Indígena Ticuna
FUNAI	Fundação Nacional do Índio

## Sumário

Introdução.....	1
Tema de pesquisa.....	1
Primeira visita.....	4
1. Relações coloniais no século XX.....	10
<i>Charatü</i> a <i>quebrada</i> dos pássaros azuis.....	10
Região Alto Amazonas.....	24
Sistema Econômico Seringalista.....	31
Fronteiras e marginalização.....	42
O Estado e as Missões Capuchinhas.....	50
Internatos como dispositivo de controle.....	58
2. Programas, lugares e discursos de dominação.....	71
Tensões e conversas.....	71
Escola San Juan Bautista de la Salle.....	74
Projeto Educativo Comunitário.....	89
Línguas, Escola e cumprimentos.....	94
Vigilância na periferia.....	100
O Lago.....	106
Sexualidade e “desnutrição”.....	109
3. Colonialidade e interculturalidade.....	114
Colonização e colonialidade.....	114
Colonialidade do saber.....	124
Educação intercultural.....	130
Considerações finais.....	132
Referências bibliográficas.....	134
Documentos.....	138

## **Introdução**

Esta introdução está dividida em duas partes. A primeira sintetiza o corpo em si da dissertação e a segunda contextualiza meu interesse pelo tema e introduz o lugar onde realizei a pesquisa, desde minha primeira visita na qual solicitei a permissão correspondente para desenvolver a investigação na comunidade *Tikuna* de Arara.

## **Tema de pesquisa**

Aproximando um olhar crítico e político sobre a educação, pensei abordar a temática desde os antecedentes coloniais que estabeleceram a institucionalidade no território de localização dos *Tikuna* na Alta Amazônia, especialmente no Trapézio Amazônico colombiano.

Antes da delimitação territorial do Brasil, Colômbia e o Peru, os *Tikuna* passaram por uma série de confrontos e deslocamentos que não iniciam, necessariamente, com a invasão dos impérios da Espanha e o Portugal no século XVI, por isso, em síntese, referencio alguns dos conflitos dos *Tikuna* antes da invasão. Mesmo assim, com a chegada desses europeus à Amazônia, a configuração territorial por meio da violência e dominação se intensificou. Estas referências do passado colonial serviram para introduzir os elementos para caracterizar ações e discursos de dominação específicos das Missões católicas e dos Estados em formação.

Ao final do século XIX e princípios do XX, no Brasil, se configurou um “sistema seringalista” de exploração monopolista da borracha, onde os *Tikuna* foram determinantes para o sistema funcionar. Porém, o trabalho de escravidão e submissão vividos por diversos povos nesta parte da Amazônia com o auge da borracha, não implica explicitamente a educação. Parece-me interessante ressaltar esse aspecto, porque os sistemas escolares que se impuseram como dispositivos de dominação foram paralelos e inter-relacionados aos controles da força de trabalho, assim como a lógica de dominação que se instaurou nos interesses extrativistas na floresta, se manifesta nas formas específicas de relação entre missionário e “indígenas” nos primeiros centros educativos da Colômbia. Em outras palavras, tanto nas práticas de dominação dos “patrões” dos seringueiros no Brasil, quando nas práticas de controle dos missionários nos internatos, reproduziu-se uma mesma lógica eurocêntrica que tem suas raízes no século XVI e que ainda hoje se manifesta.

O texto que apresento aqui tem como fio condutor a etnografia que realizei na comunidade de Arara do povo *Tikuna* entre os meses de setembro e novembro de 2014. Como

indicarei a seguir nesta introdução propus, na comunidade, realizar oficinas de escrita criativa com os jovens da Escola de Arara que teriam com resultado uma cartilha com ferramentas pedagógicas para escrever, com exemplos que sairiam dos trabalhos dos alunos nas oficinas. Além de deixar algo em troca, esta proposta me serviu de abertura à comunidade e especialmente para me aproximar do cotidiano da Escola.

Então, com elementos históricos e etnográficos pretendo analisar como a relação colonial, que caracterizada pela lógica superioridade/inferioridade, tem-se mantido por séculos como marco das relações de dominação, as quais se manifestam nos internatos das Missões capuchinhas na Colômbia, no sistema seringalista no Brasil, assim como nas últimas décadas do século XX e XXI na Colômbia, nas relações dos *Tikuna* com instituições do Estado que intervém na zona rural. Sob discursos oficiais contemporâneos da “pobreza”, “atraso econômico” e “analfabetismo” se executam ações que reproduzem atos de controle territorial e formação de sujeitos para o sistema econômico capitalista.

Porém, estas relações coloniais hegemônicas de tradições sobre outras, não caminham apenas em uma relação unidirecional de dominação, também há uma estratégia e uma resposta a partir dos projetos de vida do povo *Tikuna* contra a hegemonia. Por isso, utilizei as abordagens de alguns dos pensadores críticos latino-americanos contra um pensamento eurocêntrico que funda a modernidade, tais como Anibal Quijano, Enrique Dussel e Santiago Castro-Gómez. Assim como também para entender ações de controle mais “micro”, utilizei as reflexões de Michel Foucault sobre a Escola.

Em função de pensar relações coloniais, tenho indicado, paralelamente às ações de dominação, o “outro lado da moeda”, isto é, as propostas, respostas, estratégias e discursos dos *Tikuna* frente a séculos de ações coloniais, onde suas práticas e conhecimentos têm sido “inferiorizados”. As manifestações políticas, sociais e culturais dos *Tikuna*, como mostrarei, nunca foram passivas, nem submissas. Eles, nas situações históricas específicas sempre têm respondido criticamente com variadas manifestações, incluso dentro do mesmo povo.

Em síntese, na primeira parte intitulada “Relações coloniais no século XX”, pretendo caracterizar o contexto histórico desta região amazônica em função de relações hierárquicas instituídas pelo projeto hegemônico dos colonizadores, o qual representou os habitantes da floresta como seres humanos “inferiores”. Daí a prioridade de pensar no “sistema seringalista”, os internatos das Missões capuchinhas e a formação do Estado-nação, porque em ditas circunstâncias se configurou a exploração de seres humanos em função dos interesses de controle e território. Claro que o povo “indígena” não fica reduzido a critérios de dominação,

um povo, um coletivo ou um ser humano é muito mais do que isso, mas aqui a preferência é caracterizar um projeto social hegemônico, que segundo a teoria latino-americana da colonialidade, começa com a invasão da Europa no século XV às atuais terras americanas e segue vivo até hoje.

Na segunda parte intitulada “Programas, lugares e discursos de dominação” caracterizo, no contexto local de Arara, como o projeto hegemônico é vigente e quais os seus lugares de enunciação delimitados em programas educativos do Governo colombiano nas zonas rurais e na Escola de Arara. Nesta parte, foi central para este estudo pensar na língua do povo *Tikuna* e seu lugar minorizado no contexto educativo, assim como a relação “periférica” de Arara no marco econômico da produção nacional e regional capitalista. Tudo isto com o fim de caracterizar relações desiguais historicamente constituídas.

Mesmo que a estrutura do texto tenha sido pensada primeiro em um nível histórico e logo etnográfico, no decorrer do texto, estes marcos de análises se conjugam. Daí que a introdução ao contexto histórico começa com relatos etnográficos, assim como a etnografia da de Arara e a Escola estão sempre aludindo ao passado: a escola de hoje e seus antecedentes coloniais nos internatos, a economia rural hoje e seus antecedentes na exploração de povos nas colônias e as políticas arbitrárias na formação dos Estado-nação em contraste com os programas de Governos atuais.

O passado e o presente complementam-se na argumentação, que pretendo seja crítica e política. Crítica, porque a história latino-américa é de despojos, violência e injustiça e considero que um lugar dentro da academia coerente com esse passado é assumir um olhar que questione discursos e práticas de poder desigual. E político, porque o lugar de enunciação dessa crítica considero que deve ter uma intencionalidade explícita, de questionamentos, propostas e apoio a projetos de vida alternativos contra os hegemônicos.

Por fim, na terceira parte intitulada “Colonialidade e interculturalidade” proponho um diálogo entre as descrições aqui colocadas e alguns autores latino-americanos, que criticam o projeto social hegemônico, no marco da teórica crítica *decolonial*, a partir das noções de colonialidade do poder, do saber e a interculturalidade. Em síntese, trata-se de um diálogo entre teoria e os marcos de análise etnográficos e históricos desenvolvidos no texto, em função de questionar projetos hegemônicos e pensar no horizonte de possibilidades que os projetos contra hegemônicos abrem.

## Primeira visita

Nasci na cidade colombiana de Popayán ao sul ocidente do país. Esta cidade de origem colonial foi fundada em 1537, capital do departamento do Cauca, o qual é 70% rural. Quando fui estudante na educação básica, nas aulas sobre história regional, estudamos muito os personagens espanhóis e *crioulos*<sup>1</sup> que governaram e conquistaram essas terras. Devido ao meu interesse pela literatura e pelas Humanidades, comecei a estudar Antropologia nesta capital. Aí escutei pela primeira vez, pelo menos conscientemente, algo acerca da existência de uma diversidade de povos e línguas vizinhos da minha cidade. Impressionou-me sobremaneira, especialmente, saber que no meu departamento além do espanhol se falavam mais quatro línguas (nasayuwe, inga, namtrik e eperara-siapidara) e que nos 10 anos de estudos de educação básica nunca ouvi sobre nenhuma delas. A partir disso, quis entender porque eles desapareceram da história dada nas Escolas e, sobretudo, me interessei por conhecer mais desses povos. Assim, conheci às organizações “indígenas” do Cauca, especialmente, o *Consejo Regional Indígena del Cauca* (CRIC), e a *Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca* (ACIN), participei dos eventos por eles organizados, sempre acompanhando as mesas de trabalho sobre educação. Aí entendi, por exemplo, que a ideia de etnoeducação que sempre tinha escutado na academia, nunca era nomeada nesses eventos. Falava-se, ao contrário, de “educação própria”, “educação bilíngue” e “educação comunitária”. Também entendi que a língua é um elemento forte, com o qual se articula a educação e por isso em minha monografia de graduação quis entender o processo educativo do povo *Yanacona* no Cauca, que perdeu a língua na colonização europeia. A monografia foi intitulada “*Proceso de ‘recuperación’ lingüística como acción política y educativa en las comunidades Yanacona del Macizo Colombiano*” (León, 2012).

Devo muito à academia da minha cidade e às organizações dos povos do departamento por terem aberto em mim um olhar crítico sobre a história e a política da nossa sociedade. Mesmo assim, depois de conhecer mais de perto os processos educativos destas organizações desde pelo menos os anos 70 do século XX, senti que o trabalho do antropólogo nesses espaços era muito limitado e pouco necessário, já que no Cauca tinham pessoas dos diferentes povos muito bem preparados para liderar projetos de educação, eles mesmo estudando linguística e antropologia, e ao mesmo tempo sendo críticos da academia e dos antropólogos.

---

<sup>1</sup>Isto é, os de ascendência espanhola nascidos em América.

Foi assim que decidi conhecer uma outra realidade dos povos denominados “indígenas”<sup>2</sup> do meu país. E de acordo com a mesma lógica que vivi na Escola, sentia que ao nível nacional, ou pelo menos nessa região montanhosa do sul, era pouco o que escutávamos e sabíamos da Amazônia colombiana. Assim, pensei que seria interessante desenvolver uma pesquisa sobre educação indígena na floresta.

Pelo fato de que as pós-graduações na Colômbia são muito caras, pensei em procurar uma bolsa de estudos no Brasil, país que oferece boas possibilidades de apoio para estudos superiores gratuitos, além do meu interesse por conhecer a cultura brasileira e o português. E como meu foco de estudo era na floresta, achei que o melhor seria procurar uma Universidade na Amazônia brasileira. Assim foi que cheguei à UFPA, reconhecida pelo seu amplo trabalho com povos amazônicos. Ainda sem nenhum contato com professores da instituição, pensei que o primeiro que tinha que fazer era pensar no povo com o qual trabalharia sobre educação. Pesquisando alguns textos cheguei a ler sobre os *Tikuna*, deles me chamou a atenção que era um povo localizado na tríplice divisa do Brasil, Colômbia e o Peru. Senti que era a melhor opção pelo fato de que eu, colombiano, faria meus estudos no Brasil.

No início de janeiro em 2014, viajei ao Trapézio Amazônico colombiano, ao município de Leticia, capital do departamento do Amazonas no sul oriente da Colômbia, onde se localizam as comunidades do povo *Tikuna*. Não conhecia nada, nem ninguém lá, mas lembrei de uma colega antropóloga, Lucia Menezes, que tinha trabalhado com uma comunidade de israelitas neste município. Ela não conhecia nenhum *Tikuna*, mas me apresentou uma mulher que mora em Leticia, Ligia Murillo. Eu poderia ficar na casa dela até arranjar o contato que precisava. Para minha sorte, esta mulher é psicóloga e trabalha na Biblioteca do Banco da República, e tem desenvolvido por muitos anos oficinas de leitura e escritura com crianças na biblioteca e em algumas comunidades aos redores de Leticia. Falei para ela sobre meu interesse de estudar a Escola “indígena” em alguma comunidade *Tikuna*, ela respondeu que a pessoa mais indicada

---

<sup>2</sup> A noção “indígena” alude a uma diversidade de grupos de seres humanos que se definem a partir da relação colonial, isto é, como subalternizados, como categoria política, já que é um termo que generaliza a diversidade, imposto pela Europa na sua invasão. “[...] [S]e impuso una política homogeneizante de los componentes étnicos originales. Desapareció, en el vórtice de esta agresión cultural, el muisca y el panche, el azteca, el maya, el hombre del incario, para surgir, reinventándolo, el nuevo del ser americano: el indígena (Barona, 1993: 61). Neste estudo evitarei a categoria social e jurídica de “indígena”, quando aparecer será entre aspas. Mesmo que as distintas comunidades mantenham o nome “indígena” nas suas organizações, em vários lugares se discute prescindir dessa noção de invenção colonial. Em vários contextos do texto, optei por utilizar ‘povo’ porque, em termos gerais, “[l]os indígenas mismos prefieren ser reconocidos como ‘pueblos’ más que como, ‘poblaciones’, ‘comunidades’ o ‘minorías’, ya que como pueblos consideran que pueden reclamar para sí ciertos derechos de acuerdo con los principios internacionales de derechos humanos” (Stavenhagen, 2000: 28).

para mim era o professor Abel Antonio Santos, um *Tikuna* da comunidade de Arara, lugar a duas horas em lancha, de Leticia. Ele fez uma licenciatura em Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia, na Pontifícia Universidade Bolivariana, depois fez graduação em Linguística pela Universidade Nacional da Colômbia, em Leticia, e em 2013 começou um mestrado em estudos amazônicos na mesma Universidade. Atualmente, pesquisa meio ambiente e mitologia *Tikuna* com uma equipe multidisciplinar, todo centrado na língua tikuna.

Fui à Universidade para conversar com ele, falei sobre meu interesse de trabalhar uma proposta educativa com os *Tikuna*. Ele muito tranquilo e atento as minhas palavras, gostou muito da proposta porque, segundo ele, era muito importante o tema das línguas (espanhol e tikuna) na Escola, já que nesse espaço institucional não tem o lugar que merecem. Não sei se fui convincente com minhas palavras ou se a ligação com a psicóloga amiga dele foi determinante, mas ele ficou emocionado e me disse que ajudar-me-ia com o contato na sua comunidade. Lá em Arara, embora haja eletricidade, não há sinal de celular nem internet. Falei com Abel numa segunda-feira e deveria esperar até a sexta-feira, o dia em que alguns dos professores (entre elas sua irmã, professora da Escola em Arara) chegam ao porto de Leticia. Só nesse dia, eu poderia conversar com a autoridade principal da organização indígena, o *Curaca*, e falar da minha proposta.

Depois dessa longa espera liguei para o Abel, ele me disse que o *Curara* não viajou, que o melhor seria que eu enviasse uma carta para ele e sua irmã, caso viajasse para Arara, entregá-la-ia. Fiz a carta e fui de bicicleta até o porto onde estava Abel, em um bote estava já de saída a irmã de Abel, Elida Santos e o pai deles, Paulino Santos. Fizemos as apresentações, mas nem conversei com eles porque já tinham que viajar, estava escurecendo. Entreguei a carta à Elida, me despedi deles e fiquei olhando o barco até desaparecer no horizonte do rio. Passou mais de uma semana para chegar uma resposta. Nesse dia, Abel me ligou, me disse que sua irmã já falou na comunidade, entregou a carta e que não haveria problema. Gostaram da ideia na Escola e eu poderia ir para lá e ampliar melhor minha proposta de pesquisa, que Elida, sua irmã, voltaria esse mesmo dia para Arara, que era melhor fazer a mala para viajar com ela. Ele me diz que deveria levar rede e ficar lá pelo menos uma semana.

Quando cheguei ao porto para me encontrar com Elida, perguntei para ela onde eu dormiria, e ela com cara de surpresa me disse que não sabia, que ninguém tinha falado para ela sobre isso. Liguei para Abel e ele me respondeu com uma longa pausa: “Fala com minha irmã, ela vai te deixar ficar na sua casa”. Eu perguntei para ela, que falou com seu esposo, Nelson Cayetano, que estava ao seu lado. E sim, que não tem problema, eu poderia ficar na casa deles.



Pegamos a lancha subindo pelo rio Amazonas, sempre navegando pela fronteira. Nós vamos no meio do rio, a direita é a Colômbia, a esquerda é o Peru, mais para atrás está o Brasil.

À nossa chegada já estava escurecendo. Pelos olhares curiosos de algumas crianças por minha chegada, prestei mais atenção a essa “primeira impressão” tanto minha quanto deles. Descemos do barco e caminhamos uns cinco minutos até chegar à casa da família Santos. Nessa casa mora o senhor Paulino, sua filha Elida, o esposo dela, três filhos de 4, 8 e 14 anos e um sobrinho dela de 18 anos. Na casa só tem dois quartos, um deles tem duas camas, em uma dorme o casal (Elida e Nelson), na outra cama dormem os filhos mais novos (Sebastian e Bernardo). No outro quarto em uma cama dorme o filho mais velho e o sobrinho (Dago e Jordi). O senhor Paulino dorme na cozinha em rede. Não deu tempo para pensar onde eu dormiria, só foi deixar as malas e Elida e eu fomos procurar, antes que fosse tarde, o coordenador da Escola.

Porém, era de noite, encontramos o coordenador lá porque ele mora na Escola, estava pintando as paredes do escritório da coordenação. Miguel Vela, o coordenador, já tinha lido minha carta, mas para ele não ficou muito claro o que era o que eu queria fazer, respondi para ele que seria bom uma reunião com todos os professores e professoras para responder às dúvidas e explicar mais a fundo meu interesse de pesquisa. Ele me diz que primeiro eu deveria falar com o *Curaca* para ele dar a aprovação e assim propor a data do encontro com o pessoal da Escola.

Continuamos com Elida caminhando até a casa do *Curaca*, tudo muito escuro, e pelas casas que passávamos tinha muita gente, especialmente mulheres nas portas das casas conversando, quando eu passava, todas as pessoas ficavam-me olhando e rindo muito e falavam para Elida em tikuna e ela respondia, e as mulheres riam ainda mais. Não faço ideia do que falaram, mas sentia que era por minha presença.

Chegamos à casa do *Curaca* que fica em cima de uma pequena colina, tivemos que esperar um pouco porque ele estava tomando banho no rio. Quando já estive pronto falamos com ele, para minha surpresa ele não sabia nada de mim, nem conhecia a carta que eu tinha feito para ele. Eu olhei para Elida, que antes me tinha falado que já tinha passado a carta para o *Curaca*. Elida diz para os dois (eu e o *Curaca*) que a carta foi entregue ao coordenador da Escola, mas que depois passaríamos uma cópia para ele. Expliquei ao *Curaca*, em resumo, meu interesse. Ele respondeu dizendo que seria bom que a comunidade me escutasse, pois eles decidiriam se eu poderia ficar ou não. Só que a próxima reunião geral da comunidade seria em um mês. Eu não podia esperar todo esse tempo. O *Curara* me disse que ainda hoje ia ter uma reunião, mas não com toda a comunidade, estão convocados só os agricultores e os artesãos

para socializar um projeto de piscicultura para os agricultores e discutir sobre a documentação para a legalização da associação dos artesãos. Nesse encontro abriram, no início da reunião, um pequeno espaço, onde me apresentei e falei em resumo do meu interesse de pesquisa na Escola. Depois deixei espaço para responder dúvidas e inquietudes. Perto de mim, nas primeiras cadeiras do local falou um senhor velho, foi uma intervenção longa e só em língua ticuna. Depois de pelo menos cinco minutos de fala, o *Curaca* me fez a tradução dizendo: “a autoridade concorda com sua ideia porque é importante para a comunidade e a Escola” e que aprovavam minha entrada na comunidade de Arara.

Depois falou uma mulher que se identificou como professora da Escola, que diz em tom crítico que na comunidade não há só crianças, também há adultos, idosos e que se eu queria trabalhar na comunidade deveria pensar em todas essas pessoas, e reiterou que eu deveria aclarar que meu trabalho não era na comunidade, mas na Escola, mas que era bem-vindo. Respondi a ela que amanhã eu falaria com o coordenador da Escola para ter um espaço maior com os professores.

A reunião com artesãos e agricultores, foi feita toda em língua deles, daí que não posso falar em detalhes do que discutiam. É interessante, porém, assinalar, que tinham de ler muitos decretos e documentos oficiais em espanhol, porque os projetos são propostos pela Governança do departamento do Amazonas e pelas instituições de ensino estatal. A língua tikuna, entretanto, sempre imperava. O *Curaca*, por exemplo, começava falando em tikuna e no meio do discurso nessa língua dizia, em espanhol, “...*el decreto de 1993...*” e continuava em tikuna.

Depois de esse encontro, fomos a casa da família Santos, eu ficaria no quarto com o filho mais velho e o sobrinho de Elida, eles dormiram no colchão e eu na rede. No outro dia, cedo de manhã fui a Escola para procurar o coordenador Miguel Vela para organizar o espaço e data de reunião. Como minha visita não era esperada, tive que aguardar mais três dias para o encontro com os professores. Nesses dias me aproximei e conheci melhor a família Santos.

Por fim, no dia da reunião falei do meu interesse e intenção de pesquisa. Em resumo, disse que queria conhecer a história da educação na Amazônia, que por isso pesquisaria parte dos arquivos que achasse nas bibliotecas em Leticia e, em complemento, queria conhecer o cotidiano da Escola e da comunidade para entender o presente da educação. Propus, em troca, fazer oficinas com os estudantes sobre escrita criativa. Porém, eu não tinha conhecimento da língua *ticuna*, mas achava pelo que tinha falado com Abel e Elida, que reforçar a escrita em espanhol era importante para todos eles. E, ao final dessas oficinas faria, em conjunto com os estudantes, uma cartilha, para que ficasse um resultado do meu trabalho, útil para a Escola.

Em meio à minha fala, um dos professores se levantou da sua cadeira e me disse que não achava nada bom que eu estivesse na Escola e que eu não sei nada de suas necessidades, que eles têm sede e que eu nem trouxe nem água nem suco para eles, e foi embora. O coordenador falou para eu não me importar com as palavras desse professor e perguntou para os demais se tinham mais dúvidas. Outro professor falou que conhecia muito antropólogos e que só faziam coisas ruins, que o último que estive na comunidade desenvolvendo um projeto e pegou um dinheiro desse projeto que era para a comunidade. Depois me diz que achava interessante minha proposta de oficinas, mas que meu trabalho individual em nada serviria à comunidade. Eu respondi dizendo que meu trabalho final seria conhecido por todos e que nesse momento poderíamos discutir se este pode ou não ser útil para a Escola. Mais um professor falou que ele também não concordava com minha presença mas que como a comunidade e o *Curara* tinham aprovado minha pesquisa, eles não podiam me impedir nada, então que melhor fecháramos logo a reunião.

Esses discursos, como entenderia depois de ficar três meses em Arara, respondem à crítica da comunidade frente a história de intervenções arbitrárias nos seus territórios. Não só contra os antropólogos, como também contra funcionários estatais, igrejas, políticos, entre outros. Respostas críticas que sugerem, como pretendo mostrar neste estudo, ações e discursos de autonomia e soberania do povo *Tikuna*.

Embora a reunião tenha sido tensa pela intervenção desses três professores, os demais ficaram interessados por minha pesquisa e deram as boas-vindas, trocamos e-mails e falei que eu voltaria só em setembro, ou seja, 8 meses depois.

## 1. Relações coloniais no século XX

Nesta primeira parte pretendo contextualizar historicamente a região de maior presença *Tikuna* na tríplice divisa (Colômbia, Brasil, Peru), com intenção de caracterizar ações e discursos de dominação e integração nos campos econômico e educativo, articulação imposta pelos países dos três governos e as Missões capuchinhas na Colômbia. Este contexto de fronteira, em parte, determinou a forma como se configuraram vilas, *Resguardos* e municípios, tudo em função do controle do território e suas comunidades.

### *Charatü a quebrada dos pássaros azuis*

Em 11 de setembro de 2014, terminou de chover forte na Leticia, parou depois de uma hora de intensa chuva. Eram as duas da tarde e o sol era tão forte que a chuva parecia distante. Liguei para Abel Santos, atendeu sua esposa e me diz que ele está ocupado, que “está com seu time”. Pelo barulho no telefone e pela frequência com que fazê-lo em Arara e em Leticia, entendi que estava jogando futebol. Falei para ela que eu era o estudante que ia para Arara, e ela me diz: espera te passo a meu sogro. Claro, Paulino! Já conheço ele. Paulino Santos nasceu no Brasil, porém, lembra pouco o português, como ele diz, porque saiu de lá muito jovem. Em Arara ele é visitado pelas pessoas que estão doentes, ele lhes fuma o tabaco, sopra-o pelo corpo das pessoas que têm alguma dor, canta para elas e lhes dá receitas de plantas, na comunidade é chamado de *Curandero*. À diferença dos povos vizinhos, os *Tikuna*<sup>3</sup> não utilizam nenhum

---

<sup>3</sup> A palavra *Tikuna* hoje tem algumas variações na forma de escrevê-la, por exemplo: tikuna, ticuna (primeira minúscula), ou Ticuna, Tikuna (primeira maiúscula), em geral sem letra em itálico. A diferença entre escrever com c ou k tem a ver com as diferentes propostas do alfabeto da língua tikuna, no Brasil, Colômbia e o Peru. Discussão que atualmente resultou em quatro propostas de escrita. A proposta colombiana, a brasileira, a peruana e a primeira proposta do alfabeto na tradução da Bíblia por parte do “*Instituto Lingüístico de Verano*” no Peru, apoiado por alguns *Tikuna* peruanos. Em termos gerais, “Todos los alfabetos se basan en las lenguas nacionales de cada país: el castellano en Colombia y Perú y el portugués en Brasil” (Nabaroa, 2011: 146). No lado colombiano se optou pela k em *Tikuna*. Por conta de meu estudo localizar-se no lado colombiano mantereí essa proposta, aliás em maiúscula para diferenciá-la da língua tikuna. No caso do povo *Tikuna* mantenho o itálico já que fechar uma diversidade de comunidades sob o nome *Tikuna* é suscetível de discussão já que o nome *Tikuna* é uma denominação externa à língua tupi (Goulard, 1994: 313). Em um dos poucos museus “indígenas” do mundo criado e administrado pelos *Tikuna*, o Museu *Magüta* localizado no Estado do Amazonas, Brasil no município de Benjamin Constant, lê-se: “A palavra *Magüta* quer dizer tirar alguma coisa da água, puxar para fora. Tikuna foi um nome dado por outros índios que moravam nesta região. O verdadeiro nome de nossa Tribo é *Magüta*. Para nós quer dizer: o povo que vai viver para sempre (Pedro Inácio, Ngematücü)”. Oliveira retoma esta palavra aludindo ao mito da origem dos *Tikuna* na sua mitologia, na qual estes foram pescados por *Yoi* nas “[...] águas vermelhas do Igarapé *Eware*. Estes eram *magüta* (literalmente conjunto de pessoas pescadas com vara, do verbo *magü*, que corresponde a pescar com vara, e do indicativo de coletivo ta)” (1999: 46). Há também outra proposta desde a língua tikuna, do antropólogo francês Jean-Pierre Goulard na qual diz: “*Si bien los ticuna aceptan (o se resignan!) a ser reconocidos con este término, no tiene ningún valor al interior del grupo étnico. Más bien al contrario, no se usa para referirse a ellos mismos sino al de du-ü. Los indígenas lo traducen frecuentemente hoy por el de <<la gente>>. Incluso aunque la etimología no sea cierta, he propuesto ver en el radical du, una referencia a la <<sangre>>, y gü, expresión de plural, lo que autoriza a du-ügü por <<los de sangre>>. De*

alucinógeno, embora o uso do tabaco, por alguns velhos é muito comum entre os *Tikuna*. Desde as descrições deste povo feitas por Curt Nimuendaju (1952: 101) já se falava do conhecimento do tabaco para “vomitar as impurezas”. Pelo seu saber sobre as ervas, em especial o tabaco, Paulino é muito respeitado e solicitado em Arara, por isso as pessoas antes de irem ao hospital passam pelas mãos dele. Aqui é interessante notar que o uso do hospital em Leticia não nega ou contradiz as práticas locais para curar as doenças, mas se complementam. Sobre o assunto Regina Carvalho (2001: 302) fala da noção de “eficácia terapêutica” entre os *Tikuna*, a qual “permite o uso pragmático dos serviços médicos colocados à sua disposição na medida em que estes possam oferecer melhoria rápida dos sintomas, sem existir, nesse uso, a negação do próprio sistema de tratamento”.

Falei com Paulino, que me diz que está em Leticia e que ainda hoje voltaria para Arara, perguntei se poderia ir com ele, respondeu que sim! Sai caminhando até o porto do rio. Pela pouca chuva, estava praticamente seco, por isso, o porto ficava em outro lugar, mas eu não sabia. Quando estive em janeiro era época de inverno e vi o porto grande, o nível de água estava muito alto, e tinha barcos de diferentes tamanhos. Agora não, ele quase não tinha água e o fio de água que ainda ficava era usado só por pequenos barquinhos, especialmente os chamados *peque peque* ou *rabeta* no lado brasileiro. A família Santos tem um pequeno barco de madeira a motor para o transporte entre Arara e Leticia. Assim, pensei que acharia o Paulino no seu barco no, agora, pequeno porto. Mas ele estava muito atrasado. Aproximei-me de uma moça que estava vendendo abacaxis, comprei um e depois lhe perguntei se sabia onde estavam os barcos que saem para Arara. Diz-me que tenho que passar à ilha, atravessar aquela ponte que passa pelo fio de água, ponte que em época de chuva nem existe. A senhora me explicou que depois de passar a ponte devo atravessar um pequeno campo, que dá para ver do lugar que estamos, onde jogam futebol. Ao chegar a essa pequena ilha chamada “La Fantasía”<sup>4</sup>, andaria um caminho que atravessa toda a ilha, e ao outro lado fica o porto que é utilizado no verão. Fiquei mais um pouco conversando com a senhora. Me falou que tinha trazido o abacaxi do Peru, seu esposo entrou de bote pelo fio de água, porque trazer os produtos desde o porto da ilha, daria muito trabalho para passar os quilos de fruta pela ponte, a qual é só para pedestres. Ademais, a gasolina está muito cara e o abacaxi a altos preços ninguém compra. Assim, tiveram

---

*cualquier manera el término du-ügü, [...] incluye a los ticuna, pero también a todos los seres vivos, visibles e invisibles, especies animales y vegetales. Permite más bien expresar un estado, el de ‘ser viviente’*” (2009: 61).

<sup>4</sup> Bairro do município de Leticia.

que passar pelo fio de água puxando o barco, porque o nível da água só chegava até os joelhos. Olho os pés da mulher sujos e cheios de terra.

Despedi-me da senhora e atravessei a ilha até chegar ao porto. Procurei pelo Paulino até achar ele. Acho-o mais jovem, embora seu olhar fosse igualmente cabisbaixo e nostálgico como quando o conheci. Me fala: “Bora para Arara, estou indo já”. Eu respondo: “Vamos, eu lhe ajudo com a gasolina”. Então, ele responde com um sorriso. Pergunto-lhe como está a entrada para Arara, já que para entrar na comunidade é só pelo rio, e ele está tão baixo em comparação ao início do ano que deve ter mudado o passo. Ele me diz que o barco só chega até um determinado ponto, depois temos que continuar andando pela floresta pelo menos 40 minutos (em janeiro foram apenas 5 minutos).

Saímos com Paulino às duas da tarde para Arara, antes comprei algumas coisas para levar para lá. Paulino levava milho para as galinhas e pão para sua família e eu comprei feijão, arroz, aveia, ovos, café, azeite, basicamente coisas que sei se usam em Arara, além de algumas frutas e tabaco para Paulino. Já no barco, contracorrente em direção norte para Arara, estávamos eu, Paulino e um jovem amigo dele. O barco tem pelo menos quatro metros de comprimento. Atrás, ao lado do motor, dirigia Paulino, o jovem no meio e eu na frente. Pelo barulho do motor, ficamos pelo menos uma hora em silêncio até chegar à comunidade vizinha de Arara, em Nazareth<sup>5</sup>, onde buscamos ao Nelson Cayetano, esposo da filha mais nova de Paulino, a professora Elida Santos.

Fazia um calor muito forte pela época de verão, o nível de água do rio muito baixo. Dava para olhar muito passarinhos de cores e tamanhos diversos voando. Nelson sentou-se no meu lado no barco. Ele me falou que estava numa reunião de *Familias en Acción*, programa do Governo Nacional que dá um dinheiro mensal a famílias em “condições de pobreza”. No programa as “ajudas” são 25 dólares mensais para alimentação e entre 12 e 20 dólares mensais para educação<sup>6</sup>. Dentro desse programa há outro chamado *Jóvenes en Acción* para pessoas menores de 24 anos que estejam estudando. O Nelson, que não é *Tikuna*, quer estudar na

---

<sup>5</sup> Tal como Arara, Nazareth é um *Resguardo* do povo *Tikuna*. Estas duas comunidades têm uma relação muito estreita. Além de que estão muito próximas entre elas (30 minutos em balsa aproximadamente), os estudantes que terminam a oitava série na Escola de Arara, passam, em geral, a terminar seu Ensino Médio no Internato de Nazareth administrado pela organização religiosa das *Hermanas Lauras*. A Escola de Arara chamada *San Juan Bautista de la Salle*, que só tem até ensino fundamental, é uma sede da Instituição Educativa de Nazareth *Maria Auxiliadora*.

<sup>6</sup> Para mais detalhes sobre o programa, remito ao documento *Análisis del Programa Familias en Acción en el Marco de los Procesos Electorales en Colombia* (2010), elaborado pela Organização Não Governamental, Global Exchange: <http://www.globalexchange.org/sites/default/files/Informe%20Final.pdf> [Acesso em setembro, 2015].

Universidade pública em Leticia, mas o valor do semestre é de aproximadamente \$350.000 pesos colombianos (uns 120 dólares), ele poderia conseguir esse dinheiro restante, diz, mas já fez os 24 anos. Ele me falou que embora seu interesse por estudar levou-o a assistir à reunião, ele foi lá porque nesses encontros feitos pela Secretaria do departamento do Amazonas, a comunidade aproveita que chegam pessoas de diferentes comunidades vizinhas e fazem troca e intercâmbio de alimentos. Ainda melhor nesta época, me falou ele, pelo fato de que no verão que deixa o rio tão seco, a pesca em Arara, principal fonte de alimento na comunidade, está muito difícil, muito escasso o peixe. Me fala com certa impaciência que necessitam “que chova, que cresça o rio, as roças de mandiocas precisam de água, se estão estragando os cultivos”.

Agora, para entrar em Arara, a gente vai de barquinho só até um ponto porque o nível de água não deixa passar a balsa, depois têm que caminhar uns 40 minutos, sempre com coisas para carregar, geralmente compradas em Leticia. Além disso, levar o motor que pesa uns 30 quilos. Ai entendi porque nos acompanhava o amigo jovem de Paulino, ele levaria o motor por algum dinheiro. O Nelson me fala que o nível da água do rio é a razão pela que há um mês não vai para Leticia. Mas irá domingo para fazer uma prova na *Universidad Nacional de Colombia* (UNAL), para concorrer por uma vaga, porque quer estudar Engenharia Florestal. Ele está preocupado porque já é a segunda vez que faz aquela prova, na primeira ocasião não conseguiu vaga. Como falei, o Nelson Cayetano não é *Tikuna*, mas casou-se com Elida Santos e mora com ela em Arara. Nesta comunidade ele é chamado de *korí*, isto é, “branco” ou “mestiço” em língua *tikuna*. Porém, mesmo que ele seja identificado como mestiço ou *korí*, ele auto reconhece-se como *Omagua*, povo vizinho dos *Tikuna* no Alto Amazonas já que sua mãe é indígena e seu pai mestiço<sup>7</sup>. Para ele não faz diferença na hora de apresentar-se na Universidade já que a UNAL não distingue origem étnico para as vagas. O “*Acuerdo 93 de 1989*”<sup>8</sup> da UNAL “*Por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la Universidad de integrantes de Comunidades Indígenas*”, não contempla avaliações nem vagas diferenciadas, todos os aspirantes apresentam a mesma prova (Artículo 2). Este *Acuerdo* dá uma vaga para “indígenas” por cada Programa oferecido pela Universidade, vaga que é conseguida apenas quando se é aprovado no exame nacional do Ministério de Educação com o porcentagem mínimo exigido, prova nacional criada pelo *Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior* (ICFES), entidade do Governo especialista em serviços de avaliação. Na década dos 90, os estudantes que finalizavam o ensino médio e tinham interesse de continuar estudos na Educação

---

<sup>7</sup> Conversa com o Nelson Cayetano. Setembro, 2014.

<sup>8</sup> Disponível no link: [http://www.unal.edu.co/estatutos/eestud/p02\\_0007.html](http://www.unal.edu.co/estatutos/eestud/p02_0007.html) [Acesso em setembro, 2015].

Superior tinham que fazer a prova ICFES. Na última década do presente ano a prova passou a chamar-se SABER-11<sup>o</sup>, mas hoje não é um requisito fundamental para conseguir uma vaga na Universidade. A maioria das Instituições de Educação Superior têm sua própria prova interna uma vez que, embora o SABER-11<sup>o</sup> seja requisito obrigatório para concorrer por vaga, a prova não a garante. Agora é o exame interno na autonomia das universidades que garante a vaga, prova a qual o Nelson foi realizar. As provas ICFES têm-se limitado a avaliar o nível das instituições educativas básicas e superiores e praticamente cada ano se tem uma prova para cada nível escolar<sup>9</sup>. Mais na frente voltarei ao assunto dos exames do Estado colombiano, já que os estudantes da Escola em Arara têm o nível educativo mais baixo definido a partir dos resultados das ditas provas. Voltando ao *Acuerdo*, os “indígenas” também ficam isentos do pagamento de inscrição, mas caso ganhe a vaga deve pagar o valor semestral da matrícula do Programa, tendo a possibilidade de “ganhar” uma bolsa, mas no caso colombiano, a bolsa consiste em ser isento do pagamento semestral da matrícula. Porém, no caso do *Acuerdo* “ganhar bolsa” significa receber um empréstimo (*préstamo-beca*) que pode ser pago até um ano após de finalizado o curso (Artículo 4), empréstimo que está condicionado pelo nível socioeconômico do aspirante. Segundo Nelson, ele poder-se-ia apresentar como “indígena” ou não “indígena”, mas habitante de zona rural qualificada como “pobre”. Ele tem mais uma opção, mas que não faz muito a diferença. A UNAL criou o *Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica* (PEAMA) o qual dá prioridade aos estudantes dos departamentos amazônicos sem universidades, concentrando os estudos na única Universidade da Amazônia colombiana, a *Universidad Nacional de Colombia* em Leticia. O programa vai dirigido aos estudantes dos

“[...] departamentos Amazonas, Guainía, Guaviare, Putumayo, Vaupés y el corregimiento Araracuara del Departamento de Caquetá que les permite ingresar a 90 aspirantes en cualquiera de los programas de pregrado de la Sede Amazonía en la áreas de Ciencias, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud (excepto medicina) e Ingeniería”<sup>10</sup>.

Como o programa é dirigido aos jovens que moram em zona rural, este está estruturado para que seja semipresencial, a parte presencial tem a prioridade de ser em Leticia, mas dependendo do programa os estudantes terão que se deslocar, com recursos próprios, às outras sedes da *Universidad Nacional* nas cidades de Medellín, Palmira, Bogotá ou Manizales. O programa tem 90 vagas prioritárias para pessoas de comunidades rurais camponeses

<sup>9</sup> Para ensino básico tem: Saber 3<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup>; para ensino meio Saber-11<sup>o</sup> (Destas provas falarei depois) e para Educação Superior tem Saber-pro. Estas informações podem se encontrar no site: [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co).

<sup>10</sup> Para maiores informações sobre o programa PEAMA, consultar: <http://www.imani.unal.edu.co/index.php/formacion/pregrado#peama> [Acesso em setembro, 2015].



“indígenas” ou não “indígenas”. Mas, eles devem fazer a prova interna da Universidade (passam as 90 melhores provas) que é a mesma para todos os aspirantes do campo e da cidade. Finalmente, o PEAME cobra o valor da matrícula dependendo do nível socioeconômico do aspirante, o qual é determinado pela financeira mensal do responsável do aspirante e pelo lugar de moradia. Como o programa está dirigido a estudantes de pequenos povoados ou do campo, os custos não são altos, embora, especialmente para os aspirantes de comunidades “indígenas”, não haja o dinheiro da matrícula nem auxílio para deslocamentos. Aliás, a grande dificuldade é a prova, que requer um nível de escrita que, pelo menos em Arara, não se tem. Discussão que desenvolverei em vários momentos do texto. Só para introduzir a temática, depois de Nelson fazer a prova, perguntei como foi o exame. Ele não se saiu muito bem, se sentiu “muito confuso na prova”. Ele me pergunta: “Diego, você que é da Universidade, quais foram os materiais de construção e os elementos químicos que usou o arquiteto que construiu a Torre Eiffel?” Eu respondi rindo que não fazia ideia. Ele ao ouvir que eu, estudante universitário, também não sabia, se indignou ainda mais com a prova e me diz: “Como é possível que alguém na selva amazônica vai saber sobre a Torre Eiffel, por que não perguntam de nossa região?”<sup>11</sup>. Depois de fazer pela segunda vez a prova, Nelson resignou-se à possibilidade de conseguir uma vaga na *Universidad Nacional*.

Depois de pelo menos duas horas pelo rio, chegamos ao ponto até onde os barcos conseguem passar. Aí tinham vários barquinhos de madeira atados por cordas e correntes. Descemos e carregamos nas costas os sacos de comida, o balde de gasolina e o *Tikuna* jovem, o motor. Começamos a caminhar por uma pequena vereda, ao redor tinha algumas casas de madeira ao lado de roças de mandioca e milho. Um velho queimava uns metros de mato para futuras plantações. Minutos depois, passamos por uma comprida ponte de madeira, ponte que atravessava um fio de água. Em épocas de chuva, este fio é o igarapé por onde passam os barcos para um dos pequenos portos de Arara. Para chegar à casa da família Santos, tivemos que subir um pequeno morro atravessando a Escola da comunidade. O telhado de uma das salas da instituição foi derrubado por uma árvore que caiu numa forte chuva.

Finalmente, chegamos à casa da família Santos, depois de um curto caminho, mas muito cansativo pelo calor e o peso das coisas que levávamos. Cumprimentei Elida e aos seus filhos. Nelson foi embora a jogar futebol, Paulino foi organizar as coisas e descansar, e eu fiquei conversando com Elida. Ela, que é professora de etnolinguística e agropecuária da Escola, me

---

<sup>11</sup> Conversação com Nelson Cayetano. Setembro, 2014.

falou dos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação, que estão ocorrendo na comunidade de Nazareth. Os professores e professoras estão se capacitando para um novo Programa sobre tecnologia criado pelo *Ministerio de Educación Nacional* (MEN) para dar aulas com apoio da ferramenta tecnológica. Elida fica rindo e me fala que não serve para eles já que em Arara não há internet. Ela me diz que sempre têm que ir (os professores) a Nazareth para capacitações que não servem muito, ela já nem gosta de ir lá. Agora, as Escolas têm capacitação no tema *Tecnologías de Información y Comunicación* (TIC), iniciativa com a qual se pretende contribuir para o desenvolvimento da região rural, já que a tecnologia, segundo os discursos oficiais, permite aperfeiçoar as práticas agrícolas de regiões pobres do campo. As TIC, afirma a economista Yadira Felizzola (2010: 99), “[...] *persigue disminuir problemas tan graves como el hambre y la pobreza, que se agudizan en el sector rural*”. Nestas palavras subjaz uma certa ideia em relação ao campo, como lugar não urbano equiparável ao atraso, pobreza e fome. Daí a importância das TIC, embora não resolvam o problema, a implementação destas nas zonas rurais permite:

“[...] comunicación más rápida (en muchos casos antes inexistente), creación de empleos en la zona, difusión de información y el hallazgo de nuevos saberes y conocimientos mediante internet [...] es importante reconocer que a través de las mismas se da un impulso al capital social de las comunidades, se amplía su horizonte de información, se disminuye su exclusión, se aumenta su participación y se integra a los procesos de decisión y desarrollo de la región (Felizzola, 2010: 100).

O discurso das TIC está ancorado nos discursos oficiais da modernização e do progresso, especialmente para “aproximar” as zonas rurais às dinâmicas e “avanços” das cidades em relação ao “atraso” do campo. Relação que oculta, como apresentarei mais na frente, a submissão e escravidão histórica na zona rural que sustentou necessariamente o “progresso econômico” das cidades ou de certos setores da sociedade. Em termos de Enrique Dussel (2008), o “lado oculto da modernidade”. Assim como o “atraso” e a “pobreza” do campo, neste exemplo, não é carência de tecnologia ou carência de conhecimentos em relação à cidade, os argumentos para entender a desigualdade têm a ver com relações sociais históricas específicas.

Afirma Felizzola que as TIC diminuem a exclusão do campo em relação à cidade, afirmação que não contempla uma realidade mais complexa acerca da desigualdade. Por isso, para Elida, as capacitações nas TIC não têm nada a ver com sua realidade local. Para ela, tal como para outros professores, uma capacitação sobre TIC sem ter os recursos técnicos para levar a cabo o aprendizado, não tem sentido, como também não tem sentido que essas capacitações vão levar o “progresso econômico” à comunidade. Os *Tikuna* já conhecem o

discurso progressista e conhecem seu engano, por isso Elida fica rindo, sua ironia é sua crítica às capacitações que propõe o *Ministerio de Educación*. Para Elida, ir a essas oficinas é “perda do tempo”, não porque não se interesse pelas TIC, como ela diz, é porque em Arara há outras prioridades e os objetivos do Governo vão em função dos interesses nacionais, os quais historicamente têm sido desiguais, e não contemplam situações locais concretas. Em Arara não negam nem recusem a tecnologia nos seus territórios, só que o jeito como a Secretaria de Educação impõe prioridades não é interessante para eles. Como diz Elida, “Por que tanto tempo em capacitações se nem sequer temos internet, nem bons computadores?”

Hoje, a tecnologia é chave nos processos educativos das comunidades como Arara, e mesmo os *Tikuna* com bons conhecimentos na tecnologia tem criado importantes materiais pedagógicos para trabalhar nas Escolas da Colômbia, Brasil e Peru<sup>12</sup>. Mas, em Arara o caminho para se chegar a produzir os próprios materiais ainda é longo e o Governo está interessado em estandardizar os conhecimentos tecnológicos para o desenvolvimento econômico das regiões, processo do qual as comunidades desconfiam. Felizola afirma que nas TIC, na perspectiva do mercado, “[...]” *los agricultores podrían promover sus productos y realizar pedidos de insumos*”. E em relação ao emprego a mesma autora assevera que

“[a] través del establecimiento de centros rurales de información, las TIC pueden generar oportunidades de empleo en áreas rurales del tipo de administradores de telecentros, gestores de información, traductores y técnicos de la tecnología de la información” (2010: 102).

E aí está a crítica de alguns dos professores em Arara,<sup>13</sup> porque os interesses do Governo com a implementação das TIC não vão em função dos processos locais da Escola, ou dos projetos comunitários, mas em função de empregar as pessoas das comunidades rurais como técnicos, bancários, administradores de centros de telecomunicações em função de um mercado específico, de uma economia imposta na competitividade capitalista de produção e exploração. O perfil dos *Tikuna* é o de empregados, subordinados e articulados ao sistema econômico do Estado e suas novas exigências internacionais na tecnologia são efetivadas pelos critérios do dito mercado. A rapidez da informação sobre matéria prima, a conexão com lugares distantes, a aprendizagem de técnicas de exploração e produção que dê maiores ganhos, não para a comunidade, mas para o capital nacional, sob o discurso dos benefícios comuns para a nação, mantém a imposição e desigualdade. É a relação econômica da dependência, a tecnologia como

<sup>12</sup> Especialmente no Brasil com o trabalho da Organização Geral do Professor Ticuna Bilíngues (OGPTB).

<sup>13</sup> Mesma posição do professor Uitoto em Arara Luis Carlos Jimaido e da professora aposentada Amalia Ramírez. Entrevistas que realizei eles em outubro, 2014.

forma de comunicação e pedido de insumos para os agricultores, como sugeriu Felizzola. As Tecnologias da Comunicação servem para que as comunidades rurais de pescadores e agricultores dependam mais dos insumos do “centro”. Não é uma política econômica para dar soberania e autonomia às comunidades nas suas relações locais e regionais, é uma política para mantê-los na sua relação periférica. Relação que se reproduz e se reestrutura nos centros educativos, neste caso na capacitação dos docentes nas TIC.

Depois de 8 meses desde minha última visita em Arara, algumas coisas mudaram. Só há dois dias (20 de setembro, 2014) foi inaugurado o primeiro aqueduto na história da comunidade. Em Arara, onde sempre se captava a água da chuva, onde se tomava banho e lavava roupa no rio, agora já construíram torneiras na entrada de cada casa e nem precisa ir tanto assim até à margem do igarapé. Elida me diz com um sorriso que agora podem beber água da torneira e que até têm melhor água do que em Leticia. Ela ainda nem sabe como vai ser o pagamento, lhes falaram que agora têm que pagar uma mensalidade que será coletada pelo *Cabildo*<sup>14</sup>. Para a manutenção do aqueduto vai chegar a cada casa um valor dependendo do consumo. Muitas famílias *Tikuna* não concordaram em ter que pagar pela água, de tal modo que muitas casas não fazem parte do novo sistema. Outra mudança foi o término do ginásio de futsal, construção milionária patrocinada pela Governança do departamento do Amazonas. Ao princípio, afirma Elida, a comunidade ficou muito emocionada pelo novo campo e só jogavam lá, mas foi só poucos meses. Seguem preferindo fazer os jogos no campo grande, de buracos, chão descontínuo e sem telhado, feito por eles.

Nelson voltou do jogo de futebol e falou que tinha uma dor muito forte no calcanhar. Que melhor seria ir comprar uns cigarros para que o avô (Paulino) lhe “fumasse o pé”. Voltou com os cigarros, Nelson passou dois cigarros a Paulino, ele, antes de acendê-los pegou-os nas

---

<sup>14</sup> O *Cabildo* é o nome dado às Organizações “Indígenas” de alguns povos da Colômbia. Segundo a Organização “Indígena” do povo *Yanacona* na Colômbia, o *Cabildo* é: “[...]a autoridad por excelencia [...], figura jurídico – organizativa heredada de los españoles pero que fue adecuada a los intereses de las comunidades indígenas conforme a los usos y costumbres y regulada además por la normatividad colombiana” (Cabildo Mayor, 2001: 6). Para o caso de Arara, a principal autoridade do *Cabildo* é o *Curaca* o qual tem a sua disposição secretário, fiscal e tesoureiro. Segundo João Pacheco de Oliveira o termo “*curara*” é “[...] aplicado ao chefe de uma aldeia, dentro do esquema de dominação política imposta pelos incas e depois espanhóis a povos indígenas vizinhos” (1988:208). A apropriação dos termos, na época da colônia, como *Cabildo* e *Curara* estão influenciados pelas formas de organização Inca e espanhola, já que muitos dos categorias sociais usadas pelos Incas formam reproduzidas pelos espanhóis nos seus projetos de colonização (Murra, 1999: 241) Para o contexto amazônico dos *Tikuna* no marco do domínio da empresa seringalista “[...] surgem novos papeis de chefia: “No lugar dos té/ti (...) apareceram os tuxauas (no Brasil) e os curaras (no Peru [e na Colômbia]) a quem os senhores da borracha converteram em meros instrumentos” (Nimuendaju 1952: 65, citado em Oliveira 1988: 125). Vale ressaltar que embora o *Cabildo* seja uma categoria jurídica das organizações indígenas na Colômbia, a máxima autoridade varia no Trapézio Amazônico. Enquanto a máxima autoridade do *Cabildo* na maioria do território nacional é chamado de *Governador*, na Alta Amazônia é *Curara*, indicio da influência peruana do nome.

mãos fechadas e soprou dentro, depois começou, com a boca nas mãos, a fazer um barulho, parecido a uma música, pegou o pé do Nelson que estava sentado numa rede. Paulino sentou-se no chão. Acendeu o cigarro inalou-o e colocou a boca no calcanhar do seu genro, e sem retirar a boca, botou a fumaça. Depois, ainda com sua boca no calcanhar do Nelson, começou absorver, “fuma seu calcanhar” para jogar fora a dor. Paulino se levanta do chão e cuspe, e faz uns sons guturais muito fortes. Repete o procedimento várias vezes, em algumas dessas murmura sons frente ao calcanhar. Nesse momento chega um vizinho, ele precisa de Paulino. Sua mãe está doente, parece que é o fígado. Nós estávamos na cozinha, a conversa era em espanhol, as vezes Paulino e sua filha trocavam palavras em tikuna, mas porque eu e Nelson não falamos a língua, a conversa fluía em espanhol. Mas quando o Nelson foi embora e chegou o vizinho, a fala passou a ser só em tikuna. Logo depois, Paulino saiu com o vizinho para ir à casa deste. Elida me diz que é triste a situação da mulher, está muito doente, seu pai fará seu trabalho com o tabaco e assim amanhã poderá ir ao hospital em Leticia. Ontem, fala Elida, sonhou que lhe caíam ao dentes e isso é sinal de morte, e o Nelson sonhou com música e isso é tristeza. As notícias não são boas, continua Elida, há alguns dias mataram um bruxo, amarraram e bateram ele, e como não morria lhe cortaram o pescoço, quatro dias depois acharam o corpo no rio. Eu nem perguntei sobre o tema, mas depois falaram-me que era um bruxo que fazia “magia negra” e as pessoas queriam vingar-se dele. Paulino, o *Curandero*, mistura coisas que aprendeu com um pajé *Tikuna* no Brasil, a quem também deve seus conhecimentos sobre as propriedades curativas das plantas da floresta.

A família Santos mora numa casa de madeira dividida em duas partes, que são duas pequenas casas unidas. A primeira tem dois quartos e na segunda a cozinha e a cama do Paulino. Ele próprio construiu toda a casa. A maioria das pessoas em Arara trabalha muito bem a madeira. Quando eu estive em janeiro de 2014, Paulino dormia na rede, agora que voltei, oito meses depois, ele já tinha feito sua cama de madeira. À frente da sua casa, dentro do terreno, começou a construir uma casa de tijolos, das poucas que há em Arara, a maioria é de madeira. A construção dessa casa ficou a meio caminho, porque o arquiteto roubou o dinheiro que eles tinham lhe passado para comprar o material da obra. Agora, Elida, a única com uma conta de banco da família pelo seu emprego como professora, tem uma dívida com o banco e sua futura casa ficou só nas suas bases, agora cresce o mato dentro dela.

Diariamente a casa deles é muito movimentada por conta da “limpeza” com tabaco que Dom Paulino faz nas pessoas (bebês, jovens, adultos e velhos) de Arara. No meu estudo não desenvolverei esta temática, embora esta indicação sirva para caracterizar parte da

cotidianidade vivida em Arara. Aliás, como a maioria das falas das visitas recebidas eram na língua tikuna, minha etnografia neste assunto ficou limitada, requereria um campo maior para aproxima-me à temática<sup>15</sup>.

Nos dois primeiros dias da minha chegada, no café da manhã, fiquei conversando com Elida, lhe perguntei sobre Jorge, seu sobrinho que em princípio de ano morava com eles. Ela me diz que “conseguiu uma mulher”, agora mora na casa dos pais dela, ela é sua prima. Elida me fala que não sabe se isso é normal porque são do mesmo sangue. Ainda bem, continua, são de diferentes clãs. Sua família, afirma, pela linha paterna herdou a garça, “somos pluma, minha mãe era onça”<sup>16</sup>. Eu lhe pergunto se pessoas do mesmo clã podem se casar. Ela diz que não, que isso é muito ruim. Mas eu insisto e pergunto se tem casos, e ela responde: “Claro que há! Mas é muito perigoso eles caminhar sozinhos pela floresta, porque a selva o sabe e se lhes pode aparecer a onça, ou a *boa* (ou cobra) e podem escutar a *boa* baixo terra. O Jorge se casou com sua prima, mas não é tão grave, pior se fossem do mesmo clã”<sup>17</sup>. Se casar entre primos, prossegue ela, é muito comum entre os *Tikuna*<sup>18</sup>.

Esta fala da Elida é muito interessante porque há uma preocupação pelo casamento entre pessoas em relação ao mesmo sangue entendida desde o referente colonial das tradições de parentesco espanholas, sem deslegitimar ou negar as tradições de parentesco *Tikuna* em relação aos clãs. Esta forma de dar sentido a duas tradições diferentes que não se contrapõem ou negam entre elas é muito comum nos *Tikuna*. Seus mitos e tradições com os influxos coloniais não desaparecem, nem se impõem as tradições chegadas da colônia de forma radical. Entre os *Tikuna*, nas suas complexas e violentas relações sociais, a mitologia e o conhecimento ancestral se reatualiza, como bem é colocado por Oliveira (2010: 56) e Goulard (2009: 39, 111, 112) na forma como reatualizam sua mitologia em relação ao “sistema seringalistas” e os “movimentos messiânicos” na alta Amazônia. (Voltarei ao assunto mais na frente).

---

<sup>15</sup> Para os interessados indicaria o texto de Jean Pierre Goulard (2009). “*Entre Mortales e Inmortales. El ser según los Ticuna de la Amazonía*”. Em uma dessas visitas um senhor *Tikuna* falou (em espanhol) que sua filha estava chorando muito porque ele tinha matado uma serpente sem “permissão”. Eu não entendi aquilo e até achei que tinha escutado errado. Meses depois lendo o texto do Goulard me deparei com uma narração similar de um pai *Tikuna* do lado peruano: “*Ocho días después del nacimiento de mi hija, una serpiente de agua ha intentado devorar el pato de una habitante del caserío. Yo he salido de mi casa con un machete y la he partido en dos. Algunas horas más tarde mi niña estaba fría. Yo no tenía tabaco para ‘soplarla’. Sin embargo le he ‘soplado’ el cuerpo y tocado la cabeza y el resto del cuerpo. He dicho a mi esposa que era el padre del agua yewa-e, que se había manifestado así porque yo no había hecho invocaciones antes de matar a la serpiente. Un poco más tarde he ‘soplado’ de nuevo a mi hija. Entonces ha comenzado a mamar el seno de su madre, ya no está fría.*” (Goulard, 2009: 142).

<sup>16</sup> Sobre os nomes e o sistema clânicos ver Goulard (2009: 91, 92, 93) e Oliveira (1988: 109).

<sup>17</sup> Sobre o “incesto clânico” ver Goulard (2009: 118); Oliveira (1988: 143).

<sup>18</sup> Conversação com Elida Santos. Setembro, 2014.

Os dias passam em meio do forte calor, há pouca chuva e a água do novo aqueduto nem sempre está caindo. Só até meio dia bombeiam para ela sair, depois das 15h, no geral já não sai água das torneiras. O calor se apazigua só indo ao rio. Ainda não começo as oficinas na Escola, assim que meus dias passam no pequeno lar da família Santos. Converso muito com Elida. Pergunto-lhe se na Escola todos falam espanhol, me responde que todos entendem espanhol, mas que nem todas as crianças saberão responder, alguns, especialmente o mais novos, estão apenas aprendendo o espanhol como segunda língua. Aliás, me diz, só no primeiro ano do ensino médio as crianças começam a escrever.

À tarde, com um calor sufocante decidi ir tomar banho no igarapé. Desci por uma ladeira até chegar a um fio de água onde tinham várias pessoas (homens, mulheres e crianças), tomando banho, lavando roupa e conversando. Um senhor com um bebê nu nos braços esperando as mulheres que lavam roupa para depois ele tomar banho, outro senhor de cócoras dentro da água (a água só chega até os joelhos) conversa com as mulheres. Todos ficam surpresos com minha chegada, especialmente as crianças. Cumprimento a todos com um: boa tarde. Eles me respondem amavelmente com as mesmas palavras. Tento me afastar um pouco para não incomodá-los e eu não incomodar-me. Eles conversam animadamente em tikuna. O homem que está de cócoras, acho que o vi antes. De fato, ele me reconhece e me cumprimenta. Em meio da minha incompreensão na língua deles, percebo, pelos olhares, que as mulheres perguntam ao senhor, quem eu sou. O senhor olha para mim falando para as mulheres, eu só consigo entender uma palavra: Escola. As mulheres me olham e assentem com um sorriso. O senhor começa a conversar comigo, lembro dele. Ele é professor da Escola, o Cesar José Carlos, velho já. Ele fala do calor, que está muito forte, fora do comum, este faz-lhe lembrar a seca que afetou esta zona amazônica há seis anos, nessa época foi quase meio ano sem chuva, foi muito duro, mas agora com aqueduto não vão ter mais esse problema, diz. Fala que depois do aqueduto tem que seguir o esgoto, que já abriram os buracos, só se precisa que comecem a trabalhar. Depois, seu sonho será a estrada que conecte Arara e Leticia, mas isso ficará para as crianças, afirma ele. Para várias pessoas em Arara o referente, para as mudanças que precisa a comunidade, é a cidade de Leticia. Tanto para o professor Cesar, quanto para outras pessoas, o aqueduto, o esgoto e a possibilidade de uma estrada que atrevesse a floresta e assim ter uma conexão direta com a capital, é o sonho, é o jeito para que Arara seja um lugar melhor para viver, e o caminho para não gastar muito dinheiro na gasolina dos barquinhos, para economizar tempo nas longas viagens do rio à cidade especialmente na época de verão, que são mais difíceis para as viagens. Porque são várias as coisas que precisam fazer em Leticia, por exemplo, comprar tecnologia

para pescar, cultivar e comunicar-se, para comprar comida, gasolina, além dos pagamentos das contas de energia nos bancos, uso dos hospitais, feiras, comércios, mercados, produtos como peixe e farinha para vender e o pagamento da televisão a cabo.<sup>19</sup> Ainda é mais forte a relação porque quando muitos jovens vão terminar seus estudos de ensino médio nessa capital, precisam de um quarto para alugar, despesas, etc. Aqui, vale a pena ressaltar o assunto dos interesses da comunidade de Arara, porque ainda hoje o discurso do “bom selvagem” encaminha as intervenções estatais na Amazônia. Porém, os interesses da comunidade colocados pelo professor e compartilhados por vários habitantes de Arara, vai em função da articulação da comunidade com os centros urbanos, onde está o movimento econômico e comercial do qual eles fazem parte. Para os *Tikuna* em Arara não há uma grande preocupação ambiental na possibilidade de construir uma estrada que os conecte com Leticia atravessando a floresta, para eles, os benefícios de essa estrada são enormes, de tal modo que o estereótipo ocidental do “bom selvagem ecológico” herdado de Rousseau e reproduzido pelos ambientalistas internacionais,

“[...] es un mito que se opone a la esencia de las vidas de los indígenas. La necesidad de participar en la economía de mercado es una realidad para la vasta mayoría de indígenas [...]. Los indígenas amazónicos están sujetos a las mismas presiones económicas y a la misma limitación de opciones para obtener dinero en efectivo que los colonos pobres de la Amazonia. La prenoción que dice que los indígenas siempre prefieren la conservación ambiental a largo plazo en lugar de obtener beneficios a corto plazo es insostenible” (Conklin e Graham, 2010: 174).

Alguns discursos, especialmente de grupos de direitos humanos e de ONG ambientalistas, revestem-se de “indigenistas”<sup>20</sup> para poderem intervir em solo estrangeiro e influir nas políticas ambientais da Amazônia, justificando a presença do colono na selva, desconhecendo os interesses e realidades dos povos que afirmam defender. Por isso, a fala do professor Cesar, compartilhada por várias pessoas em Arara, implica pensar em um nível mais abrangente das expectativas e olhares dos povos Amazônicos. Aliás, o interesse estratégico dentro do sistema econômico capitalista por parte dos *Tikuna* vem, como indico mais na frente, desde pelo menos o sistema seringalista imposto no lado brasileiro da Alta Amazônia.

---

<sup>19</sup> É interessante olhar o contraste de grandes antenas satélites ao lado de pequenas casas de madeira. Foi a partir da Copa Mundo de 2014 que a empresa de televisão SKY ofereceu às comunidades rurais do departamento do Amazonas uma promoção (mensalidade muito barata) para instalar TV a cabo nas suas casas, para assistirem aos jogos. Assim, muitas famílias hoje em Arara têm acesso a vários canais nacionais e internacionais. Voltarei a este assunto mais na frente no tema do bilinguismo na Escola já que as crianças que tem acesso a uma televisão em casa, às vezes, são os que melhor compreendem o espanhol.

<sup>20</sup> Como afirmam Conklin e Graham quando os grupos de direitos humanos decidiram virar-se ambientalistas e as ONG ambientalistas viram-se indigenistas (2010: 163).



Voltando à descrição da comunidade de Arara, quase todas as casas são de madeira, só cinco são de tijolo, as de madeira são todas feitas pelos próprios moradores, algumas estão afastadas e outras juntas formando pequenas quadras. Esta comunidade está dividida por cinco bairros, estes são: *Centro, Santa Rosa, Hormigueta, Loma e Campo Alegre*. Segundo as conversações que tive com alguns velhos, Arara foi fundada em 1970 pela família Angarita. Antes desse ano, ao redor de 1964, Arara tinha 8 casas, com o primeiro *Curaca* da comunidade Teodoro Angarita<sup>21</sup>. Já no ano de 1967 eram 13 casas<sup>22</sup>. E no ano de 1985, quando chegou a trabalhar na Escola a professora Amália Ramírez, Arara estava composta ao redor de 150 famílias. Segundo Claudia López ([2000] 2014) ao final dos anos 90 se estimava uma população de 630 pessoas. Hoje se estima uma população aproximada de 1100<sup>23</sup>, a maior comunidade *Tikuna* do Trapézio Amazónico colombiano, com uma extensão de 12.308 hectares. (Ramos, 2010: 29).

Antes dos avós fundarem Arara, os *Tikuna* vinham caçar muito nesta zona e a pescar no igarapé, hoje chamado *Quebrada*<sup>24</sup> de Arara. Diz a professora Elida que eles olhavam muito pássaro que se alimentava da terra amarela chamada por eles *greda*, papagaios especialmente os Arara, “quase toda a quebrada estava cheia de Araras”. Depois, quando a família Angarita decidiu morar aqui, um cura perguntou para um deles: E como vão chamar este lugar? Um dos avós respondeu: Arara (Em tikuna *Charatü*). Eu quis indagar com ela pelo nome de Arara já que está não é uma palavra tikuna. Ela me respondeu que seu avô Teodoro Angarita, fundador de Arara lhe deu o nome em tikuna de *Charatü* que tem a ver com pássaro, lugar, quebrada, liquido, água e tem sido traduzido como “a *quebrada* dos pássaros azuis”. Mas depois passou a se chamar Arara a qual não é palavra tikuna, “o nome deve ser pelo barulho que faz o pássaro assim: *rarara-rarara*”<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> Informação dada pelo Paulino Santos. Ele chegou a Arara procedente do Brasil quando tinha 9 anos, ele lembra das 8 casinhas. Outubro, 2014.

<sup>22</sup> Informação dada pelo professor Cesar José Carlos. Outubro, 2014.

<sup>23</sup> Informação dada pelo *Curara* desse momento Jhon Winer Ahue. Janeiro, 2014.

<sup>24</sup> Palavra em espanhol que alude a um rio pequeno ou riacho.

<sup>25</sup> Informação dada pela professora Elida Santos Angarita. Novembro, 2014.

Figura 1. Mapa. Departamento do Amazonas-Colômbia. Localização de Arara



Fonte: [http://geoportal.igac.gov.co/mapas\\_de\\_colombia/igac/mps\\_fisicos\\_deptales/2012/Amazonas.pdf](http://geoportal.igac.gov.co/mapas_de_colombia/igac/mps_fisicos_deptales/2012/Amazonas.pdf) [Consulta 4 de diciembre de 2014]

### Região Alto Amazonas

São múltiplas e complexas as circunstâncias dos deslocamentos realizados pelas famílias base que fundaram Arara. Muitos destes deslocamentos respondem a circunstâncias históricas muito mais amplas, que vale a pena considerar. Leituras que ajudam entender as

reconfigurações do território e as respostas dos *Tikuna* frente à intrusão<sup>26</sup> da Europa. Mas, sobretudo, para pensar os dispositivos de controle<sup>27</sup> iniciados pela Europa e continuados, até hoje, pelas políticas nacionais e internacionais que obedecem a “padrões de poder global”, aliás da colonização. Assim é, que essa volta ao passado tem a intenção de pensar a comunidade de Arara dentro de um sistema de controle muito mais amplo.

Antes da invasão europeia nesta parte da Amazônia, os deslocamentos e conflitos entre os diferentes povos desta região eram múltiplos e as dinâmicas regionais não careciam de disputas territoriais. Segundo os estudos sobre os *Tikuna* de Jean-Pierre Goulard (1994) estes compartilhavam e disputavam território com os povos *Yagua*, *Mayoruna*, *kulina* e *Omagua*. Com estes últimos, considerados na mitologia *Tikuna* como seus tradicionais inimigos<sup>28</sup>, tinham conflitos constantes que levaram aos *Tikuna* assentar-se em zonas ribeirinhas e interflúvios como refúgio dos confrontos. (Goulard, 1994: 316, 317). Mas, com os inícios da invasão europeia, a violência e a submissão contra esta diversidade de povos constitui circunstâncias devastadoras inéditas para os habitantes da floresta. Desde o século XV e, depois, na constituição dos diferentes novos Estados-Nação, especialmente desde o século XVIII, viveram-se períodos históricos particularmente violentos que reconfiguraram as relações sociais e territoriais dos povos assentados nesta parte da Amazônia.

Os *Tikuna*, que estão localizados principalmente na beira do Rio Amazonas (nome dado na Colômbia, ou Solimões no Brasil) na tripla fronteira da Colômbia, Brasil e Peru<sup>29</sup>, são um dos povos que viveu as dinâmicas próprias da conquista e colonização amazônica. Que hoje o povo *Tikuna* encontre-se disseminado em três países, em parte, é reflexo dos deslocamentos que realizaram pelo influxo colonizador da Espanha e o Portugal na disputa territorial, hoje fronteira, que se intensificou nos séculos XVII e XVIII. Cada um destes impérios, afirma Carlos Zárate (2001), tinha seus interesses particulares que se traduziam em ações escravistas, evangelizadoras e comerciais:

---

<sup>26</sup> “*Europeos “intrusos” es el modo como los amerindios “interpretaron” y denominaron la presencia de los invasores, desde Colón hasta los “marinos” norteamericanos que invadieron en 1990 a Panamá*” (Dussel, 2008: 12).

<sup>27</sup> Dispositivos de controle aqui entendidos de acordo com a abordagem de Michel Foucault (2005) sobre o poder. O poder para este pensador é uma relação, isto é, o poder não se possui, mas se exerce. Nesse sentido os colonos e o Estado, para o caso deste estudo, executam uma série de estratégias ou dispositivos para impor formas de vida no marco do sistema social e econômico no controle do território. Dispositivos e tecnologias que enfocarei, para o contexto da Alta Amazônia, nas ações coloniais na exploração da floresta e da evangelização capuchinha.

<sup>28</sup> “No mito de origem dos Ticuna, um dos seus heróis culturais, *Opi*, sobe em uma samaumeira e diz para seu irmão *Yoi* [...] que pode ver ao longe e com temor os “nossos inimigos”, os cambeva [Omagua...] navegando pelo Rio Solimões” (Oliveira, 1999: 25).

<sup>29</sup> Na Colômbia o povo *Tikuna* se estima que ascende a 9.606 pessoas (Ministerio de Cultura-Colombia, 2009), no Peru ao redor de 8.000 (Sichra, 2009) e no Brasil 32.613 pessoas (Sichra, 2009).

Por el lado portugués las fuerzas de avance estaban constituidas por grupos de soldados y “tropas de rescate” –acompañados de indios aliados, con cuyo nombre se denominaban las fuerzas de captura, truke o esclavización indígena– así como por misioneros jesuitas y comerciantes privados. Por la contraparte española, las fuerzas estaban conformadas básicamente por misioneros y, en menor medida, soldados enviados de la cordillera andina. El resultado de la presencia de estos nuevos actores significó el aumento de la complejidad de la dinámica fronteriza o, en otros términos, el comienzo de la superposición de diferentes fronteras. (Zárate 2001: 236).

Nesse artigo, Zarate dá conta dos possíveis deslocamentos dos povos da Alta Amazônia na chegada dos impérios da Espanha e Portugal, invasão militar e evangelizadora que não só significou deslocamentos, mas também escravidão e massacres contra as sociedades amazônicas por parte da Europa na sua expansão territorial. Circunstâncias violentas que marcaram significativamente a história social desta região na desapareição de múltiplos povos, contexto no qual os *Tikuna* tiveram, segundo certos estudos, uma forma particular de proceder, estratégia que usariam até os séculos XIX e XX.

Segundo Claudia López (2014: 49, 50), os passos decisivos para a conquista militar de Portugal na Amazônia se deram com a fundação de Belém do Pará em 1616. E, por parte da Espanha nesse período, à diferença de Portugal, para a autora, as incursões foram mais aventureiras do que militares. Por exemplo, o caso de Francisco de Orellana que organizou uma expedição entre 1541 e 1542 em busca do *País de la canela*. Frei Gaspar de Carvajal, que fazia parte da expedição, é o cronista que narra a viagem, na qual informa sobre a resistência dos nativos ribeirinhos que lutaram contra este grupo de espanhóis, que possivelmente seriam os *Omagua*<sup>30</sup>, vizinhos tradicionais dos *Tikuna*. A expedição viajou pela beira do rio Amazonas/Solimões desde Quito até Belém na desembocadura ao Atlântico, teve o confronto com vários nativos aguerridos, segundo as crônicas de Cristóbal de Acuña (1994: 134). É que antes da chegada destes países europeus à Amazônia, os diversos povos da floresta tinham suas próprias hostilidades entre eles, por isso, em parte se explica que quando os portugueses começaram a escravizar pessoas de diferentes comunidades, outros grupos locais capturavam as pessoas de grupos inimigos e trocavam com os portugueses por ferramentas (López, 2014: 60). Circunstâncias que provavelmente incentivaram os deslocamentos, mas também a violência e a configuração das relações com os novos invasores, às vezes procurando ajuda, como é o caso dos *Yurimagua* narrado pelo padre C. de Acuña. Eles “buscaram refúgio nas Missões espanholas de Fritz, onde aparentemente encontraram melhores condições para viver,

---

<sup>30</sup> Para possíveis interpretações dos discursos históricos sobre a expedição de Orellana, ver: Ospina William. 2008. El País de la Canela. Grupo Editorial Norma, la Otra Orilla. Colombia.

ou pelos menos para poder ser mantidos com vida e a salvo das incursões portuguesas” (*Apud*, López, 2014: 61). Embora, as crônicas relatem “traições dos nativos” contra as Missões espanholas, alguns dos povos, se narra, procurava-os para sobreviver das incursões portuguesas, mas depois fugiam ou matavam os também opressores espanhóis<sup>31</sup>. Os *Omagua*, escreve o Frei Fritz, rejeitaram os espanhóis desde o começo da invasão às Missões, pois por terem sido um dos primeiros grupos em ter contato com os espanhóis “fazia-los conhecedores das práticas de dominação” exercidas por estes. Por isso, os *Omagua* sabiam “que os espanhóis também pretendiam torná-los seus escravos como faziam os portugueses com os povos localizados nas regiões baixas do rio” (López, 2014: 62). Caso bem distinto, nesta primeira incursão europeia, teria sido, dos Tikuna:

[...] os Tikuna mostraram uma atitude de rejeição ao sistema missionário, não através da resistência armada ou das rebeliões, como a fizeram os *Omagua*, mas mediante uma estratégia de autoisolamento, isto é, internando-se na floresta como mecanismo para evitar o contato permanente e os confrontos com os colonizadores europeus, quanto isso lhes era possível (López, 2014: 63).

Seguramente não sempre o conseguiam, ainda mais tendo que evitar as incursões dos dois impérios, como quando alguns *Tikuna* foram levados a Belém do Pará como escravos (Goulard, 2009: 57). Mas em geral, poderia se afirmar que a estratégia deles foi efetiva. Daí que hoje sejam, em termos demográficos, um dos maiores povos da Alta Amazônia, o maior no Brasil todo e o povo mais numeroso no Trapézio Amazônico colombiano. E para utilizar o exemplo da língua tikuna a qual, em certo sentido, no seu estado atual, a vitalidade linguística se torna um critério importante de luta e resistência contra as forças de controle e opressão colonial.

Um dos critérios para definir a vitalidade de uma língua é o número de falantes (Solis, 2009 :328) e as porcentagens de falantes de tikuna está muito acima dos mínimos de vitalidade. Se afirma que “[...] *una lengua con más de 10.000 hablantes goza, comparativamente, de relativa buena salud*” (Sichra, 2009: 242). E os mais de 40.000 *Tikuna* que hoje moram entre o Peru, a Colômbia e o Brasil, têm o tikuna como língua materna, ao ponto de ter variações dialetais importantes (Montes, 2009: 366). Além de ter mantido relativa estabilidade nesta tradição linguística num período consideravelmente crítico dos três séculos de invasão europeia,

---

<sup>31</sup>Ver: Fritz, Samuel. Apuntes acerca de la línea de demarcación entre las conquistas de España y Portugal en el Río Marañón. In: MARONI, Paulo. Noticia autenticas del famoso Río Marañón. Iquitos: IIAP p. 349. (*Apud* López, 2014: 63).

onde a perda das línguas dos diversos povos Amazônicos foi dramática<sup>32</sup>, hoje em um panorama social, político e educativo não muito favorável<sup>33</sup>, a língua mantém sua vitalidade. Aqui me interessa assinalar que a vitalidade linguística poderia indicar que o tipo de deslocamento e a estratégia de afastamento por parte deste povo, no período colonial, foi certamente importante para a sobrevivência da língua. De fato, há notícias recentes de uma comunidade *Tikuna* do interflúvio Putumayo-Amazonas monolíngue do tikuna (Montes, 2009: 373). Assim que o isolamento estratégico e voluntário, ou como afirma López que a quase desapareição deles nas crônicas como indicador de seu escasso contato com os europeus (2014: 68-69), possivelmente foi chave para sua sobrevivência.

O povo *Tikuna*, nas diversas circunstâncias dos seus deslocamentos, deixou de morar no interior da floresta (antes da invasão europeia) e passou para os interflúvios e zonas ribeirinhas. Estes “[...] *habitaban la tierra firme y la parte alta de los riachuelos* [...]” (Oliveira, 2010: 54). Inclusive na sua mitologia, como diria Goulard, “[...] *su cosmologia se volca al monte* [...] *los tikuna son del monte no del agua* [...]” (2009: 126). Com o dito se pode afirmar que a localização nos interflúvios e beiras é muito mais recente.

Hoje, pode ser entendida a localização da comunidade de Arara como obedecendo às formas estratégicas antigas contra a colonização, ao assentar-se em certos lugares. Desse modo, ao lugar do meu estudo, Arara, localizado num pequeno afluente do Rio Amazonas/Solimões na *quebrada* de Arara, só se pode ter acesso pelo rio, pelo menos em épocas de inverno, ou por um caminho difícil e não traçado ainda, no interior da floresta, no verão. Embora eles estejam muito perto da capital Leticia, os deslocamentos nem são fáceis nem contínuos, ainda mais difícil em épocas de verão, como eu assinalava acima.

Evidentemente, a escolha do lugar não se reduz aos deslocamentos por invasão ou disputa territorial. Os recursos alimentícios também condicionam as escolhas. No caso dos *Tikuna*, para eles é muito importante hoje localizar-se junto aos pequenos afluentes ou igarapés, o que os *Tikuna* do lado brasileiro chamam lugares de várzea. Num livro sobre política ambiental feito por eles e organizado pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), chamado “*Ngiã nüna tadauguü i torü naãne* (Vamos cuidar de nossa terra)” de 2006,

---

<sup>32</sup> Sobre a desapareição das línguas “indígenas” na conquista e colonização no território colombiano ver: Triana y Atorveza, Humberto. 2000. *Las Lenguas Indígenas en la Historia de Colombia*. En: *Lenguas Indígenas de Colombia: Una Visión Descriptiva*. Instituto Caro y Cuervo. Santafé de Bogotá, Colombia.

<sup>33</sup> “Las presiones colonizadoras y la presencia de las fronteras internacionales, el precio de la tierra según las vías de acceso, así como el grado incipiente de organización indígena, contribuyen a esta situación que afecta a los pueblos Tikuna, Cocama, Yagua y Huitotos migrantes” (Montes, 2009: 365).

eles recolhem os conhecimentos dos *Tikuna* de várias comunidades brasileiras para registrar nesse livro a importância de morar em zona de várzea, pela fertilidade da terra perto da água, pela possibilidade de ter muito perto a roça e a pesca. Em palavras de um dos organizadores do livro:

[a] várzea é uma terra que sempre tem alagação porque fica na beira do rio, do lago e do igarapé. Na língua ticuna, a várzea é chamada de nguaneñ ou de baiañãne. Na várzea existem vários ambientes, como o igapó (na'tchirüü), o chavascal (ngoñ), a ilha (capau), a praia (nanecü) e a restinga (natamü). A restinga, natamü, é o lugar preferido para fazer roçado, porque é a terra mais alta de várzea. A praia, nanecü, é onde se faz a plantação de feijão, arroz e melancia, porque é uma terra menos adubada. O igapó, na'tchirüü, não é muito usada para plantios, porque a terra é muito baixa e é primeira a ser alagada. O ngoñ, chavascal, está sempre alagado, nunca seca. No chavascal encontramos açazais, buritizais e ananizais. A terra de várzea, wamücü, é a terra mais adubada. É uma terra escura, onde as pessoas fazem suas plantações. Em alguns locais da região, os ribeirinhos chamam essa terra de tujucopawa. (OGPTB. Damião Carvalho Neto Atchigücü, 2006: 10).

Esta descrição, além de indicar as escolhas das beiras dos rios como lugares estratégicos para cultivar, isto é, para viver, sugere os conhecimentos ecológicos dos *Tikuna*, já que nas palavras de Damião estão definidos uma série de micro sistemas que fazem parte de um maior, a várzea. O conhecimento ecológico e ambiental expressado neste livro, não somente dá parâmetros para entender os lugares para os assentamentos, mas também a experiência rural milenária. Em períodos pré-coloniais, ao que parece, os *Tikuna* não se assentavam na várzea perto dos lagos, igarapés e rios. Mas, pelas variadas circunstâncias dos deslocamentos, obrigados ou não, o conhecimento local está em constante desenvolvimento, o aprendizado é contínuo e está presente aliás nos centros educativos impostos. Por muito que os lugares, para as comunidades *Tikuna* tenham sido impostos nos séculos de colonização, a imposição não é absoluta, muitas vezes consegue-se sair dos controles hegemônicos e que eles tenham amplos critérios para definir ambientalmente é indicação disso. Porque dia a dia, afrontar as mudanças climáticas e a experiência dos deslocamentos que se viram forçados a realizar, os faz os maiores conhecedores do ecossistema habitado: “A várzea é boa porque a terra se renova a cada alagação, a várzea se renova com a terra que a água sempre oferece” (OGPTB. Clóves Mariano Fernandes Tchaitacücü, 2006: 11).

Sem deixar de lado estes caminhos para entender as complexas e variadas circunstâncias dos deslocamentos, quero enfatizar, para os propósitos do meu texto, formas de imposição, mas não no marco dos lugares e territórios, e sim na imposição de formas de vida. Pois como mostrarei na continuação, os *Tikuna* foram obrigados a localizar-se em determinados lugares pela colonização religiosa e comercial da Alta Amazônia; ações coloniais que pretenderam o

controle de mentes e corpos na regulação, por meio da violência e a manipulação, da vida cotidiana dos habitantes da floresta.

No contexto da Alta Amazônia, nos séculos XVII e XVIII, as Missões espanholas dos Jesuítas desde 1638 (Goulard, 1994) e as carmelitas portuguesas “[...] após 1710 promoviam o aldeamento e a catequese de várias tribos indígenas da região reunindo Omagua, Tükuna, Cocama, Cayuvicena, Passé, Xumana e outras em aldeamentos que deram origem às futuras vilas e sedes municipais” (Oliveira, 1987: 207). Municípios, brasileiros hoje, localizados na divisa Brasil-Colômbia-Peru no alto Amazonas/Solimões. Segundo João Pacheco de Oliveira (1987: 207), estes povos foram submetidos a extração regular de “drogas do sertão”, comercializadas pelas Missões, e assim foram levados a concentrar-se em lugares específicos para controlar um ritmo regular de trabalho. Já por volta de 1757, os “mandos” mudaram no Estado brasileiro, porque nesse ano se criaram os “Diretórios dos Índios”, com as quais, afirma Oliveira, as Missões foram retiradas e as autoridades civis assumiram a autoridade e controle sobre os aldeamentos, os quais foram aproveitadas pelos colonos “[...]devido à comodidade de recrutamento da mão-de-obra indígena para as atividades da lavoura, criação de gado ou serviços domésticos” (Oliveira, 1987: 207). E aí começa um novo calvário de submissão e reconfiguração territorial constituído pelos padrões comerciantes que conseguiram obter propriedades, à margem do Solimões, na articulação de empresas para a exploração dos diversos recursos da região:

A empresa redistribuía a população indígena de acordo com seus interesses do momento, quer dispondo-a separadamente e por estradas de seringueiras dentro de um mesmo lote[...] Isso[...] gerou a ilusão de uma expansão territorial dos Tükuna, fato que correspondeu a sua utilização maciça enquanto fornecedores de mão-de-obra à empresas seringalista[...] (Oliveira, 1987: 208).

Em parte, assim foi como as Missões jesuítas, após as capuchinhas, criando vilas, escravizando os colonos e utilizando diversas estratégias reconfiguraram este território fronteiriço. Já para finais do século XIX e começos do XX as empresas seringalistas no hoje Brasil, foram determinantes na legitimidade, legalidade e disputa do território entre povos (como o *Tikuna*), os comerciantes, colonos seringalistas e agências do Governo brasileiro (como o Sistema de Proteção ao Índio -SPI-).

É importante para este estudo refletir sobre esse período para entender a classificação e hierarquização social em função dos meios de produção e o controle dos territórios, que se constituíram, principalmente, a partir dessas empresas e das intenções comerciais de exploração da floresta, assim como a resistência e interesse dos *Tikuna* em articular-se à “nova ordem



econômica”<sup>34</sup>. Enquanto a Colômbia e o Peru, nas primeiras décadas do século XX, discutiam a soberania em parte do território e sua presença era parcial ficando em mãos de cruéis comercializadores da borracha e algumas comissárias de polícia, no Brasil tecia-se uma complexa “situação histórica” de exploração, submissão e dominação. Razões pelas quais muitas comunidades *Tikuna* se deslocaram para os países vizinhos. Depois voltarei às disputas fronteiriças, por enquanto, vou focar a análise na forma como os *Tikuna*, no campo econômico, articularam-se ao “Sistema Econômico Seringalista”, amplamente analisado pelo Oliveira, especialmente em *Nosso Governo* (1988), obra que parte do trabalho etnográfico realizado pelo autor entre os *Tikuna* nas décadas do 70 e 80 do século XX.

### **Sistema Econômico Seringalista**

Na metade do século XX, a adesão de muitas comunidades *Tikuna* desta região Amazônica à ordem econômica da produção/exploração dos recursos naturais, foi sob uma relação de escravidão, submissão e imposição de um regime comercial ao qual estes grupos tiveram que articular-se paulatinamente. A exploração da borracha desde o século XIX deixou marcada uma lógica de exploração e violência sobre muitas comunidades amazônicas, marca que não desapareceria tão facilmente, mas que se transformaria a partir da preocupação assistencial dos governos na adesão destes povos à Nação. Assistência ligada a um tipo particular de dominação.<sup>35</sup>

No lado brasileiro onde há uma concentração considerável de comunidades *Tikuna*, a atividade seringalista exercia para Oliveira, um controle absoluto “determinando o destino da população indígena” (1988: 60), domínio que era violento em relações desiguais que obedeciam às representações do “indígena” “inferior” susceptível a ser explorado no sistema econômico seringalista que imperava na região. A expansão da exploração da borracha concentrou-se em terrenos onde predominavam reservatórios naturais de seringueiras, os quais localizados, principalmente, nas “[...] bocas de igarapés e [nos] canos de lagos. Essas eram as terras

---

<sup>34</sup> Voltarei depois neste assunto já que o campo econômico, porém sua particularidade local, em certo nível obedecia (e obedece) a um padrão de poder global capitalista, onde necessariamente estão imersos os sistemas educativos.

<sup>35</sup> Aqui quero deixar claro que minha intenção é aprofundar o que diz respeito à ordem imposta pelas ações políticas dos governos e Missões principalmente, mas que não supõe um olhar de vitimização de certos grupos humanos, habitantes milenários da floresta, nem uma ideia passiva deles em resposta a estas ações. Se é possível colocar nestes termos, meu olhar é dirigido para problematizar discursos e ações a partir da desigualdade existente nas relações coloniais, que vão além dos controles territoriais e comerciais da colonização e se instaura em uma relação de poder global no marco do que Anibal Quijano (1993, 2000) tem chamado de “colonialidade”, elemento constitutivo da modernidade, nas relações de poder e saber.

efetivamente disputadas e que garantiam a exploração dos seringais e o controle de mão-de-obra, especialmente *Tikuna*, aí localizada” (ibid.: 66). O interesse dos seringalistas por esses lugares, além de estratégico pelas condições ambientais para a exploração da borracha, era chave para a produção porque nesses lugares se concentrava a mão-de-obra. As plantações dos *Tikuna* localizavam-se nos lugares mais férteis conhecidos por estes. Nos lugares de várzea produziam suas roças, pescavam e caçavam. Só que ao ser imposto pelos seringueiros o sistema de produção gomífera, os *Tikuna* tiveram que priorizar a exploração da goma (e deixar de lado seus próprios cultivos), a qual era paga em troca de outros produtos necessários para a sua subsistência. Mas a borracha não era “suficiente” para compensar os produtos para eles trocados, assim foi como estas comunidades ribeirinhas foram inseridas numa dívida impagável, é o que Oliveira tem entendido como um monopólio comercial (1988: 82, 83), o que pode entender-se como um sistema econômico no qual o patrão nunca perde e o indígena não pode gerar excedente ou capital. Na figura do patrão, isto é, os donos dos barracões onde se produzia e comercializava o látex, na sua relação com os *Tikuna*, não possibilitavam o pagamento de salário para estes, nem a opção de vender a terceiros sua produção agrícola. Relação desigual conhecida com o rótulo, para os *Tikuna*, de “fregueses”: “Assim forma-se um círculo de causas cumulativas e solidárias, que reproduz os papéis de dominação/dependência respectivamente do patrão (seringalista) e do índio (freguês) um face ao outro”. Círculo porque em certas partes das propriedades do patrão, estes “fregueses” forneciam o barracão com “farinha, peixes, peles, caça e fibras” (Oliveira, 1988: 82), os *Tikuna* além de serem explorados como obreiros na exploração da borracha, abasteciam com comida e ferramentas os barracões.

Seguindo com Oliveira (1988), está “situação histórica do seringal” pode ser entendida no marco da colonização, já que são poucas pessoas explorando grande territórios e os patrões (ou colonos) precisam gerar uma ampla produção para conseguir excedentes para o enriquecimento, e aquilo só poderia ser feito por meio da exploração e violência sobre grupos de seres humanos específicos. E aqui entra em jogo um elemento essencial na relação colonial: a raça. Porque, diferente das características típicas das relações de poder desigual, na colonização do território americano do século XVI, as diferenças entre seres humanos na relação superioridade/inferioridade enfatizam seu caráter “natural”, isto é, os “brancos” são “naturalmente superiores” aos “índios”, olhar eurocêntrico<sup>36</sup> que é reproduzida nas colônias americanas pela “nova geração” de colonos brancos.

---

<sup>36</sup> É importante entender, no marco dos estudos *decoloniais*, que o *eurocentrismo* não se reduz a uma ideia etnocêntrica, algo comum a todas as sociedades, mas a uma ideia de “superioridade natural” que tem a

O colonialismo pode ser entendido como “*procesos y aparatos del dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador*” (Restrepo, Rojas, 2010: 15) mas que não se reduz a isso, daí a noção essencial de raças que, entre outras coisas, legitima a exploração:

[p]ara Césaire y Fanon<sup>37</sup> el colonialismo no hay que entenderlo sólo como los aparatos militares y administrativos para la dominación física de unas poblaciones y geografías, sino también como los discursos de inferiorización de los colonizados. Esta inferiorización no es sólo una ‘representación’ de los europeos sobre las poblaciones dominadas, sino que implica el socavamiento de las condiciones de reproducción de sus ‘sistemas de referencia’ (la ‘desculturación’), lo que constituye un dispositivo esencial para asegurar su dominación física [...] (Restrepo, Rojas, 2010:47).

Os discursos e representações sobre a “inferioridade” “indígena” são múltiplos e se inserem nas falas e ações dos colonos, missionários e agentes de Estado nos seus interesses mercantis, de evangelização<sup>38</sup> e de adesão à Nação. Em cada um destes casos, a relação com estes povos inferiorizados é variada com explícitos discursos hegemônicos, que estão atravessados pela intenção de controle sobre o “outro”. A relação desigual e hierárquica de superioridade/inferioridade impõe-se, onde a raça predomina como o elo necessário para articular e legitimar o sistema de exploração.

No caso que vinha falando, sobre o sistema seringalista no seu campo econômico, a representação do “indígena” aparece na “incapacidade” (dele) material e mental de contribuir para o desenvolvimento comercial da região, porém o colonizador, neste caso o patrão, encobre, não reconhece, nem manifesta a relação constitutiva entre a dominação por ele exercida e o aporte essencial do ser explorado, como diria Oliveira, quando forma-se o círculo, porque o sistema é formado pelo relação desigual entre opressores e oprimidos e para manter essa relação estável, os discursos e práticas sobre a “inferioridade” do “indígena” manifestam-se. Um dos dispositivos para dita estabilidade parte do “dilema colonial” por Oliveira colocado: “Como

---

intencionalidade de se impor no mundo tudo. Por isso o *eurocentrismo* não é um fenómeno exclusivamente europeu. “*El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía*” (Quijano, 2007: 94).

<sup>37</sup> Para Restrepo y Rojas os textos referentes destes dois autores são: Frantz Fanon. *Los Condenados de la Tierra* (1963); Aimé Césaire. *Discurso sobre el Colonialismo* (1977).

<sup>38</sup> Considero pertinente diferenciar, para este texto, entre evangelização e escolarização e suas relações. A primeira fica delimitada às Missões capuchinhas quando estas impõem ou não os preceitos da religião católica, como o batismo, primeira comunhão, as rezas, matrimônios, etc. Enquanto a escolarização implica os conteúdos e ensino dos centros educativos em geral. Embora nas Missões capuchinhas a escolarização implique a evangelização, em outras palavras, nas missões a educação se dá a partir do evangelho, assim como também além dos conteúdos impostos pela formação do Estado-nação.

conseguir trabalhadores (em quantidade necessária e em baixos preços) se cada indivíduo pode estabelecer-se como um agricultor independente?” (1988: 83). Porque o sistema capitalista instaurando-se na Alta Amazônia, na sua relação hierárquica sobre populações que até certo período foram autônomas e independentes em relação aos sistemas econômicos locais, embora fosse um sistema que impunha (e impõe) formas de vida, ele mantinha teoricamente a possibilidade (para todos) de individualizar “livremente” a produção na propriedade privada. Possibilidade que para a minoria de colonos, no contexto da Alta Amazônia em finais do século XIX e começos do XX, traduzia a perda e diminuição da sua riqueza e do controle monopólico obtido no processo de exploração, sob níveis consideráveis de escravização. Possibilidade que era mais próxima para o branco pobre também explorado (estrangeiro, mestiço, camponês, etc.) que para o “indígena” ou “negro” na sua diferença racial.

Bom exemplo para este ponto é colocado pelo Oliveira em relação à moeda e o pagamento de salário. Na sua condição cultural e racial os *Tikuna* “não conheciam” (ou seja, no olhar eurocêntrico: ignorante do sistema econômico que se iam instaurando, ao qual o *Tikuna* só poderia ser articulado numa relação de inferioridade) o uso da moeda, argumento suficiente para o patrão não pagar em dinheiro, o que levava àquele ficar numa relação dependente dos fornecimentos do barracão, diferente dos brancos pobres que ganhavam, por pequena que fosse, uma retribuição em dinheiro (1988: 84). Situação que realça os argumentos raciais de exploração e o que levou a muitas ocasiões aos *Tikuna* e aos brancos pobres discutir e brigar por essas injustiças:

A revolta com que esses casos eram narrados e a atitude de outros Ticuna que os ouviam indicavam que o dinheiro, além de ser um meio para obter outras mercadorias (que não são as do barracão), era igualmente um símbolo de liberdade, que igualava o índio ao branco pobre, enquanto o seu fracasso em consegui-lo o inferiorizava e estigmatizava, levando-o a ser comparado com uma criança ou um animal. (Oliveira, 1988:84).

Assim, o sistema se articulava em função de manter diferenças específicas, a partir da desigualdade racial. Em termos econômicos o “índio” sem dinheiro, despojado da sua terra é um ser “inferior” e para o sistema sustentar-se era necessário manter a desigualdade. E além de continuar com as práticas de dominação, a relação construiu uma representação do “índio” como “criança” ou “animal” o que leva a reproduzir as representações de “indígena” do século XVI.

Nesse sentido, a “animalidade” do indígena tem a ver com os primeiros contatos dos europeus com a hoje América, especialmente na Amazônia, onde acharam as populações mais

“selvagens”, mais próximos aos animais do que os seres humanos. Discussão que tem seu referente principal na famosa reunião em Valledolid na Espanha em 1550 por parte da Igreja, debate que foi protagonizado por Ginés de Sepúlveda e Bartolomé de las Casas, os quais se perguntavam se aqueles “homens” das Américas eram animais ou humanos, se tinham ou não alma (Dussel, 2008: 238). Anibal Quijano chama a atenção dessa discussão, no sentido de que o debate sobre a legitimidade da submissão de seres humanos a outros, se a subordinação e escravidão de uns sobre outros era ou não legítima, é uma discussão antiga na Europa nas relações desiguais do poder. Porém, com a invasão da hoje América a discussão tem uns matizes nunca antes pensados: “[...] *estaba en cuestión la misma pertenencia de los “indios” a la especie humana*” (1993: 759), o que implica em:

[...] las relaciones intersubjetivas y en las prácticas sociales del poder, quedó formada, de una parte, la idea de que los no-europeos tienen una estructura biológica no solamente diferente de la de los europeos; sino, sobre todo, perteneciente a un tipo o a un nivel “inferior” [...] La idea de “raza” se refiere a que esas diferencias son parte del desigual nivel de desarrollo biológico entre los humanos, en una escala que va desde la bestia al europeo. Se trata, pues, de una diferencia de naturaleza entre los miembros de una misma especie (Quijano, 1993: 759).

Enfim, a ideia de raça catapultou uma classificação humana hierarquizada onde as sociedades colonizadas são “naturalmente inferiores”, justificativa do domínio dos europeus sobre diversos povos, ideia que justificou a evangelização e escravidão. Este discurso eurocêntrico foi reproduzido pelos seringalistas no campo econômico nos seus objetivos de exploração sobre um grupo específico, “inferior”. Mas também reproduzida, ainda mais explicitamente pela evangelização capuchinha dos inícios do século XX na Colômbia, onde os missionários consideravam-se como “superiores” biológica, moral e espiritualmente, e os povos desta região, como os *Tikuna*, como “inferiores”. Assim como também a ideia de definir os “indígenas” como “crianças” obedece às representações de superioridade/inferioridade para os países colonizados: Os “indígenas” são “menores de idade”, eles “precisam” de assistência, necessitam ser “domesticados”, são “imatuross” e não sobrevivem sozinhos, são crianças. Então, a relação de poder funciona em gerar discursos e representações de “inferioridade” sobre estes povos articulados na prática sob dispositivos de controle como a “situação seringalista” e as ações “missionárias capuchinhas”, aproveitado, em certo sentido, pelos agentes do Estado para a “assimilação” das populações indígenas ao Estado-nação. Se reduz o “índio” à condição de objeto, o qual “[...] exige que seja pensada uma homologia entre ele e os animais selvagens, passíveis de domesticação e de comestibilidade” (Oliveira, 2014: 82, 83).

O tipo de relação desigual que venho colocando aqui, na época dos seringais, concentrada na atual tríplice divisa Colômbia-Brasil-Peru, atravessou a reconfiguração territorial dos *Tikuna*. No marco do campo econômico, os *Tikuna* não eram donos de terra nenhuma, a propriedade era exclusiva dos brancos, de tal modo que mantinham-se na terra “[...] apenas na condição de um ocupante temporário, até que para essa terra se defina melhor uso” (Oliveira, 1988: 86). Situação complexa que gerou, entre outras coisas, a desaparecimento da forma de moradia *Tikuna* em malocas multifamiliares, repercutindo profundamente nos modos de vida destas pessoas com perda na sua autonomia e auto-subsistência, porque a partir desse momento dependeriam das mercadorias dos barracões. As “malocas multifamiliares”, ou como diria Jean Pierre Goulard (2009) o “*universo maloquero*” desapareceu, embora no campo realizado pelo antropólogo francês com os *Tikuna* no Peru ao final da década dos 80 do século XX, afirma o seguinte: “[...]durante mi primera estancia no solamente encontré una, sino siete que constituían un área local” (Goulard, 2009: 30). Mesmo assim, hoje não se tem certeza da sua existência. A chave a ressaltar é que este “*universo maloquero*” constituía um sistema de relações sociais, econômicas e políticas importantes entre os *Tikuna* e tanto os seringalistas quanto as Missões obrigaram os *Tikuna* a deixar essa forma de viver, pois até muito pouco tempo estas existiam. Sobre as Missões capuchinhas, Elida Santos relata que os padres questionavam que um homem maior ou *Curaca* morasse em uma Maloca com mãe, esposa, filhos, cunhado, primos e tios, e ela replica:

“Mas isso não era assim, nós morávamos em uma Maloca ou casa grande, bem protegida, bem saudável, tínhamos toda uma forma de saúde, mas os curas falavam para o *Curara*: “Você está morando com essa gente toda, você acaso é o pai de todos eles?” E como eles não entendiam bem o espanhol não conseguiam-se defender então os curas falaram, vocês têm que morar de outro jeito, assim e assim. Ou seja os curas separaram essa convivência tão bonita que a gente tinha e isso se acabou. Quando eles moravam assim, a comida que tinham era para todos, a farinha, a mandioca e o peixe era para todos, agora não. Eu aqui arroz não dou para meu vizinho, a farinha também não, as ideias mudaram, antes não era assim, antes vivíamos em família<sup>39</sup>.”

Ao redor dos lugares de moradia dos *Tikuna*, nas margens dos rios e igarapés principalmente, se abriram estradas e produção do seringal, o que levou a uma articulação de dependência dos *Tikuna* ao sistema econômico imposto. No nível da cotidianidade a partir da violência e da intimidação, controlou-se parte das atividades diárias dos *Tikuna*:

---

<sup>39</sup> Conversação com Elida Santos. Outubro, 2014 (Tradução minha).

Encontrar os índio ociosos –isto é, sem estar cortando seringa, salgando peixe, secando peles ou fazendo farinha para trazer para o barracão- era motivo para ameaças, castigos físicos e retaliações sobre as suas posses (Oliveria, 1988:132).

Aqui é interessante anotar que a representação da “inferioridade” do “ser indígena” era lida dentro de um amplo espectro da vida cotidiana das comunidades. Assim que essa “raça ociosa” não trabalha, não porque nega-se a entrar cegamente em um ritmo de atividades imposto pelo sistema econômico, produzido pelos seringalistas ou porque suas atividades diárias não podem-se reduzir às imposições dos barracões, mas porque aquela raça é “preguiçosa”, de “pouco entendimento”, tem que bater neles como animais para que essa “raça” entenda como trabalhar, isto é, como viver, porque os trabalhos exigidos sob ameaça, passam a regular o dia a dia das pessoas, desde que acordem até o pôr do sol.

Neste ponto é importante ressaltar as limitações tanto do sistema seringal, quanto das delimitações da minha própria análise. Evidentemente, o controle não abrange a totalidade da vida cotidiana das diversas comunidades, nem as respostas deles mesmos são de alienação e submissão radical. Por exemplo, nas retaliações dos indígenas contra seus opressores, suas exigências frente ao pagamento do látex por eles coletado, não com farinha ou cachaça, mas com dinheiro (Oliveira, 1988: 84). Ou quando os *Tikuna*, como resposta à invasão de comerciantes ou missionários, decidem deslocar-se, afastar-se dos lugares onde concentrava-se a colonização, como estratégia de defesa deste povo e como evidência da discordância das políticas de dominação.

Aqui, estou ressaltando situações do campo econômico como modelo salarial que começa a estruturar-se em relações desiguais e violentas e a ideia de raça sustenta-o. Relação que faz parte de um projeto hegemônico mais amplo, como pretendo mostrar neste estudo. Nesta parte, tenho delimitado o discurso ao campo econômico já que ele impôs uma relação econômica dos *Tikuna* com o território, relação mercantil, de mão-de-obra gratuita, desigualdade na estrutura comercial que, em certo sentido, é a “paisagem” social com a qual se depara o Governo brasileiro preocupado pelo monopólio comercial dos seringalistas na Alta Amazônia. Situação onde comunidades da Amazônia, fundamentalmente *Tikuna*, estão em condições de submissão e escravidão pelo qual o Governo pretende aderir a estes, em condições mais “justas”, ao sistema econômico e o controle do território. Porém, a hierarquização destes povos com a ajuda assistencialista do Governo reproduz a classificação superioridade/inferioridade. Estes mantêm as imposições de formas de vida aos indígenas em

função da exploração dos recursos naturais para a economia nacional, já não como “fregueses” mas como novas figuras jurídicas que no fundo mantêm e reproduzem o colonialismo.

Em 1942, quando se dá o efetivo início da atuação do programa do Governo brasileiro, o Sistema de Proteção ao Índio (SPI), “[...] os que foram escolhidos Delegados eram proprietários de terra e, eles mesmos seringalistas, fazendo uso da mão-de-obra indígena”. (Oliveira, 1988: 161). Paralelo as primeiras intervenções do SPI se criou o Posto Indígena Ticuna (PIT) em Tabatinga (atual divisa colombo-brasileira), com o objetivo de “proteger” e “assistir” nas suas “necessidades” aos *Tikuna*. Nas imediações ao posto construiu-se (por obreiros *Tikuna*) uma Escola que atendia tanto às crianças indígenas como não indígenas (Oliveira, 1988: 162, 233), o qual obedecia aos interesses do Estado de incorporar à vida nacional à população indígena.

No período da fundação do PIT, o monopólio comercial dos seringalistas instaurou um controle tal que a circulação monetária era praticamente nula (ibid.: 162), daí que as poucas trocas com os *Tikuna* eram por meio de mercadorias, mas que não resolviam muitas necessidades. Situação que mudou, esporadicamente, com a intermediação do Posto em especial por um dos primeiros encarregados, a saber, Manoel Pereira Lima, conhecido entre os *Tikuna* como Manuelão. Já que este, segundo as análises de Oliveira, teria uma intenção política bem clara que não tiveram nem os missionários, nem os seringalistas, a saber, o reconhecimento dos indígenas como cidadãos brasileiros. (1988: 178; 1999: 31). No PIT, Manuelão planejou as roças do Posto nas quais os indígenas trabalhariam e receberiam mais mercadorias e salário, com a intenção de acabar a dependência deles com os seringalistas e passar, no mesmo sentido hierárquico, à tutela do Governo. Já que a roças do Posto, afastadas radicalmente das práticas agrícolas dos *Tikuna*, era um projeto

[...] dirigido pelos brancos, onde a produção da roça ficava sob controle direto do Posto. Nesse sentido assemelhava-se de fato aos roçados que esporadicamente os patrões decidiam promover nas imediações do barracão, usando o trabalho indígena para alguns cultivos comerciais (cana-de-açúcar e arroz) ou mesmo para uma lavoura de subsistência destinada a suprir seringueiros regionais sediados em propriedade daquele mesmo patrão. A novidade não era portanto a iniciativa, mas sim o relacionamento que aí era instituído com os índios, sem a presença dos mecanismos de exploração e intimidação utilizados costumeiramente pelo barracão (Oliveira, 1988: 163).

Desse modo, as intenções do Posto e da atuação de Manuelão tinham a função de articular os *Tikuna* a um sistema salarial, “educá-los” com esse fim e assim fazer crescer a produtividade regional. Aqui já não se trata da violência física exercida sobre os corpos, da



escavidão deles nos sertões. Agora são empregados, institucionalizados os trabalhos e atividades indígenas sob a tutela do Estado, a distribuição da força de trabalho para evitar reconfiguração do território, controlá-lo é o propósito do Estado. A integração deixa de ser explicitamente violenta para passar ao plano burocrático, de pagamento de salários, mas também de deveres dos “indígenas” com o Governo, integração para o controle que virou tão efetivo quanto a violência. Aliás, o fato de agora serem cidadãos não implicava a desapareção das desigualdades, elas mantêm-se, fazem parte do modelo econômico, das políticas do Estado, daí que o indígena é: “[...] um ser inferior, um índio a caminho de se transformar em um branco pobre e inferiorizado” (ibid.: 192). A figura de cidadão não supõe a desapareção do “indígena” ou da “diferença cultural”. É necessário para o Estado manter a diferença, o “outro inferior” encarna a possibilidade de intervir, de controlar seu território, suas práticas, porque agora o “indígena” tem direito à educação à saúde e o emprego remunerado. Mas não se trata só de “manter” a relação desigual que vem se instaurando desde a conquista do território no século XVI, relação que no caso dos *Tikuna*, no campo econômico, se estrutura no sistema seringalista, trata-se também de uma diferenciação “natural”. O “índio” é “naturalmente inferior”, daí que a proteção do “indígena” por parte do Estado existe não só por manter uma posição dele na produção, mas por reproduzir uma representação do “indígena” “naturalizada” como “menor de idade”, como “tutelado”. O trato diferenciado dado aos “indígenas” pelo Governo em função da sua “natureza primitiva” encaminha as políticas específicas impostas a estes grupos porque “o índio é tido como portador de uma cultura primitiva, incapaz por si só de aprender ou adaptar-se às condições de uma cultura superior” (ibid.: 223).

O discurso oficial (colonos, missionários, Governo), além de ser racista, oculta as vozes do “oprimido”, do “tutelado”, vozes plurais que às vezes nem foram no sentido da opressão, discursos indispensáveis para entender as complexas relações sociais do lugar. Nas narrativas oficiais se encobre a pluralidade e ambiguidade das relações coloniais. Por exemplo, por parte das Missões capuchinhas italianas no Brasil os freires criticaram os *Tikuna* que aderiram ao Movimento da Irmandade da Santa Cruz<sup>40</sup> o qual profetizava o fim do mundo. Em palavras do frade italiano Picucci:

---

<sup>40</sup> “Em 1971, ocorreu na região um amplo movimento de cunho salvacionista, centralizado na figura do Irmão José (José Francisco da Cruz), um civilizado de aproximadamente 50 anos e com alguma formação religiosa, que desceu o Solimões até o Iça, vindo do Peru. O conteúdo de sua pregação era anunciar o fim do mundo e reunir seus adeptos em Irmandades que seguiram rigidamente os seus mandamentos, a salvação existindo apenas para aqueles que a ele aderissem” (Oliveira, 1987: 213).

“Surpreende que os tikunas, bastante inteligentes, como demonstra o fato de ter conseguido manter viva sua língua e uma organização interna particular, tenham acabado caindo nas redes do falso profeta, distanciando-se do sacerdote que os estava conduzindo a um progresso cheio de promessas” (*Apud* Mura, 2007: 154).

Alguns *Tikuna* que criticaram e resistiram à Missões capuchinhas, receberam com beneplácito, sem crítica aparente, os discursos da Santa Cruz. Segundo algumas análises antropológicas sobre este movimento<sup>41</sup>, a maneira como os *Tikuna* operaram e interpretaram esta narrativa do fim do mundo, foi, principalmente, a partir de dois lugares. O primeiro foi a partir das narrativas míticas tradicionais desse povo, segundo as quais o fim do mundo é uma possibilidade de transformação das condições atuais que estão em crise e segundo porque a situação de violência por eles vivida no sistema seringalista era a manifestação mesma do fim do mundo. Nos mandamentos da Irmandade, onde todos são irmão, isto é, iguais, os *Tikuna* assumiram que o Movimento ajudaria a amenizar o despotismo e violência dos patrões. Mesmo assim, a forma positiva como os *Tikuna* aceitaram os preceitos da Santa Cruz, logo depois foi utilizada pelos seringalistas, já que para estes os discursos da Irmandade favoreciam para “civilizar” aos *Tikuna* já que esta proibia as danças, bebidas, música e rituais tradicionais para efetivar o trabalho nas seringas (Carvalho, 2001: 308; Oliveira, 1987 :213). Porém, entre as diversas situações, me interessa indicar sobretudo que a relação colonial dos *Tikuna* não é passiva, nem submissa, nem muito menos de homogenia<sup>42</sup>. No discurso oficial do Governo e no das Missões, os indígenas são “vítimas” da violência, “inferiores” e “passivos”, por isso precisam de ajuda, de assistência, assim como as interpretações sobre sua adesão a este tipo de movimento religioso, se reduziram a um suposto nível de “minoridade de idade”<sup>43</sup> onde não podem sobreviver sozinhos, ignorando um amplo universo mítico que, até certo ponto, define a forma como eles respondem às dinâmicas da região. Assim como os colonizadores, os missionários e os agentes estatais pensam a “mente indígena” em um plano “irracional”, “primitivo” negando as racionalizações por eles construídas, ainda nesta situação específica de dominação. Como exemplo, os *Tikuna* aplicam aos seringalistas a denominação *ngo-ó* “[...] término genérico con el que se designa a los entes sobrenaturales malignos, traducido hoy en día como “demonio” el más fuerte insulto utilizado por los tikuna” (Oliveira, 2010: 56).

<sup>41</sup> Oliveira (1987: 213; 1988: 152; 1999: 54); Goulard (2009: 39); (Mura, 2007: 146, 154).

<sup>42</sup> “Como bem observou Cardoso de Oliveira, os *Tikuna* atualmente possuem aspirações e projetos de integração bastante heterogêneos, cada um deles se expressando em uma configuração ideológica-religiosa particular, não cabendo a FUNAI contestar a legitimidade ou manifestar qualquer partidarismo face a essas opções” (Oliveira, 1988: 235).

<sup>43</sup> “Para Kant la “inmadurez” o “minoría de edad” es culpable (*verschuldeten*...). La “pereza (*Faulheit*)” y la “cobardía (*Feigheit*)” constituyen el *ethos* de esta posición existencial” (Dussel, 2008: 15).

A situação está além das dicotomias de dominador e dominado, já que a situação histórica do dominado não fica reduzida a certo “essencialismo ontológico”, isto é, a não correspondência entre a partir de *onde* se produz o conhecimento e a *perspectiva* assumida. Crítica às “políticas da identidade” desenvolvida pelo Restrepo e Rojas, políticas que “estabelecem uma correspondência ontológica entre o lugar social de alguém (por exemplo, ser um indígena, um afrodescendente, ou uma mulher) e sua epistemologia, sua política e sua identidade” (2010: 194. Tradução minha). Daí que estes autores falem da identidade na política, a qual:

“[...] tiene que ver más con la *identificación* con un proyecto político que reconoce la situacionalidad del conocimiento y de la política, que reconoce la operación de la corpo-política y la geo-política, pero sin un cerramiento esencialista. Esto permite entender que personas o colectividades consideradas como indígenas (o afrodescendientes, mujeres, etc.) no necesariamente se identifiquen con un proyecto indígena o, a la inversa, que todos los europeos o blancos asuman una posición eurocéntrica [...]” (Restrepo y Rojas, 2010: 194).

O fato que os *Tikuna* tenham sido marginalizados e dominados em um sistema econômico, a consequência não é necessariamente assumir uma posição anticapitalista. Possibilidade que não é contemplada em certos discursos oficiais e acadêmicos onde o olhar essencialista do indígena, o “bom selvagem”, desvirtua a diversificação de posições políticas e da autonomia das organizações sociais e comunitárias. Novamente Oliveira (1988: 70) dá elementos para entender esta perspectiva, na alusão ao mito do “bom patrão”, já que o afeto ao Manuelão obedece ao interesse dos *Tikuna* pelo capital, pelas possibilidades de “liberdade” que o sistema econômico dá e não a uma relação paternalista pela “carência” de vontade e autonomia deste povo.

Na atuação de Manuelão no Posto Indígena, foi bem recebida pelos *Tikuna* já que ele dava melhores retribuições econômicas a esta mão-de-obra historicamente explorada, o que novamente indica os critérios críticos e escolhas deste povo frente à opressão. Em palavras do etnólogo Nunes Pereira, quando faz alusão aos deslocamentos *Tikuna* já que estes “não querem trabalhar mais pelo baixo salário que lhes é pago geralmente nessa região, sobretudo na extração da borracha” (Carta de 7/2/1946 –Arquivos do CDE/MI. *Apud*, Oliveira, 1999:37).

Ou no caso específico das Missões Capuchinhas, onde apesar das estratégias de afastamento das Missões e resistência às imposições religiosas de roças e internados, também se escutam vozes, no início do século XX e ainda hoje, de apoio e valor pela Escola religiosa, a disciplina dos curas como algo positivo.

O que me interessa ressaltar neste momento é a heterogeneidade na história colonial do território e os problemas das análises essencialistas. Assim como os *Tikuna* lutaram e resistiram às invasões coloniais ao seu território, também se articularam voluntariamente e com interesses específicos à nova ordem política e econômica que estava se constituindo na região. Da mesma forma, hoje escutam-se vozes dissonantes nas políticas de Governo assim como apoios ao mesmo. Discussão que desenvolverei mais na frente, mas que pretendo aterrissar em uma posição específica que já venho colocando, isto é, a estrutura de dominação que, apesar das transformações dos dispositivos de dominação, são recorrentes na história e definem-se por meio de representações, classificações e controles de produção de agentes coloniais específicos sobre populações historicamente *marginalizadas*, neste caso os *Tikuna*. Situação claramente colocada na seguinte afirmação: “*A lo largo de este siglo [XX], los conflictos entre blancos y tikuna, se hace más frecuente, pero siempre resuelto en contra de estos últimos*” (Goulard, 2009:59).

### **Fronteiras e marginalização**

As práticas, discursos e a institucionalização estatal sobre populações denominadas “indígenas”, como venho falando, está articulada a partir de relações desiguais do poder. Embora a presença do Governo brasileiro tenha, aparentemente, diminuído a violência e o monopólio comercial seringalista, a marginalização passou ao outro nível, sob dispositivos de controle mais sofisticados, especialmente em lugares como os Postos Indígenas<sup>44</sup> no Brasil ou as *Reservas Indígenas* na Colômbia. As quais, além das diferenças, mantinham discursos e práticas eurocêntricas na relação com os *Tikuna*, uma tradição de pensamento classificatório onde o “índio” é “inferior”. E nessa caracterização, a relação com o Governo brasileiro é baseado na função Tutor sobre o Tutelado, onde o último não tem os conhecimentos para entender os direitos e deveres do Estado-nação e o missionário professor sobre o “ignorante” dos valores cristãos. Assim, instaura-se uma relação específica do “superior” sobre o “inferior”, de quem possui e não possui o “saber”. Relação reproduzida na Escola: o professor que possui o saber e o estudante que não, mas pelo fato de ser uma Escola “indígena” a relação desigual vai mais longe porque o professor “indígena” também não sabe. O saber ou a autoridade do saber é dos agentes do Estado com os funcionários do Ministério de Educação.

---

<sup>44</sup>Como bem aclara Oliveira, estes Postos foram esporádicos. Mesmo assim me interessa ressaltar esse tipo de intencionalidade que tem sido recorrente nos dispositivos de controle desta região.

Oliveira propõe uma relação pedagógica entre o Tutor (Estado) e o Tutelado (indígena), isto é, uma dimensão educativa, já que a educação no seu sentido mais básico de “dirigir, encaminhar, doutrinar”<sup>45</sup>, é como vai-se articular a relação entre os *Tikuna* e o Estado, no caso brasileiro, na figura jurídica da tutela, a qual é uma “orientação dirigida”. Em palavras de Oliveira:

O tutelado não é plenamente capaz de defender, expressar ou mesmo conhecer os seus reais interesses, havendo necessidade de alguém que atue ou decida em seu lugar para evitar que ele sofra ou seja lesado em consequência de atos que outros com ele concluíram [...] o tutelado não domina plenamente os códigos da sociedade nacional, necessitando de alguém que o oriente, mostrando os modos corretos de proceder em cada situação, disciplinando os seus modos de manifestação e evitando que ele transgrida as normas e entre em choque com direitos, valores ou interesses alheios. (1988: 225).

Esta relação hierárquica de assimilação foi a política colonial do Estado brasileiro, refletida também no sistema educativo do Estado colombiano. Os índios precisam de ajuda, são “como crianças”, não podem atuar sozinhos e precisam do Tutor para serem integrados à Nação com a intenção de contribuir para o desenvolvimento econômico da região. Nesse panorama pretenderam negar a liberdade de construir sua própria história, ou pelo menos esse tem sido um dos objetivos dos Estado-nacionais hegemônicos.

Se passou da exploração e escravidão sobre os *Tikuna* por parte dos colonos comerciantes aos processos políticos de nacionalização a partir de instituições específicas como os “órgãos administrativos, as forças armadas nacionais, a Igreja Católica e as escolas” (López, 2014: 95). Nesse marco, as políticas nacionais pretendiam homogeneizar a diversidade dos povos amazônicos articulando-os como cidadãos, pessoas com direitos e deveres impostos pelos Estados. No contexto fronteiriço, os processos de nacionalização começaram no Brasil e no Peru na metade do século XIX “[...] após a assinatura por estes países do tratado sobre os limites, em 1851 [...]” (López, 2014: 96). O processo de nacionalização na Colômbia do hoje Trapézio Amazônico colombiano, só começou a partir de 1930, após a disputa entre a Colômbia e o Peru conhecida como “conflito colombo-peruano” ou “conflito de Leticia” quando o tratado “Lozano-Salomón firmado o 24 de março de 1922” deu a soberania ao Estado colombiano sobre o Trapézio Amazônico (Contreras; Ocampo; Parada 1982: 2).

Na lógica da formação dos Estados tanto os “direitos” como os deveres são impostos. Por exemplo, em 1825 no departamento de Loreto no Peru (Antes Leticia -hoje Colômbia-

---

<sup>45</sup> Real Academia Española. Em: <http://lema.rae.es/drae/?val=educar> [Acesso em setembro, 2015].

pertencia a Loreto) foram promulgados decreto para a defesa da população indígena, entre alguns destes era “pagar aos trabalhadores indígenas em dinheiro” (López, 2014: 101) ou seja, os “direitos” dentro de um sistema econômico imposto. Este é um sistema intrinsecamente hierárquico, os “indígenas” serão sempre empregados e assalariados. Essa é parte da lógica do cidadão, todos são iguais frente a lei, mas nessa suposta igualdade se impõem formas de vida, na economia, na educação, na política. Se todos são iguais tem o direito de se educar, mas na educação, por exemplo, não há espaço para a língua tikuna porque o Estado está configurado sobre a homogeneização: Uma única língua, uma só religião, uma bandeira, um hino. O discurso da igualdade é hierárquico, os “indígenas” são cidadãos e têm legítimos direitos como qualquer um, mas a relação é ainda de superior/inferior. Como diria Wilkens de Mattos, prefeito do Loreto em 1840 falando, primordialmente, dos indígenas *Tikuna*: “D’esta data em diante se considerará o índio d’estas regiões, por mais infeliz que seja, com as mesmas garantias que a lei e o direito lhe atribuem” (Wilkens de Mattos, 1984: 73, 74. Apud, López, 2014: 102). A “infelicidade” está carregada de uma significação de “inferioridade”: o “infeliz”, o “desgraçado”, o “primitivo”, aos olhos da nação, também merece direitos. Mas não soberania absoluta nos seus territórios, nem a possibilidade de construir seu próprio projeto de vida. Estes têm direito nas instancias do Estado, na educação e no sistema econômico que este aciona. O processo de assimilar aos *Tikuna* ao Estado-nação se investe de justiça, de igualdade, se proclama a não violência contra os indígenas, agora a incorporação deve se dar por meios pacíficos.

Cada país nesta zona de fronteira usou particularmente a institucionalidade imperante da Nação para articular aos *Tikuna* como cidadãos, assim como poder-se-ia afirmar que o povo *Tikuna* na diversidade de comunidades viveu experiências diferentes dependendo das ações nacionalistas de cada país. Mas as três se ancoravam a um sentido eurocêntrico, herdeiro do positivismo, da ilustração e da teologia judeu-cristã.

No marco da teologia, para Thomas de Vio Cayetano (1469-1534) há três tipos de pagãos: “infiéis, não cristãos ou bárbaros”. Os primeiros submetidos aos “príncipes cristãos”, os segundos “inimigos dos cristãos” e os terceiros os que nunca foram submetidos, nem ocuparam território cristão. “*Los ameríndios serán classificados en el tercer tipo*” (Dussel, 2008: 218, 219). Os “indígenas” estão fora da história cristã, fora do tempo, ficaram em um passado já superado e desenvolvido pelo “Ocidente”. Em palavras de Juan Ginés de Sepúlveda, fazendo alusão aos “ameríndios bárbaros”; estes deviam submeter-se “[...] *al imperio de*

*príncipes y naciones más cultas y humanas, para que por sus virtudes y la prudencia de sus leyes, depongan la barbarie y se reduzcan a vida más humana y al culto de la virtud*<sup>46</sup>.

Já na Europa do século XIX, para Augusto Comte (1798-1877), o fundador do Positivismo, a sociedade humana se dividia em três estágios evolutivos: o “teológico ou fetichista”; “metafísico ou abstrato” e “científico ou positivo” (Apud, Lopez, 2014: 105), sendo este último o estágio europeu e o primeiro, o mais “inferior”, o nível de pensamento “indígena”. Através dos séculos estruturou-se uma representação moderna onde Europa é “superior” e o não europeu é “inferior”, a qual foi, sob ações e discursos, reproduzida pelas novas elites coloniais na figura do “crioulo”. Estes crioulos, dada sua inferioridade industrial evidente “[...] se ocuparon de aplaudir por medio de sus élites neocoloniales (educadas ahora en Europa y después en Estados Unidos) esa ideología eurocéntrica sin oponente crítico hasta hace muy poco (Dussel, 2008: 203).

Assim, em nascentes Estados como o colombiano, as novas elites mantiveram as configurações coloniais de “superioridade” com o quais dispuseram-se a incorporar hierarquicamente, os “resíduos” da colonização na forma de vida nacional “progressista” e “superior” mais próxima à Europa. Daí a necessidade de incorporá-los pacificamente à economia nacional, através, principalmente, da educação. O sistema educativo instaura-se como o dispositivo pacífico e sutil para o controle dos povos amazônicos sob o discurso da integração e unificação nacional, a partir de critérios e falácias do desenvolvimento regional. No lado brasileiro, o Sistema de Proteção ao Índio (SPI) criado em 1910 fazia parte do Ministério de Agricultura porque os direitos nacionais estavam determinados pelos interesses do Governo pelo controle absoluto da economia da região, e necessariamente a integração à Nação era a integração ao sistema econômico capitalista em um nível hierárquico previamente estipulado: “Um dos objetivos desta instituição era garantir a proteção oficial dos indígenas e transforma-los em pequenos produtores rurais com capacidade para se autosustentar [...]” (López, 2014: 105). Políticas que significaram o despojo e o controle de produção dos seus territórios. O SPI também contratou aos “indígenas”, como mão-de-obra no seu “direito” cidadão de assalariado, para “desbravar os territórios virgens que logo iam ser colonizados pelos brancos” (Ibid.: 105). Nessa lógica, os *Tikuna* foram incorporados nas margens da Nação, na “periferia” não como lugar, mas como posição social inferior no novo sistema nacional capitalista. Assim que as populações indígenas empobrecidas pelo sistema econômico, foram

---

<sup>46</sup> Juan Ginés de Sepúlveda, *Tratado sobre las Justas causas de la Guerra contra los indios*, FCE, México, 1967, p.85 (Apud, Dussel, 2008: 238).

“inferiorizadas” sob o discurso da Nação que tinha a intenção de expandir o controle agrícola da região.

Enquanto o Brasil articulava os *Tikuna* à Nação por meio de dispositivos institucionais como o SPI, a Colômbia, que só se posicionou no território na década do 30 do século XX, primeiro chegou na sua ação soberana por meio de força militar para garantir o controle, mas depois pela falta de uma maior presença institucional como no Brasil ou no Peru, deixou em mãos da Igreja Católica a escolarização dos “indígenas”: as Missões de capuchinhos como dispositivo de assimilação à Nação colombiana.

Quando ainda não se tinha um consenso acerca da delimitação territorial da Alta Amazônia por parte do Brasil, Colômbia e o Peru, especialmente os dois últimos na disputa de 1929-31, várias comunidades *Tikuna* tinham seus povoados nestes lugares de fronteira, assim como a pertença destes a determinado país não era um assunto claro. Às vezes para os *Tikuna* os países serviram de refúgio, por exemplo, no Brasil, na época dos abusos do sistema seringalista e depois, na dos abusos mais sutis do SPI, várias famílias migraram para o Trapézio Amazônico, hoje território fronteiriço que pertence à Colômbia com uma ampla concentração de comunidades *Tikuna*.

Evidentemente, na Colômbia e no Peru, a violência também era intensa com a escravidão da exploração da borracha sobre os povos Amazônicos nos finais do século XIX e princípios do XX<sup>47</sup>, mas depois de ficarem definidas as divisões nacionais, uma latente diminuição da violência e a diminuição do monopólio dos comercializadores do látex, além das políticas integracionistas dos países, os deslocamentos dos *Tikuna* foram contínuas e foram estratégicas as decisões deste povo para pertencer a determinado país.

Quando o Sistema de Proteção ao Índio no Brasil transfere o Posto Indígena Ticuna (PIT) para Tabatinga,<sup>48</sup> em 1946, apresentaram-se questionamentos ao SPI já que este “[...] que tinha como finalidade atender índios brasileiros, estava de fato servindo a estrangeiros, em sua

---

<sup>47</sup> Especialmente na atual divisa colombo-peruana com a presença da companhia anglo-peruana *Peruvian Amazon Rubber Company*, também conhecida como La Casa Arana celebre pelas atrocidades e massacres cometidos sobre, especialmente, os povos *Uitoto*, *Bora*, *Ocaina*, *Andoque* e *Tikuna*. O etnocídio, escravidão, tortura e deslocamento de milhares de seres humanos que gerou a loucura do polímero, tem sido amplamente documentada. Vale ressaltar as denúncias do agente inglês Jorge Casement, documentadas em: “El Libro Rojo del Putumayo” (1913); a novela “El sueño del Celta” (2010) do escritor Vargas Llosa; “La Vorágine” (1924) de José E. Rivera e o livro “El Rio” (2001) do antropólogo Wade Davis.

<sup>48</sup> Município brasileiro que delimita com Leticia, atual capital do departamento do Amazonas na Colômbia. Duas cidades conhecidas, pelo fato de estar coladas, como as “cidades gêmeas”.



maior parte peruanos, de vez que muitas famílias residentes em Umariáçu eram procedentes dos arredores de Leticia, quando estava ainda sob domínio do Peru” (Oliveira, 1988: 219).

Paralelo a estes questionamentos, Leticia era transferida a Colômbia, cidade que, praticamente construída entre os três países<sup>49</sup>, passou a ser um centro comercial importante do Trapézio Amazônico nesta triple fronteira. Lugar receptivo de pessoas dos três países que cresceu especialmente a partir de 1970 quando “[...] os deslocamentos foram acentuados em um processo de “urbanização” movido pela busca dos aldeamentos equipados com Escolas e postos de saúde[...]” (Carvalho, 2001: 301). Situação aproveitada por famílias *Tikuna* que chegaram à zona rural de Leticia com a intenção de amparar-se nas políticas territoriais da nascente República colombiana. Circunstancias que foram determinantes para a fundação da atual comunidade *Tikuna* de Arara na Colômbia localizada a menos de duas horas da capital Leticia.

Algumas famílias *Tikuna* do lado brasileiro, como exemplo a família Santos Angarita, se deslocaram para os arredores de Leticia com o objetivo, entre outros, de procura de terra perto dos igarapés para pescar e para suas plantações. Paulino Santos me diz que ao início do ano de 1960, quando ele tinha uns 8 anos, saíram da comunidade de Umariáçu no Brasil com sua família, procurando melhores opções na Colômbia, em princípio chegaram a uma ilha do Rio Amazonas do lado colombiano chamada *Tucuchira*, mas pouco tempo depois tiveram que sair daí porque a ilha sempre foi de interesse turístico já que tinha uma imensa quantidade de macacos e isso era atrativo para o forasteiro, o que gerou limitações para a pesca e o cultivo. O Governo colombiano começou vender a particulares parte da ilha e estes começaram a construção de hotéis e rebatizaram o lugar como *Isla de los Micos* (Ilha dos Macacos). Depois disso, chegaram notícias para a família dele que uns dos seus parentes, “Teodoro Angarita e sua família” tinha construído, na orla da *quebrada* de Arara, casas e roças<sup>50</sup>, os quais “ocupavam o lugar desde a década dos anos 50” (Vieco e Caycedo, 1999: 45). Assim, Paulino e sua família decidiram ir para lá onde pouco a pouco foram chegando famílias, quase todas *Tikuna*, de diferentes lugares da Alta Amazônia, lugar que na década dos 80 contava com 150 famílias<sup>51</sup>. Atualmente, é o maior assentamento *Tikuna* do Trapézio amazônico colombiano.

---

<sup>49</sup> “E é voz corrente que Letícia, o lugar mais urbanizado da região da fronteira, foi construída com dinheiro colombiano e braço brasileiro” (Oliveira, Cardoso [1959]1999: 5).

<sup>50</sup> Conversação pessoal com Paulino Santos em Arara, outubro 2014.

<sup>51</sup> Informação pessoal, professora Amália Ramirez, novembro 2014.

Graças às fortes mobilizações rurais nos anos de 1960 e 1970 no território nacional, especialmente a “luta pela terra” liderada pelas camponeses e sob a bandeira “identidade, terra e cultura” pelos “indígenas”, o

[...]estado inicia acciones con sus instituciones, dentro de una política de orden desarrollista; se sanciona la ley de la reforma agraria (Ley 135 de 1961); se reconoce le convenio de la 107 O.I.T. del año de 1957 (Ley 22 de 1967) y los “Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de la O.N.U. del 16 de diciembre de 1966” (Ley 74 de 1968); luego, la adjudicación de tierras a los indígenas, inicialmente bajo la figura jurídica de reserva y posteriormente de resguardo” (Camacho, 1999: 71).

Embora tenha havido pressões de mobilização regional, as políticas de Estado, reconfiguradas no marco do panorama internacional da queda da União Soviética, a Guerra Fria e a radical consolidação dos Estado-nação, foram sobre os ideais do “desenvolvimento” de ações de controle que mudaram os termos. Já não é “domesticar” os indígenas, agora é dar as condições econômicas, educativas e sociais para o desenvolvimento regional rural, em prol da Nação. A *Reserva Indígena* na Colômbia, também denominada *Reserva Natural Indígena*, era uma categoria jurídica que pretendia garantir direitos territoriais aos povos indígenas despojados das suas terras, mas que obedecia ao controle do território e à articulação destes grupos ao sistema econômico capitalista com um discurso de “falsa emancipação”, o que para Dussel (2008) seria uns dos mitos da modernidade: a falácia *desarrollista* dos primeiros séculos da conquista europeia. O conceito de modernidade

[...] muestra el sentido emancipador de la razón moderna, con respecto a civilizaciones con instrumentos, tecnologías, estructuras prácticas políticas o económicas o al grado del ejercicio de la subjetividad menos desarrolladas. Pero, al mismo tiempo, oculta el proceso “de dominación” o “violencia” que ejerce sobre otras culturas. Por ello, todo el sufrimiento producido en el Otro queda justificado porque se “salva” a muchos “inocentes”, víctimas de la barbarie de esas culturas” (Dussel, 2008: 67).

Já no século XX, o discurso do desenvolvimento da modernidade é garantir direitos de educação, saúde, salário e terra para as populações “subdesenvolvidas”, mas que são direitos que funcionam como estratégia de incorporação das populações a um modelo econômico global que tem entre suas práticas a imposição de formas de vida, a classificação hierárquica de grupos de seres humanos e a exploração indiscriminada de recursos naturais e humanos onde o “indígena”, sujeito inferiorizado, será alvo primordial da dominação, desde uma diferenciação racial que legitima a intervenção. Daí o nome *Reserva Natural* porque está definida a partir de parâmetros ecológicos e biológicos, isto é, a diversidade dos ecossistemas, plantas, árvores, a potencialidade fértil dos solos, a proximidade dos igarapés que irradiam a terra, entre outros.

Assim, a *Reserva* é um lugar rico pela diversidade de flora, fauna e “indígenas”. Comunidades reduzidas a sistemas ecológicos naturais<sup>52</sup>, são uma espécie a mais da natureza e, portanto, *devem ser* “domesticadas” e “educadas” e a igreja, nos inícios do século XX no Trapézio Amazônico colombiano, é a principal instituição para cumprir com esse papel.

Antes de começar a caracterizar o papel da Igreja na sua intencionalidade da evangelização e escolarização de sujeitos em conjunção com o Governo colombiano para o controle territorial, é importante ressaltar (neste espaço vou só indicar), o que significou para os povos “indígenas” a *Reserva*.

Embora este lugar tivesse como um dos objetivos concentrar a população para atender às reconfigurações territoriais e sociais pelos deslocamentos feitos por causa do despojo da terra, aliás de concentra-los em um só lugar para a evangelização, como falarei a seguir, a *Reserva* também significou o reconhecimento e legalização de porções de territórios para diversas comunidades que foram despojadas dos seus lares por conta da exploração dos “recursos” naturais. Na *Reserva* se legalizou o direito deles à terra e nele organizaram-se e lutaram pelo direito à autonomia, à tomada de decisões e participação política para seus próprios benefícios e interesses. A *Reserva*, que depois de 1991 passaria ser chamada de *Resguardo*<sup>53</sup>, foi usada como ferramenta política por parte das organizações indígenas para exigir direitos territoriais e de autonomia. A Constituição Política da Colômbia de 1991, vigente hoje, reconhece a soberania e direitos diferenciados para os territórios “indígenas” na figura jurídica de *Resguardos*, estes territórios de propriedade coletiva “[...] *tienen el carácter de inalienables, imprescriptibles e inembargables*” (*Constitución Política de Colombia, 1991. De los Derechos Sociales, Económicos y Culturales, Artículo 63*).

Evidentemente, os discursos jurídicos e a real soberania das comunidades sobre os *Resguardos*, estão formados por vértices complexos e, às vezes, contraditórios. Aqui só me interessa mostrar que estas categorias que nasceram como parte do controle colonial, logo virariam uma ferramenta chave para as organizações indígenas nas suas lutas pelo território. Nas palavras sábias do Antropólogo Juan Friede (1976):

---

<sup>52</sup> Questão reproduzida nos museus de história natural onde o “indígena”, suas pinturas, rituais e objetos são parte da “natureza” e, na lógica da vitrina, precisam ser mostrados, classificados, os indígenas “sem cultura” como parte dos animais num mundo ainda por classificar e definir. (Para aprofundar das representações de “animalidade” dos *Tikuna* no museu amazônico dos capuchinhos na Itália, ver: Mura, 2007: 112-125).

<sup>53</sup> O qual também tem antecedentes coloniais mais temporão em outras partes do território nacional, principalmente na região montanhosa dos Andes. Lugares que “resguardavam”, sob a autoridades espanholas, aos povos nativos para sua dominação e exploração. Nome que depois usariam as organizações “indígenas” para reclamar direitos coletivos territoriais.

La lucha del indio por la tierra del resguardo es al mismo tiempo la lucha por conservar la forma colectiva del derecho de propiedad sobre ella. En ninguna parte se puede observar mejor la fuerza de conservación que proporciona la colectividad como en la historia de los resguardos. El indio sabe que dentro de su resguardo, con una parcela minúscula, está más ‘resguardado’ que fuera de él, aunque fuera dueño de una parcela extensa (Friede, 1976, p. 29).

Em princípio, a comunidade de Arara foi catalogada juridicamente como *Reserva Indígena*, categoria da jurisdição colombiana ainda fraca para garantir os direitos que eles precisavam para viver autonomamente nesse território. Ao final dos anos de 1980 pelo contexto político que resultou em uma nova *carta magna* na Colômbia em 1991, Arara passou de *Reserva* a *Resguardo*, categoria que chegou fortalecida pelo debate dos movimentos sociais na época, que deu relativas garantias de autonomia e de propriedade coletiva ao povo *Tikuna*. Agora, como a intenção deste texto é mostrar as ações de dominação impostas a estes povos, desenvolverei o assunto da *Reserva* em função da escolarização e o controle territorial por parte da Igreja e do Estado colombiano, nesta região fronteira do Trapézio Amazônico.

### **O Estado e as Missões Capuchinhas**

Nos inícios do século XX, quando o Peru e a Colômbia, com intermediação do Brasil, ainda disputavam parte da fronteira, os governos não se instalavam institucionalmente, como já teriam feito em outras regiões dos países construindo estradas, hospitais, Escolas, bancos, prefeitura, exército, entre outros. Na Colômbia, ao ganhar soberania, na disputa com Peru, de parte do território do hoje departamento do Amazonas começam, em relação íntima com a Igreja e o Estado, formas específicas de controle econômico, social e político sobre os povos Amazônicos, principalmente os assentados nesta região de fronteira, como os *Tikuna*, *Omagua*, *Yagua* e *Huitoto*.

A exploração da floresta por parte de comerciantes e colonos (europeus, brasileiros, colombianos e peruanos), especialmente pelo auge do látex que fomentou a transformação industrial ao nível mundial, agitou as ambições dos jovens países do Peru e da Colômbia por alcançar a soberania dos territórios fronteiriços. As perversidades que cometeram os comerciantes e colonos destes países contra as comunidades amazônicas, movidos pelo interesse mercantil do século XIX e começos do XX<sup>54</sup>, reproduziram a violenta invasão europeia do século XVI.

---

<sup>54</sup> Na Amazônia se exploraram recursos naturais que significaram violência e escravidão sobre grupos de seres humanos específicos. Além da borracha se explorou quina, madeira, peles de animais e em finais dos anos 1980

A partir da diminuição da demanda da borracha na Amazônia em metade do século XX, já que as sementes da árvore começaram a ser semeadas em outras partes do mundo, especialmente na Ásia, e pelas múltiplas denúncias sobre as atrocidades cometidas pelos empregados, donos e administradores de empresas de borracha, a presença institucional da Colômbia passou a outro nível. A suposta regulação estatal dos interesses extrativos e a delimitação política das fronteiras, serviram de base para a decidida ação estatal de controle concretizada na criação de, principalmente, prefeitura, Escolas, centros de saúde, polícia e exército, instituições que constituíram as “Entidades Territoriais” do Estado-nação. Porém, em princípios do século XX, o Governo colombiano não possuía as condições necessárias para controlar e se fazer presente em todo o Trapézio Amazônico, pelo que os diferentes povos, desconhecidos pelos colombianos, ficaram a cargo das Missões Capuchinhas, a pedido exclusivo do Governo Nacional. A partir daí, na constituição do Estado-nação, a conjunção entre o Governo e a Igreja teve como política de integração, dispositivos coloniais que pretenderam submeter sob princípios eurocêntricos e coloniais as populações indígenas.

O interesse de articulação dos *Tikuna* ao Estado, que pode ser considerado ainda colonial, por parte dos capuchinhos, não se limitou a Missões de evangelização. Existia um interesse de controle e expansão do território que obedecia às demandas da Nação para constituir sujeitos em função de um sistema econômico e social específico. Conjunção entre a República e a Igreja europeia que, entre outras coisas, se materializou na figura da *Reserva Indígena*. O Governo, sem soberania absoluta, deixou, nesta “terra de ninguém”, a escolarização dos “selvagens” aos capuchinhos da Espanha. Eles, com a figura jurídica de *Reservas Indígenas*, pretenderam resguardar as populações, manter sob controle os deslocamentos e impedir reconfigurações sociais do território. Estas serviram, entre outras coisas, para delimitar territórios e assim facilitar o controle e dispor sobre seu uso. E para as intenções evangelizadoras dos capuchinhos era necessário o controle territorial. O internato para a escolarização dos indígenas era um só de vários dispositivos para esse controle.

A lógica das *Reservas*, que consistia em agrupar as comunidades em territórios delimitados sob a cotidianidade interposta pela evangelização na rotina religiosa de roças e internatos, incluía ademais, ampliar a conexão terrestre entre populações “selvagens” com outros lugares mais urbanizados ou “civilizados”. Por exemplo, cidades no sul da Colômbia como Pasto e Popayán, fundadas no século XVI, eram centros religiosos importantes para a

---

cocaína. Ainda hoje, alguns dos estudantes *Tikuna* em Arara largam a Escola para ir a trabalhar nas plantações de coca, principalmente no lado peruano da fronteira.

colonização, que “necessitava” a floresta amazônica, assim como conectar estas cidades com a Amazônia era um dos interesses fidedignos das Missões Capuchinha. O papel da Igreja na estruturação e controle do território foi significativa e foi aliás, o papel da evangelização.

Porém, nesta região do Trapézio Amazônico, a conexão terrestre ficou muito limitada, ainda com Putumayo, departamento vizinho com uma presença considerável dos capuchinhos espanhóis. As condições geográficas do lugar não permitiram uma conexão terrestre com centros urbanos administrados entre a Igreja e o Estado. Ainda hoje, não existe uma conexão terrestre de Leticia com o centro do País, nem com seus vizinhos mais próximos.

Estas características geográficas e as limitações nas próprias pretensões de dominação, permitem sugerir que as reconfigurações territoriais de algumas comunidades não obedeceram às figuras dominantes, mas aos próprios caminhos soberanos dos povos na sua reconfiguração. Considero que a comunidade de Arara do povo *Tikuna* é um exemplo disso. Eles configuraram seu lugar, escolheram onde fazer suas roças, suas casas e o lugar da Escola, a qual, como apresentarei na parte 2, foi localizada e construída pelos *Tikuna*. O *Resguardo* de Arara, ganhou seu título pela autonomia e luta do povo *Tikuna*. Que hoje seja território coletivo, leva a pensar nas limitações da dominação, esta nunca é completa, nem sempre a controle total do território. Mesmo que em Arara suas Escolas tenham sido administradas pelos capuchinhos desde os anos 50 do século XX, este lugar não teve um controle pleno, a agência *Tikuna* é central para entender sua existência.

Mesmo sem deixar de lado esta questão da qual falarei mais na frente, me interessa indicar o que sugerem os documentos sobre a ação colonial das Missões e o Estado. Sob os discursos oficiais, pensar em porquê foram prioritárias a construção dos Internatos e Escolas e como estes se articularam aos interesses econômicos. E como a Escola de Arara, herda, só em parte, a lógica dos internatos.

A Comissária do Amazonas na Colômbia, hoje departamento do Amazonas, onde se localizam atualmente Leticia e Arara, foi um território que aderiu, sob a administração da Missão Capuchinha, ao Vicariato Apostólico de Caquetá e Putumayo criados em 1905. Só até 1951 passaria a ser *Prefectura Apostólica de Leticia*. Dado documentado pelo primeiro prefeito Apostólico de Leticia, o Capuchinho espanhol Francisco Monseñor Marcelino e Canyes (1983: 7).

A Comissária do Amazonas dependia das inspeções de polícia colombiana e da Missão Capuchinha, em teoria, a primeira tinha o objetivo de manter o controle fronteiriço estável, os

segundos tinham o propósito de escolarizar as diferentes populações indígenas. A Comissária compunha-se por *Estaciones Misionales* e *Parroquias*, estas eram: *Estaciones Misionales* de *La Pedrera*, *Araracuara*, *Tarapacá*, *Miriti* e *Nazaret* e as *Parroquias* de *San Rafael*, *La Chorrera*, *Puerto Nariño* e *Leticia*. Muitas delas foram territórios *Tikuna*, *Cocama*, *Yagua* e *Huitoto*, os quais foram conquistados pela invasão europeia e logo considerados baldios pelo Estado colombiano. Em cada um destes lugares (ou colônias), a Missão Capuchinha, segundo os documentos feitos por eles, acionou um processo de evangelização fundando Internatos, Capelas, Igrejas, roças, com a pretensão do controle e soberania territorial. No processo de adjudicação do território pelos missionários se referênciam uma discussão entre estes e o exército, o que mostra as intenções de uns e outros. Segundo documentos da *Prefeitura*, na *Estación Misional* de *La Pedrera* em 1934, o Cura Bartolomé de Igualada comprou o terreno a um colono para construir um internato, porém o projeto não prosperou: “*El padre Bartolomé quiso establecer el orfanatorio [internato] en lugar habitado por indígenas, pero encontró la oposición por parte de los militares quienes alegaban la necesidad de poblar y colonizar la frontera*” (CEPROIAC)<sup>55</sup>.

Estes lugares, em parte, são territórios coloniais nos quais o Estado colombiano expandia a conquista iniciada pela Espanha com apoio dos capuchinhos na evangelização. Se fundaram Igrejas e Internatos e ordenava-se militarmente a zona. Um caso reconhecido no país foi o caso da *Colonia Penal de Araracuara*. Em princípios do século XX o Governo tinha o interesse de criar um presídio de máxima segurança no interior da floresta<sup>56</sup>. Na Amazônia, pela carência na conexão terrestre, reduzida aos deslocamentos aéreos e fluviais, era o lugar ideal para a localização da prisão. A *Estación Misional* de Araracuara funcionaria como presídio até 1970, dois anos depois, em 1972: “*Tras largos años de titubeos y abandono el Ministerio de Justicia clausura definitivamente la Colonia Penal del Sur, entregando sus propiedades al Ministerio de Agricultura quien proyecta crear una colonia agropecuaria*” (CEPROIAC). Isto é, o território “indígena” passou de ser uma prisão para se converter em um terreno de exploração agrícola como recurso para manter e aumentar a colonização e a ordem comercial; os presos e delinquentes foram trocados por “indígenas trabalhadores”, a prisão pela colônia

<sup>55</sup> Centro de Promoción del Indígena de la Amazonia Colombiana –CEPROIAC–.

<sup>56</sup> “*La colonia [Araracuara], más allá de lo que uno se pueda imaginar, no era una sola construcción con celdas encerradas por muros. Eran 12 campamentos y un patio con jaulas. En cada campamento había como 60 presos: “En esos estábamos los presos especiales y dormíamos en unos galpones, como gallineros, todos en el suelo, en fila. En el patio metían a los presos por robo. Allí estuve muy poco. Nos castigaban mucho. Mucho juete. Lo mantenían a uno de las chagras a las jaulas, encerrados”, recuerda Cuéllar con la mirada perdida en las espirales de humo de su cigarrillo*” (Molano, Alfredo. 2011. *La Selva por Cárcel*. Diario El Espectador, 5 de Julho).

agrícola. O paralelo é significativo, inclusive porque tanto nas prisões, colônias agrícolas e internatos o trabalho nas roças era comum.

Nesse sentido vale a pena considerar a situação atual da Escola de Arara. Dentro da proposta de educação própria por parte da comunidade, esta Escola mantém umas das formas de educação que vêm desde a administração capuchinha. Como mostrarei depois, o trabalho nas roças era exigido tanto nos internatos como nas Escolas e hoje na Escola “Indígena” uma das atividades escolares é a agropecuária. Nas Missões isto era exigido, hoje faz parte dos projetos comunitários em procura de autonomia.

Outro é o caso da Parroquia de La Chorrera. Aí funcionou um dos escritórios da Casa Arana onde assassinaram e torturaram dezenas de homens, mulheres crianças dos diferentes povos indígenas que trabalharam extraíndo borracha, instalações que seriam refundadas pelo capuchinhos em 1933 para a edificação de um Internato para as populações indígenas: “*El 22 de noviembre el Intendente General Moreno, mediante decreto 10/33 hace entrega al Padre Estanislao de La Corts de los edificios de la Casa Arana, para que instale en ellos un orfelinato [internado] y un hospital*” (CEPROIAC).

Nesta região, o que caracterizou a evangelização dos capuchinhos foi a criação e edificação de Escolas e internatos. Porém, o interesse de articulação das colônias que constituíam a Comissária, não se limitou a Missões de evangelização. Existia, como objetivo de controle, uma necessidade de expansão do território que se materializou na figura de *Reserva Indígena*, concretizado pela ação em conjunto da presença militar e dos internatos com suas plantações agrícolas. Na adjudicação de terra por parte do Governo Nacional às Missões, sob um discurso civilizatório de criação de Escolas, igrejas, hospitais, se utilizou a mão-de-obra indígena gratuita para esse fim. Os grandes custos dos deslocamentos de matéria prima até a floresta, requereria da dominação de grupos específicos para garantir o ornamento da colonização.

No começo do século XX, na Amazônia colombiana, as denúncias contra as Missões capuchinhas pelo trato dado aos indígenas são várias. Victor Bonilla (1969) reúne algumas delas. Por exemplo, uma resposta em defesa às denúncias feitas contra as Missões está no informe que o procurador da Fazenda entrega ao ministro de instrução pública sobre o território escolar da Amazônia Oriental colombiana, no qual diz:

“A los indios se les obliga a trabajar los lunes en la construcción de iglesias y edificios para escuelas y para habitación de los Padres, Hermanos y las Madres y en el cultivo de los terrenos



que desde tiempo inmemorial se reconocen como propiedad de las iglesias y de las cofradías, es cierto; pero todo ello es en beneficio de ellos y de sus descendientes” (Procurador de Hacienda Rufino Gutiérrez, informe No. 2786, Imp. nal., 1912. *Apud*: Bonilla 1969: 82).

A legitimidade das Missões por parte do Governo chega ao ponto de que a violência e escravidão sobre os indígenas era minimizada com o argumento de que era em benefício dos povos “primitivos”. Nos discursos religiosos afirma-se que a dominação era o caminho necessário para tira-los da sua vida de “selvagens”.

Aqui novamente opera o sentido eurocêntrico do século XVI, onde a conquista é um ato emancipatório da vida “bárbara” e “primitiva”. Argumento, afirma Dussel, desenvolvido por Ginés de Sepúlveda. Por isso, “*todo el sufrimiento producido en el Otro queda justificado porque se “salva” a muchos “inocentes”, víctimas de la barbarie de esas culturas*” (Dussel, 2008: 67).

Para os capuchinhos os internatos eram fundamentais porque não somente permitiam a regulação de mobilidade, mas também por serem o lugar por excelência para impor uma tradição Católica sobre, principalmente, as crianças de diferentes povos, em uma relação de poder superior/inferior, legitimada pela classificação de seres humanos feita pela Igreja na Europa.

Aqui me interessa ressaltar que os discursos da evangelização capuchinha dos inícios do século XX na Colômbia, mantém certos elementos sobre a dominação do século XVI, onde eles são “superiores” biológica, moral e espiritualmente, e os povos desta região são “inferiores”. Elementos que apresentarei recorrentemente em alguns discursos achados nos seus relatórios sobre a evangelização na Amazônia.

Desde os primeiros séculos da invasão europeia, os capuchinhos têm tido uma forte presença na América Latina de hoje. Nos seus deslocamentos continentais os capuchinhos de Valencia, Espanha, chegaram pelo Atlântico ao norte da Colômbia por Cartagena de Indias<sup>57</sup> aproximadamente em 1640, posteriormente procedentes de Panamá, capuchinhos de Catalunha chegam ao Equador ao redor de 1873, e desde aí passam ao sul da Colômbia em Pasto, capital do atual departamento de Nariño, centro idôneo geográfica e politicamente para expandir as Missões na Amazônia. Assim fica plasmadas nos textos oficiais da Ordem: “*Los Capuchinos de Cataluña [em Pasto] siguieron su misión Evangelizadora en el Putumayo y en la Amazonia*

---

<sup>57</sup> Cidade colombiana caribenha fundada em 1533. Porto chave da colonização europeia, pelo qual entrou tráfico humano escravo procedente da África

*Colombiana afrontando con entereza y generosidad esas tierras necesitadas de Evangelio y Educación*”<sup>58</sup>. Como esta citação, fica patente a forma de falar dos povos amazônicos como “necessitados”, são as marcas pelas quais o lugar intencional dos capuchinhos é a “superioridade”. Aliás, a “generosidade” com que chegam na Amazônia é o lugar de uma moralidade “superior”. Os Capuchinhos são herdeiros de uma tradição de pensamento, em parte, dos teólogos do século XVI da Universidade de Salamanca, a qual remonta a filósofos como Aristóteles. Pensamento que dividia a existência em dois tipos de escravidão: “escravidão civil” e “escravidão natural”, a primeira era uma instituição mas a segunda “[...] *se refería a una categoría concreta de hombres. Es decir, mientras que la primera era una institución propia del “derecho de gentes”, la segunda era un producto innegable de la constitución del “universo”* (Barona, 1993: 35). Sob esse paradigma, como “certeza objetiva” do conhecimento do mundo nessas latitudes, que legitimou a escravidão e submissão destes povos “naturalmente inferiores”, isto é, “sem livre arbitro”, “sem inteligência social”, daí que sejam domesticáveis. Pensamento que não mudaria radicalmente nos séculos XIX e XX, reflexos dos discursos sobre a incursão capuchinha na Alta Amazônia.

Na invasão espanhola na América, o papel preponderante do catolicismo para subordinar grupos de seres humanos é um ponto de partida central para analisar e discutir os discursos e ações coloniais, encarnado na evangelização e nas políticas educativas atuais. Porém, esta desigualdade não alcança vários dos seus objetivos, senão é pelo interesse substancial de controle dos Estados e seus governos, “filhos” da colonização.

A evangelização capuchinha na Amazônia legitima-se pelo apoio financeiro que as repúblicas nascentes deram às Missões. No caso colombiano, proclamada a parcial independência da Colômbia em 1810, a República amplia o controle dos seus territórios, especialmente na Amazônia onde a presença estatal se reduzia a cruéis empresários e algumas comissárias de polícia com uma presença institucional incipiente. O Governo colombiano não tinha os meios para “fazer-se cargo” dos seus territórios, nem de fazer “aderir” à vida republicana um número desconhecido de populações. Daí que deem autoridade à Igreja Católica, representada na Missão Capuchinha, para atuar com total autoridade sobre os povos Amazônicos. Em termos da época, levar à vida “civilizada” aos “selvagens”. Assim, que as populações, em palavras de Augusto Gómez (2001: 219), “[...] *quedaron, en el mejor de los casos, bajo la administración “espiritual” y política de congregaciones religiosas misioneras*

---

<sup>58</sup> História dos Capuchinhos na Colômbia. Em: <http://ofmcapostulantescolombia.jimdo.com/quienes-somos/historia-de-los-capuchinos-en-colombia/> [Acesso em setembro 2015].

*con el propósito de fomentar su “civilización”, su integración a la nación”*. É assim como o interesse do Governo vai em relação à integração dos povos “indígenas” à vida do Estado, ou seja, nas instituições, na língua, no sistema social, econômico e educativo. Tentativas de integração que têm sido até hoje, impositivas e desiguais.

Daí ser interessante pensar estas relações desde a *colonialidade*, já que esta transcende ao Estado-nação onde as relações de poder desigual se veem sob um “padrão de poder global” que começa com a chegada da Europa à América e persiste até hoje, padrão ancorado no sistema econômico capitalista. Relações onde os herdeiros do colonizador europeu, depois das lutas de independência por parte de países como a Colômbia, passa ser a nova elite *criolla*, que encarnaria o colonizador, o qual continua mantendo a relação superior/inferior constituída a partir do *racismo*. Categoria que, segundo Quijano (1993), seria a base do “padrão de poder mundial”. Para o autor, raça seria:

“La prolongada duración del mundo colonial del capitalismo, [que] enraizó profunda y perdurablemente la idea de las distinciones biológicas y su categoría resultante, “raza”, no solamente entre los europeos, sino igualmente entre los colonizados. Sobre esa base, la “superioridad racial” de los “europeos” fue admitida como “natural”. Porque el poder se elaboró también como una colonización [...]” (Quijano, 1993: 170).

É sob essa naturalização da “superioridade” da Europa, que as diferenças de “natureza biológica” se associam à capacidade do desenvolvimento cultural e mental em geral. Naturalização que é vigente nas tardias Missões Capuchinhas do século XX e da nova elite colombiana na Amazônia, assumindo a legitimidade de integrar aos povos amazônicos aos ideais sociais da Igreja e do Estado-nação, os quais são “naturalmente melhores”.

No ano de 1800 aparecem na Colômbia concordâncias plenas entre o Governo e a Igreja Católica, onde o primeiro reafirma a soberania que a Igreja tem para evangelizar as diferentes populações, disseminadas em todo o território nacional. Assim foi como o novo regime, defendendo e apoiando a autoridade da Igreja, lhe confere “[...] *una serie de privilegios en materia impositiva, educacional, civil, económica y política*” (Bonilla, 1969: 61). A autoridade da Igreja europeia sobre a República da Colômbia era imanente. Além do que para o Estado e a Igreja os interesses eram comuns, o novo país também obedecia à autoridade do seu colonizador. Aqui um exemplo do alcance legal da Igreja em relação ao Estado colombiano:

El *concordato* entre el Gobierno de Colombia y la Santa Sede, fue aprobado por la Ley 35 de 27 de febrero de 1888, y por el Decreto 86 de 21 de septiembre del mismo año. Los principales temas considerados son: La obligación del Estado colombiano de proteger y hacer respetar la Iglesia (art. 1). El reconocimiento de su plena libertad civil con todos los derechos inherentes a

ella (2 a 5). La exención de impuestos a los edificios destinados al culto, seminarios, casas episcopales y curales (6) [...] La garantía de que la educación pública se organizará y dirigirá en conformidad con la religión católica, impidiendo al Estado que se propaguen en las universidades ideas contrarias a ella (12 a 14). La supeditación del contrato matrimonial al régimen eclesiástico (17 a 19) [...] Y la estipulación de que los convenios que se celebran entre la Santa Sede y el Gobierno colombiano para el fomento de las misiones católicas, no requerirán la aprobación del Congreso (Bonilla, 1969: 61).

Como consta na citação acima, a educação pública, nas mãos da Igreja, foi efetuada sob os ideais católicos. Nos artigos 12 y 14 do *Concordato* insinuam que uma educação contrária à Igreja seria “proibida”, já que estaria por fora do estabelecido entre a Santa Sede e o Governo, em outras palavras, estaria por fora da lei, da normatividade, da “verdade”. Daí que a lógica da doutrina escolar, como apresentarei a continuação, não é senão do tipo colonial que pretende a colonizar o pensamento e as práticas corporais, com o objetivo de manipular e transformar a cotidianidade. O qual, tem de base a legitimidade da Igreja como moralmente superior, em função da “colonialidade do saber”, isto é, uma colonialidade epistêmica onde a tradição europeia é a única depositaria do conhecimento do mundo, e a possibilidade de outras formas de conhecer e interpretar o mundo são excluídas e inferiorizadas.

### **Internatos como dispositivo de controle**

Nos internatos capuchinhos para “indígenas” da metade dos séculos XIX e XX na Amazônia Oriental na Colômbia, uma atividade central foi as tarefas nas roças escolares, trabalho realizado exclusivamente pelos meninos. As meninas ficavam a cargo da preparação dos alimentos cultivados e diversos trabalhos artesanais. Ademais, os alimentos e o artesanato eram comercializados pelos capuchinhos, eles usavam o dinheiro para sustentar a evangelização, na compra de material de construção, alimento para mão de obra que, em vários casos, eram as próprias crianças, e para seus próprios gastos (Bonilla 1969: 110). As roças dos internatos tinham o objetivo imediato de solver as pessoas ao redor destes lugares, destes como “donos” exercendo a autoridade sobre as crianças. Além disso, tinham o propósito de “disciplinar” mentes e corpos, desde, por exemplo, as práticas da produção nas roças, à ordem econômica capitalista que vinha-se consolidando na Amazônia.

Nestes internatos dividiam aos homens das mulheres, não só em atividades realizadas, mas no espaço físico. Para o caso da Comissária do Amazonas, os internatos femininos eram dirigidos pelas “Hermanas Lauras”<sup>59</sup>, enquanto os masculinos pelos freis capuchinhos. A

---

<sup>59</sup> Congregação Católica que surgiu na Colômbia em 1914 em memória da missioneira colombiana Laura Montoya.

“disciplina” dos internatos se determinava pelas horas estipuladas para ir a rezar às capelas, os trabalhos selecionados e as doutrinas cristãs. Se batizavam as crianças, se faziam cursos de catequese, os quais eram os cenários prediletos para ensinar o castelhano. Como estes jovens moravam aí, basicamente as dinâmicas próprias do lugar constituíam uma cotidianidade que pretendia ser “civilizatória”, isto é, mais próxima às tradições dos religiosos e mais longe das suas nas comunidades<sup>60</sup>. Essa é parte da lógica dos internatos, o controle em uma dimensão abrangente da cotidianidade, o qual faz parte de dispositivos de poder específicos. Daí que autores como Michel Foucault (2002)<sup>61</sup> colocam, onde opera o poder, na mesma dimensão às prisões, hospitais, Escolas e exército. Neste lugares, as ações de controle estão aliás da ordem, da punição e da educação, elas obedecem a estratégias específica da constituição de sujeitos.

Na penalidade infringida pelos juízes não é somente punição “[...] *se trata de corrigir, reformar, curar* [...]” (Foucault, 2002: 17). No contexto dos internatos na Amazônia, aos indígenas se lhes “cura” do seu “barbarismo” a partir dos valores cristãos, como possuidores da “cura”, se lhe “corrigem” seus hábitos “selvagens”, se reformam seus rituais por outros “menos primitivos”, o Batismo pela *Moça Nova*. Como disse o capuchinho Italiano frei Luciano ao comentar o ritual *Tikuna* da puberdade da *Moça Nova*: “[...] os espíritos do mal gritam tanto, que se Dante estivesse presente teria feito outra edição do Inferno” (Mura, 2007: 147).

Desde o contexto que abrange a comunidade de Arara, Frei Bernardo I. Bernaus (1970?) elabora um documento sobre a labor missionária na zona rural de Leticia ao final do século XX. Nele descreve os papéis que seriam impostos aos “indígenas” que viviam nos internatos. Embora que o Frei use o nome genérico “indígenas” para falar dos diferentes povos que fizeram parte dos internatos, pela localização, historiografia e etnografia do lugar, esses povos seriam os *Tikuna*, *Cocama*, *Yagua* e *Huitoto*. Por exemplo, para o internato de La Pedrera (que foi jurisdição da Comissária do Amazonas”), hoje *Corregimiento* do departamento do Amazonas, escreveu:

---

<sup>60</sup> Em Arara hoje o termo “civilizado” tem significações específicas na vida local. No discurso de várias pessoas *Tikuna* se afirma que as crianças e jovens *Tikuna* que não lhes gosta o peixe, que preferem a carne e o frango da Leticia, que não aprenderam a técnica ancestral para armar a rede para pescar, ou que preferem falar em espanhol do que em tikuna, esses já são “civilizados”. O mais próximo a cidade é o mais próximo a vida “civilizada”, o modelo de sociedade de importação.

<sup>61</sup> Neste estudo é pertinente considerar algumas das abordagens de Michel Foucault, especialmente no que abrange às reflexões sobre o controle e disciplinamento dos seres humanos em lugares específicos, principalmente os internatos e as Escolas. Este autor, embora esteja falando desde seu lugar na Europa, permite dialogar desde a forma como se estruturaram os internatos na Amazônia, já que os Capuchinhos chegaram a instaurar umas formas de controle particulares da suas próprias tradições europeias. Assim como muitos das formas de controle foram reproduzidas e transformadas nos programas de Governo.

[... hay] convivencia entre compañeros que hablan otras lenguas indígenas. Se recurre siempre al lenguaje castellano, lengua oficial en Colombia; eso da una base fácil de unidad. Para la dormida les cuesta trabajo acomodarse a los catres o camas, pues ellos siempre usan las hamacas o chinchorros. También en los hábitos de higiene encuentran sorpresas y novedades: ellos usan solamente el baño como juego o diversión, para lo cual siempre están listos; pero no usan el jabón y no asean su cuerpo. El comportamiento en la capilla es la cosa más nueva para los indígenas; pero son muy respetuosos y se aficionan pronto a las cosas religiosas. Cuando comprenden algo de nuestra religión se vuelve muy ejemplar; piden con insistencia el bautismo y otros sacramentos. Les preparábamos cada curso escolar en tandas numerosas para el bautismo, confirmación y primera comunión; representaba para ellos dos o tres cursos escolares en tandas numerosas para el bautismo, confirmación y primera comunión; pues debían aprender bien la Doctrina y hacerse responsables a la vida cristiana (BERNAUS, 1970?: 110).

Deste discurso, ressaltaria que a diversidade linguística é um indicador que supõe que as Escolas eram frequentadas por crianças de diferentes povos e o espanhol, língua oficial e colonial do Estado colombiano, permitia a unidade, isto é, a pretendida homogeneização que buscava levar a diversidade linguística à unidade linguística. Além disso, o Frei define seus critérios do que significa o banho. É muito diferente o que para ele na sua intimidade, é tomar banho, limpar o corpo e o que para ele significa as formas como as crianças, que têm uma estreita relação com o rio, façam uso do líquido. Características e interpretações a partir do dualismo superior/inferior: “se não são como eu”, ou seja, se não usam sabão são “sujos” e a “sujeira” abre um espectro de significação para o “primitivo” e “selvagem”. Também nos enuncia uma série de sacramentos que articulariam a formação religiosa que foi regulamentada ao interior do internato: o batismo, confirmação e primeira comunhão, conjunto de doutrinas que definem o ser humano como ser cristão.

A propósito do batismo e sua intencionalidade nas relações coloniais dos primeiros séculos da conquista é importante dizer que este ritual não era um simples sacramento religioso, mas um “ritual de passagem” onde se adquiria um novo nome, uma identidade imposta, porque

“La marca que dejaba el bautismo, señalaba el inicio de un derrotero de imperialismo cultural en el que se trataba de llevar a estos hombres no sólo a la aceptación plena de su condición, sino a la afirmación y legitimidad de un orden social expresado, según los juristas y teólogos de la época, en razón y en la orden de la naturaleza” (Barona, 1993: 49).

As Missões pretenderam impor uma “verdade” parcial a grupos de seres humanos que considerava “naturalmente inferiores”. Discursos e práticas que começam a constituir-se no século XVI e que foram impostos a partir uma certa hegemonia que é vigente hoje, ou pelo menos isso me sugerem os relatos dos missionários do século XX, que estiveram na região amazônica. São práticas e discursos que se impuseram em vários dos níveis da cotidianidade, o controle da fala em determinada língua, o trabalho nas roças, o tempo e o espaço imposto. Os

sujeitos, na estratégia dos internatos, ficavam articulados a um sistema de vigilância e controle caracterizado nas rezas e nos trabalhos nas roças, na cozinha e, às vezes, na produção de artesanato. Como fica registrado pelo frei Bernaus, a propósito da disciplina destes lugares:

Tenía normas muy definidas: cada sección de varones y de niñas tenía autonomía en su régimen interno; las Hermanas tenían a su cargo las niñas; el misionero con el profesor tenía a su cargo el sector de varones. El horario escolar coincidía en las horas de estudio, de comidas, de recreaciones, de trabajos y de actos religiosos. Las niñas preparaban la comida y lavaban la ropa de todos; a su vez los barones surtían de víveres la cocina y de leña para la semana; cuidaban del ganado; manejaban las canoas y lanchas para el transporte de todos. Se dictan los cursos de enseñanza primaria y además se da mucha importancia a las artes manuales y artesanías indígenas. Esta enseñanza da una preparación práctica notable para la vida familiar y para la debida promoción de los indígenas (Bernaus, 1970?: 113).

Em parte, neste relato, nos internatos a intenção é regular o comportamento e os níveis escolares, ou seja, os níveis do saber, definidos a partir dos sacramentos e o uso adequado do castelhano. Há trabalhos específicos para homens e mulheres e a maioria a serviço dos curas. No discurso do Frei as crianças estão definidas como “inferiores”, por isso são servidoras: “As meninas preparam a comida e lavam a roupa de todos”. Mas, por outra parte, as palavras do Frei também sugerem uma cotidianidade articulada pelos mesmo *Tikuna* na Escola e na comunidade, não sendo necessariamente imposta. A coleta de lenha, o uso de canoas para transportá-los a todos, o trabalho artesanal, o cuidado dos animais e os plantios, são práticas realizadas hoje desde as próprias dinâmicas locais. Pelos menos em Arara, estas atividades mantem a própria economia local, as relações familiares e um tipo de Escola comunitário, que pareceria, mais do que imposto, negociado com os próprios curas. Inclusive, como indicarei mais na frente, várias atividades da Escola, por exemplo, a coleta de lenha, faz parte de um sistema escolar em função das necessidades básicas negociadas pela comunidade entre pais, professores e estudantes. Quero dizer com isto, que as relações da comunidade com as Missões capuchinhas não se podem reduzir a ações de controle, mesmo que os discursos parecem indicá-lo só nessa direção. As relações são mais complexas, o diálogo com as Missões em meados do século XX era uma possibilidade constante, daí que muitos *Tikuna* defendem os curas que administraram a Escola até 1996.

A Escola de Arara nunca foi um internato, mesmo tendo sido administrada pelos capuchinhos e tendo sofrido ações específicas de controle, como se o fosse. Mas, também esta comunidade tem sido determinante na formação atual da escola. Não é gratuito, que nesta Escola desde sua fundação por volta de 1950, tenha-se pensado na chácara escolar e no uso da língua *tikuna*, mesmo que esta tenha sido, em princípio, proibida pelos capuchinhos. Agora,

para alcançar um dos propósitos do texto, volto a discutir os discursos raciais dos capuchinhos, porque além das possibilidades de diálogo deles com a comunidade, a intencionalidade do controle sobre sociedades “inferiorizadas”, indubitavelmente se mantém.

Há um discurso de “salvação” dos missionários, no qual há um sentido de hierarquização, eles são a “luz” e há “escuridão” nas almas destes “pobres” seres que devem ser “iluminados”. Como diria o doutor Francisco de Zaldúa, em 1911, a propósito da propagação da fé e da segurança das fronteiras na Amazônia: “*Atraso y salvajismo, oscuridad y barbarie, tales son los elementos, tales son los recursos, tales los aliados de nuestros enemigos. Pues, vamos a vencerlos, a arrancárselos*”<sup>62</sup>

Além da naturalizada “superioridade” moral dos freis espanhóis sobre os “indígenas”, as Missões e as pretensões de evangelização estão historicamente constituídas em novos dispositivos de poder. Os missionários na Amazônia fazem parte de um “exército inteiro de técnicos”, encarregados da tarefa da disciplina e da normalização: “*los vigilantes, los médicos, los capellanes, los psiquiatras, los psicólogos, los educadores*” (Foucault, 2002: 19). Os capuchinhos, os internatos e as Escolas como lugares de vigilância e controle, são os antecedentes dos “exércitos de técnicos” da institucionalidade colombiana. Em termos de Foucault, os freis são “técnicos” pelo uso de tecnologias de dominação, e o internato e a Escola como “dispositivos” estruturam-se a partir da microfísica da disciplina nas rezas, cantos, plantações escolares e no ensino do castelhano. Aqui, os discursos de dominação não se esgotam no racismo de séculos passados, as pretensões de controle também obedecem às novas tecnologias acionadas na vida cotidiana de internatos e Escolas.

No discurso capuchinho, a partir de um discurso da “inocência infantil” das crianças “indígenas”, que vivem na “barbárie” com um espírito “primitivo” e “inferior”, os missionários se defendem dos críticos das Missões. Nas palavras do capuchinho, Padre Montclar:

A los detractores de la Religión quisiera llevarlos a aquél valle para que en día lluvioso contemplasen el edificante y conmovedor espectáculo de un hermano marista trepando por los riscos y abriéndose paso por las selvas en busca de los indiecitos para llevarlos a su escuela y formar poco a poco su tierno corazón e imbuirle sentimientos cristianos [...] (Apud Bonilla, 1969: 128).

Porque os infantes, para os curas, na pureza da sua alma, “*indiecitos de tierno corazón*”, são mais susceptíveis de receber passivamente a “norma” do cristianismo, mais vulneráveis à

---

<sup>62</sup> Conferencia pronunciada na Basílica primada em outubro de 1911 (Apud. Vilanova, 1947. No prólogo).



ousadia dos capuchinhos pelo controle do ser humano, pela configuração de subjetividades. A floresta deve se “civilizar”, por isso a importância dos internatos, capelas, igrejas e hospitais como dispositivos de controle do território, que é muito grande para poucos missionários. Por isso, se tentou concentrar as comunidades nas *Reservas Indígenas*. Daí que estas, na Alta Amazônia, fossem

“[e]l primer mecanismo utilizado por los misioneros para implantar el sistema colonial [para] la reducción de los grupos indígenas. Ante la inmensidad del territorio amazónico, las dificultades del bosque tropical húmedo, el desconocimiento de los territorios y la escasez o número reducido de misioneros, aquellos decidieron establecer pequeñas poblaciones con las agrupaciones indígenas, para “civilizarlas” a través de “la doctrina y las costumbres cristianas”. En diversas oportunidades los misioneros aprovecharon los sitios donde vivían los indígenas; lo corriente fue, empero, fundar pueblos en las márgenes de los principales ríos; esta circunstancia exigió, en la mayoría de los casos, trasladar los indios de las áreas aledañas a la nueva fundación” (Llanos e Pineda, 1982: 37).

Nessa lógica de agrupação, as crianças, sob dispositivos dos internatos, são prioridade. Os mais jovens são os primeiros que viveram a experiência da “civilização”. Transformá-los, colonizar seus corpos e espíritos foram um dos propósitos da missão. Por isso que os internatos e as Escolas são para crianças e não para adultos.

Nos discursos capuchinhos, a vida das comunidades amazônicas é uma vida “atroz”, de “vícios”, “ociosidade”, e “sujeira”, carente de “civilidade”. Nessa “vida animal”, suas ações missionárias são legítimas, levam o progresso e o desenvolvimento a seres humanos que “carecem” do sentido moral cristão. Evidente negação da alteridade e da diferença, o distinto é “inferior” e as tradições mitológicas dos povos são “obscurantismo”. E a partir de toda essa lógica se ensinam os valores católicos e na rudeza e disciplina dos internatos é onde supostamente os “indígenas selvagens”, especialmente crianças, poderão “salvar sua alma”. Continua Montclar, que fala que os jovens “indígenas”:

[...en] sus corazones, que parecían insensibles a todo sentimiento delicado, se despiertan ya nobles aspiraciones. Por medio de canto suavizamos sus costumbres, y en la agricultura procuramos crearles afición a la propiedad [...] Los resultados no pueden ser más halagüeños. Niños que hace poco tuvimos que recoger en el estado más lamentable, saben ahora bastante bien el castellano, leen y escriben medianamente, pueden hacer las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética y sobre todo tienen ideas bastante claras de nuestra Santa Religión. (Montclar, fray Fidel de, h.v. En los tribunales. El Caquetá, los capuchinos y sus detractores, Pasto, Imp. de la diócesis, enero 20 de 1911. *Apud* Bonilla, 1969: 134).

Nestas palavras, se consignam elementos importantes para entender a lógica desses curas no marco do “eurocentrismo”. Para este Frei, a tecnologia da escrita e a língua castelhana são atividades que garantem o melhor desenvolvimento mental e cultural dos “selvagens”, que

eles consigam escrever a língua colonial é um indicador da sua proximidade à “civilização”, por exemplo, não falar o castelhano é um “estado lamentável”. Outro caso é o canto, para “suavizar” seus costumes, isto é, a repetição, ritualização dos cantos religiosos para impor práticas concretas da religião católica e impedir que as crianças continuem participando dos seus rituais nas suas comunidades, e os cantos, com um conteúdo explícito sobre a moralidade presente na Igreja, que eles devem aprender e reproduzir. Finalmente, um dos objetivos dos internatos eram o trabalho nas roças, as práticas agrícolas que faziam estes sujeitos aderirem à lógica do sistema econômico, por isso a intenção de impor-lhes uma afeição pela propriedade.

Na medida em que as intenções da evangelização não estão por fora dos desígnios impostos pela nova ordem econômica, que define ao “patrão de poder global” a partir da “colonialidade do poder”, esta tem sido caracterizada como constituída de três elementos: o poder político, o epistêmico e o ontológico (Restrepo e Rojas, 2010: 157). Em relação às intenções da evangelização, ver-se-iam refletidos estes três níveis porque a escola, até hoje, tem a intenção de criar subjetividades em função do mercado e o sistema capitalista, como no caso dos capuchinhos nas roças trabalhadas pelas crianças (colonialidade do poder), dos conhecimentos impostos na Escola inferiorizando outros possíveis, por exemplo, quando proibem-lhes falar a língua materna e impõem o espanhol naturalizada como língua “superior”, nesse nível sociolinguístico está parte da intenção dos capuchinhos (colonialidade do saber). E “domesticando” o corpo na rotina disciplinar do internato constituindo a “colonialidade do ser”. Mais na frente retomo o assunto, especialmente no dos primeiros elos da triada da colonialidade, isto é, o poder e sua dimensão epistemológica.

Para Quijano, a colonialidade do poder é um padrão de poder mundial de relações de dominação e exploração “*en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad*” (2000: 6). Nos internatos estão marcadas estas características no trabalho das roças, na divisão dos gêneros, nas aulas das doutrinas católicas e nas rezas, na construção hierárquica da autoridade religiosa sobre o saber “necessário” para as crianças, com a intenção de construir uma subjetividade específica na sociedade hegemônica. Vale ressaltar que a diferenciação de gênero está fortemente marcada nos discursos sobre os internatos, nas diferenças nas atividades impostas aos meninos e meninas. Em palavras do frei Castellví, aludindo ao trabalho das Hermanas Franciscanas, colaboradoras das Missões capuchinhas, das que forma parte a congregação das Hermanas Lauras:

Las Madres Franciscanas asumieron la difícil tarea de levantar un poco el carácter de mujer, rodeándola del prestigio que merece. Al efecto, con cariño de verdaderas madres sean aquellas

pobrecitas indias, las enseñan a vestirse, a coser y a practicar los oficios domésticos, sin olvidar un punto la enseñanza del catecismo, del castellano, leer, escribir, contar y varias nociones útiles para su condición excepcionalmente extraordinaria. Dentro de pocos años habrá cambiado radicalmente la faz de aquellos pueblos bárbaros (1944:193).

Se pretende impor uma forma de ser mulher, nos internatos se exigem domínios específicos a partir da “norma” que legitima o que elas “devem ser”. Claro, sem esquecer os saberes gerais para todos, homens e mulheres: ler e escrever o espanhol, o catecismo “uteis para sua condição excecionalmente extraordinária”. Lógica que está além do controle do território e da colonização das formas de produção, é também formação de sujeitos. O objetivo dos internatos e Escolas é construir subjetividades específicas, a partir de valores, ideais e práticas “Ocidentais”, a partir da moralidade católica e os interesses do capital global onde a economia rural é “periférica” e os sujeitos “inferiores”.

Por outro lado, Foucault fala da punição como emancipação em termos da “cura”. Isto é, nas Missões capuchinhas do século XX, a “cura” seria a imposição das formas de vida religiosas e econômicas disfarçadas pela emancipação civilizatória e pelo ideal do desenvolvimento. Os padres são os juízes, legitimados pela moral emancipatória do progresso, das sociedades subdesenvolvidas que desconhecem a moral cristã e a ignoram, e por isso é dever levar-lhes (impor-lhes) as práticas econômicas do progresso, da produção de recursos, o valor ao trabalho e o direito ao salário, imposições que nos internatos se aprofundam no sujeito. Porque, como afirma Foucault, sob o nome de crimes e delitos se julgam não só delitos jurídicos senão também

“[...] pasiones, anomalías, achaques, inadaptaciones [...] se castigan las agresiones, pero a través de ellas las agresividades; las violaciones, pero a la vez, las perversiones, los asesinatos que son también pulsiones y deseos [...] con el pretexto de explicar un acto, son modos de clasificar a un individuo” (2002: 25).

Nos internatos, em nome da disciplina se proíbe o jogo, o lazer, o sexo, a fala, se controla o comportamento, se controlam as paixões. Se proíbem atos, por exemplo, os atos linguísticos<sup>63</sup> em *tikuna*, em favor da língua colonial depositária do conhecimento “verdadeiro”, religioso. Marco de classificação que define ao “índio” e suas tradições como “inferiores”.

Segundo Foucault, neste tipo de lugares (internatos, hospitais, prisões) entra em jogo, por parte destes novos “técnicos”, “juízos de normalidade” (2002: 28), ou seja, estes são os

---

<sup>63</sup> Para J. R. Searle os atos linguísticos ou atos de fala são estudos da pragmática da língua que pertencente “[...] a la clase que incluye hacer enunciados, plantear preguntas, dar órdenes, emitir informes, saludar, y aconsejar” (Searle, 1977:1).

referentes legítimos e hegemônicos da “verdade”. Se julga o “indígena” porque é ignorante da língua castelhana que representa a normalidade, a tradição cultural do capuchinho e do europeu é o “normal”. Os juízos de normalidade pelos quais são definidos os *Tikuna*, são as representações que induziram as ações evangelizadoras. Nesta relação desigual, o capuchinho é depositário da “verdade”, é um “regime de verdade” que opera em função da negação da alteridade.

Para Foucault, os “regimes de verdade” são “[...] *un saber, unas técnicas, unos discursos “científicos” [que] se forman y se entrelazan con la práctica del poder de castigar*” (2002: 29). Tirar as crianças da sua cotidianidade comunitária, obriga-las a ficar, sem sair do internato é uma forma punitiva pela sua “culpabilidade primitiva”. Porque o “indígena” é culpável da sua condição “pré-moderna”, é culpável da sua “desgraça” e da violência e o controle exercido sobre eles, deve-se ao fato de que podem e devem sair da barbárie voluntariamente. Corolário do “mito da modernidade”, onde os ditos povos “[...] *subdesarrollados se tornan doblemente culpables cuando se revela contra esa acción enmacipadora-conquistadora*” (Dussel, 2008: 68). Daí que o civilizador (agentes estatais, missionários) julga-o como “menor de idade”, como tutelado, “primitivo”, e por isso “devem” dar-lhes educação, saúde, trabalho para que superem sua “culpabilidade”, para que se “desenvolvam” e se “civilizem”. E resistir ao projeto civilizatório, significa tornar-se duplamente culpado.

Os capuchinhos legitimam-se como “superiores” de acordo com o “regime de verdade” da tradição católica. Discursos que definem e representam o “outro”, com a intenção de negar-lhes autonomia e liberdade no território. Se marginalizam e proíbem as práticas e conhecimentos mitológicos dos povos. Pretendem desprestigiar formas específicas de conhecimentos, de interpretação e representação da realidade, diferentes formas de atuar e estruturar as relações sociais. Isso foi negado e “inferiorizado” pelos regimes de verdade por parte da Igreja e o Estado.

Afirma Foucault que desde os métodos mais “leves” até os mais duros castigos é sempre do corpo do que se trata, e a “economia política” do corpo (2002: 32). Afirmção que se manifesta nas práticas corporais às que são submetidas as crianças indígenas na cotidianidade dos internatos a partir da, por exemplo, “limpeza” do corpo, tomando banho com sabão, ou no nível simbólico do batismo, inclusive nas plantações escolares onde se lhes ensina aritmética para a produção e comercialização, se incentiva o valor à propriedade. O corpo prepara-se para a sociedade capitalista, os saberes matemáticos em função do mercado, os saberes linguísticos

em função de uma língua e uma religião “superior”, assim como a incorporação a uma tradição escrita da qual os “indígenas”, por ser “primitivos”, carecem. O mercado para obreiros fortes e úteis para o trabalho, docilizados à obediência cristã. Pelo menos essa é parte das intenções latentes dos internatos e Escolas.

Os internatos nas suas ações sobre os corpos “inferiorizados”, submetidos à obediência, entrelaçam-se nos domínios de produção e exploração que o mercado do sistema econômico hegemônico exige, porque “o corpo está imerso no campo político” e

[...] las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos [...] está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción [...] (Foucault, 2002: 32).

A escolarização por parte dos missionários capuchinhos não se reduz aos interesses pela expansão do cristianismo na Amazônia, esta está evidentemente ancorada à crescente ordem econômica e controle colonial. A ação missionária é pretensão de domínio do território para controlar recursos e sujeitos. Ainda mais o caso das *Reservas Indígenas*, constituídas desde os referentes coloniais passados que pretendem formar um espaço de regulação da cotidianidade, a invenção de um lugar que chama ao trabalho. Em síntese, para este ponto, vale a pena considerar a noção de “heterotopia” desenvolvida pelo Foucault no marco de certas colônias “indígenas”, especialmente as que empregavam o “indígena” para exploração dos recursos naturais, que educavam os “indígenas” em função desses recursos em prol dos colonos, como forças de produção.

As “heterotopias”, para Foucault, estariam em oposição às utopias, as quais “são lugares sem uma localização real [...] espaços irreais” (Foucault, 1984:46), lugar irreal que se pensa a partir dos espaços reais. Nesse sentido, as “heterotopias” são “espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, mesmo quando eles sejam efetivamente localizáveis” (Ibid.: 46). Há vários tipos de lugares heterotópicos, que não enumerarei aqui. Mas há um em particular que é pertinente atender para pensar no controle do território do ponto de vista dos internatos e das *Reservas indígenas*.

Afirma Foucault que “cada heterotopia tem uma função precisa e determinada no interior da sociedade” (Ibid.: 46). Para explicá-lo dá o exemplo do cemitério na Europa e as transformações na história desse lugar: “A heterotopia é capaz de justapor em um único lugar real, diversos espaços, diversos lugares que são eles mesmos incompatíveis” (Ibid.: 47). Ou seja, nos cemitérios, o sentir de cada familiar na sua lembrança do ser que já não está mais aí,

são diversos sentires e diversas histórias, na ilusão de um lugar só, pois os diferentes mundos e vidas que o lugar evoca, passam ser um lugar de muitos lugares, historias incompatíveis que se vivem na imagem do cemitério.

Dentro de uma tipologia das heterotopias proposta pelo autor, delas, no sexto princípio ele diz que:

“[...] tem uma função em relação a todos os espaços que permanecem. Esta função se desdobra entre dois polos extremos. Ou seu papel é criar um espaço de ilusão que denuncia como mais ilusório ainda todo o espaço real, todos os lugares dos quais a vida humana é compartimentada” (p. 9).

Esse é o caso das colônias jesuítas e capuchinhas, as *Reservas Indígenas*, inclusive os internatos. Cada ação nesses lugares é regulada e controlada, ao som do sino as crianças são acordadas para rezar, para comer, para jantar, para estudar o catecismo e para trabalhar. Atividades em função do lugar, que são reguladas na medida que são controladas. Afirma Foucault que são um tipo de heterotopia extrema, porque é a criação de um lugar que é “[...] tão perfeito, quanto meticuloso, tão bem arranjado como os nossos são desordenados, mal construídos e confusos. Este último poderia ser a heterotopia, não de ilusão, mas de compensação” (Ibid.: 49).

Essa foi a intencionalidade das *Reservas* e internatos, uma regulação e um controle total do lugar, a heterotopia, nesse caso, não é ilusória, mas determinada. Só que esta, além de determinada é limitada e parcial, porque as pessoas dispostas nesse tipo de lugares não ficaram à mercê, eles se pensaram nessa regulação, pensaram na sua autonomia. Em um princípio foi *Reserva*, nela se criaram as escolas e internatos, sistema que obedecia à regulação. Mas depois a *Reserva* foi o lugar heterotopico das reivindicações, da legitimidade e autonomia em um território que definiram coletivamente, já não desde a igreja ou o Governo, mas desde as organizações locais. No caso de Arara, o sino da Escola quebrou, a igreja é um prédio abandonado, e o som é do megafone que convoca às famílias para discutir seus projetos comunitários.

Aqui o que me interessa indicar é que o controle é limitado porque as relações são de múltiplas direções, por isso não se pode afirmar que as ações missionárias desde as Escolas e internatos tenham sido de uma dominação total sobre os povos que passaram a fazer parte desse regime. Mesmo assim, estes sistemas coloniais tiveram a intencionalidade do controle e dominação e não se limitaram à determinação dos espaços e à regulação do comportamento.

Para os capuchinos, exercer o poder, necessariamente, implicava em constituir um saber, porque “[...] *no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder.* (Foucault, 2002: 34), daí que o saber possa ser constituído como dispositivo de dominação. O Cura exerce um poder constituído na história colonial, o catolicismo como depositário do “regime de verdade”, legitimado pelo outro “regime de verdade” em expansão, isto é, o Estado-nação que brinda os mecanismos legais para uma educação específica, única e hierarquizada. O saber, o conhecimento que opera no poder, é cristão, são os preceitos de um único Deus, de um único mito de origem adâmico do pecado e confissão, o perdão e o dever da obediência constroem esse regime. E valores contrários a essa tradição moral são punidos, “reformados” e “curados”; a evangelização “cura” do misticismo “selvagem”, a escolarização “corrige” as práticas “bárbaras”.

Em relação aos presídios, Foucault fala da verdade como uma arte complexa que “obedece a unas reglas que solo pueden conocer los especialistas” (Foucault, 2002: 43). No mesmo nível operariam as Escolas e internatos, o professor e o cura são os especialistas que conhecem as regras, sabem o correto e o incorreto dos comportamentos, o que se deve e não se deve ensinar, o que se deve e não se deve punir, o que se pode e não se pode dizer. Essa verdade incrustada em preceitos dogmáticos que definem o comportamento humano é, no século XX, cada vez mais articulado aos interesses do Estado no mercado capitalista. Evangelização e escolarização a favor da economia.

No detalhe “disciplinar” da cotidianidade imposta nos internatos, em palavras de Foucault, constitui-se uma “microfísica do poder”. Tal cotidianidade torna-se uma peça para entender a “genealogia da alma moderna” (2002: 36), porque a alma não é só uma instancia ideológica, ela existe, afirma Foucault, tem uma realidade, ela

[...] está producida permanentemente en torno, en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia (Foucault, 2002: 36).

A cotidianidade nos internatos é uma microfísica do poder sobre o corpo e a alma. O internato como “tecnologia do poder sobre o corpo e pensamento”. O corpo é banhado e “asseado”, a palavra regulada em orações e cantos, os horários são estipulados, as crianças são trancadas no lugar, o som da língua é proibido, a boca fechada, o comportamento linguístico

regulado, o trabalho ritualizado nas roças. Microfísica como mecânica de “*movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo*” (Ibid.:140). Nos internatos, no seu dia a dia, as atitudes de correção e punição são “infinitesimais”. Tudo em função do controle e a criação da subjetividade nos discursos e nas práticas da evangelização, a fim de incorporar a alma à moral cristã, a qual está articulada ao Estado-nação, à sociedade hegemônica dentro do desenvolvimento e o progresso. Por um lado, a escolarização religiosa, sentir o pecado e a penitência, por outro o desenvolvimento e a propriedade privada. Mentos e corpos se “reformando” para a vida nacional.

Nessa relação econômica ganha importância a noção de “docilidade” que “*une al cuerpo analizable el cuerpo manipulable*” (Foucault, 2002: 139). Os internatos são os lugares onde se docilizará o corpo, onde são manipulados na cotidianidade disciplinar das rezas e cultivos. “*Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado*” (Ibid.: 139). Submete-se o corpo quando é tirado da sua comunidade para leva-lo a viver nos internatos, se utilizando para isso o propósito da evangelização e a economia em função do controle da população e o território, transformando o sujeito em “civilizado”, isto é, aquele que reza, que trabalha a terra para outro, que lê e escreve em espanhol, que toma banho com sabão, que tem “urbanidade”, ou seja, “bons modos”. É um sujeito (corpo e alma) que se molda ao “progresso” da civilização católica e capitalista.

Com o propósito de problematizar as relações de poder, para ver além de um controle unidirecional de dominação e uma resposta passiva e resignada, retomo o relato etnográfico da comunidade e da Escola. Mesmo que os dispositivos de controle sobre povos específicos tenham certas mudanças, eles mantêm certas lógicas. As relações coloniais na educação dos *Tikuna* podem ser pensadas em complexas relações com respostas críticas e propositivas frente a um modelo social hegemônico.

Contudo, no marco da comunidade de Arara indicarei como as dinâmicas próprias deste *Resguardo*, embora tenham uma história de relações coloniais de violência e controle, se tem constituído desde a agencia das famílias *Tikuna*, das discussões das famílias e o *Cabildo* com a Escola. Esta última, como mostrarei a seguir, não ficou restrita às obrigações que impuseram as Missões capuchinhas, mesmo assim ela está no contexto de uma sociedade historicamente hegemônica.



## 2. Programas, lugares e discursos de dominação

A comunidade de Arara localizada na zona rural da Amazônia Colombiana, apesar das suas particularidades locais, não está por fora de umas relações de poder hegemônicas historicamente constituídas, manifestas nos programas sociais e educativos do Governo colombiano. Assim como também, a comunidade e a Escola *Tikuna* está inserida nos debates e processos políticos que respondem criticamente ao projeto social hegemônico herdeiro da colonização. Aqui caracterizo os discursos e ações que as relações de poder desigual constituem.

### Tensões e conversas

Depois de dois meses em Arara, ainda tenho dificuldade para falar com as pessoas, sou um estranho que ninguém quer conhecer. Em um dia qualquer, sai a caminhar pela comunidade tentando me aproximar, e as pessoas tinham um olhar meio curioso e pareciam confusos com minha presença. Eu não me sentia confortável nesta situação porque não conseguia aproximar-me, nem falar com ninguém, ainda mais pela fronteira da língua, uma vez que Arara é uma comunidade bilíngue e usam o espanhol nas relações com os não *Tikuna* quando vão a Leticia, mas entre eles, especialmente em Arara, a maioria do tempo a conversa funciona na língua *tikuna*.

Às vezes, o trabalho de campo constitui-se de circunstâncias confusas e desagradáveis. É diferente na nossa vida cotidiana. Nesta, escolhemos os espaços nos quais queremos estar e com as pessoas que queremos falar, é mais espontâneo. Na construção do texto etnográfico, em certas comunidades, a situação muda. Com isto não quero dizer que no trabalho de campo o antropólogo não escolha os espaços, ou que as vezes não seja espontâneo, nem sempre é desagradável. Embora haja certas particularidades que se constroem pelos interesses investigativos e que podem se constituir em obstáculos para os mesmos. Estou em um lugar que ninguém me convidou, nem me conhecem, nem me esperavam, além disso, tenho uma imagem negativa sob o rótulo de pesquisador, pior de antropólogo. Como me falou um professor da Escola sobre os antropólogos: “Pessoas que vem a comunidade a roubar os conhecimentos indígenas para ter reconhecimento na academia”. Ou nas palavras da professora aposentada Amália Ramirez, que trabalhou nas Escolas *Tikuna* durante muitos anos: “[...] *los antropólogos llegaban y les sacaban cualquier conocimiento y luego después se daban cuenta [los Tikuna]*

*que ganaban plata con eso y luego no les daban ni el saludo. Ahora los rechazan y si escuchan que es antropólogo ya lo señalan diciendo, usted es ladrón*<sup>64</sup>

E a partir dessas falas e imaginários sinto os olhares. Como minha visita em Arara é tão curta que não consigo conversar com as pessoas, fica difícil na minha situação entender parte da sua cotidianidade. Penso que, em vários casos, o antropólogo deve “atuar”, fingir comodidade em espaços que não quer estar, sorrir até quando não se quer, fingir com pessoas que não tem simpatia, com o fim de agradar e conseguir a informação que precisa, é um teatro do qual pouco se fala nas etnografias.

Às vezes me aproximo das crianças que já me reconhecem pelas oficinas que estou ministrando na Escola, mas eles, no mesmo jeito que na Escola, respondem com o corpo, isto é, eu falo qualquer coisa e eles movem a cabeça, os ombros, mas nunca falam, ou eu pergunto e falam entre eles em tikuna e vão embora. Depois de caminhar mais um pouco pela comunidade, cheguei a um mercadinho, onde vedem ovos, biscoitos, papel higiênico, refrigerantes, pão, latinhas de comidas, entre outras coisas. Comprei algo para comer e falei com a dona do lugar, a senhora Antonila e com seu esposo que administra a biblioteca da Escola a quem já conhecia. Lugar que pelo fato de vender produtos, é um espaço mercantil que me dá uma entrada relativamente mais fácil à conversa, situação que não consigo sem um objetivo explícito, neste caso comprar algo. Antonila, além de ter o mercadinho, faz parte do grupo de artesanato de Arara, me diz que estão preparando um material para levar a um evento em Bogotá, chamado *Artesanias de Colombia* onde poderá vender os seus produtos com as outras *Tikuna* que formam o grupo de artesãs de Arara. Elas têm que criar um projeto para procurar verba que financie sua equipe, proposta que enviam a uma instituição do Governo em Leticia, chamada Corpoamazonia<sup>65</sup>. Ela me diz que o trabalho é feito manualmente e é muito cansativo, agora querem máquinas para perfurar sementes, que é o mais difícil de fazer manualmente, e material de trabalho, para isso precisam dinheiro.

Instituições como Corpoamazonia do Governo Central trabalham em parceria com as comunidades rurais, para financiar projetos de iniciativa local. Também há outra instituição, o *Servicio Nacional de Aprendizaje* (SENA)<sup>66</sup>, ligado ao Ministério de Trabalho. O SENA tem o objetivo de formar os interessados em temas de agricultura, para que as comunidades desenvolvam projetos produtivos. Nelson Cayetano e Edila Santos vão fazer um curso oferecido

---

<sup>64</sup> Conversação com Amália Ramirez em Leticia, novembro, 2014

<sup>65</sup> Ver, site oficial de Corpoamazonia: <http://www.corpoamazonia.gov.co>

<sup>66</sup> Ver, site oficial do SENA: <http://www.sena.edu.co>

pelo SENA sobre “Engorda de Galinhas”. Eles criam galinhas das quais consomem a carne e os ovos; para este casal o curso é uma possibilidade de entrada econômica porque suas galinhas podem virar um negócio, eles pensam vende-las em Leticia.

Embora veja uma dinâmica da comunidade com interesses muito parecidos à vida urbana, por exemplo, ganhar dinheiro, estudar na Universidade, sair longe do povoado, interagir mais intensamente a um nível regional e nacional com seus projetos e desejos, há jeitos locais e sistemas de valores que fazem-me pensar nas diferenças, e como os modelos hegemônicos educativos e econômicos nacionais não pensam nessas sutilezas. Sutilezas e diferenças que permitem entender o sentido plural da nossa sociedade, realidade que ao meu ver é o que permite construir conhecimento e abrir o espectro de possibilidade para organizar-nos socialmente a partir de diferentes axiologias, é uma construção social que parte dos interesses locais e dos projetos de vida diversos. Os modelos nacionais tentam acabar e reduzir dita pluralidade.

Assim como em Arara há interesses em projetos produtivos para melhores entradas econômicas e avanços na autonomia produtiva local, também se enfrentam com um sistema econômico desigual que sempre tem procurado tirar vantagem deles. Então, mesmo reconhecendo o valor da parceira com o Governo, com instituições como o SENA e Corpoamazonía, eles também são críticos com outros. Como exemplo, o encarregado da biblioteca fala que, anos atrás vinha muito turista, porque queriam conhecer comunidades “indígenas”, e eles ficavam muito emocionados ao ouvir as crianças falar a língua tikuna no cotidiano, “tão espontaneamente”. Em Arara têm um lago onde os *Tikuna* pescam, que abastece de peixes, em grandes proporções, em quase todo Arara<sup>67</sup>. Circunstancias que levaram uma empresa de turismo a se interessar pelo *Resguardo*. A empresa de turismo queria criar um *tour* para o lago. É um lugar com uma paisagem especial, muito bela, chamativa para os de fora, especialmente para ver os pirarucus, peixes grandes muito conhecidos na Amazônia, mas também porque muitos turistas querem conhecer “tribos indígenas”. A comunidade de Arara opôs-se ao dito projeto. A empresa precisava da permissão da comunidade, eles a negaram. O lago é sua fonte principal de alimento, e isto não se negocia, afirmavam eles. Aqui o romantismo

---

<sup>67</sup> Numa manhã Paulino Santos, deitado no chão remendava uma rede para pescar, rede cheia de buracos. “Estou fazendo artesanato”, me diz com um sorriso. Ele diz que está brincando, só está remendando os buracos, demora muito tempo para fazer toda a rede, pelo menos um mês. Antes, continua ele, era seu pai que fazia, o que ensinou fazê-la, agora ele a compra em Leticia, com dois pirarucus que consiga pescar no lago, vende-os em Leticia e recupera o que gastou na compra da rede.

vira negócio, o sujeito na lógica de museu, é um objeto para visitar e observar, a língua, por um lado é exotismo e este gera dinâmica comercial, por outro, o lago, paisagem natural e potencial para pesca desportiva estimula o forasteiro.

Aqui, me interessava ressaltar que a comunidade é crítica e relaciona-se com o Governo em função dos interesses locais e familiares. Aliás, o campo educativo está além da Escola para crianças e jovens. Neste estudo tenho aprofundado mais nesse espaço institucional escolar, mas a educação não se esgota aí. Para Antonila, são importantes conhecimentos técnicos para fazer artesanato, ela me falava que tinham dificuldades para a redação dos projetos porque nem todas as pessoas do grupo de artesões tinham os conhecimentos na escrita para escrever as propostas. Para estas iniciativas é importante ter capacitações na gestão de projetos, que o SENA às vezes oferece, entender e aplicar as matemáticas para incluir o pressuposto necessitado e ter a aprovação de Corpoamazonia na procura de recursos. Elas recebem apoio de alguns *Tikuna* em Arara para apresentar os projetos. Assim como Elida e Nelson recebem com beneplácito as capacitações do SENA para a engorda de galinhas. Não é muito comum ainda, os estudos universitários entre os *Tikuna* em Arara, embora, eles vejam positivamente tipos de aprendizados práticos para aproveitar mais o território, e do solo e os produtos com que eles contam para produzir.

### **Escola San Juan Bautista de la Salle<sup>68</sup>**

São seis e meia da manhã e reina um silêncio pouco comum para uma grande quantidade de crianças, é muito cedo, suponho. Alguns deles jogam com uma bolinha na terra, outros conversam, tudo muito calmo até que o Coordenador com um pau de ferro bate em um sino quebrado que pendura numa esquina e grita batendo o sino: Todos a formar! Mas ninguém presta atenção e todos seguem no seu lazer. O Coordenador sem se preocupar vai embora e entra no seu escritório onde também fica o quartinho onde ele mora, na verdade ele, que não é *Tikuna*, mora em Leticia onde vai os fins de semana, na semana mora em um quarto da Escola. Depois de uns minutos, uma professora falando mais forte e batendo forte no sino grita de novo: “A formar, todos a formar!” Lentamente, os estudantes caminham até o campo, onde às vezes jogam futebol e basquete, e começam a se organizar em uma ordem já estipulada antes. Da esquerda à direita, dos mais novos até os maiores e em cada fila formam-se por tamanho, na

---

<sup>68</sup> San Juan Bautista de la Salle (1651-1719) foi um sacerdote francês, fundador de centros educativos chamados “Irmãos das Escolas Cristãs”. Este nome foi dado pelos capuchinhos a Escola em Arara, clara evidencia da influência da religião católica na Escola *Tikuna*. (Sobre o Sacerdote ver: [www.lasalle.org](http://www.lasalle.org)).

frente os menores, atrás os mais altos. De maneira geral, na formação, os professores falam sobre “problemas de disciplina” e eventos da Escola que serão desenvolvidos na semana. Às vezes, o jeito dos estudantes se comportarem na observação dos professores é de preguiça, estes, para mudar a atitude dos alunos, têm uma série de exercícios físicos para acordá-los, por exemplo, esticar braços e pernas. No início da formação, algum professor ou estudante reza o Pai Nosso para começar o dia.

A maioria dos estudantes nasceu em Arara, por isso quase todos são *Tikuna*. Nas oficinas que ministrei, perguntava de onde eram ou onde tinham nascido. Porém, minhas perguntas em espanhol sempre geravam olhares nervosos de dúvida ou simplesmente silêncio, eu percebi que a pergunta do lugar de seu nascimento, ou melhor: de onde são, não tinha sentido, é algo tão óbvio, se eles estão aí é porque são daí. Então, procurava saber se alguns deles vinham do Peru ou do Brasil, mas pelas respostas silenciosas, pelas expressões de estranheza ou dúvida, conclui aquilo. Era uma pergunta óbvia demais para ser respondida. Como a maioria nasceu em Arara, nesse contexto local, a pergunta “de onde são” perde sentido. Nessa Escola de 259 estudantes só três se reconhecem como *Yagua*, os demais são *Tikuna*, além de dois professores do povo *Uitoto*. Dos 12 professores que atuam na Escola seis são “indígenas” (dois *Uitoto* e quatro *Tikuna*), os outros seis são “mestiços” a maioria de Leticia. Estes, durante a semana alugam um quartinho em Arara e nos finais de semana ou feriado vão para a cidade onde têm suas famílias.

No dia 22 de setembro realizei a primeira oficina de escrita criativa com os estudantes do quinto ano do ensino fundamental. Ao princípio, os estudantes muito tímidos falaram pouco. Perguntei seus nomes, alguns não conseguiam pronunciar. Por timidez, porque eu intimidava-os, ou alguma coisa. Falei então que se sentassem no chão fazendo um círculo para conversar. Em Arara, do mesmo jeito que na cidade, as salas de aula têm cadeiras individuais que estão formadas em linha reta, uma paralela à outra. Comecei a oficina com um exercício de observação. Eu lhes pedia que olhassem ao redor do local, todos os objetos que estavam perto deles. Assim, poucos estudantes, começaram a falar: caneta, borracha, parede, cadeira, caderno, teto, camisa, papéis, sapato, porta, etc. Escrevi as palavras no quadro. Depois lhes pedi que dissessem qualquer tipo de qualidade, as coisas que eles sentiam. Assim, alguns falaram: tristeza, alegria, chato, louco, respeitoso, etc., palavras que escrevi no quadro em frente dos objetos. A ideia do exercício é dar qualidades aos objetos que não têm certo tipo de qualidades, por exemplo: “A cadeira chata”, “o caderno louco”, “o sapato triste”<sup>69</sup>. O objetivo é que os

---

<sup>69</sup>Estes exemplos são construções dos estudantes feitas nas oficinas de escrita criativa que realizei em Arara desde setembro até novembro de 2014.

estudantes comecem a fazer construções literárias básicas que lhes permitam fazer relações de sentido e significado “surreal”, incentivo da imaginação, com a intenção de gerar ferramentas para escrever autonomamente, isto é, mecanismos para ativar relações possíveis das palavras de uma língua, neste caso o espanhol, para estimular “competências na escrita”<sup>70</sup>. Com as palavras no quadro, expliquei a metodologia e lhes pedi que construíssem suas próprias orações. Alguns deles não escreveram as palavras adequadamente, com erros nas formas de escrever as letras, as palavras e os artigos que as acompanham, também com erros de ortografia, outras pessoas não escreveram nada. Fiquei com a dúvida, se alguns deles não queriam ou não conseguiam escrever em espanhol. Mas, o fato é que a maioria não consegue construir uma oração, nem todos conseguem escrever seu nome. A intenção do exercício, além de se relacionar minimamente com elementos práticos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da escrita, leva em consideração observar a cotidianidade da Escola para análises posteriores.

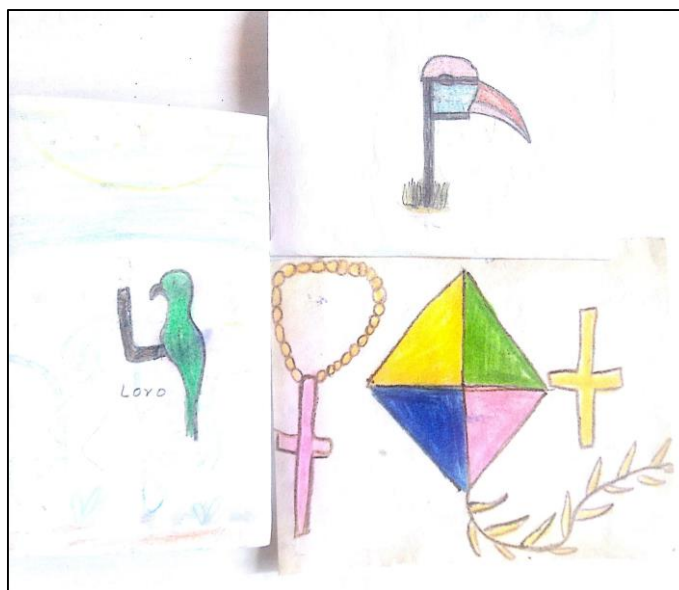
Nas oficinas, propus um sentido dinâmico, as crianças podem sair, sentar onde quiser, conversar entre eles. Assim percebi que o uso da língua tikuna é muito mais intenso do que o espanhol. Comigo, às poucas vezes e os poucos estudantes que falavam o faziam em espanhol, entre eles só em tikuna. Sabendo que meu objetivo era que eles escrevessem contos, poemas e canções, vi logo que não daria certo pelos seus limites na escrita e os meus com a sua língua materna, que tive que mudar a prática e propor outra metodologia.

Em outro exercício escrevi as letras do abecedário no quadro, pedi para eles que cada um escolhesse uma letra e anotasse em um papel em branco, o objetivo era que dessa letra fosse produzido um desenho, e atrás do papel escrevessem três palavras que começassem com essa letra (figura 2). Nestes primeiros exercícios, muitas crianças não falaram comigo, sabia que me entendiam porque faziam o que eu pedia e porque conversavam animadamente com seus colegas mostrando seu trabalho.

---

<sup>70</sup> A escrita criativa é uma ferramenta pedagógica para o ensino da escrita das línguas, a qual, a partir de uma metodologia literária potencializa a imaginação e a autonomia do pensamento. Uma das maiores dificuldades dos estudantes de ensino médio, de maneira geral no sistema educativo na Colômbia, é a carência de competências linguísticas para a construção reflexiva de um texto (Ver estudo: Osorio; Maldonado; Rodrigues, 2012). Esta ferramenta estimula essa possibilidade. (Para pesquisadores que têm trabalhado essa metodologia em sala de aula, ver: Alonso e Aguirre, 2004).

Figura 2: Desenhos a partir de letras.



Desenhistas: Letra L - Jhenifer P; Letra T - Yina; Letra F: Sem identificação

Nessa primeira aproximação da Escola, comecei a identificar situações diferentes em relação a minha experiência como estudante e professor em Escolas urbanas e rurais na Colômbia, mas também percebi coisas comuns. Em Arara usam uniforme, para as mulheres é um camisa e saia de cor azul, e uma camiseta embaixo de cor branca, meias brancas e sapatos pretos. O uniforme dos homens é uma calça azul, uma camiseta branca e sapatos pretos, mas muitos estudantes ficam sem sapatos. Estas roupas são as mesmas que se usam na Instituição Educativa Maria Auxiliadora em Nazareth, já que a Escola de Arara, San Juan Bautista de la Salle, é uma sede daquela Escola. De fato, o uniforme também é o mesmo que usam em algumas Escolas de Letícia, situação que ganhou mais sentido quando conversei com a professora Amalia Ramirez. Ela nasceu em Cali (Sul da Colômbia) e estudou em Bogotá, chegou a trabalhar como professora ao Trapézio Amazónico em 1976. Em 1985 passou trabalhar na Escola de Arara onde ficou 18 anos. No início dos anos 80, afirma ela, a Escola de Arara tinha 47 estudantes e só tinha Creche, primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental, ela diz que nessa época em Arara eram só *Tikuna*, ela era a única professora de fora, a Escola, além dela, tinha mais dois professores que eram *Tikuna*. Segue o relato da professora dizendo que as crianças não falavam, pareciam mudas, palavras que me chamaram a atenção porque eu percebi algo muito similar trinta anos depois. Afirma a professora Amalia: “*Los niños en la escuela no hablaban nada, mudos y en clase eran muy tímidos, eso era un problema porque ellos no*

*hablaban. Uno no sabía si ellos entendían o no entendían, había que repetir mucho, y así uno lograba que el muchacho fuera asimilando*<sup>71</sup>.

Penso que é uma situação que se repete, já que as particularidades da língua tikuna e as metodologias inadequadas nesse contexto bilíngue, não tem permitido um avanço na comunicação das crianças *Tikuna* com o espanhol. Depois voltarei ao assunto. Mas, voltando ao relato e lembrando do que falei antes sobre transcender a dicotomia dominador/dominado no marco colonial, penso pertinente o exemplo do uniforme, porque este não foi imposto, prossegue Amalia:

“[...] ellos [as crianças em Arara] empezaron a llegar con uniforme, yo nunca les di uniforme, entonces les compraban zapatos, entonces llegaba estrenando zapatos pero a los 10 minutos se quitaban los zapatos, a ellos no les gustaban los zapatos. Lo del uniforme no era obligatorio pero como acá en Leticia todos tenían uniforme ellos los fueron consiguiendo, era la misma ropa de aquí [Leticia] era la misma ropa y la misma camisa y la misma falda”.

Segundo Amalia, foi por vontade própria que os primeiros estudantes na Escola em Arara começaram a usar uniforme, porque este não era exigido, aliás davam para eles sapatos, e destes, até hoje, poucos gostam. Antes de continuar com as descrições da Escola hoje, é importante aclarar que a Escola Mista de Arara, embora administrada pelos capuchinhos, os professores nem sempre eram os padres. Como bem lembra a professora *Tikuna* de Arara Argelis Bautista Angarita, quando diz: “*Los curas eran administradores, no profesores*”<sup>72</sup>. Mesmo assim, a influência e o controle dos capuchinhos eram significativos, porque além de educar aos *Tikuna* nas missas e roças, eles exigiam dos professores o quê e como ensinar. Os curas tinham pelo menos duas funções explícitas: administrar a Escola e celebrar a missa. Amalia Ramirez, que conversava com o monsenhor que tinha a chefia da Prefeitura Apostólica em 1980, afirma que ele dizia sobre os *Tikuna* que:

“[...] había que educarlos para que la sociedad occidental no los desapareciera, hay que prepararlos para que la sociedad no los destruya, y al lado de la educación se hacía la pastoral, entonces nosotros [os professores] éramos evangelizadores, nos preparaban para la religión, [...] para la formación religiosa, para dar matrimonios.

Para este Monsenhor, segundo Amalia, evangelizar aos *Tikuna* era a forma de protegê-los, torna-los mais próximos às tradições religiosas, desde a educação pastoral, isto é, batismo, primeira comunhão, confirmação e matrimônio, era o jeito de “ajudá-los”, “educá-los” e assim

<sup>71</sup> Conversação com a professora Amalia na cidade de Leticia, novembro, 2014.

<sup>72</sup> Conversação com a professora Argelis B. Angarita. Arara, outubro, 2014.



não “sofreriam” os preconceitos da sociedade majoritária. Por isso hoje, em parte, a influência religiosa na Escola em Arara é relativamente alta, situação que indicarei no decorrer desta descrição. Mas, sigo com a descrição hoje da Escola San Juan Bautista de la Salle.

Na Escola há horários estipulados para as aulas e o recreio. O início das aulas é às sete horas da manhã, somente nas segundas-feiras e sextas-feiras começam às seis e meia, nesses dias fazem a formação em fila, onde se lhes comunica, a toda a Escola, como indiquei antes, sobre eventos próximos, ou problemas entre estudantes, em geral de disciplina, sobre os dias que não terão aulas porque os professores têm oficinas ou capacitações em Nazareth ou pelos feriados. Estes são os que dão as informações e ao final rezam orações da religião católica, quase sempre o Pai Nosso, às vezes pedem a algum estudante que faça a oração. Nos demais dias, o início de aulas é às sete, sem formação, e saem às 14h. Mas, nem todos os dias mantém rigidamente esses horários. Nestes contextos rurais, porém, se reproduzem elementos significativos das Escolas em geral, ao nível nacional, isto é, salas classificadas por idade, horários, recreios, disciplinas como espanhol, matemática, educação física, religião, ciências naturais e ciências sociais, ética e valores, por efeitos da cotidianidade local, elas se dinamizam de diferente maneira. No modelo disciplinar (Foucault, 2002: 141) da maioria das instituições educativas, a rigidez dos horários constrói uma normatividade e regras específicas de controle, que caso sejam quebradas a pessoa é punida. Em Arara não, às vezes pelo sufocante calor em locais escuros e sem ventilações, os professores decidem que é melhor ir embora, falam para seus estudantes irem para casa, ou terminam a aula no igarapé, de qualquer jeito é sair da sala. Mas, nesse caso é mais decisão de cada professor.

Há um caso mais geral, além das regras institucionais, se o céu está fechado e tem cara de chuva, seja a hora que for, todo mundo vai para casa. As fortes chuvas da floresta, que as vezes duram mais de 24 horas, são as que decidem quando terminam as aulas. Tem casas que quando chove muito, não tem forma de passar ao outro lado, o que prejudica a muitos estudantes.

O *Resguardo* de Arara não é muito habitado em relação a sua extensão e as casas das crianças ficam perto da Escola. Às vezes eles vão, em princípio, por uns minutos à casa, a tomar café, assistir televisão e depois não voltam mais, ou ficam em casa e ficam dormindo, ou seus pais mandam que vão às roças recolher os alimentos cultivados, ou ao rio pegar a rede de pescar,

ou torrar farinha<sup>73</sup>. É muito comum começar com 20 estudantes e ao final do dia só estão 10, as vezes cinco somente. Assim, o horário estipulado de 6h30-7h até 14h passa a mudar constantemente pelas próprias atividades da comunidade. O controle do tempo nos horários de aulas, característico de centros educativos do Estado, é menor em Arara, embora, formalmente, o horário seja exigido pelo Ministério de Educação, o qual pretende sistematizar e controlar as práticas cotidianas. Entre as lógicas ministeriais, o número de horas que crianças e jovens passam nas Escolas determina a qualidade acadêmica, entre mais horas nas Escolas melhores os resultados acadêmicos. Em uma reunião de professores em Nazareth um representante da Secretaria de Educação estava muito preocupado com o nível acadêmico tão baixo dos estudantes de Arara, manifesto nas provas *Saber* do ICFES. Para o funcionário, uma das causas desse baixo nível era, por ele conhecido, a falta de rigor dos professores, pais e estudantes em fazer valer as seis horas diárias, no mínimo, que exige a Lei de Educação do Governo Nacional (Decreto-Lei número 1850, capítulo 1, artigo 2).

*San Juan Bautista de la Salle* é uma Escola não muito grande. Ela está dividida por quatro espaços, o primeiro deles é de seis salas onde fica o quinto ano do Ensino Fundamental (EF) e os níveis 6, 7 e 8 da segunda etapa do EF. Em outro espaço está o restaurante, os níveis de Creche e primeiro ano de EF. Um terceiro espaço, o único de dois andares onde funciona o escritório da Coordenação, o segundo e terceiro ano de EF, o primeiro ano de Ensino Médio e a sala de sistemas. Há um local em forma de maloca onde funciona o quarto ano de EF, e por fim, em local mais afastado, mas não muito longe, a biblioteca. No meio dos complexos separados há muito mato, árvores, semeados, grama, é um espaço aberto, as salas são fechadas, mas a Escola em si, não tem portão, não tem paredes que a afaste ou feche-a da comunidade. Toda hora passam pescadores levando peixe para vender, ou com a rede para pegá-los, passam homens e mulheres carregando sacos de mandioca ou farinha. Situação que se dinamiza porque a Escola está no centro de Arara, mas nem sempre a Escola esteve lá. Antes estava na beira do rio desde sua fundação em 1946 até o ano 1964, quando se chamava *Escuela Mixta de Arara*<sup>74</sup>, mas pelas subidas do rio de Arara, ela foi deslocada ao centro. Aqui vale a pena considerar a agencia territorial por parte dos *Tikuna*.

---

<sup>73</sup> O uso, comercialização e consumo da farinha não é comum na Colômbia, só em casos de fronteira que certos povos amazônicos colombianos a usam, os *Tikuna* são um deles. De fato, a expressão “torrar fariña”, usado comumente pelos *Tikuna* em Arara, falantes do espanhol, é um claro exemplo de um empréstimo do português brasileiro, já que o equivalente de torrar no espanhol da Colômbia é *tostar*. Termo que não escutei em Arara.

<sup>74</sup> Informação pessoal, Paulino Santo. Outubro, 2014.

Como indiquei antes no texto, foi interesse do governo, comerciantes e as Missões, localizar as comunidades amazônicas em lugares específicos para a exploração dos recursos e a força de trabalho “indígena”, daí que foi intencional a localização das aldeias, vilas e *Reservas* nas margens do Rio, para facilitar transporte e controle porque no interior do mato o fluxo de pessoas e produtos fica difícil. Assim como também, as Escolas e os internatos ficaram nas beiras para agilizar as mobilizações dos curas que faziam visitas constantes às comunidades da região. Nestas circunstâncias, a casas de Arara e sua Escola é bem particular. Como falei antes, Arara fundou-se como território não por imposição, mas pela própria iniciativa e agência de famílias *Tikuna* que vinham, principalmente do Brasil, procurando melhores condições de vida, assim chegaram os primeiros habitantes a um lugar inabitado. Porém, a região estava sob o controle institucional do Governo colombiano, assim que quando a comunidade cresceu foi imperioso para o Estado que as Missões capuchinhas fizeram presença na nascente comunidade. Daí que a Escola, em princípio, e pelo interesse explícito do Governo e as Missões, foi localizada à margem do rio já que ela não somente atendia aos *Tikuna* de Arara, também as comunidades vizinhas que não tinham Escola. Como o afirmaram Elida Santos e a professora Amélia Ramirez, dita escola era a única desta parte do rio para atender aos “indígenas” de muitas comunidades. Mas as condições ambientais, de alagamento principalmente, e pelas dificuldades em época de inverno para as crianças de Arara se deslocar até a margem, que a comunidade decidiu trocar o lugar da escola para o centro da comunidade<sup>75</sup>. Assim que a exigência das Escolas ficar nas beiras, durou pouco, influiu mais o interesse local dos *Tikuna* do que a relação com Leticia, os Capuchinhos e o Governo nacional. Mesmo a Escola sendo imposta, ela se articula localmente com o qual ganham soberania sobre seus projetos de vida. Depois retomo este assunto, por enquanto volto a refletir sobre os elementos de discussão acontecidos nas oficinas.

Em uma das oficinas, com o 6º ano do EF, li um conto sobre os *Tikuna* que achei na biblioteca da Escola. A história da árvore Samaumeira (*Ceiba* em espanhol, *wotchine* em *tikuna*). É a história mítica de como chegou a luz no mundo. Foram os irmãos *Yoi* e *Ipi*<sup>76</sup> que

<sup>75</sup> Estas informações foram coletadas a partir de conversas com Elida Santo, Amália Ramirez e Cesar Carlos

<sup>76</sup> Estes homens míticos com suas irmãs, nasceram do joelho de *Ngutapa*: “As cabas ferraram os joelhos de *Ngutapa*. No outro dia eles estavam doendo. Aí *Ngutapa* olhou por um burquinho e viu que tinha gente dentro de seus joelhos. Num deles enxergou um homem fazendo arco e uma mulher tecendo bolsa. No outro a mesma coisa: um homem fazendo sarabatana e uma mulher tecendo cesto. Essa gente era bem pequena. Depois os joelhos se abriram. Do esquerdo pulou primeiro *Ipi* com sua irmã *Aicuna*. Ele disse: -Está aqui meu arco! Do joelho direito saiu *Yoi* e sua irmã *Mowatcha*. *Yoi* também falou: -Está aqui minha zarabatana!” (Raimundo Ângelo). Foi este último quem “pescou” aos primeiros *Tikuna* no Igarapé Eware, “[a]í viveram *Yoi*, seus irmãos e as primeiras pessoas das quais descendem os *Tikuna* (Gracila Arapasso, Dautchina)” (Informações coletadas do Museu Magüta, em Benjamin Constant, Estado do Amazonas).

derrubaram essa árvore que cobria a luz do sol<sup>77</sup>. Dita história era conhecida pelos estudantes, os quais riram muito quando eu lia a história. O relato tinha muitas palavras desconhecidas para mim, especialmente nomes de árvores, plantas, frutos e animais que apareciam na língua tikuna no texto. Foram eles que me explicavam o significado. Aí entendi que conhecem uma variedade de nomes e classificações da floresta desconhecidas por mim. Depois da leitura, pedi para eles saírem da sala de aula e que pegassem de qualquer lugar três coisas ou objetos. A maioria saiu correndo e trouxeram pedras, folhas, frutas, insetos, papeis e plumas, depois pedi que desenhassem em uma folha de papel as três coisas que cada um pegou e que escrevessem palavras e orações, em espanhol e tikuna, das coisas procuradas (Figura 3).

Figura 3 Desenho de objetos procurados



Borboleta e grilo: Hermen Gilber; Tampa, garrafa e colher: Dirleny.

Nesse exercício muitas crianças foram ao mato e quase que se rastejando pelo chão, caçavam grilos e borboletas, subiam árvores de 10 a 15 metros com muita facilidade para pegar frutas. Os estudantes conhecem muito bem o nome de cada árvore, o fruto que este dá e para que serve, os nomes e as características dos insetos, possuem um conhecimento amplo de plantas e animais, é um vocabulário que só sabem na sua língua. A competência linguística do

<sup>77</sup> A cosmovisão *Tikuna* tem uma variedade de relatos sobre as árvores como símbolos da origem. Além de que cada árvore é definida como entidade com espírito que tem seu próprio dono. (Para aprofundar no assunto, ver: OGPTB. Livro das Árvores, 1998).

espanhol é muito mais básica. Daí que a maioria tinha grandes dificuldades para escrever os nomes das coisas que eles conhecem, não conseguiam escrever os nomes das coisas em nenhuma das duas línguas, mas na oralidade fica claro. Os poucos estudantes que conseguiam escrever eram aqueles que tinham estudado antes em alguma Escola da Leticia, assim como os mais expressivos para comunicar-se eram os que tinham televisão em casa e um contato maior com a capital. Como indiquei antes no texto, a televisão em Arara é coisa recente e é uma ferramenta que os aproxima da cultura nacional, manifestado na compreensão do espanhol. Objeto que muda consideravelmente a cotidianidade. A professora Amalia me comentou que nos anos 80 em Arara quando ainda não tinham nenhum televisor, as famílias *“se acostaban tardísimo porque se reunían a contar las historias, era un revivir la cultura que se perdió cuando llegó el televisor”*.

Desde início dos anos 80 até 1996, que foi o ano final da administração capuchinha da Escola rural no Trapézio Amazônico, a professora Amalia Ramirez, trabalhava em parceria com a Prefeitura Apostólica de Leticia. Ela me relata que quando chegou o tema da “Educação Indígena” em finais dos anos 80, os curas receberam com beneplácito estas novas propostas porque implicavam trabalhar o próprio e isso daria mais confiança a professores e estudantes na aprendizagem. Uma das preocupações deles era a interferência que existia entre o espanhol e o tikuna, já que era um obstáculo para a aprendizagem do castelhano. Amalia diz que um dos “problemas” era que a educação sempre foi dada pelos *Tikuna* e estes não dominavam o espanhol e por isso não conseguiam ensina-lo aos estudantes. Aliás, nessa época, os professores *Tikuna* só tinham uma formação muito básica, ninguém tinha um nível maior do que terceiro ano de ensino fundamental.

Esta fala leva a pensar que se tem entendido a língua tikuna, desde décadas atrás até hoje, como um problema de aprendizagem. Nesse sentido, o contexto de diversidade linguística não é uma riqueza, mas um problema. No fundo, é mais que um suposto problema ou um obstáculo, aqui estão negando-se as diferentes normas, valores, comportamentos e conhecimentos que caracterizam uma sociedade específica. Quando se assume o tikuna como interferência, se está afirmando que uma tradição, um conhecimento e uns valores “inferiores” afetam a assimilação, ou neste caso o aprendizado, de uns valores e conhecimentos “superiores”.

Nos nossos primeiros anos de idade, quando começamos a entrar na lógica de uma língua específica, não estamos só aprendendo uma língua, implica também entrar nas normas,

conhecimentos, valores e comportamentos específicos que a língua veicula, em palavras de Halliday:

[...] la cultura forma nuestros patrones de comportamiento y que gran parte de nuestra conducta se ve mediada por la lengua; el niño aprende su lengua materna en el contexto de un marco de conducta en que las normas de la cultura se representan y se enuncian para él, marco de regulación, de instrucción y de interacción personal de los padres y así por el estilo; y, recíprocamente, es “socializado” en los sistemas de valores y en los modelos de conducta mediante el uso del lenguaje, al mismo tiempo que lo aprende” (1986: 35).

Assim é, que quando capuchinhos, professores ou funcionários do Ministério falam do tikuna como interferência, não estão falando só da língua, estão falando da conduta, normas, valores e aprendizagens que viram negativos por serem diferentes. Porque “*una forma de habla común transmite mucho más que palabras; transmite un acervo oculto de supuestos compartidos, una conciencia colectiva que constituye el vínculo social*” (Ibid., 39). Se pretende desfazer o vínculo social que gera a língua tikuna, colonialismo linguístico que tem forjado os processos educativos desde a imposição do espanhol como vínculo social hegemônico. Porém, no marco da educação, o assunto é mais complexo, porque os povos “indígenas” têm sabido influir nos processos educativos do Governo levando o tema do bilinguismo a outras possibilidades.

Antes de 1980, em especial nesta região em princípios do século XX, a unificação linguística foi objetivo essencial da assimilação dos “indígenas”<sup>78</sup>, principalmente como política da formação dos Estado-nação, já que estes, nas suas pretensões homogeneizantes, tinham por base a unidade linguística como “*requerimientos de asimilación lingüístico-cultural de los distintos grupos al modelo dominante y a la lengua oficial*” (Bigot, 2010: 153). Projeto político que tinha como foco chave a Escola, porque uma educação na mesma língua, neste caso o espanhol, induziria às crianças a “[...] *ver y sentir las cosas de la misma manera, de esta forma se edifica la conciencia común de la nación*” (Ibid., 153).

Nas políticas de Estado homogeneizadoras, além de pretender impor a língua dominante que se define oficial, esta relação hegemônica desvaloriza a língua não oficial, assim que para a homogeneização não basta impor uma língua, é necessário desprestigiar a língua não oficial

---

<sup>78</sup> É claro que isto é muito mais antigo. Desde os primeiros séculos da invasão europeia algumas línguas foram ferramentas de colonização e homogeneização. Inclusive línguas indígenas viraram línguas gerais para a conquista e colonização do território, por exemplo, o *Nheengatu* na Amazônia, ou o quéchua nos atuais países de Peru, Equador e Colômbia. (Sobre o quéchua como língua geral na colonização Andina ver as crônicas de Garcilaso de la Vega ([1609] 1991), e o *nengantu* como língua geral na Amazônia, ver Bessa 2003).

desde o preconceito, como quando se inferioriza as línguas indígenas em “dialetos”<sup>79</sup> ou línguas “primitivas”, ou qual se manifesta em certos contextos, nos escolares é muito comum. Situações que levam a que nas representações das línguas, se criem classificações hierárquicas, a língua oficial e do Estado por encima de línguas minorizadas<sup>80</sup>. Isto repercute também nos imaginários dos próprios “indígenas” o quais, em várias circunstâncias, sentem vergonha de falar sua língua materna, com sérias implicações nos processos sociais das comunidades.

Como exemplo indico uma conversa como o bibliotecário da Escola de Arara. Ele me falou que em Santa Sofia, comunidade *Tikuna* vizinha de Arara têm perdido muito o uso da língua porque “sentem vergonha da sua própria identidade”, o qual tem afetado as propostas educativas nesta comunidade. Pelo contrário, segue ele, na comunidade de Macedónia, também vizinha, a língua está muito forte, eles construíram um *Plan de Vida*<sup>81</sup> que tem ajudado muito a articular-se coletivamente. Para ele, todas as comunidades deveriam ter seu próprio *Plan de Vida* para se organizar como *Resguardo*. Também fala que ele não concorda quando falam, nos debates da comunidade sobre “resgatar” cultura, tradições e língua: “Como assim que resgatar? Si isso é nosso e está vivo, nós devemos começar por isso que é nosso, como falavam os avôs, senão a comunidade virara terra de brancos”<sup>82</sup>.

Neste ponto é pertinente ressaltar que embora existam desvalorizações internas do tikuna como em Santa Sofia, em geral, esta língua minorizada, por meio dos falantes *Tikuna*, tem conseguido manter uma vitalidade estável. As estratégias antigas dos *Tikuna* de autoisolamento frente a invasão europeia, a forte organização familiar de clãs, as condições particulares da floresta que tem dificultado a presença hegemónica do Estado e a complexidade mesma desta língua isolada<sup>83</sup> e de estrutura tonal<sup>84</sup>, tem sido elementos positivos para manter

<sup>79</sup> O dialeto é definido como as variedades geográficas de uma língua comum. Por exemplo, no Brasil se fala o português e há variações dialetais entre o norte e o sul do país. No contexto colonial das línguas indígenas, estas tem sido reduzidas a dialetos, ou seja, que não alcançam a ser uma língua.

<sup>80</sup> Margot Bigot enumera uma série de critérios sociolinguístico para definir uma língua minorizada: “[...] *ausencia de estatus oficial; ausencia de uso institucional; no es medio ni materia de enseñanza; no tiene acceso a los medios de comunicación; su difusión es esencialmente oral, la producción escrita es marginal o inexistente; sin proceso de estandarización; se adquiere en el medio familiar*” (2010: 159).

<sup>81</sup> Mais na frente falarei deste projeto comunitário.

<sup>82</sup> Em espanhol: “¿Cómo así que rescatar? Si esto es nuestro y está vivo, nosotros debemos comenzar por eso que es nuestro, como hablaban nuestros abuelos, sino está tierra se convertirá en tierra de blancos”. Diário de Campo, Arara 2 de outubro, 2014.

<sup>83</sup> Até o momento a língua tikuna se tem considerado isolada, isto é, não pertence a nenhuma família linguística, daí que para as pesquisas linguísticas e históricas seja interessante para entender fenômenos de migração e difusões antigas. Há uma nova hipótese, ainda em estudo, sobre a possibilidade da língua tikuna estar emparentada com a língua yurí já desaparecida (Goulard e Monte: 2013).

<sup>84</sup> São recentes os estudos das línguas tonais na América, fenômenos linguísticos que se achavam só localizados no extremo oriente, em países como a China. Nos últimos anos sem têm desenvolvidos estudos linguísticos na Amazônia e a língua tikuna é um caso excepcional de língua tonal, a qual tem três tipos de tons: Alto, Médio e

viva e estável esta tradição. Neste contexto linguístico dos *Tikuna*, a língua tem sido uma ferramenta positiva para se posicionar ativamente nos projetos de educação própria, já que: “*En el caso de los movimientos reivindicatorios étnico-identitarios de los indígenas latinoamericanos, la lengua propia (indígena) se exhibe como un valor simbólico emblemático y es central en las demandas educativas*” (Bigot, 2010: 154).

Nos inícios dos século XX as políticas educativas estatais na Alta Amazônia tinham enfocado o espanhol como determinante no processo educativo “indígena”, mas com as reivindicações “indígenas” da décadas dos 80 a língua “indígena” foi decisiva para novos processos educativos com maior incidência nos projetos políticos locais das comunidades.

Para Elida Santos, a Escola de Arara ainda não é uma Escola “indígena”, embora que nas discussões que se deram com a Secretaria de Educação, os professores conseguiram articular o Projeto Educativo Comunitário (PEC) às práticas agropecuárias e a língua materna, elementos importante para uma educação própria. Embora que as roças e plantações na escolaridade tem antecedentes nos internatos capuchinhos, a perspectiva assumida hoje em relação a educação é bem distinta. Os curas usaram as roças com intenções específicas de controle dos corpos, ou como falava o capuchinho Montclar para cria-lhes “afeição pela propriedade”, mas hoje veicula projetos produtivos comunitários.

Ou em relação à metodologia empregada, como bem o lembra Elida, na época que estudou no internato do *Resguardo* de Nazareth, os freis os educavam com o método da memória, em palavras da professora Elida: “*Todo era memorizado, los curas no se preocupaban si el niño aprendió o no, todo era de memoria y si usted no respondía correctamente le pegaban*” Nesses anos, finaliza Elida, “*las materias que nosotros más estudiábamos eran español y religión, en esa época no veíamos tikuna*”<sup>85</sup>.

Além do controle do corpo nas roças, tinha dispositivos específicos para doutrinar o pensamento desde aprendizagens de memória, os rezos obedecem a essa metodologia, repetir e repetir diariamente palavras com conteúdos e significados específicos da religião católica. A educação religiosa, funcionou com castigos físicos, ações direitas sobre o corpo para regular comportamentos. Relata Elida que com as freiras no internato as batidas eram comuns: “*Con las monjas era rezar, rezar y rezar, si usted no leía la biblia le pegaban o le jalaban el cabello*”. Regulava-se não só a palavra falada, também proibiam-se comportamentos linguísticos

---

Baixo (Montes, 2004: 162). Estrutura linguística complexa que repercute, nos *Tikuna*, em dificuldades para o aprendizado de outras línguas.

<sup>85</sup> Conversação em Arara com a professora Elida Santos, Outubro 2014.



específicos, como quando se punia aos *Tikuna* por falar na sua língua materna; em palavras de Paulino Santos, quem estudo até terceiro ano de EF: “*La época de la escuela mía con los capuchinos era muy dura, si usted no aprendía era palo. Si usted no saludaba, le decían le falta urbanidad y nos daban palo, y no nos dejaban hablar en tikuna. Si escuchaban a hablar alguien en tikuna era palo*”<sup>86</sup>.

O uso da violência para educar alude, neste contexto, necessariamente a certo eurocentrismo de classificação onde os “indígenas” são “inferiores”, como tenho mostrado no decorrer do texto. Na década dos oitenta, quando chegou Amália Ramirez ao Trapézio Amazônico, o relações sociais entre comerciantes, educadores e indígenas estava nessa direção. Aqui quero ressaltar parte do relato desta professora já que ela é uma figura importante para os *Tikuna* de Arara no processo educativo. Ela foi a professora de todos os professores *Tikuna* que atualmente atuam nessa Escola. Amália, além de ter morando na região 36 anos é ter sido professora e coordenadora da escola de Arara por 18 anos, foi, até o ano passado a reitora da Instituição Educativa de Nazareth, Maria Auxiliadora, na qual a Escola de Arara pertence. Hoje ela está aposentada e mora em Leticia onde conversei com ela no mês de novembro de 2014. Quando ela chegou trabalhar a Escola de Arara em 1985, na época coordenada pelos freis capuchinos, a instituição só tinha os três primeiros anos de ensino fundamental. Ela, como falei antes, era a única professora não “indígena” já que, embora a ação educativa dos curas era importante, os professores na sua maioria sempre tem sido indígenas neste *Resguardo*. Amália me diz que eles tinham que dar as disciplinas exigidas pela Prefeitura Apostólica de Leticia, a qual administrou a educação rural nessa região até 1996, Prefeitura que estava articulada as leis de educação nacional do Ministério de Educação, daí que eram obrigados a dar, principalmente, religião, urbanidade, espanhol, matemáticas, geografia e história nacional. A professora reconhece que ao início foi muito difícil porque todo era muito diferente, ela acostumada à vida da cidade, na convivência com os *Tikuna* aprendeu trabalhos agrícolas, uso de facões, trabalhos comunitários nas roças, abrir o mato para as plantações, entre outros. Nessa cotidianidade de aprendizagens permanentes, aliás da Escola, conheceu e vivenciou a exploração a qual eram sometidos os *Tikuna* e os discursos de desprecio contra eles, ao ponto de que eram reproduzidos pelos *Tikuna*. Amália me diz que em Arara lhe diziam, “nós queremos ser como você, branca, porque vocês são mais racionais”. Ainda nos anos 80 havia muita exploração. A professora

---

<sup>86</sup> “Na época da minha Escola com os capuchinhos era bem difícil, se você não aprendia lhe davam com um pau. Se você não cumprimentava lhe diziam: lhe falta urbanidade e nós davam pau. E não nós permitiam falar em tikuna. Se escutavam alguém falar em tikuna, era pau”. (Conversação em Arara com Paulino Santos, Outubro 2014. Tradução minha).

relata que os donos de grandes terras em Leticia lhes davam aos *Tikuna* motosserras e comida e os colocavam a trabalhar arduamente sem salário nenhum. Os *Tikuna* eram muito bons coletando madeira fina, da qual só recebiam comida por parte dos patrões. Desde esse tipo de relações comerciais se agudizava o menosprezo sobre os índios o qual se manifestava no campo educativo, porque na exploração do trabalho, mão-de-obra gratuita, eles eram representados como “sem educação”, “primitivos” que não usam o dinheiro, que não sabem ler nem escrever, que não falam bem o espanhol e usam um “dialeto” estranho, um barulho. Nessas relações de superioridade/inferioridade entre “indígenas” e não “indígenas”, os *Tikuna* foram articulados numa relação de dependência até nos detalhes mais ínfimos da cotidianidade imposta no sistema social do Estado-nação. Amália Ramirez afirma que ela teve que ensina-lhes a fazer pagamentos em bancos, na prefeitura, diligências na *Registraduría*, entidade do Governo para legalizar documentos, solicitar carteira de identidade, colocar denúncias, diligenciar projetos na procura de financiamento, etc. Nada disso eles sabiam fazer, por isso, muitas vezes brigaram com Amália porque ela decidiu não ajuda-los mais. Ela sugeriu que seu trabalho como professora também consistiu em ensina-lhes como atuar na burocracia do país ao qual pertenciam. Situação que foi mudando paulatinamente e autonomia desta comunidade se intensificou.

Já no contexto da Escola as dificuldades eram outras, como o silêncio sepulcral das crianças, do qual falei antes, mas que com o tempo este se supera. Amália diz que tempo depois dela estar em Arara, os estudantes tinham mais confiança com ela e começaram a dinamizar o trabalho Escolar de uma forma inovadora. Para a professora um dos sucessos foi a leitura em voz alta, ela lhes contava contos dos quais os estudantes ficavam muito emocionados, assim que começo a comprar livros o que estimulou muito a aprendizagem. Também criavam canções, brincavam, compravam material para fazer trabalhos manuais e intensificaram o trabalho na chácara escolar que foi articulado ao restaurante. Metodologias que, segundo Amália, mudaram a expectativa da Escola nas crianças em Arara.

Começavam os anos 90 e o debate educativo ao nível nacional se intensificava, e se davam novas pinceladas sobre a educação indígena que também vinha na discussão. Nesses anos em Arara, relata Amália, tinham a visita da Secretaria de Educação uma vez por semana, para saber que estavam fazendo. A Secretaria de Educação, seja a educação ministrada por os curas, sejam os professores “indígenas” ou não “indígenas”, sempre fez presença e questionava métodos e exigia resultados que em Arara, segundo a Secretaria, não havia, porque as crianças ainda não liam nem escreviam em espanhol. Um dos problemas, informa a professora, era que os conteúdos dados em Arara eram os mesmos que se davam em Bogotá, e os funcionários no

ministério brigavam com Amália por não contemplá-los como centrais e pelo contrário dar prioridade às brincadeiras com histórias locais, invenção de canções e roças escolares. Por isso, ao final da década dos 90 em Arara deram a benvinda ao debate nacional sobre a Etnoeducação, onde se contemplava a língua materna, a história e práticas locais. Em equipe com os professores e Amália liderando, começaram a mudar totalmente o programa. Aqui algumas mudanças no tema da história:

“En primero veían el resguardo que era la comunidad, las autoridades, toda la parte geográfica del resguardo, en tercero veían lo que era Leticia, en cuarto el departamento y sus resguardos, todo lo que tenía que ver con el Amazonas y en quinto veíamos a Colombia, y la historia empezaba con la historia de ellos y ahí me di cuenta que los maestros tenían poco conocimiento de esas historias y yo menos, entonces yo organicé mingas de conocimiento y me reunía con los padres de familia, con los profesores organizábamos un cuestionario y después llamábamos a la comunidad y en la escuela les dábamos desayuno, almuerzo y nos reuníamos por grupos para estudiar la cultura, entonces salieron los mitos, los rituales, la pelazón, fue muy bonito porque uno comienza a descubrir toda la riqueza que hay y cómo uno tiene que tratar para que los muchachos no pierdan eso”<sup>87</sup>.

Evidentemente o panorama educativo, no marco do debate nacional da Escola “indígena”, mudou consideravelmente. Claro que as dificuldades ainda estão presentes e abrande um debate político muito mais amplo que vale a pena considerar.

### **Projeto Educativo Comunitário**

O Projeto Educativo Comunitário (PEC) deve ser entendido em um marco mais amplo, já que este nasceu em resposta da luta e o debate das organizações “indígenas” com o Estado. Na constituição colombiana de 1886 quanto este país nasce oficialmente como República, os povos “indígenas” não são contemplados nesta primeira carta magna, “[...] *nada se dijo sobre ellos y jurídicamente fueron unos “inexistentes” aunque sí eran “existentes” en las localidades donde eran importantes como mano de obra*” (Rojas, 2010: 1)<sup>88</sup>. Quatro anos depois na Lei 89 de 1890 no capítulo I, artigo primeiro se afirma que:

La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas (*Apud* Rojas, 2010: 1).

---

<sup>87</sup> Conversação com Amália Ramirez, Leticia outubro de 2014.

<sup>88</sup> A numeração deste artigo não corresponde a versão original do artigo já que a versão usada aqui, em formato digital, foi cedida pelo autor.

Aqui é muito importante ressaltar que a República da Colômbia a finais do século XIX discutia com a Autoridade Eclesiástica, como deveriam ser governadas as populações indígenas, mas por fora da legislação geral da República. Isto é, desde o começo da conformação do Estado-nação, as políticas sobre os povos “indígenas” são negativamente diferenciadas, já que se reconhecem “diferentes” no marco de superior/inferior. Como sociedades “incipientes” não podem ter o mesmo tratamento (ou Governo) que os nacionais não “indígenas”. Foi um período de décadas e lutas das organizações “indígenas” para ganhar um tratamento legítimo e positivo da diferença no marco jurídico na luta por território e soberania. As nascentes organizações “indígenas”, a mais antiga o *Consejo Regional Indígena del Cauca* (CRIC) em 1971 e as Lutas pela Terra das organizações camponesas e “indígenas” das décadas dos 80 (Camacho, 1999: 71), são movimentos chaves que deram a abertura aos grupos “eticamente”<sup>89</sup> diferenciados na Constituição Política de Colômbia de 1991. No Artigo 7 desta se “*Reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana*”, aliás de muitos outros direitos territoriais, políticos e educativos. Porém,

[...] esa ruptura retórica esconde (no elimina) la continuidad de prácticas que tienden a perpetuar viejas relaciones de dominación y el nivel de tensiones sigue vigente con diversos picos de intensidad. Todavía hay quienes en la sociedad nacional consideran que los indígenas deben ser reeducados, recivilizados y sometidos a las verdades judeocristianas (Rojas, 2010: 2).

O qual, claramente manifestado hoje no Trapézio Amazônico, onde até final do século XX a educação rural e indígena era ainda administrada pelas Missões capuchinhas. E ainda hoje no *Resguardo Tikuna* de Nazareth, a Escola-internato é coordenada pelas Hermanas Lauras. E, evidentemente, como mostrei no capítulo anterior, esta forma de escolarização religiosa está estreitamente articulada ao interesses comerciais e de controle territorial.

Mesmo assim começava, com a Constituição de 1991, um novo capítulo nacional na luta de direitos diferenciados para os grupos “étnicos”. Diferencias que levadas ao marco da educação, desde o Estado, se falava de Etnoeducação. Na década dos 80 o Ministério de Educação Nacional usou o termo de Etnoeducação em assuntos “étnicos” a partir do proposto pelo antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla como etnodesenvolvimento [etnodesarrollo], pela qual se entendeu

“Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimiento y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las

---

<sup>89</sup> Na Colômbia há pelo menos três categorias para o conjunto dos povos étnicos: Indígenas, Afrocolombianos e Rom ou Cigano.

necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo Étnico”<sup>90</sup>.

Novas disposições e discursos estatais permeados pela discussão da academia e das Organizações Indígenas, deram os primeiros passos para começar falar dos projetos de vida dos povos ou “Planes de Vida”, onde a educação indígena foi sempre central. Desde a criação da primeira Organização Indígena na Colômbia (o CRIC) em 1971 se projetou um programa de 7 pontos. Nos pontos 6 e 7 se propôs: “6. *Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas*; 7. *Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua*” (Apud Rojas, 2010: 4).

Embora que hoje vários povos “indígenas” sem língua “indígena” tenham proposta de “educação própria”, o que ressalta a variedade dos processos, os inícios de uma educação diferente da educação nacional, nasceu, em parte, pela preocupação da constante perda das línguas maternas dos diferentes povos, daí que a etnoeducação seja uma educação bilíngue.

Hoje na Colômbia há quatro organizações “indígenas” de caráter nacional: “*Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC)* e “[...] *la de más reciente conformación Organización Pluricultural Indígena de Colombia, la cual nace como contestataria de las anteriores*” (Ibid.: 4). Organizações que manifestam essencialmente, no processo organizativo, uma “educação bilíngue e intercultural”. Na discussão entre o Governo e as organizações “indígenas” nos anos 80 se expôs, a propósito da educação bilíngue e intercultural, o seguinte:

**4. La Etnoeducación es bilingüe:** *En el proceso de enseñanza-aprendizaje debe utilizarse prioritariamente la lengua materna y simultánea o posteriormente el idioma español. No hay superioridad ni inferioridad entre el idioma español y los idiomas indígenas. La lengua propia de cada grupo Étnico es instrumento del pensamiento, de la comunicación y por consiguiente, elemento fundamental de su cosmovisión. Por lo tanto es indispensable estimular efectivamente el uso de las lenguas indígenas.*

**5. La Etnoeducación es intercultural:** *En el proceso educativo, el punto de partida es la cultura propia de cada comunidad, pero también es indispensable que el educando indígena conozca elementos de las otras culturas nacionales y de la cultura universal relacionándolos con los de su propia cultura en aras a la articulación de su Etnia con la sociedad hegemónica dominante.*<sup>91</sup>

<sup>90</sup> *Lineamientos generales de Educación Indígena*, VI Edición modificada. Bogotá, agosto de 1987- Página 51. Apud Rojas, 2010: 4).

<sup>91</sup> *Lineamientos generales de Educación Indígena*, VI Edición modificada. Bogotá, agosto de 1987- Página 52 (Apud rojas, 2010: 4)

Proposta educativa que tem, pelo menos, dois princípios, o bilinguismo e a interculturalidade. De novo a língua materna, diferente à língua colonial, foi chave no processo de educação própria, aliás de pensar não só no saber local ou “étnico”, também a possibilidade de diálogo com outros conhecimentos e saberes foi central no novo projeto educativo dos grupos “étnicos”. Estas discussões serão parte do referente das abordagens sobre Educação “Indígena” na Constituição de 1991, o qual dará a abertura a Lei Geral de Educação, Lei 115 de 1994. Nesta, vale a pena ressaltar o Artigo 55 do capítulo 3º no qual se define a Etnoeducação como uma

*“[...]educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultural, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”<sup>92</sup>.*

Desde esse marco educativo, os centros educativos “indígenas” têm o direito de propor e estruturar autonomamente os conteúdos curriculares nas Escolas. Na normatividade do Estado colombiano os projetos educativos e sociais das regiões se instauram sob os *Planes de Desarrollo* (Planos de desenvolvimento) dos departamentos, articulados ao sistema econômico e aos interesses comerciais da Nação e das regiões. Nesse ponto, sob legítima autonomia, as Organizações “Indígenas” afastam-se dos Planos de desenvolvimento e constroem seus próprios planos e projetos, chamado *Planes de Vida*, os quais:

*[...] exige[n] integrar y formular sus posturas ante la forma de entender y ejecutar las actividades de la producción económica y las relaciones sociales que hacen posible dicha producción; implica cambios en la manera de concebir y aplicar la democracia y las relaciones entre los pueblos; conlleva cambios en la forma de entender la vida* (Rojas, 2010: 7).

Os *Planes de Vida*, pensados e articulados pelas Organizações “Indígenas”, são projetos políticos que abrem a possibilidade de pensar em outras formas de projetar-se socialmente, especialmente na soberania e autonomia pela educação local e comunitária diferenciada, em abertura a outros possíveis sistemas econômicos e políticos. Em esse sentido, a educação se entendeu como um processo social próprio, das comunidades nos interesses locais e regionais em resposta a modelos hegemônicos da sociedade nacional no marco econômico e educativo.

Estas propostas políticas levaram as Organizações “Indígenas” a propor os Projetos Educativos Comunitários (PEC) em contraposição aos Projetos Educativos Institucionais (PEI)

<sup>92</sup> Em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-184681.html> [Consultado, setembro 2015].

do Governo Nacional. Os PEC têm implicado pensar-se a educação desde lineamentos mais amplos, isto é, articulados com as comunidades e seus interesses coletivos e não de isolamento em espaços de “domesticação”, como tem sido em princípio, dimensionados os centros educativos. Se antes, para as organizações “indígenas” as instituições de ensino eram dispositivos coloniais, agora são lugares que articulam um processo social próprio e autônomo, porque para as Organizações Indígenas “[...] *el PEC significaba extender la construcción educativa a un espacio más amplio, más allá de la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades* (Bolaños, 2005: 60).

Para o caso da Escola *San Juan Bautista de la Salle* em Arara, o PEC está articulado à vida cotidiana da comunidade, mas com certas situações que analiso a seguir. Os PEC, embora sejam projetos que nasceram pela discussão que as Organizações “Indígenas” deram ao Governo Nacional, agora os PEC fazem parte das políticas educativas do Estado Colombiano, assim que hoje são exigidos e acompanhados pelo Ministério de Educação Nacional (MEN), o Ministério revisa periodicamente a estruturação curricular dos PEC, faz sugestões, exigências e avalia. As Escolas “Indígenas” na Colômbia, isto é, as que se regem pelos PEC, são, na sua maioria administradas pelas Organizações “Indígenas”, estas recebem a verba do MEN e tem autonomia na contratação, na construção dos conteúdos curriculares, na produção de materiais, mas ao mesmo tempo, pelo financiamento estatal, as ditas organizações devem render contas e passar por avaliações periódicas que determinam a qualidade e pertinência dos PEC, ou seja, a autonomia é relativa. Por sua parte, a Escola em Arara ainda não é administrada pela Organização “Indígena”, embora a principal Organização do Trapézio Amazônico: *Asociación de Cabildos Indígenas del Trapecio Amazónico* (ACITAM), tenha liderado um debate com o Governo Nacional, para que a administração passasse das mãos da Secretaria de Educação à ACITAM, ainda estão nesse processo. Esta situação tem levado a uma discussão interna entre as comunidades indígenas articuladas à ACITAM. Nem todos os *Tikuna* em Arara acham positivo essas mudanças da administração escolar. Em diálogo com os professores coletei algumas das suas opiniões. Vou fazer um resumo geral delas sem comprometer os nomes dos professores, por pedido deles, pela acalorada discussão. Em Arara a metade dos professores não são “indígenas”, para alguns destes que a Escola venha a ser dirigida pela ACITAM implica a perda dos seus empregos, já que é comum as críticas de alguns *Tikuna* que em Arara não tenham suficientes professores “indígenas”, o que para alguns significa que os conteúdos nas aulas são mais de “brancos” do que de “índios”. Mas há professores *Tikuna* que também consideram negativo que a Organização administre o orçamento da educação; para alguns destes a

ACITAM não está preparada para dar conta da verba e da contratação. Como falou a professora Amália: “*El presidente de la ACITAM no tiene bachillerato, no tiene formación. Va terminar más de uno en la cárcel. Ellos necesitan formación, saber manejar la plata, tienen que saberla distribuir*”.

Por sua parte, a Organização Nacional Indígena Colombiana (ONIC) intermediara entre o MEN e, neste caso, a ACITAM, para a mudança da administração, exige um grupo de profissionais preparados para tornar efetiva a troca administrativa. ACITAM precisa de advogado, pedagogos, notário e administrador, profissionais com que a Organização ainda não conta. Essa é a preocupação de alguns *Tikuna*, porque a administração da Educação, implica conhecimentos administrativos, como saber organizar o orçamento juridicamente e a contratação docente. O debate está aberto, aqui apenas o referencio. Mesmo assim, vale a pena ressaltar que uma das críticas contra a ACITAM, tanto por parte dos *Tikuna* quanto dos não *Tikuna*, é a falta de profissionalização dos seus membros, o que leva a pensar por um lado que a formação profissionais é chave para fortalecer os projetos educativos, mas também que a educação profissional hierarquiza o conhecimento, vale mais, as vezes incluso nas próprias comunidades “indígenas”, os estudos superiores que o conhecimento da vida prática sem titulação.

### **Línguas, Escola e cumprimentos**

Sobre o assunto curricular do PEC na sua prática pedagógica, ainda o processo de uma Escola bilíngue e intercultural está em desenvolvimento. Na Creche (*Preescolar* na Colômbia), as crianças começam a estudar entre os 4 e 5 anos de idade. Nesse primeiro nível de formação, chegam só falando a língua tikuna, mas com compressão no espanhol. Sem fazer um análise exaustiva da sociolinguística, nesses primeiros anos de vida as crianças *Tikuna* em Arara, na sua maioria, estão ao cuidado dos seus pais, o que lhes leva a interatuar, na cotidianidade de casas e roças, principalmente, em tikuna, mas pelo contexto fronteiro de Arara e sua proximidade com a população não tikuna, a presença do espanhol é considerável, assim eles entram na Escola dominando o tikuna (o falam e o compreendem) e entendem o espanhol (o compreendem). No nível Creche, também chamado “ano zero”, só contam com um professor que está com eles o dia todo na Escola. Em Arara é o professor César José Carlos, ele diz que nasceu nos anos 50 (não lembra o ano exato). Sua formação escolar foi em Arara, na década dos 50 quando a Escola ainda estava na beira do rio. Pelas inundações, nos anos 60 mudaram a Escola para o interior da comunidade para evitar que ela sofresse com os alagamentos. César é



*Tikuna*, estudou só até a quarto ano de Ensino Fundamental, nessa época estudava com os capuchinhos, ele lembra muito dos cursos da época: história pátria, matemática, geografia, espanhol, higiene e urbanidade<sup>93</sup>. Nesses anos, com os interesses estais da estruturação das fronteiras nacionais, cursos como “história pátria”, onde se aprendia sobre o significado da bandeira, escudo e hino nacional, viraram sumamente importantes. A Escola era um espaço chave de assimilação nacional em comum acordo entre o Estado e a Igreja. Anos depois, o curso de “História pátria” desapareceria, mas não os conteúdos dos símbolos pátrios que ainda se estudam nos cursos de história e geografia, lineamentos curriculares obrigatórios nas ciências sociais, o qual faz parte dos objetivos da formação de cidadania dos estudantes<sup>94</sup>. O curso “higiene e urbanidade” era importante nos internatos capuchinhos, onde se exigia dos “indígenas” práticas corporais específicas, o uso do sabão, os talheres para comer, em função da norma religiosa da limpeza. Isso faz lembrar os discursos citados no capítulo anterior dos capuchinhos, onde a forma e o uso de determinadas práticas de limpeza, considerava os indígenas “sujos” e “animais”. Limpar o corpo é questão de seres humanos, os “indígenas” “primitivos” e carentes de humanidade (no discurso da urbanidade) estão por fora da norma, não são diferentes, são “inferiores”, o que implica negação da alteridade<sup>95</sup>. Ainda a ideia educativa da urbanidade se mantém, mas com outro nome, hoje se chama “ética e valores”, com a qual os professores e diretores tem certos problemas, especialmente no tema dos cumprimentos à autoridade, (pais, professores, coordenadores, funcionários do MEN).

Partir de que nossos valores são diferentes é já reconhecer que as formas de educação são diversas. Na minha estadia em Arara, nunca ninguém me apresentou a ninguém, se estava com um conhecido e este se encontrava com algum familiar ou amigo e começavam a conversar, eu esperava em silêncio sem esperar uma apresentação, nem um cumprimento. A maioria de pessoas não se cumprimentam entre elas. Um dos professores, insistia com os seus estudantes, que tinham que cumprimentar, por respeito, a todas as pessoas, especialmente pessoas adultas. Pedido que, pelos menos para mim, nunca funcionou. Eu reconhecia os estudantes nas ruas da comunidade quando os encontrava, cumprimentava-os mas eles não, mas não por ser eu, é porque esse é o “jeito” local. A casa da família Santos é muito visitada pelos

<sup>93</sup> Entrevista com o professor César realizada em Arara, Outubro de 2014.

<sup>94</sup> Ver “Memorias Encuentro Internacional de Educación Ciudadana” 2001 Em: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90102.html> [Acesso em setembro, 2015].

<sup>95</sup> Negação ou em palavras de Dussel, encobrimento, porque nos primeiros contatos dos europeus com os indígenas, os primeiros achando que aquele continente era a Índia, em princípio inventaram o “indígena” para depois encobrir ou negar sua diferença. “Es el modo como “desapareció” el Otro, el “indio”, no fue descubierto como Otro, sino como “lo Mismo” ya conocido (el asiático) y sólo re-conocido (negado entonces como Otro): “encubierto”” (Dussel, 2008: 32).

*Tikuna* pelas práticas de saúde do Paulino, as quais sempre são na cozinha onde também fica o quarto dele. Eu ficava conversando longas horas com Paulino e sua família na cozinha, e sempre chegavam pessoas da comunidade procurando ele. Mas estes, só entram pela porta, ninguém se olha com ninguém, não falam entre eles por um tempo. Se chega alguém, nossa conversação continua como se ninguém houvesse entrado, ninguém olha essa pessoa, ele ou ela senta-se no chão e fica em silêncio escutando o que nós falamos, tempo depois quando a pessoa entende qual é o tema da conversa, fala. Isso aconteceu todas as vezes que nós estávamos na cozinha e chegava alguém. Em uma ocasião, estavam eu e o Paulino, depois chegou um vizinho a quem Paulino, aparentemente, não prestou atenção, seguia conversando comigo. Depois de uns minutos Paulino falou alguma coisa que fez rir a pessoa que até o momento ficava no chão em silêncio, a partir daí ele começou a falar também, em poucos minutos chegaram mais duas moças com seus bebês nos braços, de novo ninguém cumprimentou ninguém e as pessoas que recém chegaram se sentaram em silêncio no chão. Tempo depois falam. E assim foram chegando umas sete pessoas, todas precisavam que Paulino lhes “fumasse o tabaco”, assim passaram na ordem de chegada e depois da “fumada”, davam algum dinheiro para o Paulino e iam embora sem se despedir de ninguém. Daí que as normas da Escola como o “bom dia” e a “boa tarde” sempre têm sido um problema especialmente para os professores não *Tikuna*. Eles insistem até o cansaço para que os estudantes os cumprimentem. Mas, para estes não é clara essa norma, mesmo assim são definidos como desrespeitosos e mal-educados, discurso construído pelos professores e pelo pessoal da Secretaria de Educação que visitam a Escola. Assim, desde pequenos, detalhes vão construindo imaginários sempre em relação a critérios de “inferioridade”, os “índios” não cumprimentam, não são educados.

Voltando ao professor Cesar, ele tem uma formação escolar muito básica, mas intensa na vida prática. Nos anos 80 ele viajou para o nordeste da Colômbia, para o departamento de Boyacá, lá fez um curso para dirigentes camponeses e ficou dois anos por lá, alfabetizando idosos que não sabiam ler nem escrever. Voltou para a Amazônia onde trabalhou com a Prefeitura Apostólica dos capuchinhos como “Promotor de ação comunal para organizar à comunidade”, depois de cinco anos nesse emprego passou a ser professor, até 2015 (hoje está aposentado) da Escola em Arara, onde ele começou seus estudos fundamentais. Até 2015 foi o professor dos estudantes mais novos. Em Arara há alguns anos propuseram que o professor para estas crianças sempre fosse *Tikuna*, já que nessa idade o espanhol ainda não é dominado.

Do ano primeiro até o quinto, os estudantes, em concordância com o PEC, têm dois cursos de linguagem que dividem em língua materna (*tikuna*) e espanhol, e também assistem

cursos de religião católica. Já desde o sexto até o nono ano, deixam de ver a língua materna, o espanhol se mantém além de religião e inclui-se inglês e agropecuária. Esta última, por conta de ser um contexto rural e camponês, aliás que a maioria de famílias têm suas plantações, na Escola tentam reproduzir a vida familiar, daí que nessas aulas trabalham nas roças e hortas escolares.

Figura 4. Foto Aulas de agricultura



Foto minha, Arara 2015

Elida Santos, professora de agropecuária, diz que é uma forma de introduzir os estudantes à economia local, na Escola já têm uma importante produção de pepino, coentro, pimentão, cebola e milho verde, também têm pequenas roças de mandioca, *plátano* e mamão, e há dois anos começaram com criação de galinhas. Produtos e animais que são consumidos por eles mesmos, já que a Escola tem seu pequeno restaurante onde dão café da manhã e almoço. Os produtos, em geral as galinhas, já mortas e retiradas as penas, o que é feito pelos estudantes, são vendidas em Leticia, dinheiro que é da Escola. Nas roças os estudantes praticam a agricultura, reconhecem as diferentes formas de sementes e o cuidado dos plantios. Para alguns estudantes é um espaço tedioso porque é o mesmo que fazem com seus pais todos os dias nas roças familiares, mas pelo menos, sugere Elida, é uma prática local, e embora os estudantes falam que aulas de agropecuária são “meio chatas”, eu os vi trabalharem nas roças animadamente, é algo que sabem fazer muito bem. As roças são uma particularidade pouco comum em cidades como Leticia, muito próxima a Arara; muitos estudantes *Tikuna* terminam os estudos de Ensino Médio nessa capital. Diferenças que geram certas situações. Nas Escolas em Leticia, o uso de facas é proibido e para os trabalhos manuais só são permitidas tesouras.

Em Arara, nas suas aulas de agropecuárias, os estudantes necessariamente usam facão grande para cortar o mato, para se defender de serpentes, para remover a terra, matar galinhas, cortar lenha, entre outros usos. Assim que, objetos proibidos nas Escolas urbanas, como em Leticia, em Arara são de uso comum. As proibições, obrigações e punições, são relativas e algumas vezes estão carregadas de ambiguidade, isto é, tensões e exigências que contradizem os ideais dos Projetos Educativos Comunitários, mas que necessariamente são situações que fazem parte dos processos educativos em constante transformação.

Um das situações conflituosas dos estudantes *Tikuna* quando enfrentam mudanças para outras instituições é a língua. Mesmo na Escola Maria Auxiliadora no Resguardo *Tikuna* de Nazareth, os estudantes de Arara têm dificuldades. Em Nazareth, embora seja uma comunidade *Tikuna*, na Escola também estudam estudantes do povo *Cocama*, *Yagua* e *Uitoto* e *Tikuna* de diferentes comunidades da região, já que esta Escola é das poucas que oferece os três anos de ensino médio. A professora Amália Ramirez, informa que os estudantes de Arara chegam à Escola de Nazareth para fazer o segundo ano do ensino médio e são os que têm níveis acadêmicos mais baixos, em comparação aos outros colegas. Porém, Arara é a comunidade onde está mais fortalecida a língua materna, daí o importante de ser uma Escola diferenciada em função do contexto local. Os estudantes de Arara que vão para Nazareth, ainda mais quando vão estudar em Leticia, desistem da Escola, voltam para a comunidade e nem querem saber nada sobre estudar. A professora lembra das palavras do atual professor de Arara, Victor Angarita, que estudou em Leticia. Ele afirmava que teve que aprender até usar as talhadeiras para não voltar a Arara sem ter acabado o ensino médio.

É grande o respeito que têm em Arara em relação à Escola “indígena”. Já têm alguns avanços importantes definidos nas palavras de Elida Santos, nas primeiras discussões sobre educação eles falavam: Vamos ensinar o próprio, mas que é o próprio? Se perguntavam e “*ahí nació la idea de agropecuaria y lengua materna*”.

Um elemento positivo em Arara, a língua, também tem sido uma das grandes dificuldades dos processos educativos, inclusive do processo “indígena”. Elida Santos, além de professora de agropecuária, ministra as aulas de língua materna ou etnolinguística. É um tema de seu interesse e preocupação. Ela já passou por capacitações e oficinas na Universidad Nacional em Leticia e aprendeu as bases de linguística e escreve muito bem o *tikuna*. Sobre o bilinguismo, ela informa que as crianças, quando chegam à Escola, ao redor dos cinco anos, chegam só sabendo *tikuna*, então para aprenderem outra língua não é fácil. Ela diz que as crianças têm um ouvido muito desenvolvido, porém muitas delas têm dificuldades para

aprender o espanhol porque não conseguem pronunciar o som das palavras em espanhol. Nas palavras dela: *“Por ejemplo, ustedes con el inglés, aprenden algunas palabras pero no hablan bien el inglés. Para el Tikuna es lo mismo con el español”*.

Aqui é importante pensar no nível fonético da língua, o mundo dos sons, porque a familiaridade sonora entre o espanhol e o tikuna é ainda maior que, por exemplo, entre o espanhol e o inglês, pela sua manifestação tonal. A língua tikuna é das poucas línguas tonais<sup>96</sup> que há na América. Como referenciei antes, a língua tikuna tem três tipos de tons: Alto [´]; Médio [ ] e Baixo [˘]. (O tom médio não se gráfica). O significado de uma palavra varia segundo o tom. Só para indicar a complexidade da tonalidade, referencio dois exemplos dados pela professora Elida Santos.

**Exemplo 1.**

Palavra tikuna	Tipo de tom	Significado em português
ĩ	Tom médio	Baixar e subir
í	Tom alto	Inseto que pica e deixa verme

**Exemplo 2.**

Palavra tikuna	Tipo de tom	Significado em português
a	Tom médio	Queimar
à	Tom baixo	Trinar. Exemplo: Os pássaros trinam

Elida continua dizendo que é exigência do Ministério de Educação, que quando o estudante chegar ao nono ano de ensino fundamental, têm que dominar as duas línguas, mas é um problema, afirma ela, porque até o quinto ano de ensino fundamental eles têm tikuna e só voltam a ter a língua no nono ano. Eu infiro que o sentido da fala da professora é em função da educação bilíngue, já que nos processos educativos “indígenas” a língua “indígena” tem sido a ferramenta chave para o ensino do espanhol (Bigot, 2010: 154). E aqui o processo se

<sup>96</sup> “El tikuna presenta tres tonos en el nivel fonológico (alto, medio y bajo) y seis en el nivel fonético, con una gran cantidad de realizaciones alotónicas (el ILV habla de cinco niveles contrastivos de tonos y cuatro tonos ligados). Se dan fenómenos tonales de ascenso, descenso, achatamiento y polarización, lo que condiciona la realización de las tres alturas principales y puede hacer aparecer tonos extra altos y extra bajos. También se distinguen tonos modulados –ascendentes y descendentes–, que se deben a la longitud vocálica” (Estudios de Maria Montes, referenciados em Nabarroa, 2011: 147).

interrompe. Diz Elida, que fica um vazio muito grande no processo e por isso os estudantes saem da Escola sem escrever nem tikuna nem espanhol. Eles deixaram de ter aulas da língua materna em todos os anos porque o Ministério exigiu que as horas que estavam usando no estudo do tikuna (língua que já sabem, argumento do MEN), fosse usada para reforçar outras áreas que têm problemas como matemática e espanhol.

Os professores em Arara vivem em constante tensão com o Ministério, este, apoiado nas provas *Saber*, reclamam com os professores e diretores os precários resultados dos estudantes nestas avaliações, resultados ruins que recaem sobre a responsabilidade dos professores. Nesse ponto, Elida é muito crítica em relação ao Ministério, já que as capacitações que os professores têm, nada se relacionam com as reais necessidades e interesses locais em Arara, ela é crítica especialmente do projeto de “estandardização” das políticas educativas. Diz Elida, como exemplo, que os conhecimentos dos *Tikuna* são bem diferentes dos indígenas da Guajira, que é a região norte caribenha da Colômbia. A isto, eu agregaria que nem avaliam o que eles sabem. O Ministério, como indico a seguir, parece estar mais interessado em manter no pior conceito o nível acadêmico dos *Tikuna*, porque a educação implantada pelo Governo nunca tem considerado o bilinguismo, como falou a professora Amália Ramirez: “*La interferencia es complicada, empezando porque el tikuna no tiene artículos, y si usted les muestra la letra A, no está indicando una letra sino una palabra, porque su lengua es de sonidos*”

### **Vigilância na periferia**

Nos meses que estive em Arara, os professores falaram muito com os estudantes sobre as provas *Saber*, avaliações anuais do Ministério de Educação Nacional – semelhantes ao ENEM do Brasil - que deveriam fazer, em poucas semanas, os estudantes de terceiro, quinto e nono ano, com o qual mediriam o nível acadêmico da Escola. Eu não poderia dizer se a prova gera tensão nos estudantes ou se eles são indiferentes, mas o discurso dos professores é gerar pressão. O MEN mede o nível acadêmico da Escola em função da prova e se os resultados não são bons, quase toda a responsabilidade recaí sobre os professores. “Será que os professores não ensinam corretamente os estudantes?”. Perguntas que costumam fazer os funcionários da Secretaria de Educação. Um dos professores, pela manhã, fala para os estudantes: “Vocês têm que estudar e se comprometer com sua prova, é decisão de vocês se sempre querem ser

*chagreros*<sup>97</sup>. Aqui o discurso do professor Uitoto, relaciona a vida camponesa como uma vida fracassada, dos “pobres” e “ignorantes”, representações de “inferioridade” reproduzidas incluso pelos professores “indígenas”. Porque ser bom estudante promete uma “melhor vida”, a vida rural hierarquizada em função da vida urbana, esta última é melhor, lá está o dinheiro, o emprego, as universidades, as oportunidades, em Arara não. Aliás, o campo em relação ao urbano é “inferior” porque o rural é periférico no sistema econômico capitalista.

Por exemplo, embora o processo de converter a mandioca em farinha seja longo e difícil, os *Tikuna* a vendem em Arara a preços muito baixos. A maioria de famílias têm um terreiro para plantações de mandioca<sup>98</sup>, nessas roças semeiam o produto e acompanham o processo de crescimento, seis meses aproximadamente até a época de colheita. Edila, Paulino, o neto dele, Jorge e eu, fomos coletar mandioca na roça deles. Da casa até a plantação foram uns 30 minutos caminhando, com facões cortamos os talos da planta para puxar a mandioca de debaixo da terra e, depois, com os facões as descascamos e em sacos levamos pelo menos uns 30 quilos cada um, voltando pelo mato os mesmos 30 minutos. Em casa, Elida colocou a mandioca em um balde de plástico para lava-la e deixa-la uns 4 dias na água. Depois, estas voltam aos sacos e por meio de um sistema de pressão feita com o peso de uns paus de madeira que as aprisionam para tirar a água e a umidade, ficam assim pelo menos mais uma semana. Logo, pegam a mandioca para passar por uma máquina de ralar que funciona com um motor de lancha, onde a ralam. Depois, a mandioca passa pelo processo de “torrado”, para o qual precisam de um grande fogão que funciona com lenha que coletam no mato. Esse processo dura pelo menos dois dias, podendo ser mais, dependendo da quantidade de mandioca coletada.

Já pronta a farinha, Paulino deu para o seu neto uma sacola para o consumo familiar, Paulino deixou uma quantidade para sua família e o restou ficou para vender em Leticia. Eles vendem o quilo a aproximadamente três reais (\$3.700 pesos colombianos), preço bastante irrisório em relação ao esforço e tempo utilizado para a produção de farinha. Mas eles não podem cobrar mais porque os preços são estipulados por empresas brasileiras maiores, já que o Brasil é o segundo maior produtor de mandioca do mundo<sup>99</sup>, depois da Nigéria (Campos e Oliveira, 2006: 14). Assim, para poder ganhar um dinheiro pela produção, precisam vender

---

<sup>97</sup> Ou seja, as pessoas que trabalham na chácara, na Colômbia *chacra*. Palavras do professor (Professor *Uitoto*, Outubro, 2014. Tradução minha do espanhol).

<sup>98</sup> Na Colômbia conhecida como *yuca brava*.

<sup>99</sup> “O Brasil é o segundo maior produtor mundial de mandioca (*Manihot esculenta Crantz*), onde, segundo a FAO (2002), produz cerca de 24,2 milhões de toneladas anuais, colocando esta cultura entre as principais do país” (Campos e Oliveira, 2006: 14).

muito barato para competir com os grandes fabricantes de farinha industrializada. O trabalho *Tikuna*, neste caso é gratuito, eles cobram pelo produto final mas não pelo processo de fabricação, o tempo utilizado para coletar a farinha, a gasolina do motor para ralar, a coleta da lenha, etc. Assim, que a fala do professor, quando confronta os estudantes dizendo que não esforçar-se por estudar é seguir em uma vida ruim no campo, em parte, está aludindo a uma situação econômica de dependência onde o campo, em comparação às condições econômicas e salariais de outros lugares, é “pobre.” Ser profissional e estudar na Universidade é entendido, em certos casos, como uma possibilidade de progresso financeiro melhor do que nas condições de dependência do campo.

Segue o professor *Uitoto*: “Dizem [ele fala dos funcionários do MEN] que os estudantes não sabem e os professores também não, vocês devem demonstrar que si sabemos, que vocês aprenderam a ler. Desde hoje até a prova fica proibido brincar em horário de aulas, se o professor não está, vão para a biblioteca”<sup>100</sup>. Nesses dias o controle dos estudantes fica mais intenso, quase todos em sala de aula, eu percebi menos barulho, criou-se um ambiente tenso.

Aqui há vários elementos a considerar. A crítica à Escola de Arara é muito comum por parte dos funcionários do MEN, já que esta Escola tem um dos mais baixos resultados na região. A prova *Saber* do Ensino Fundamental avalia, essencialmente, os níveis de leitura e escrita do espanhol. A maioria de estudantes, eu vi isso nas oficinas, não sabem nem escrever seu nome, a compressão de leitura é mínima, motivo aliás das grandes deficiências na escrita. Mas a responsabilidade não é exclusiva dos professores. Quais as intenções de avaliar e medir níveis de competências acadêmicas do MEN? Quais os parâmetros utilizados para medir as competências?

O professor *Tikuna* Cesar J. Carlos é quem começa a formação dos estudantes no início da formação escolar, ele se centra exclusivamente na língua tikuna com metodologias delimitadas na oralidade, leitura de contos, canções, passeios ao rio, trabalhos manuais. Porém tantos anos de imposição de conhecimentos no marco das relações coloniais, o tikuna é uma língua vital que ainda se transmite de pais a filhos. E se afirmamos, com Halliday (1986), que saber uma língua ou ter uma competência linguística é um tipo de conhecimento no sentido de saber como utiliza-la. Em palavras dele:

[...] sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas del lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos, y así sucesivamente. Todo eso se puede

---

<sup>100</sup> Palavras do professor *Uitoto* tradução minha do espanhol.



expresar como una forma de conocimiento: sabemos como comportar-nos lingüísticamente” (Halliday, 1986: 23),

Então o MEN está “provando” os baixos níveis acadêmicos dos *Tikuna* com provas que avaliam um tipo de conhecimento (o espanhol) negando a existência de outro tipo de conhecimento (o tikuna).

O MEN e a secretaria de educação do departamento do Amazonas, segue reproduzindo e repetindo que o nível acadêmico da Escola em Arara é ruim, é baixo, justificando suas afirmações com base nas provas *Saber*. Por que estás provas no contemplam o contexto bilíngue? Porque há um conhecimento hegemônico. A prova se mede a partir da escrita e leitura do espanhol levando afirmações do tipo “os Tikuna não sabem”, as quais, no fundo classificam e hierarquizam povos diferentes. Sob o discurso da qualidade acadêmica seguem reproduzindo os critérios “superior” e “inferior” no marco do conhecimento.

Antes de continuar com esta crítica, voltemos à fala do professor Uitoto, porque a hierarquização e controle do comportamento também está no nível micro, no detalhe. Ele está preocupado com a prova e proíbe os estudantes de brincar, e exige utilizar os momentos de lazer para irem à biblioteca. Premissa que leva a pensar as abordagens de Foucault sobre os dispositivos panópticos de vigilância: estes apareciam quando se declarava a existência da peste numa cidade. O panóptico, “[e]ste espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados [...]” (Foucault, 2002: 201).

As provas do Ministério de Educação são, em menor escala, uma espécie de “peste” por chegar, todo comportamento é controlado, vigilado e punido, na peste todo mundo fica aprisionado e a autoridade deve manifestar o extremo do controle disciplinar. Nas provas os professores ficam sob pressão e a vigilância e o controle devem se intensificar, os professores são parte e acionam o controle. Nesses dias não há lazer, os estudantes que tem a prova não podem sair cedo, não podem estar ausentes.

Na cotidianidade vivida na Escola pude constatar que a forma espontânea como os estudantes se comportam é brincando. Estudam disciplinadamente só quando são obrigados, a espontaneidade é o jogo, é o brincar, e o que poucos veem no sistema educativo é que estes são processos de conhecimento e aprendizagem. Um dos jogos preferidos dos estudantes é o “jogo das petecas”, em chão de terra. Cada estudante tem várias petecas e pode ganhar mais ou perder

as que já tem, esse é o objetivo do jogo. Jogam no mínimo duas pessoas, colocam duas ou três petecas na frente deles e a uma distância já estipulada, com outras petecas na mão tentam bater naquelas que estão no chão. Para isso utilizam toda uma técnica de posição do corpo e da observação, além disso, eles medem a distância fazendo uma linha na terra entre o ponto onde jogaram a peteca e a outra que está no chão. É um jogo onde se efetivam conhecimentos de matemática, geometria e física, mas para os critérios disciplinares, no melhor dos casos isso é lazer e ócio, inclusive pode virar indisciplina se é praticado em horário de aula. Isso me lembra do referido antes quando os *Tikuna* eram punidos pelos seringalistas quando os “índios ociosos e preguiçosos” não estavam extraindo a borracha.

Por um lado, a prova indica a hegemonia de um saber, o espanhol se superpõe ao tikuna, este último não é importante para o MEN, mesmo assim apoiam e financiam os PEC que pretendem projetos bilíngue. É uma “cara dupla” para usar as palavras de Catherine Walsh “*por un lado ‘apoyan’ proyectos de las organizaciones sociales que buscan proyectos alternativos de sociedad y, por el otro, apoyan el modelo neoliberal y sus estrategias de desarrollo agenciadas desde los estados nacionales*” (Walsh, 2000: 46).

Por outro lado, a cotidianidade da Escola, sua particularidade rural, reproduz vários dispositivos de controle que se manifestam historicamente. A presença do MEN não se reduz às provas, mesmo que estas sejam de maior importância. Os funcionários da Secretaria de Educação atuam a partir de uma regulamentação que exige e controla um comportamento dos professores e dos estudantes. Aqueles exigem cumprir com os horários de aula, conteúdos curriculares, capacitações e formação docentes, atividades extracurriculares, provas para professores e estudantes, visitas permanentes para supervisionar as metodologias na Escola e toda uma série de obrigações que não são mais que dispositivos de controle, ou em termos de Foucault uma microfísica do poder e de dominação, onde

“La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito” (Foucault, 2002: 143).

Para Foucault, lugares como a Escola, são espaços analíticos onde se controlam presenças e ausências, quem e quem não está e onde estão. É uma forma de encontrar os indivíduos para poder vigiar a conduta “*apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar*” (Ibid., 147). Os modelos escolares, com intenções de dominação e controle hierarquizam o saber, os níveis

escolares em forma ascendente (os que “mais sabem” são o de último ano), as disciplinas que no decorrer do tempo vão subindo de dificuldade. A partir da autoridade do saber dos professores, gerpu-se uma verticalidade que legitima a punição, ou como no caso de Arara onde o saber e o nível acadêmico na perspectiva do Governo é “baixo” e “inferior”, legitima uma intervenção mais intensa, maior vigilância e controle do processos educativos “indígenas”. Nesse sentido, o tempo insta, o Ministério precisa resultados rápidos na verticalidade do conhecimento, o nível acadêmico deve melhorar rápido e assim argumentam a presença constante nas comunidades, a intensificação horaria de estudo para as provas e maiores encontros e reuniões com os professores. Daí que Foucault fale que a organização da Escola tem criado uma economia do tempo da aprendizagem, o qual, “[h]a hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar. (Ibid.,151). Economia que se herda dos religiosos, especialistas do tempo “grandes técnicos do ritmo y de las actividades regulares” (Ibid., 154).

Nesse sentido, um caso bem significativo é um dos programas do Governo Nacional de “Familias en Acción”, o qual dá às famílias um aporte mensal de 150 reais (\$170.000 pesos) com o objetivo de reduzir a deserção escolar e “*alcanzar coberturas universales en la educación básica*”. O programa funciona em zonas urbanas “indígenas” e camponesas definidas pelo Governo como “pobres”, Arara é uma destas. Lugar considerado “pobre” porque, segundo o Governo, os *Tikuna*, não têm as “necessidades básicas satisfeitas”. O programa

“[...] brinda apoyo directo a la canasta familiar, mediante la entrega de subsidios en educación condicionados a la asistencia regular al colegio. Así, logra que los padres de familia tengan una motivación adicional para apoyar a sus hijos para que continúen con su vida académica”<sup>101</sup>.

Este projeto social, tem como condição que funcionários do Governo em parceria com reitores das Instituições Educativas, devam tornar exigente, regularidade a realidade da assistência dos estudantes à Escola. Caso eles não assistam regularmente as aulas, os pais perdem automaticamente o subsidio. Além da assistência à Escola, os pais devem levar seus filhos, mensalmente, a controles de saúde para medir níveis de nutrição, mas também diria Foucault, como condição para manter o subsidio.

Aqui, vale a pena ressaltar duas coisas. A primeira alude a que o programa, como tecnologia de poder, tem a intenção de inspecionar e controlar, como diria Foucault, “*las*

---

<sup>101</sup> Todas as informações sobre este programa se encontram no site do Ministério de Educação, no seguinte enlace: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235127.html> [Consultado em setembro de 2015].

*menores partículas de la vida*”. Além de ter o programa como justificativa para inspecionar a vida cotidiana das pessoas, ele também funciona como um dispositivo que incentiva o controle das crianças nos hospitais e nas Escolas. Sob o discurso do bem-estar social, de luta contra a pobreza, se controla a alimentação e se reforça a obrigação de ir à Escola. O discurso é ajudar os “pobres”, mas a intencionalidade é controlar corpos, vigiar e manipular a cotidianidade. O segundo elemento tem a ver com a ideia da pobreza. Arara, embora seja um *Resguardo* com problemas de dependência econômica, tem recursos alimentícios no rio, nas suas plantações, nas diversas frutas que a selva dá, além de consideráveis recursos híbridos. Então, por que são pobres? Considero que para responder aquilo, a ideia de “raça inferior”, do indígena “ignorante” que não sabe alimentar-se, que não gosta de ir a estudar, joga um papel central.

Por outra parte, no contexto colonial, além de que o comportamento é vigiado e o saber hierarquizado, em comunidades como Arara, o conhecimento e o saber também é inferiorizado, no sentido que se negam processos de aprendizagem cotidianos qualificados e classificados como “desvio”. No caso da língua, ou nas afirmações de que as crianças preferem brincar do que estudar. Nas provas do Ministério impera um conhecimento hegemônico, a tradição da escrita do espanhol como “superior” à tradição oral do tikuna. As práticas rurais de pescadores e agricultores como “inferiores” aos conhecimentos científicos, matemáticos e econômicos da produção, conhecimentos que, segundo a hierarquização do saber, brindam exclusivamente as Instituições Educativas as quais sobrepõem-se às práticas locais.

Para caracterizar melhor o assunto como introdução de uma análise posterior, vou tomar como exemplos uma atividade pedagógica feita com os estudantes em Arara e certas situações com uma instituição do Estado.

## **O Lago**

Um dia no mês de outubro, se organizou uma saída pedagógica com toda a Escola para o Lago, lugar de pesca e passeio dos *Tikuna* em Arara. Atravessamos uma parte da comunidade desde o centro, no mesmo caminho por onde entramos na minha primeira chegada. Passamos por várias plantações de mandioca, descemos um pequeno morro até chegar à *quebrada* de Arara, tributária do Amazonas. Baixamos pelo rio uns 30 minutos até chegar a um ponto onde passamos ao outro lado do rio. Descemos do barco, caminhamos por um pequeno caminho que atravessava cultivos de mandioca e milho, depois o caminho desaparece e internamo-nos na floresta, caminhamos mais um pouco até chegar à beira de um grande lago que faz parte do

*Resguardo* de Arara. É o lugar que abastece a comunidade de peixes, onde tem vários tipos de peixe, por exemplo: pirarucu, piranha, pez-perro.

Esta saída fazê-la todo o pessoal da Escola, chamada “saída pedagógica”, para sair da rotina das aulas. Saída que fazem pelo menos uma vez por mês, em geral lago. Nesta, os estudantes levam as ferramentas necessárias para pescar, os professores levam arroz, ovos e feijão e todos juntos pegam os peixes para completar o almoço. A Escola tem só uma lancha<sup>102</sup>, assim que tínhamos que esperar por grupos para baixar pelo rio e passar ao outro lado. Alguns estudantes e professores levavam seus próprios barquinhos a remo. Eu saí com um grupo de estudantes e três professores. Os que dirigiam a lancha a remo, eram dois estudantes do primeiro ano de ensino meio, eles muito hábeis para dirigir uma *chalupa* lotada, se percebe as forças nos braços para remar. Ao chegar, já tinham vários estudantes com suas varas de pescar artesanais, cada um fazia a sua em casa com um pau delgado e cumprido de madeira com náilon e anzol e sua isca (pelo geral grilos e lambrises), pronto para ser jogado na água para pescar. Outros estudantes que não estavam pescando, pegavam paus secos para fazer fogaréu onde cozinhariam os peixes. Eu fiquei impressionado com a habilidade deles para pescar, pescaram muito, a forma tão precisa com que fizeram os fogões para cozinhar, a destreza e tranquilidade deles para nadar em um lago de piranhas, jacarés e cobras. Aliás, o jeito em que colheram a madeira e a velocidade em que acenderam a fogueira. O interessante nesta saída é que nela vi reflexado os seus conhecimentos da sua vida local. E esta iniciativa da Escola, é um espaço onde as crianças e os jovens desenvolvem, na sua espontaneidade, o que melhor sabem fazer, isto é, pescar, nadar, fazer fogo, cozinhar, brincar, o corpo na sua expressão livre, sem os controles exigidos na rotinas da Escola.

---

<sup>102</sup> Em espanhol, em Arara, chamam de *chalupa*, que é uma lancha de metal com motor. Os professores a usam para os deslocamentos entre Arara e Leticia.

Figura 5. Fogão na árvore feita pelos estudantes



Foto minha, Arara 2015

Os estudantes, mais do que os professores, sabem os horários certos para pescar, em determinadas horas não vai ter peixes. Assim é, que depois de um tempo já conhecido por eles, reunimo-nos em uma parte da beira do lago, em um círculo formado por um conjunto de árvores. Cada um com seu prato na mão em fila esperava para que lhes servissem os alimentos, estes eram servidos pelos professores e pelo coordenador. Aí há outro sentido com os sistemas de valores, com as normas sociais. A hierarquia do coordenador está em outro nível nesse espaço, ele na sua espontaneidade serve sem restrição e com respeito um prato de arroz para cada estudante. Na cidade, pelo menos na minha experiência, isto não acontece, a autoridade do coordenador é mais radical e estrita.

A maioria de estudantes come com a mão, do mesmo jeito que em casa. A base alimentícia deles têm sido o peixe e a maior comodidade é comê-lo com a mão. E aí os capuchinhos tinham uma leitura desse comportamento como algo animal e errado, a diferença caracterizada como errada e “inferior”. Alguns usam colheres para comer, estudantes também, mas sobretudo professores. Nesses espaços, do mesmo jeito que na Escola, a língua que impera é o tikuna, principalmente faladas pelos estudantes. Nos espaços onde estão os professores, especialmente se vão falar com eles, os jovens e crianças têm que mudar de língua, se passa ao espanhol. Se tem professores *Tikuna*, com eles se fala nessa língua, mas com os demais em espanhol. Há uma forte relação nos usos das línguas onde falar em espanhol é falar à autoridade, porque são os professores que exigem um certo comportamento, uma disciplina, os que têm a potestade de puni-los, a eles há que falar em espanhol. Aos amigos e familiares não, a brincadeira, o bate-papo, as piadas, as brigas, enfim, as expressões espontâneas são em tikuna, e as aulas, os discursos de disciplinamento, as exigências e cobranças dos professores são em

espanhol. No espaço escolar, os comportamentos linguísticos estão definidos. Regular a fala é regular o comportamento e o comportamento se regula em espanhol.

Aqui valeria a pena perguntar-se, como articular as práticas e conhecimentos locais às avaliações do Ministério? Nessas provas, o MEN avalia conhecimentos estandardizados no marco das Instituições Educativas sem contemplar os conhecimentos práticos da vida rural, nem os conhecimentos linguísticos (do léxico, da classificação, do significado, da história, da racionalização) diferentes da língua hegemônica. O Governo não contempla essa diferença, deslegitima conhecimentos locais ainda na lógica colonial de classificação hierárquica do conhecimento e dos povos.

### **Sexualidade e “desnutrição”**

O *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)* criado em 1968, é uma entidade do Estado colombiano, que trabalha pela: “*prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia*”<sup>103</sup> articulada às Escolas mais afastadas, em geral rurais, que atendem necessidades básicas das meninas e meninos da primeira infância. Esta instituição vincula-se às instituições educativas, principalmente, desde dois focos: a alimentação e a prevenção no tema da sexualidade<sup>104</sup>. Na escola de Arara, a entidade abastece mensalmente o restaurante escolar<sup>105</sup> de alimentos básicos para café de manhã dos estudantes dos primeiros anos (da primeira etapa do ensino fundamental) e de almoço para toda a Escola, também ministra conversas sobre educação sexual, aliás o Instituto faz visitas constantes às famílias com crianças para diagnosticar casos de desnutrição.

É muito comum o diagnóstico do ICBF ao definir e classificar às comunidades *Tikuna* como desnutridas pela sua “pobre base alimentícia de peixe e plátano”. Elida, ironicamente me falou sobre a visita que teria na tarde com as funcionárias do ICBF já que seu filho mais novo

---

<sup>103</sup> Ver: [www.icbf.gov.co](http://www.icbf.gov.co)

<sup>104</sup> “*ICBF con sus servicios brinda atención a niños y niñas, adolescentes y familias, especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, inobservancia o vulneración de sus derechos. La Entidad cuenta con 33 regionales y 206 centros zonales en todo el país, llegando a más de 8 millones de colombianos con sus servicios*” (Em: <http://www.icbf.gov.co>).

<sup>105</sup> A Escola tem um pequeno restaurante onde os estudantes almoçam. A comida dá-la o ICBF, os alimentos chegam até a beira do rio, quilos de arroz, feijão, leite e pão principalmente, os quais os estudantes têm que subir nas costas e levar à Escola, ninguém mais faz isso. Os estudantes formam parte do conjunto de coisas que devem se fazer para que o restaurante funcione. Além da comida, uma vez por semana, os estudantes vão até vários pontos da comunidade a pegar lenha para cozinhar os alimentos. A lenha é cortada por os pais e mães deles, estes têm o compromisso com a Escola de deixar em dias e pontos previamente determinados lenha que seus filhos depois pegaram e levaram a Escola. Assim, sempre há abundante lenha para cozinhar.

de 4 anos tem a cabeça muito grande em relação ao corpo, e isso pode significar desnutrição. Elida rindo diz: “*es que no conocen al papá que es un cabezón*”.

Nessa tarde à chegada das funcionárias, quando Elida dormia, me perguntaram pela mãe do Sebastian, eu a acordei por causa da visita. Enquanto Elida falava com as funcionárias, eu permaneci ouvindo ao seu lado. Perguntaram-lhe pela alimentação do seu filho e porém Elida respondeu que a criança comia carne, frango e feijão, além do comum em Arara como frutas, peixe, plátano, arroz, ovo e a farinha. As funcionárias insistiram que não podia reduzir a alimentação do seu filho ao plátano e ao peixe, isto é, os “imaginários” segundo as palavras de Elida. Para as mulheres do ICBF, Sebastian está magro e mal alimentado e lhe advertiram que se não cuidasse dele, teriam que levá-lo. Ela lhes falou que o pai da criança era magro, que não era má alimentação senão suas características físicas, mas as mulheres insistiam que o menino não podia reduzir a sua alimentação a peixe e leite materno. Claro, estas funcionárias, sob a autoridade institucional do ICBF e a autoridade da ciência como profissionais da nutrição, passavam por cima das evidências locais, dos alimentos rurais. Estas mulheres chegam com ideias preconcebidas do “indígena” “ignorante”, do campo, que não sabe se alimentar, que ele é “pobre” e não sabe como cuidar dos seus filhos. É a vigilância institucional; além da saúde do seu filho é o controle por sua vida, “regimes de verdade” que definem ao ser humano. Seguramente os funcionários do ICBF desconhecem as significações e sentidos de conhecimento do *pora* ou “princípio vital”. Ao final, mediram e pesaram a criança e falaram que em um mês voltariam. Depois das mulheres saírem, Elida só ironizou a situação e me diz que elas a acreditavam ignorante, pois como podiam pensar que ela pudesse ter o seu filho desnutrido.

Nos seus estudos sobre os *Tikuna*, o antropólogo francês Goulard desenvolveu uma noção muito presente nos conhecimentos ancestrais dos *Tikuna*: o *porá*. Este é constitutivo essencial do Ser (*du-ũgü*) como princípio energético (Goulard, 2009: 71). Todo ser vivo (*du-ũgü*) tem seu *pora*, sua energia ou princípio vital. Às crianças ao nascer têm o *pora* baixo, por isso precisam dos alimentos, da energia *pora* que os alimentos têm, para que o *pora* no processo de crescimento fique fortalecido. Em palavras do antropólogo:

“El estricto respeto por la dieta no permite más que consumir alimentos desprovisto de fuerza (*pora*), en realidad los que tienen poca sangre y poca grasa. Pero, ¿Qué relación tiene con el recién nacido? Este último tiene poco *pora* cuando nace, así el eventual consumo por la madre de especies animales, sobre todo, que lo poseen en gran cantidad, le sería transmitido por la leche materna. En tal caso su estado se degradaría, al no poder soportar este exceso. A esto se añade al hecho de que muchos animales tienen una alimentación compuesta; el consumo de carne es igualmente patógeno por el carácter heterogéneo de su *pora*. Por último los alimentos



deben ser sin pimienta, sin sal y no ser fermentado por las mismas razones. Así, la madre que acaba de dar a luz se alimenta con productos pobres de energía y de preferencia hervidos. La base de su alimentación se compone de pequeños pescados como sardinas (arawiri), el boquichico (kaweya) o el dormilon que posee poca grasa y sangre, y vegetales como el plátano” (Goulard, 2009: 142).

Esta extensa referência respaldada por mais de 10 anos de pesquisa etnográfica entre os *Tikuna*, é para evidenciar os amplos conhecimentos entre os *Tikuna* sobre os cuidados do recém-nascido em relação a nutrição, alimentação e bom desenvolvimento do crescimento. Assim como certas práticas que regulam a atividade sexual em função da reprodução e do bem estar. Amplo saber que não se reconhece nem se reproduz na Escola, saber antigo muito anterior à criação de Escolas. Muitos conhecimentos tradicionais da floresta e da vida local estão desarticulados das instituições educativas. As Escolas apareceram com a Igreja, primeiro com os jesuítas, depois capuchinhos e recentemente com o Governo Nacional sob as diretrizes do MEN. Enquanto as novas gerações cada vez conhecem menos do conhecimento ancestral, se incentivam outros conhecimentos de fora, que não necessariamente são ruins ou negativos, o problema é que eles se têm imposto hierarquicamente e muitas vezes a intencionalidade do controle sobre passa o cuidado da reprodução e o bem estar. Seria interessante para a educação “indígena”, pesquisar nas diversas comunidades *Tikuna* dos três países, com os mais velhos, sobre a noção do *pora*, estudo que aportaria na educação alimentícia e nutrição desde a produção local e seria útil na direção de uma educação intercultural em diálogo com as ciências da nutrição. Mas a “colonialidade do saber”, isto é, a dimensão epistêmica da colonialidade do poder onde “[...] *el establecimiento de unas jerarquizaciones de las modalidades de producción de conocimiento en las cuales la filosofía y la ciencia occidentales operan como los paradigmas que subalternizan otras modalidades de conocimiento*” (Restrepo e Rojas, 2010: 155), está estritamente presente nos projetos educativos locais sob a hegemonia do projeto nacional. Projeto histórico da modernidade que se tem interiorizado em diferentes práticas e discursos locais, como indico no seguinte exemplo.

Em um dos dias de novembro, cheguei à sala de aula para começar uma das atividades pedagógicas com o quinto ano do EF. Uma mulher, amavelmente me solicitou cinco minutos para falar com estudantes sobre educação sexual. Ela é *Tikuna*, mora em Arara e trabalha como funcionária do ICBF. Estava esses dias passando por cada sala de aula explicando a necessidade e o uso do preservativo para as relações sexuais. Ele começou explicando como abrir a embalagem sem romper a camisinha, depois, utilizando um “pau” de plástico explicou como colocá-lo, explicações que produziam risos entre os estudantes. Mas o que me chamou a atenção

foi a forma como ela aludia ao sêmen, para ela é algo sujo e contaminado; o sêmen afirmava ela não pode se tocar e o preservativo é para que as meninas não fiquem grávidas, mas também para que nenhum dos dois, no ato sexual, se contaminaram tocando o sêmen. Caso algum dos dois o tocasse teriam que ir logo a lavar-se com sabão. Aqui de novo reproduz-se o preconceito, os estudantes escutam as palavras da promotora de saúde sobre o sexo como algo sujo e vergonhoso. Alguns deles, com olhares incômodos e de vergonha atendiam aos pedidos da senhora quando esta lhes pedia que eles mesmos colocassem a camisinha no pau de plástico para saber se tinham aprendido. Assim fica reduzida a educação sexual na Escola? Imaginários pecaminosos que em nada contribuem ao que supostamente pretendem prevenir, gravidez não desejada especialmente em mulheres jovens, mais ainda em Arara onde as mulheres e homens convivem como casal desde os 15 anos. Seguramente o saber que os *Tikuna* têm sobre a sexualidade não se reduz a estas ideias preconceituosas da vida sexual, ou em ambíguas informações sobre o uso do preservativo. Mesmo assim, está presença institucional, que emprega e capacita aos mesmos *Tikuna* para evitar a gravidez não desejada além de “educar” aos jovens sobre a sexualidade, obedece a objetivos mais amplos sobre a regulação da natalidade. Sem entrar nos detalhes deste tipo de controle<sup>106</sup>, vale a pena considerar o tipo de saber que se impõe sobre a sexualidade. O sexo privado, oculto, sujo, perigoso, enfim, conotações viciadas de preconceitos como introdução a uma educação sexual para crianças e jovens na Escola. Conhecimentos que além de transmite-se inadequadamente, inviabilizam diversos conhecimentos locais. Aqui de novo um exemplo dos alcances ancestrais dos conhecimentos sobre sexualidade entre os *Tikuna*:

El grano-semilla, producido por los <<testículos>> (*pü-üchare*) es <<sembrado plantado>> (*to*) por el hombre en la <<vagina>> (*nge-achare*) de la mujer; hablando de las relaciones sexuales entre el hombre y la mujer, uno asegura que se trata de <<plantar su pene en la mujer>>. El grano se desarrolla en <<orden>> (*chimã*) en la <<matriz>> (*nachima-ü*), denominada <<casa del niño>> (*buechi-ü*). Se menciona un ordenamiento ‘en hilera’, parecido al de los vegetales en el monte (*infra*). Cuando se instala el desorden la mujer se pone enferma; por esa razón, a lo largo del embarazo, un chamán ‘sopla’ regularmente la barriga de la mujer encinta para asegurar que el embrión se coloque en buena posición. Si no es el caso, le repone para que pueda <<nacer bien>> y se podría añadir para <<vivir bien>> (Goulard, 2009: 135).

<sup>106</sup> Sobre discussões sobre a regulação da natalidade recomendo as abordagens de Foucault sobre a biopoder, quando se passa do *controle* do corpo (disciplina) à *regulação* da população (biopolítica). Esta, “[...] se dirige não a homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo[...] ao homem espécie[...] uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (Foucault, 2005: 289).

Estas referências a respeito de uma análise ou racionalização *Tikuna* sobre a procriação e o cuidado com a mulher grávida, a criança por nascer e as íntimas relações com vegetais e o sopro do pajé (*chamán*), aludem também às curas das doenças e em si a um sistema dialético complexo que define formas de entender e praticar a vida. Conhecimentos silenciados e obscurecidos pelas relações de poder colonial, onde o conhecimento científico moderno é o único com pretensão de validade universal. Nesse sentido, vale a pena considerar mais de perto o debate teórico e político da colonialidade, uma vez que, só para pensar no exemplo da sexualidade, o seu sentido religioso como algo pecaminoso, sujo e desonesto que os capuchinhos reproduziram nos internatos, entrou consideravelmente na subjetividade dos educados sob essa hegemonia. Ou ainda, na medida em que a fala da mulher é muito parecida às perguntas que nos inícios do século XX em 1929 fazia o frei capuchinho Gaspar Monconill aos *Uitotos* na Alta Amazônia, em função de “confessar aos infiéis”. As perguntas formuladas eram:

“-¿Has pensado deshonestidades?; -¿Quieres recibir a Dios en la hostia?; -¿Has pensado feo?; -¿Has hecho impurezas? ¿Solo? ¿Con mujer? ¿Con hombre?; -¿Adulteraste? No tengas miedo, eso no es para castigarte, sino para abrirte el cielo” (Apud Bonilla, 1969: 180).<sup>107</sup>

Neste sentido, a sexualidade é “impura”, é pensar de forma maldosa. E a confissão é necessária, porque é a forma pela qual os capuchinhos controlam o comportamento. A confissão como vigilância e a sexualidade como pecado, como culpabilidade.

---

<sup>107</sup> Mais uma vez, Foucault pode nos ajudar a compreender esse processo. Em “A vontade de saber”, o primeiro volume da *História da sexualidade*, ele nos mostra como e com que finalidade se deu a implantação do sacramento da “confissão”, a exigência desse verdadeiro interrogatório do padre confessor, a fim de arrancar do penitente a menor manifestação dos “pecados da carne”: “pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo, tudo isso deve entrar, agora, e em detalhe, no jogo da confissão e da direção espiritual” (1993, p.23).

### 3. Colonialidade e interculturalidade

A noção de colonialidade como análise antropológica da teórica crítica latino-americana, é uma alternativa analítica e política à hegemonia epistemológica de “Ocidente”, a qual tem pretendido impedir a possibilidade de diálogo entre conhecimentos diferentes pelos seus projetos históricos de dominação. Mesmo assim, a opção de diálogo está aberta, e os projetos de educação própria caminham nessa direção. Nesta parte final pretendo introduzir aos elementos abrangentes do debate.

#### Colonização e colonialidade

Um olhar crítico sobre a relação historicamente desigual, na qual estão inseridos os *Tikuna* no marco da colonização e da colonialidade é pertinente e necessária para pensar e analisar politicamente o debate.

Autores como Anibal Quijano (2000) propõem diferenciar as noções de colonização e colonialidade. A primeira é específica da conquista e controle territorial, relação comercial com as colônias europeias em América, domínios políticos y militares que se abrem para assegurar a exploração do trabalho em benefício do colonizador (Restrepo e Rojas, 2010: 15). O que seria o caso do sistema seringalista que controla e expande o território, sobre a exploração violenta contra os *Tikuna* que extraíam a borracha.

Diferente da colonialidade, a qual é um fenômeno histórico muito mais complexo,

*“[...] que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados”* (Restrepo e Rojas, 2010: 15).

Esta diferenciação não quer dizer que uma exclua a outra, nem que sejam fenômenos históricos separados, já que o colonialismo é constitutivo da colonialidade. Entretanto, a colonialidade não se esgota no colonialismo, mas *“[...] incluye muchas otras experiencias y articulaciones que operan incluso en nuestro presente”* (Ibid., 16). Se pensarmos nos inícios do século XX, a exploração dos *Tikuna* por parte dos padrões seringalistas na relação de submissão no trabalho violento e escravo, que são sistemas de colonização, constituía também a colonialidade do poder no campo econômico. Assim como também nas Missões capuchinhas e nos programas de Governo, desde o início da formação do Estado-Nação até hoje, funciona

uma colonialidade na naturalização de hierarquias subalternizados aos povos americanos. Em todos esses espaços, povos como os *Tikuna*, sob o discurso racial como constitutivo da colonialidade, suas formas de vida e conhecimento têm sido marginalizados. Os *Tikuna* “superaram” a colonização tardia no século XX, mas a colonialidade persiste em múltiplos e complexos lugares.

Para Anibal Quijano, a noção de colonialidade é pensada a partir do processo da economia global que começa com a invasão da Europa no século XVI, dando origem ao “*capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial*” (2000: 1)<sup>108</sup>. Patrão que tem como eixo de classificação social a ideia de raça, desde a qual se inferiorizaram sociedades específicas diferentes da Europa, constituindo a racionalidade moderna eurocentrada. Como indiquei páginas atrás, a diferenciação racial foi justificativa para não pagar em salário aos indígenas no sistema seringalista no Brasil ou, ao ter um trato jurídico diferenciado negativamente na Colômbia, foi uma forma hierárquica de classificação que nasceu com a invasão à América que constituiu a nova ordem econômica mundial, de controle total das forças de produção.

Nesse sentido, a América foi definida pela Europa a partir dos interesses de controle e expansão desta última, isto é, América, desde o começo da invasão foi definida inferiormente, o que repercutiu na subjetividade do ser colonizador e o ser colonizado, já que “[e]l sujeto colonial no es sólo el colonizado; colonizador y colonizado son ambos sujetos coloniales, sujetos producidos en la situación colonial, que debe ser pensada no de forma aislada sino en su relacionalidad constitutiva” (Restrepo e Rojas, 2010: 46). Colonizadores e colonizados estão determinados desde muitos sentidos<sup>109</sup>. Por exemplo, os *Tikuna* em um lugar “inferior” no capitalismo colonial como mão-de-obra, ou seu lugar como “pobres” nos programas de Governo colombiano. Assim também, em um plano epistemológico, rege na educação média e superior um conhecimento hegemônico da Europa, reduzido a dicotomias que têm no fundo intenções de dominação, a qual pode ser entendida desde a colonialidade do saber.

Os discursos desde a noção de raça, representaram tanto aos europeus como aos não europeus, os primeiros como “superiores” o qual naturalizou e legitimou a relações coloniais

<sup>108</sup> O artigo aqui referenciado é uma versão digital, por tal, a numeração não corresponde a sua publicação original. Versão digital disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

<sup>109</sup> A relação constitutiva entre estes dois, tem levado a que autores como Aimé Césaire considerem a subjetividade do colonizador quando afirma: “[...] a colonização se esmera em descivilizar o colonizador, em embrutecê-lo, na verdadeira acepção da palavra, em degradá-lo, em despertá-lo para os instintos ocultos, para a cobiça, para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral[...]” (1978: 17).

de dominação reproduzindo a antiga relação superior/inferior, na qual, “*los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales*” (Quijano, 2000: 2). Para Quijano, a raça foi o primeiro critério de classificação mundial de dominação na modernidade. Dominação que implicou os controles na produção e força do trabalho que constituiu o capitalismo, por isso, “[...] *ambos elementos, raza y división del trabajo, quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente*” (Ibid., 3). Isso existe até o século XX na Alta Amazônia, quando os *Tikuna* trabalhavam gratuitamente explorando borracha. E ainda hoje, eles trabalham como mão-de-obra barata na extração de madeira, ou nas plantações de coca dos anos 80 e 90. Na atualidade, os “indígenas” na Amazônia, no marco dessa relação desigual historicamente constituída, são procurados pelos comerciantes agrícolas e turistas como mão-de-obra no trabalho de exploração de recursos da selva e como pedreiros nas construções hoteleiras. Como exemplo, o atual *Curaca* da comunidade de Arara, Arcesio del Aguila, quando terminou o ensino médio, foi morar em Leticia para estudos técnicos no SENA sobre consertos elétricos, com o fim de ser empregado por alguma empresa de eletricidade e ganhar um salário para viver. Depois de terminar o dito curso, não achou opções de trabalho como pensava, pois não é fácil para alguém de Arara ser contratado por uma empresa. Ele continuou procurando e foi contratado em um hotel como guia turístico por ser conhecedor da floresta. Ele não gostou do emprego, fala ele que ganhava muito pouco. Cansado da sua situação decidiu voltar a Arara, aproximar-se da organização e hoje é o atual *Curaca*, desde o começo de janeiro de 2016<sup>110</sup>. Este tipo de caso, bastante comum entre os *Tikuna*, sugere pensar que a relação entre raça e divisão de trabalho ainda é forte.

Outra das atividades ou trabalhos entre os estudantes de Arara, é ir ao vizinho país, o Peru, para “raspar”<sup>111</sup> a folha de coca. O Peru, nos últimos anos tem aumentado consideravelmente seus cultivos de coca<sup>112</sup>. Lá oferecem pagamento diário pela quantidade de folhas coletadas, dinheiro rápido e fácil, mesmo sendo precário. Na Escola tinha um estudante com muitas batidas na face. Eu lhe perguntei que tinha acontecido, mas não me respondeu. Ninguém da turma queria falar sobre o assunto, e quando eu perguntava todos ficavam calados.

---

<sup>110</sup> Conversação com o *Curaca* Arcesio del Aguila. Leticia janeiro, 2016.

<sup>111</sup> Eles tiram ou raspam as folhas das prantas de coca e vendem para o posterior processamento da cocaína. Daí que o termo usado para os que realizam dita atividade seja de *raspachines*.

<sup>112</sup> Peru é considerado o maior produtor de coca do mundo com 60.400 hectares para 2012. Informes recentes indicam do crescimento de plantações na Amazônia em fronteira com o Brasil e a Colômbia. Informações obtidas em: <http://www.abc.es/internacional/20130926/abci-peru-sigue-siendo-mayor-201309251826.html> [Acesso, setembro 2015].

Dias depois, ele não voltou às aulas, uma menina me diz que ele não ia voltar. Me afirmaram os estudantes que alguns deles vão para o Peru para trabalhar nas plantações de coca, no começo regressam a Escola por alguns meses e vão embora de novo, depois voltam só por algumas semanas, ou como o caso que eu vivenciei, depois já não voltam mais, finalmente não soube que aconteceu com seu rosto.

As divisões de trabalho estão tão arraigadas no sistema econômico da nossa sociedade que alguns dos *Tikuna* na sua diferenciação “étnica” só são procurados e contratados como agricultores com precários salários ou, muito comum hoje em Arara, onde há uma série de construções hoteleiras coladas no *Resguardo* de Arara, muitos homens jovens desta comunidade estão indo trabalhar como pedreiros nesses projetos turísticos. Em muitos casos escolhem estes empregos porque é o dinheiro, por pouco que seja, imediato, diferente das opções de vida que oferece a Escola, onde o caminho é mais longo e problemático. A educação é incerteza, porque depois de acabar o ensino médio as opções são poucas. Em certo sentido, o tipo mínimo de oportunidades que os centros educativos oferecem, se reduz a trabalhos precários na relação de empregados. A necessidade de emprego deve-se ao fato de que o *Resguardo* depende da produção de fora, uma vez que o território não se auto abastece, as pessoas buscam um salário em outro lugar, mas como sua vida é de agricultores, mesmo estudando, em termos gerais seus empregos são nos baixos salários em trabalhos manuais, como pedreiros, agricultores e as mulheres como empregadas domésticas. Ou não sendo empregado, acaba vendendo artesanato, farinha, frutas ou peixe.

Até mesmo Paulino Santos, quando a situação econômica se torna mais difícil, tem alguns contatos em cidades e capitais como Bogotá, para os quais trabalha com empregado em fazendas agrícolas. Ele se vai por meio ano e volta com dinheiro para a família. Também sua filha, Elida Santos, quando era estudante de ensino médio em Leticia, me falou que trabalhava como empregada doméstica, ganhava um pequeno salário e assim podia estudar e comer.

Esta situação, embora os casos indicados, está mudando. Somente para pensar na família Santos, o filho de Paulino, Abel Santos, reconhecido líder *Tikuna* é pesquisador da *Universidad Nacional* em Leticia, trabalha com meio ambiente e linguística em prol do fortalecimento da comunidade. Assim como Elida, ao fazer um grande esforço em Leticia para estudar, hoje é uma professora *Tikuna* reconhecida pelo seu trabalho de etnolinguística e agricultura, além da sua crítica às políticas do Ministério, indispensáveis para o fortalecimento da educação própria. Por isso, para as organizações “indígenas” uma educação digna e autônoma que esteja articulada ao fortalecimento do povo tem virado um projeto político explícito.

Os *Tikuna* nas particularidades da floresta têm tido uma posição de assalariados e explorados, e têm visto que a educação abre um espectro de possibilidades para pensar-se em outros espaços. Mesmo assim, como tenho referido, a Escola como espaço histórico de controle está em constante disputa, em um choque de forças entre a autonomia das comunidades e as ações de dominação ligadas ao Estado, disputa que tem uma complexa relação colonial que repercute nas subjetividades.

Voltando a abordagem de Quijano, a forma como se constituiu o controle total do tráfego comercial mundial pelo Atlântico por parte da Europa, foi graças a “[l]a privilegiada posición ganada con América para el control del oro, la plata y otras mercancías producidas por medio del trabajo gratuito de indios, negros y mestizos, y su ventajosa ubicación en la vertiente del Atlántico” (2000:4). Isso é o que alguns teóricos críticos latino-americanos têm chamada o lado oculto da modernidade (Dussel, 2008), já que a modernidade, isto é, o nascimento do capitalismo, o controle da economia mundial por parte de “Ocidente”<sup>113</sup>, não foi possível sem os massacres, escravidão e dominação dos povos localizados nas colônias americanas, lado oculto chamado de colonialidade. A colonialidade e a modernidade como os dois lados da mesma moeda, porque

[...] si se entiende la modernidad como un proyecto civilizatorio, lo que está en juego con ella es la configuración de un nosotros-moderno en nombre del cual se interviene sobre territorios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades y prácticas, que en su diferencia son producidas como no-modernas. (Restrepo e Rojas, 2010: 18).

Nesse sentido, os *Tikuna* sob a hegemonia da modernidade são “não modernos” por isso dificilmente se reconhece o seu protagonismo nos debates e discussões por uma sociedade e uma educação plural. Todo o debate político liderado pelos “indígenas” na Colômbia, o qual configurou um novo cenário da pluralidade, só para pensar no século XX, em relação à luta pelo território, a inclusão deles na jurisdição colombiana no reconhecimento de direitos diferenciados, na organização política e na educação, é silenciado pela autoridade do conhecimento hegemônico, os avanços na jurisdição da Colômbia se outorga a políticas internacionais, ao Governo e à academia, silenciando a ampla discussão gerada pelas organizações sociais.

---

<sup>113</sup> Aqui é necessário aclarar que para Dussel há pelo menos dois momentos da modernidade. O primeiro foi por parte do controle comercial pelo Atlântico por parte da Espanha e o Portugal, graças a suas colônias americanas e africanas. Já a segunda modernidade está constituída desde a revolução industrial na Inglaterra com um protagonismo particular da China, o qual deu abertura à dominação global em termos econômicos e epistemológicos da Europa Ocidental (França, Inglaterra, Alemanha) e os Estados Unidos (Ver, Dussel, 2008: 199, 200, 201).



Além disso, se pensamos no contexto de Arara e o Trapézio Amazônico, há grandes empresas madeireiras que cresceram nas últimas décadas, o fluxo hoteleiro é amplo e se mantém em crescimento, o turismo vai também em aumento, em geral há um “desenvolvimento” comercial e econômico importante, o qual seria impossível se não se tivesse mão-de-obra barata para seu rápido crescimento, se os diferentes povos Amazônicos não houvesse sido deslocados dos seus territórios e controlados em *Resguardos* suas dinâmicas locais, as grandes empresas não poderiam ter-se posicionado como o fizeram. De fato, nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX, não era gratuito que explorassem os *Tikuna* na coleta de madeira, porque estes, conhecedores da madeira mais fina para trabalhar, eram empregados especiais para as empresas, porque além de mão-de-obra barata, às vezes gratuita, os empresários e comerciantes ganhavam conhecimentos da floresta para melhor produção na oferta e demanda. E o turismo Amazônico quase que se vende sozinho, mas é necessário fazer marketing com as sobreviventes “tribos” “indígenas”, para o forasteiro se interessar ainda mais, o qual reproduz as relações coloniais.

Historicamente e graças ao controle mundial das forças de trabalho por parte da “Europa Ocidental”, o eurocentrismo construiu uma nova fase da sua “superioridade”, mais abrangente. Nas palavras do sociólogo peruano:

La incorporación de tan diversas y heterogéneas historias culturales a un único mundo dominado por Europa, significó para ese mundo una configuración cultural, intelectual, en suma intersubjetiva, equivalente a la articulación de todas las formas de control del trabajo en torno del capital, para establecer el capitalismo mundial. En efecto, todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un sólo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento. (Quijano, 2000: 5).

Posto assim, dois critérios chaves pelos quais os europeus sentiram-se “naturalmente superiores” foram, para Quijano, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal (Ibid., 5). Sentimentos de natureza “superior” que reproduziram os comerciantes coloniais, os capuchinhos e a nova elite crioula na conformação dos Estados Nacionais, o que afeitou determinantemente os modelos educativos da nação, para este caso, colombiana.

A ordem territorial, comercial e educativa foi articulada em relação às demandas econômicas que se desenvolviam na Amazônia, colonização tardia que ainda no século XX, a escravidão, tortura e no “melhor” dos casos crianças confinadas em internatos, era o *modus*

*operandi* dos colonos para exploração dos recursos naturais, legitimados pela “superioridade” racial como justificativa da violência sobre seres “inferiores”.

Depois, com os internatos e Escolas capuchinhas prevaleceu o controle dos sujeitos sob discursos da “domesticação” dos “selvagens”. Daí que a superioridade econômica e tecnológica da Europa, como ferramentas-chaves nos modelos por eles mesmo impostos, e os critérios de classificação racial desde o judeu-cristianismo, foram os elos centrais com os que “indígenas” foram incorporados ao Estado-nação. Elementos que, como afirmou Quijano, levaram ao controle da produção de conhecimento, o qual na análise da educação “indígena” será determinante, porque todo conhecimento e as formas de transmiti-los e ensiná-los obedeciam a um “modelo” hegemônico de sociedade onde Europa seria o fim último e “desejado”. Aqui é chave aclarar que as ações de controle não são radicalmente impostas, só que interessa para este estudo caracterizar um projeto político hegemônico que, no marco da teoria decolonial, começa na invasão da Europa à América e sob numerosas transformações é vigente e contemporâneo. Projeto que se define, em parte, pela negação e inferiorização do outro.

Sobre dita hegemonia, os diversos povos foram obrigados a incorporar a cultura dos dominadores “úteis para a reprodução da dominação” (Ibid., 6). Para o caso da Alta Amazônia foi chave certa tecnologia para manipulação dos “indígenas”, supremacia material que detêm os colonos e missionários, já que os “indígenas” em muitos casos aceitaram as exigências religiosas em troca de tecnologia, já que para algumas comunidades a utilidade prática de certas ferramentas (espingarda, lanchas a motor, instrumentos para pescar e para agricultura, entre outros) não se discutia. Nas palavras dos Llanos e Camacho (1982) no contexto da Alta Amazônia colombiana:

Para el misionero, igualmente, la incomprensión de la cultura indígena lo llevaba a estados de desolación y de condena de aquellos que pretendían salvar. Los aborígenes los “aceptaban” en la medida en que les ofrecía mercancías europeas. Logrando una expansión de las mismas entre las etnias de la región. Esta dependencia tecnológica es fundamental para comprender toda la dinámica histórica de la zona. (1982: 42).

Mas não foi só material, como amplamente o indiquei, a religião pretendeu impor uma “normatividade” desde o judeu-cristianismo, não só dos preceitos religiosos, também na disciplina e os internatos como metodologia de ensino, de versões da história nas tradições mitológicas do catolicismo, desvalorizando as tradições mitológicas locais, o valor de uma língua em detrimento da outra, os conhecimentos da razão moderna em prejuízo de conhecimentos locais diversos.

A imposição de estas tradições ao mediados do século XX já não foi radicalmente violenta foi mais sutil, dispositivos de controle “micro” executados, por exemplo, quando a subjetividade dos colonizados reproduzem os discursos do projeto hegemônico. Mas não reduzido nisso, isto é, há um projeto hegemônico que impõe formas de vida e cria subjetividades, mas por fora do projeto também se tesem relações sociais em diálogos cordiais, porque os sujeitos são intersubjetivos assim como os povos e suas manifestações culturais se constituem desde relações complexas, daí que um sujeito ou um povo fica reduzido se definido somente numa relação de opressão.

Alguns professores, inclusive *Tikuna* tem opiniões positivas sobre a Igreja. Por exemplo, em Arara a professora de Religião, na qual estudam sobre o catolicismo, é *Tikuna*. Ela ensina aos estudantes valores do cristianismo, conjugando trabalhos manuais e conhecimentos bíblicos, por isso em quase todas as salas de aula era comum encontrar imagens de Jesus, a Virgem Maria, frases bíblicas, entre outras. Aulas que os estudantes desfrutam porque desenham, pintam e cantam. Eu conversei com a professora, seu nome é Argelis Bautista, ela tem boas lembranças dos curas e freiras quando estudava no internato, com eles viajava por todas as comunidades Amazônicas do Trapézio, sendo bem recebidos nos lugares que visitavam. A professora é católica e relaciona a Bíblia com a mitologia *Tikuna*, e valora tanto uma quanto outra, mesmo voltada ao catolicismo. É por isso que a relações são mais do que a relação do dominador frente ao dominado, o assunto é muito mais complexo e a colonialidade para definir aos povos “indígenas” delimita-se em analisar certas relações desde um projeto hegemônico.

Voltando à conversa com a professora Argelis, ela fala das provas do Ministério, das quais afirma são importantes para “*saber si estamos bien, mal o regular y prepararse mejor*”. Continua a professora dizendo que as crianças hoje são muito preguiçosas para estudar,

“[e]llos creen q es solo vivir, comer y ya [...] y eso es una visión que viene de la familia [...] no tienen una proyección [...] no se proyectan en qué es lo que quieren ser en la vida! Eso de no pensar en el futuro creo que viene desde el hogar. Mis hijos quieren ser alguien en la vida, pero le pregunto a la mayoría de niños y no saben, ellos creen que estudiar es por estudiar. Los niños no saludan, no se lo enseñan en la casa, y ahí está la educación propia, desde la familia, pero ellos no lo hacen, no saludan”<sup>114</sup>.

Destas palavras me parece interessante ressaltar essa ideia da educação como projeção, do futuro, de ser “alguém na vida”, porque são ideias que obedecem a um projeto educativo

---

<sup>114</sup> Conversação com a professora Argelis Bautista Angarita. Arara, novembro 2014.

ancorado intimamente com o sistema econômico e na moralidade hegemônica, já que a projeção aponta ao projeto de vida individual, a pensar-se no contexto do que oferece o sistema, a educação como projeto de vida e a não projeção, não pensar no futuro é pensamento oposto aos preceitos do desenvolvimento e do progresso que tem articulado o discurso hegemônico. Viver o aqui e agora, viver sem pensar no futuro não é uma possibilidade, é uma ideia negativa vendida pelo discurso do capitalismo, temos que pensar no futuro, projetar-nos, competir, a educação como projeto econômico de vida individual.

Independente de compartilhar ou não aquelas palavras, penso importante ressaltar os diversos discursos que podem se apreciar no interior de Arara, como referenciei antes, a diferencia entre as políticas da identidade e a identidade na política. O fato de Argelis ser *Tikuna* de Arara (onde produz conhecimento), não necessariamente assume uma posição crítica ante o Estado e as Missões (perspectiva assumida), sua identidade na política não é “indigenista”. Aqui, evidentemente a professora é crítica das famílias *Tikuna* “eles creem que é viver e comer e já [...] e isso é uma visão que vem de família”, ou quando fala dos cumprimentos, “os estudantes não cumprimentam porque não ensinam em casa”. Ela é crítica da sua sociedade *Tikuna* da qual se afasta, ela sonha para que os seus filhos possam sair de Arara e melhor se saem da Amazônia.

Em certa epistemologia eurocêntrica assume-se que o desenvolvimento é “unidirecional” ancorado no sistema econômico quando se fala do progresso, ou na educação quando se assume “ser alguém na vida”, ou seja, quem não estudou é estudante ou ainda não e ninguém.

O ser nasce indeterminado e o projeto econômico e moral determina vários aspectos da vida. Nessa lógica se encontram as abordagens filosóficas de Hegel, estudadas criticamente pelo Dussel: “*En la ontología hegeliana el concepto de “desarrollo (Entwicklung)” juega un papel central. Es el que determina el movimiento mismo del “Concepto (Begriff)” hasta culminar en la “Idea” (desde el Ser indeterminado hasta el Saber Absoluto de la Lógica)*” (Dussel, 2008: 16).

Isto me serve para pensar como o conhecimento filosófico não está por fora do contexto colonial e hegemônico da sociedade de onde ele é produzido, até o ponto de legitimar e articular a dominação. A forte presença do dualismo como hegemonia epistemológica de “Ocidente”, se instala nos dispositivos coloniais porque, nos termos de Quijano, a racionalidade e a modernidade se atribuíram como exclusivos da Europa. Nesse sentido,

“[...] las relaciones intersubjetivas y culturales entre Europa, es decir Europa Occidental, y el resto del mundo, fueron codificadas en un juego entero de nuevas categorías: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. En suma, Europa y no-Europa” (Quijano, 2000: 6).

Desde essa perspectiva, os *Tikuna* no olhar eurocêntrico seringalista e capuchinho, eram “primitivos”, “irracionais”, “tradicionalistas” em oposição a modernos. De pensamentos mágicos e míticos, ou seja, eram não-europeus.

Sob a hegemonia do dualismo eurocêntrico, afirma Quijano, desde as abordagens do filósofo francês Descartes se constituíram novos elementos duais, a relação corpo e não corpo se converte em uma radical separação entre razão/sujeito e corpo, porque “la "razón/sujeto", la única entidad capaz de conocimiento "racional", respecto del cual el "cuerpo" es y no puede ser otra cosa que "objeto" de conocimiento” (2000: 16). Nessa lógica os *Tikuna* “primitivos” sem razão, são só corpo, são objetos de estudo. Nessa lógica razão/corpo, os “indígenas” sem conhecimento “racional” são mais próximos à natureza e “[...] esto los convierte en dominables y explotables” (Ibid., 16). Como objetos são levados aos internatos para a pretendida “domesticação”. Como fica consignado explicitamente pelo Monsenhor Ignacio León Velasco, que desde a cidade de Pasto em 1889 falava dos “indígenas” da Alta Amazônia colombiana:

Y ¿quiénes pueden hallarse en mayor necesidad, que los que se hayan en tinieblas y sombra de muerte, por no haberles iluminado todavía los rayos de la verdadera luz que alumbra este mundo, la luz de la fe? No ignoráis que varias veces se ha emprendido la reducción e instrucción religiosa y civil de aquellos infieles. Misioneros celosos, superando mil peligros y dificultades, se ha internado en aquellas tribus, logrando reducir y domesticar a muchos de ellos, reuniéndolos en población y proporcionándoles con los bienes inestimables de la fe, artes y recursos para las utilidades de la vida social [...] quedaban desamparados estos neófitos, que llevados poco a poco de sus instintos salvajes, volvían a su natural barbarie (*Apud* Castellví, 1944: 35-36).

Aqui é claro e contundente o eurocentrismo pelo qual eram definidos os “indígenas”, eles na floresta estavam na sua “natural barbárie” e é a educação religiosa que os tirará dessa “vida lamentável”, a evangelização e escolarização lhe dará a razão. E os capuchinhos “zelosos superando mil perigos e dificuldades” estão em uma posição “superior”. Sentido que não tem desaparecido radicalmente.

Nas práticas locais dos *Tikuna*, focado nos espaços educativos, nos internatos antes ou nas Escolas hoje, o estudantes que correm, pescam, caçam, sobem árvores, conhecem de prantas, frutos e suas utilidades, de histórias míticas que são interpretações e sentidos de realidade, embora não escrevem, não leem, não rezam, ainda são classificados como pouco

“racionais”. Como me falou em Leticia um funcionário da Secretaria de Educação: “lá em Arara são bem índios, nem falam bem o espanhol, ainda são muito índios”.

No contexto educativo, aos *Tikuna* não se lhe define como quem sabe (fala) tikuna, mas como “indígena” que não sabe (fala) espanhol. E suas práticas na lógica rural, aparentemente mais do corpo, são muito “animais”, próximos da natureza, esses não são saberes reconhecidos, só são sinalados desde as “carências” que impõe uma norma educativa: saber ler e escrever em espanhol e ser disciplinados. Que os “indígenas” na Amazônia estudem nas Escolas, se “eduquem”, aprendam espanhol e até inglês, como está adscrito no PEC<sup>115</sup>, para ter a possibilidade de estudar na educação superior, faz parte dos discursos de desenvolvimento da Nação onde a educação é um “direito”, especialmente em certa narrativa onde “[...] *todas las naciones tienen derecho a gozar de las ventajas de la ciencia y la tecnología, con el objetivo de “progresar” y mejorar las condiciones materiales de la vida de todos*” (Castro-Gómez, 2007: 80).

### **Colonialidade do saber**

A partir da noção de Quijano da colonialidade do poder, um coletivo de intelectuais latino-americanos críticos do eurocentrismo, como Castro-Gómez (2007) e C. Walsh (2007) têm desenvolvido a noção da colonialidade do saber, a dimensão epistémica da colonialidade a qual se refere: “[...] *al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto*” (Restrepo e Rojas, 2010: 136).

Para Walsh, a colonialidade do saber não se reduz ao conhecimento eurocêntrico como pretensão universal, este também deslegitimou ou “*descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad*

---

<sup>115</sup> No Projeto Educativo Comunitário, o inglês é estudado pelos estudantes de 6º até 9º ano, quando deixam de ter aulas de tikuna. Em conversação em novembro de 2014 com o professor de matemáticas e inglês de Arara, Luis Carlos Jimaido do povo *Uitoto*, ele me informa que chegou muito entusiasmado de uma capacitação que tiveram em Nazareth sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), já que o Ministério ofereceu (é pago) um pacote como curso virtual para os professores para o estudo e ensino do inglês. Ele comprou, agora tem uma dívida com o banco, um pacote que consta de livros, cartilhas e tablete para aprender o inglês. Para ele, são pelo menos dois os argumentos chaves que ele usa com os estudantes para interessa-los pelo inglês. O primeiro é pelo contexto das três línguas nesta divisa, nas sus palavras: “Yo les digo a los estudiantes que aprender el inglés no debe ser tan difícil, nosotros tenemos el potencial de que convergemos con varias lenguas”. O segundo argumento é porque nessa região sempre há muito turistas e os estudantes podem ter uma opção laboral se dominam essa língua internacional.

*intellectual*” (2007: 104). Colonialidade do saber claramente reproduzida na forma como avalia o Ministério aos *Tikuna*, já que a língua tikuna como conhecimento é “invisibilizada” e “subalternizada”. Sobre um saber hegemônico se “inferiorizam” conhecimentos e se negam as capacidades intelectuais dos saberes de povos e comunidades.

Por outra parte, desde as abordagens do filósofo francês Jean-François Lyotard, Castro-Gómez fala dos meta-relatos da modernidade em relação à educação, entendido como a “educação ao povo”. Para este último, a educação universitária é a chamada a prover ao “povo” dos conhecimentos que impulsionam o saber científico e tecnológico da Nação (2007: 80), em outras palavras, tanto a educação média quando a universitária tem o objetivo de criar sujeitos úteis para um conhecimento técnico-científico específico. Na educação média, capacitando professores e estudantes em tecnologia, com suspeitosa prioridade na zona rural, incentivando o inglês com língua internacional interconectada, são caminhos para preparar sujeitos específicos nas demandas da educação superior em estudos de engenharia, administração, comércio internacional, em função do mercado e progresso nacional. A educação básica e média, com as provas do Ministério, prepara estudantes para a Universidade, e nesta se deve “[...] *ser capaz de formar ingenieros, constructores de carreteras, administradores, funcionarios: toda una serie de personajes dotados de capacidades científico-técnicas para vincularse al progreso material de la nación*” (Castro-Gómez, 2007: 80).

Continuando com o filósofo colombiano Castro-Gómez, ele afirma, seguindo a Lyotard, que além do meta-relato da educação para o povo, há outra em relação ao “progresso moral da humanidade”, na qual a função da educação, especificamente da Universidade, já não se trata de modelar sujeitos científicos, técnicos e profissionais, mas humanistas “*sujetos capaces de “educar” moralmente al resto de la humanidad*” (Ibid., 81). Modelos que para o filósofo foram fundantes da lógica universitária dos estados nacionais. Aqui considero possível pensar também no marco da Escola fundamental e Média, já que na Escola capuchinha a formação de sujeitos para o trabalho foi manifesta na direção pretendida pelas Missões e a Escola hoje articula-se às demandas da educação superior. Assim como também, quando os capuchinhos pretenderam imbuir sentimentos cristãos às crianças, foi com a intenção de educa-los moralmente, nos preceitos de uma humanidade “normalizada” sobre a religião, o qual hoje se reproduz no PEC de Arara nas aulas de religião. Depois, sob o discurso da Nação e a ciência, a educação encaminhou suas pretensões de controle e formação de sujeitos no mesmo sentido, desde o trabalho e técnicas agrícolas, assim como valores de unificação nacional desde a religião, a

língua, a ciência, a história e os símbolos pátrios, em relação a uma moralidade do progresso e o futuro da Nação.

Para Castro-Gómez, os dois relatos obedecem a modelos que hierarquizam o conhecimento, além disso os dois legitimam à Universidade, e eu agregaria a Escola, como “*lugar privilegiado de la producción de conocimiento*” (Ibid., 81), o qual é herança colonial onde certas instituições como lugares de controle dominam à aprendizagem e a produção de conhecimento. Porém, na articulação global do capitalismo por séculos, hoje está em um ponto planetário onde as instituições educativas “[...] *empieza[n] a plegarse a los imperativos del mercado global*” (ibid., 84). Nessa viragem, a Universidade deixa de ser o lugar hegemônico para produzir conhecimento. Hoje a Universidade, afirma o filósofo, já não serve aos interesses do Estado, mas ao que se produz “*na empresa transnacional*” (ibid., 84).

Nesse sentido, vale a pena considerar o contexto rural do Trapézio Amazônico. Como mostrei antes, em Arara pensar uma formação universitária por parte dos *Tikuna* é assunto recente, mesmo assim têm estado rodeados de organizações estatais ao serviço do mercado que oferece cursos técnicos e capacitações agrícolas para criar projetos produtivos locais inseridos necessariamente nas demandas de um mercado maior. Instituições como o SENA estão mais interessados nos saberes técnicos do que na profissionalização. Os *Tikuna* pelos menos, na formação técnico agrícola, são os mais interessados já que têm um conhecimento prático que reforçado por conhecimentos científicos de produção, permitirá conseguir maiores recursos para alimentar-se e “crescer” economicamente. De fato, os problemas com as provas ministeriais para entrar na educação superior são tão agudos que há maiores possibilidades de aderir-se aos cursos oferecidos pelo SENA. Claro, segundo as abordagens de Castro-Gómez, a formação universitária está supeditada ao mercado transnacional, a Universidade, afirma ele, como empresa capitalista. Mesmo assim, na classificação e hierarquização dos povos, o *Tikuna* na floresta, estão ainda longe da Universidade, porém estão inseridos nos desígnios da hegemonia capitalista, ancorada no conhecimento técnico-científico como universal.

Para Castro-Gómez o sistema educativo moderno é um “*ámbito fiscalizador del poder*” (2007: 81), estruturado em uma epistemologia hegemônica que ele tem denominado a “*hybris del punto cero*”, o qual é um olhar “objetivo” sobre a natureza onde o “sujeito racional” está em um lugar de observação privilegiado. Ou como diria Quijano, sobre a abordagem filosófica de Descartes, que indiquei antes, é a radical separação entre o sujeito e o objeto. Afirma o filósofo colombiano:



“El conocimiento verdadero (*episteme*) debe fundamentarse en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el *cogito*. Y el pensamiento, en opinión de Descartes, es un ámbito metaempírico que funciona con un modelo que nada tiene que ver con la sabiduría práctica y cotidiana de los hombres. Es el modelo abstracto de las matemáticas. Por ello, la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un *punto de observación inobservado*, previo a la experiencia, que debido a su estructura matemática no puede ser puesto en duda bajo ninguna circunstancia” (Castro-Gómez, 2007: 82).

Epistemologia eurocêntrica que radicaliza a separação sujeito e objeto, localizando ao observador em um lugar privilegiado da “razão”, qualidades que não têm os não modernos, daí que sejam objetos de estudo, e não como sujeitos produtores de conhecimento. Por isso, o MEN não dá uma total autonomia aos *Tikuna* nos seus projetos educativos, porque há um conhecimento hegemônico que eles devem “apreender” desde a imposição, a vigilância, a avaliação. Os centros educativos, por cima das práticas locais, são os lugares onde se produz conhecimento e o mercado decide que tipo de conhecimento deve ser ensinado.

Sem entrar nos detalhes filosóficos e epistemológicos desta discussão, levo em consideração o que corresponde à educação no marco da colonialidade do saber, já que este conhecimento hegemônico, ainda hoje se reproduz. A noção da “*hybris del punto cero*” na ciência moderna “ocidental” supõe observar sem ser observado, o sujeito despoluído do objeto.

Conhecimento que pretende fazer “*un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista*” (Ibid., 83). O sujeito racional moderno (“europeu”, “branco”, “civilizado”) no seu lugar privilegiado não pode ser observado. Justamente, aí está o nó do assunto, porque esta hegemonia epistemológica justificou a dominação econômica e evangelizadora. No seu lugar “privilegiado” constituíram o “mito da modernidade”, sua “supremacia” material e epistemológica como inerente a uma cultura “superior” graças ao progresso da ciência e da razão, silenciado o lado oculto do seu “progresso”, a “falácia do desenvolvimento” (Dussel, 2008: 15), a “colonialidade como constitutiva da modernidade” (Quijano, 2000: 1, 2). O lado oculto, além da violência, negou o protagonismo de “indígenas” e africanos como mão de obra escravizada e de servidão indispensável para que Europa se convertesse no centro do capitalismo global. Afirma Quijano:

[...] los europeos imaginaron también ser no solamente los portadores exclusivos de tal modernidad, sino igualmente sus exclusivos creadores y protagonistas. Lo notable de eso no es que los europeos se imaginaran y pensaran a sí mismos y al resto de la especie de ese modo - eso no es un privilegio de los europeos- sino el hecho de que fueran capaces de difundir y de establecer esa perspectiva histórica como hegemónica dentro del nuevo universo intersubjetivo del patrón mundial de poder (Quijano, 2000: 7).

A Europa conseguiu difundir sua perspectiva histórica, porque não foi só no plano do controle global das forças de produção que dominou, mas também no plano epistemológico difundiu sua hegemonia, por isso a pertinência de falar de colonialidade do poder e do saber. Porque o lado negado e “invisibilizado” da modernidade está também no conhecimento.

Nas expedições botânicas europeias à América nos séculos XVI e XVII, na classificação de plantas e no “descobrimento” de novas espécies, definidas pela autoridade científica de Carlos Linneo (1707-1778), foram usados os conhecimentos nativos para definir usos medicinais de novas espécies, já que as expedições tinham como objetivo investigar sobre “[...] *plantas medicinales e interrogar curanderos, hierbateros, indígenas o cualquiera que conociera plantas y sus usos medicinales*” (Nieto, 2000: 41). Linneo na época tinha a autoridade sobre sua proposta universal da taxonomia das plantas e flores, com a qual deveriam classificar-se as novas espécies. Porém, como ele só recebia “representações” de plantas (os famosos desenhistas dos botânicos) fora do seu contexto ambiental, os conhecimentos nativos foram chaves para entender os usos medicinais de certas espécies. Este botânico, na sua lógica da “certeza objetiva”, nem precisavam “ver as plantas”. Ele desde seu escritório classificava e nomeava as novas espécies que recebia em desenhos, desde modelos taxonômicos universais constituído nas noções de gênero e espécie (Nieto, 2000: 118). Já para definir os usos, foi necessária a informação obtida dos diversos grupos nativos das américas. No progresso da ciência este aporte significativo foi silenciado.

Sendo assim, a ciência moderna negou e ocultou as formas de saber e conhecer achadas nestas terras conquistadas. Foi uma relação ambígua porque ao mesmo tempo que os povos foram definidos como “inferiores”, usaram o saber “indígena” para complementar os seus “descobrimientos”. Circunstancias claramente expostas nas expedições do jesuíta Bernabe Cobo no século XVI entre os Incas, quem afirma:

“Los tratamientos hechos por estos indios Peruanos están acompañados por superstición y magia [...] ellos son gente bárbara sin ningún conocimiento [...] Su ignorancia es tan grande que ninguno de ellos, excepto algunos que dominan el español, sabe cómo informar al doctor sobre el mal y qué pudo haberlo causado. Sin embargo, ellos tienen muchas hierbas para curar sus enfermedades. Como remedios, ellos usan hierbas simples y entre ellos encontramos excelentes hierbateros; de ellos hemos aprendido sobre los poderes curativos de muchas plantas que ahora usamos”.<sup>116</sup>

---

<sup>116</sup> Bernabé Cobo. 1979. *Of their knowledge na practice of medicine. Inca religions and custos*. Austin: University of the Texas press (apud: Nieto, 2000: 140).

Retomando as abordagens de Castro-Gómez, a “*hybris del punto cero*” como pensamento dicotômico, de sujeito/objeto e racional/irracional, os diversos conhecimentos “indígenas” foram excluídos como conhecimentos válidos mas também foram ocultados, velados como constitutivos do progresso científico da Europa. Ainda hoje na Escola, o conhecimento local de Arara, com a agricultura, trabalho da madeira, as práticas corporais, a língua e suas formas de definir e classificar têm sido, desde o MEN, qualificadas como conhecimentos não válidos, daí que nem sejam avaliados nos critérios para definir níveis acadêmicos. Assim como a experiência educativa “indígena” desde o bilinguismo não se contempla como referente pedagógico que direcione a educação em um nível mais abrangente. No pior dos casos, o contexto bilíngue é um obstáculo para o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos hegemônicos.

Finalmente, na lógica dicotômica deste pensamento científico, o diálogo entre conhecimentos diferentes não tem sido possível, porque, como afirma Castro-Gómez, a ciência “objetiva” exclui os contrários: “*lo tercero queda excluído*”, ou seja, o saber é científico (pensamento racional) ou não é (sabedorias ancestrais) e a possibilidade de diálogo se desfaz.

Teoricamente já se tem caminhado na direção do diálogo, o que se tem chamado “diálogo de saberes”, o qual tem sido articulado às abordagens do “pensamento complexo”<sup>117</sup>, os quais “*nos enseñan que “siempre se da lo tercero”, es decir, que resulta imposible basarlo todo en una discriminación de los contrarios, porque estos tienden a unirse*” (Castro-Gómez, 2007: 86).

Para o filósofo colombiano, o pensamento analítico das disciplinas que coloca aos conhecimentos separadamente, se tem esquecido da “transdisciplinariedade”, já que: “[*e*]n el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro, como quiso la lógica excluyente de la ciencia occidental” (Ibid., 86). Lógica que se manifesta, inclusive na estrutura curricular do PEC na Escola de Arara. As disciplinas divididas, a língua tikuna separada do espanhol, os aprendizados de leitura na compreensão dos textos só em função do espanhol afastado da biologia ou de dos problemas matemáticos. E ainda mais problemático quando se faz a separação radical dos conhecimentos práticos na cotidianidade da comunidade e os produzidos na escola.

---

<sup>117</sup> Um dos representantes deste pensamento é Edgar Morin. Para aprofundar no tema remeto ao seu texto: Morin, Edgar. 1999. *Los Siete Saberes, necesarios para la educación del futuro*. Editorial Santillana, UNESCO. Francia.

## Educação intercultural

Os estudantes vão à Escola para estudar, porém, quando estão no rio pescando, na roça cultivando ou construindo com madeira alguma coisa, isso não é estudo, mas a cotidianidade do contínuo aprendizagem. Mesmo assim, está aberta a possibilidade de diálogo entre conhecimentos e práticas diferentes e nos projetos educativos comunitários se pensa nessas alternativas.

Horizontes políticos nos quais estão apontando as propostas de educação “indígena” bilíngue e intercultural. Por um lado, dar espaço como conhecimento legítimo às línguas historicamente “minorizadas”, abre um diálogo não só no sentido de conhecer “sistema linguístico” diferentes, a proposta vai além da língua como instrumento de comunicação, porque esta também é pensamento, diferentes representações do mundo, da história, do saber e da vida. Daí que a proposta educativa “indígena” aliás de bilíngue seja intercultural, isto é, a possibilidade de pensar um conhecimento outro. O lugar dos projetos “indígena” da “transdisciplinarietà”, esta última delimitada ao debate das disciplinas, é a interculturalidade como projeto político dos povos historicamente “marginalizados”. A lógica da interculturalidade,

[...] compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes; por necesidad (y como un resultado del proceso de colonialidad) esta lógica “conoce” esos paradigmas y estructuras. Y es a través de ese conocimiento que se genera un conocimiento “otro”. Un pensamiento “otro” que orienta el programa del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento “universal” de Occidente (Walsh, 2007: 51).

A educação intercultural “indígena” é um projeto político, intelectual e social que não nega tradições de pensamento ocidentais, mas que tem a intenção de contra restar a sua hegemonia. A interculturalidade como projeto que transcenda o jugo colonial e responda a uma alternativa ao modelo econômico capitalista e neoliberal. Como afirma Walsh, é um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia espaços ocidentais e “indígenas” (ibid., 52). Daí que não seja uma proposta só de oposição e sim de contemplar a possibilidade de uma “epistemologia outra” como modificação da colonialidade do poder. Diálogo horizontal de saberes que a hegemonia epistemológica “ocidental” se há encarregado de impedir.

Desde este paradigma hegemónico só são conhecimentos legítimos os que cumprem características metodológicas e epistêmicas da “*hybris del punto cero*” e: “*Los demás conocimientos, desplegados históricamente por la humanidad durante milenios, son vistos*

*como anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, “pre-científicos” y, en cualquier caso, como pertenecientes al pasado de Occidente”* (Castro-Gómez, 2007: 88).

O reto é imenso, ainda mais quando no interior dos povos, a possibilidade de uma educação autónoma e própria não é muito clara, como mostrei nas divergentes opiniões *Tikuna*. Em termos gerais, a maioria de organizações “indígenas” da Colômbia, são partidários da proposta de uma educação bilíngue e intercultural. No Trapézio Amazônico colombiano, entre os povos Amazônicos, a discussão é recente, por exemplo, o PEC em Arara ainda está em transformação e embora que não esteja explícito um projeto político contra hegemônico, ele está articulado em um debate mais amplo, nacional e latino-americano onde a possibilidade de um Estado-nacional plural faz parte do horizonte das possibilidades. Que a língua tikuna, as práticas agrícolas e os projetos produtivos de artesanato e agricultura como produção de autonomia local estejam articulados a Escola e a comunidade é um caminho nessa direção.

Ou por que não pensar em articular conhecimentos locais aos conteúdos curriculares da Escola? Por exemplo, poderia Paulino Santos, que nem tem ensino médio, ministrar cursos sobre plantas e medicina? Ou o projeto educativo nacional o impede, já que este *Tikuna* nunca estudou? Que acontece com as pessoas que nunca passaram por uma instituição educativa mas que conhecem da história oral *Tikuna*, da língua, da saúde com tabaco e plantas? Pelo menos para o MEN, este tipo de pessoas não são aptas para ser professores. Que acontece com as atividades cotidianas por fora da sala de aula onde há aprendizagens constantes de estudantes e professores? De que servem *Tikuna* pescadores, artesãos, agricultores ou carpinteiros na educação standardizada ao nível nacional? Como se articulam na educação própria? Como articular o local às demandas do mercado nacional sem prejuízo da autonomia política e a soberania territorial? Estas e muitas mais são as questões com as quais tem que lidar as organizações que se pensam processos interculturais.

## Considerações finais

A Alta Amazônia, antes da invasão dos impérios da Espanha e o Portugal, não carecia de violência e conflitos entre povos diversos. Mesmo assim, evidentemente com a instrução da Europa do século XVI a esta região, a violência e escravidão contra as populações amazônicas radicalizou a dominação desde dispositivos nunca antes vividos. Os povos e sociedades que foram definidas como “indígenas” ficaram inseridas e classificadas, desde discursos e práticas eurocêntricas, como “naturalmente inferiores”. O que, se assumiu, em princípio, desde uma moralidade religiosa “superior”, e depois como “racional” e “moderna”. O qual configurou a relação colonial, onde os colonizados necessariamente seriam “irracionais” e “não modernos”.

Esta forma de definir e classificar por parte da Europa repercutiu tanto na forma como estes estruturaram certo conhecimento filosófico e científico, indiscutivelmente permeado pelos interesses de expansão e dominação mundial, assim como na subjetividade das sociedades que pretenderam dominar. Os objetivos hegemônicos sobre os povos colonizados levaram à exploração e controle da força de trabalho, e com a formação dos Estado-nação, que reproduziram o eurocentrismo, usaram dispositivos de poder como os internatos e *Resguardos*. A força de produção jogou um papel central, já que na lógica hierárquica da sociedade moderna, os “indígenas” foram localizados geopoliticamente como “periféricos”, dependentes do “centros” econômicos que se desenvolvem graças a desigualdade e a mão-de-obra assalariada que o sistema estrutura.

Neste marco econômico e político, os *Tikuna* foram inseridos como raça “inferior” como comunidades “pobres” e “periféricas”, até o ponto, muitas vezes, de vê-se eles mesmo como tal. Mesmo assim, que os *Tikuna* hoje sejam o maior povo do Brasil com uma considerável presença de comunidades no Peru e na Colômbia, indica que a pretendida assimilação à uma sociedade hegemônica importada e imposta pelos Estado-nação não foi radical. Porque além das inevitáveis mudanças políticas, culturais e linguísticas que transformaram a forma de vida deste povo, a presença das suas tradições culturais como a língua, mitos e rituais há configurado politicamente que eles se pensem projetos de vida diferentes aos impostos. Projetos que se apoiam e consolidam no marco de um debate político latino-americano mais amplo liderado por povos, organizações “indígenas”, assim como teorias críticas no contexto da academia.

Consolidar um projeto político intercultural em uma sociedade configurada historicamente em hierarquias de raça para o domínio e controle de umas sociedades sobre

outras, não é nada fácil, mas certas organizações sociais assumiram o reto do qual a comunidade *Tikuna* de Arara se há influenciado, manifesto em propostas concretas na Escola e nos projetos produtivos comunitários. Projeto bilíngue e intercultural no campo educativo, que pensa a formação política além dos espaços escolares, desde um sentido educativo plural e de diálogo que contra reste a hegemonia que começo no século XVI e que se reproduz e reatualiza ainda hoje.

Se pensamos, além destes povos subalternizados, que Latino América foi constituída como periférica no “patrão de poder mundial”, onde se impôs uma epistemologia hegemônica, vale a pena considerar que o debate não é exclusivo das organizações “indígenas” e que implica necessariamente nossos centros universitários os quais, em muitos sentidos, reproduzem o eurocentrismo.

## Referências bibliográficas

**Acuña, Cristobal de.** 1994. Novo Descubrimiento do Rio Amazonas. Edición Bilingüe. Oltaver: Buenos libros Activos. Montevideo.

**Alonso, Leonar e Aguirre Rubiela.** 2004. La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas. Revista de pedagogía. Vol. 25, No. 74. Caracas, Venezuela.

**Barona Becerra, Guido.** 1993. Legitimidad y Sujeción. Los Paradigmas de la “Invención” de América. Cocultura. Bogotá, Colombia.

**Bessa Freire, José R.** 2003. Da Língua Geral ao Português: Para uma histórica dos usos sociais das línguas na Amazônia. Tese de Doutorado em Literatura Comparada apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**Bigot, Margot.** 2010. Apuntes de Lingüística Antropológica. Facultad de humanidades y Artes. Universidad del Rosario, Argentina.

**Bolaños, Graciela.** 2005. Ustedes y Nosotros, diferentes mas no inferiores. La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. Ponencia presentada en el Primer Seminario Internacional de (Etno) Educación, Multiculturalismo e Interculturalidad, realizado en la ciudad de Bogotá, del 1° al 4 de noviembre de 2005, en la Biblioteca Luis Ángel Arango.

**Bonilla Sandoval, Víctor Daniel.** 1969. Siervos de Dios y Amos de Indios. El Estado y la Misión Capuchina en el Putumayo. Editado por el Autor, Bogotá Colombia.

**Cabildo Mayor Yanacona.** 2001. Proyecto Integral de Desarrollo, Pueblo Indígena Yanacona. Programa de Educación. Popayán, Colombia.

**Camacho Gonzáles, Hugo Armando.** 1999. Escuela, tradición oral y educación propia entre los Tikuna del Trapecio Amazónico colombiano. Em: Amazônia em Cadernos N°5. Os Ticunas hoje. Museu Amazônico. Universidade do Amazonas. Manaus. Pp. 69-103 janeiro/dezembro.

**Campos Chisté, Renan e Oliveira Cohen, Kelly de.** 2006. Estudo do Processo de Fabricação de Farinha de Mandioca. Documentos 276. Embrapa Amazônia Oriental. Belém do Pará, Brasil.

**Canyes, Marcelino E.** 1983. Carta Pastoral. Con motivo del año Santo de la Redención para acercarnos más a Dios y a nuestros Hermanos. Leticia, Colombia.

**Carvalho de Erthal.** 2001. O Suicídio Tikúna no Alto Solimões: uma expressão de Conflitos. Em: Cadernos de Saúde Pública CPS. Reports in Public Health. Saúde dos povos indígenas no Brasil: perspectivas atuais. Volume 17 número 2 Março/Abril. Brasil, Rio de Janeiro. Pp. 299-311.

**Césaire, Aimé.** 1978. Discurso sobre o colonialismo. Livraria sá da Costa Editora. Lisboa.

**Castellví, Marcelino.** 1944. Historia Eclesiástica de la Amazonía colombiana. Revista Universidad Católica bolivariana, Medellín. Colombia.

**Castro-Gómez, Santiago.** 2007. Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. Em: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Bogotá, Colombia.

**Conklin, Beth e Graham, Laura.** 2010. El punto medio cambiante. Indígenas Amazónicos y ecopolítica. Em: Perspectivas antropológicas sobre la Amazonia Contemporánea. Margarita



Chaves y Carlos del Cairo (compiladores). Instituto colombiano de Antropología e Historia y Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

**Contreras Peña, Ligia; Ocampo Hoyos, Lucy; Parada, Odilia.** 1982. Estudio descriptivo de la comisaria especial del Amazonas Urbana y Rural. Leticia, Publicaciones Amazonas, siglo 20. Publicado en el centro experimental Piloto del Amazonas.

**Dussel, Enrique.** 2008. 1492. El Encubrimiento del Otro. Hacia el Origen del Mito de la Modernidad. Biblioteca Indígena, Colección Pensamiento Crítico, La Paz, Bolivia.

**Felizzola Cruz, Yadira Milena.** 2010. Tecnologías de Información y Comunicación para el Desarrollo Rural en Colombia. Revista Economía Gestión y Desarrollo. Pontificia Universidad Javeriana Cali. Número 10, diciembre. Cali, Colombia. Pp. 97-124

**Foucault, Michel.** 2005. Em Defesa da Sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976). Martins Fontes. São Paulo.

\_\_\_\_\_2002. Vigilar y Castigar. Siglo veintiuno editores. Argentina.

\_\_\_\_\_1985 [1967]. De outros espaços. Heterotopias. *Dits et écrits. Des espaces autres* (conferência no Cercled'études architecturales, 14 de março 1967), in Architecture, Mouvement, Continuité, n°5, outubro, pp. 46-49 .

\_\_\_\_\_1993. História da sexualidade I: A vontade de saber. 11ª edição. Rio de Janeiro: Graal,

**Friede, Juan.** 1976. El Indio en la Lucha por la

Tierra. Tercera Edición. Punta de Lanza, Bogotá, Colômbia.

**Gómez, Augusto J.** 2001. Raza, “Salvajismo”, Esclavitud y “Civilización”: Fragmentos para una historia del racismo y de la resistencia indígena en la Amazonía. En: Franky Carlos E. y Zárata Botía Calvo-Carlos G. Editores. Imani mundo. Estudios en la Amazonía Colombiana. Editores. Universidad Nacional de Colombia, Editorial UNIBIBLOS. Bogotá, Colombia.

**Goulard, Jean Pierre.** 1994. Los Ticuna, en: Guía Etnográfica de la Alta Amazonía Vol. I. Fernando Santos y Fedrerica Barclay, Editores. Série Colección y Documentos, FLACSO, Ecuador.

\_\_\_\_\_. 2009. Entre Mortales e Inmortales. El ser según los Ticuna de la Amazonía. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP). Instituto Francés de Estudios Andinos (UMIFRE). Lima, Perú.

**Goulard, Jean P. y María E. Montes.** 2013. Los yurí/jurí –tikuna en el complejo sociolingüístico del Noroeste Amazónico” Revista LIAMES, Vol. 13: 07-65. Campinas: Universidad de Campinas-I.E.L, Brasil.

**Halliday, M.A.K.** 1986. El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y el significado. Fondo de Cultura Económica, México.

**Llanos Vargas, Héctor e Pineda Camacho, Roberto.** 1982. Etnohistoria del Gran Caquetá (Siglos XVI-XIX) Fundaciones de Investigaciones Arqueológicas Nacionales. Banco de la República. Bogotá, Colômbia.

**López Garcés, Claudia Leonor.** 2014. Tikunas brasileiros colombianos e peruanos: Etnicidade e nacionalidade na região das fronteiras do Alto Amazonas/Solimões. Museu Paraense Emílio Goeldi. Belém, Brasil.

**Montes, María Emilia.** 2004. Lengua ticuna: Resultado de fonología y morfosintaxis. Revista FORMA y FUNCIÓN, páginas 145-178. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C

\_\_\_\_\_. 2009. Colombia Amazónica. Em: Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina. Sichra, Inge. -Coordinación y edición. TOMO I. FUNPROEIB Andes. Cochabamba, Bolivia.

**Mura, Claudia.** 2007. Uma 'Tradição de Glória': O papel da experiência para capuchinhos e leigos úmbrios na Amazônia. Dissertação Programa de Pós-graduação em Antropologia Social UFRJ Museu Nacional. Rio de Janeiro.

**Murra, John V. 1999** [1955]. La Organización Económica del Estado Inca. 6ta edición siglo veintiuno. México.

**Nabaroa, Nerea Leturia.** 2011. Tikunas o Tikunas: Cuatro propuestas ortográficas para una lengua. Revista LIAMES. Primavera. Pp. 145-168.

**Nieto Olarte, Mauricio.** 2000. Remedios para el Imperio. Historia Natural y Apropiación del Nuevo Mundo. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá, Colombia.

**Nimuendaju, Kurt.** 1952. The Tukuna. University of California Press, Berkeley, Los Angeles.

**Oliveira, João Pacheco.** 2014. Metáforas naturalizantes e violência interétnica na Amazônia contemporânea: Memórias do terror e instrumentos da etnografia. Em: Saberes locais, experiências transnacionais. Interfaces do fazer antropológico. Lea Carvalho Rodrigues; Isabelle Braz Peixoto da Silva (Orgs.) ABA Publicações. Fortaleza, Brasil.

\_\_\_\_\_. 2010. Acción indigenista y Utopía Milenarista. Desvíos y Caminos de un proceso de constitución territorial entre los Ticuna. Em: Perspectivas antropológicas sobre la Amazonia Contemporánea. Margarita Chaves y Carlos del Cairo (compiladores). Instituto colombiano de Antropología e Historia y Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

\_\_\_\_\_. 1999. Ensaio em Antropologia Histórica. Editora UFRJ. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. 1988. Nosso Governo. Os Ticuna e o regime Tutelar. Editora Marco Zero; em co-edición com o MCT-CNPq. São Paulo, Brasil.

\_\_\_\_\_. 1987. O projeto Tükuna. Uma experiência de Ação Indigenista. Em: Organização João Pacheco de Oliveira. Sociedades indígenas & indigenismo no Brasil. Editora Marco Zero. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**Oliveira, Roberto Cardoso de.** 1999. Tükúna, 1959: Exertos de um diário de campo. Em: Amazônia em Cadernos N°5. Os Ticunas hoje. Museu Amazônico. Universidade do Amazonas. Manaus. Pp. 1-12 janeiro/desembro.

**Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB).** 1998. O Livro das Árvores. Gráfica e Editora Brasil, Ltda. Manaus, Brasil.

**Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB).** 2006. Ngiã nüna tadauguü i torü naâne [Vamos cuidar de nossa terra]. Editora Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, Belo Horizonte.

**Osorio Barrera, Felipe; Maldonado Darío; Rodríguez Catherine.** 2012. Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. Serie Documentos de Trabajo, No. 126. Universidad del Rosario, Facultad de Economía. Colombia.

**Quijano, Aníbal.** 2007. Colonialidad del poder y clasificación social. 2007. Em: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Bogotá, Colombia.

\_\_\_\_\_2000 Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Em: Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

\_\_\_\_\_1993. “‘Raza’, ‘etnia’ y ‘nación’. Mariategui: Cuestiones Abiertas”. Em: Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Selección y Prólogo Danilo Asís Clímaco. 2014. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Buenos Aires, Argentina.

**Ramos Valenzuela, Hugo Andrés.** 2010. El Ritual Tikuna de la Pelazón en la Comunidad de Arara, Sur del Trapecio Amazónico. Una experiencia etnográfica. Tesis de Maestría en Estudios Amazónicos. Universidad Nacional de Colombia, sede Amazonas. Leticia, Colombia.

**Restrepo, Eduardo e Rojas Axel.** 2010. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Editorial Universidad del Cauca. Popayán, Colombia.

**Rojas Curieux, Tulio.** 2010. Una Mirada a la Etnoeducación en Colombia. La EIB en América Latina. Políticas públicas de educación intercultural y cooperación internacional para el desarrollo organizado por la Agencia Catalana de Cooperación para el Desarrollo. Barcelona. Febrero 25 y 26.

**Searle, J. R.** 1977. ¿Qué es un acto de habla? Servicio de Publicaciones. Universidad Politécnica de Valencia España.

**Sichra, Inge.** -Coordinación y edición-. 2009. Atlas Sociolingüístico de Pueblo Indígenas en América Latina, Tomo II. FUNPROEIB-Andes. Bolivia.

**Solís, Gustavo.** 2009. Perú Amazónico. Em: Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina. Sichra, Inge. -Coordinación y edición. TOMO I. FUNPROEIB Andes. Cochabamba, Bolivia

**Stavenhagen, Rodolfo.** 2000. Conflictos Étnicos y Estado Nacional. Siglo veintiuno editores, México.

**Triana y Atorveza, Humberto.** 2000. Las Lenguas Indígenas en la Historia de Colombia. Em: Lenguas Indígenas de Colombia: Una Visión Descriptiva. Instituto Caro y Cuervo. Santafé de Bogotá, Colombia.

**Vega, Garcilaso de la.** [1609] 1991. Comentarios Reales de los Incas II. Fondo de cultura económica. México.

**Vieco Albarracín, Juan José; Caycedo-Oyuela Augusto.** 1999. Mitades, clanes y casas del Trapecio Amazónico colombiano. Una perspectiva numérica de los Ticuna. Em: Amazônia em Cadernos N°5. Os Ticunas hoje. Museu Amazônico. Universidade do Amazonas. Manaus. Pp 39-67 janeiro/dezembro.

**Vilanova, fray Pacífico de.** 1947. Capuchinos Catalanes en el Sur de Colombia. Colección Misiones Capuchinas. Imprenta MYRIA. Barcelona, España.

**Walsh, Catherine.** 2007. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Revista Nómadas, abril N°26. Págs. 102-113. Universidad Central, Colombia.

\_\_\_\_\_. 2000. “Interculturalidad y la nueva lógica cultural de las políticas de Estado”. Em: Zulma Vega, Olivia Román (eds.). Memoria Seminario Andino: Conflictos y Políticas Interculturales. Territorios y Educaciones. CEIDIS - Centro de Estudios Superiores Universitarios. Centro de Comunicación y Desarrollo Andino pp. 42-60. Cochabamba, Bolivia.

**Zárate B., Carlos Gilberto.** 2001. La formación de una Frontera sin Límites: Los antecedentes coloniales del Trapecio Amazónico Colombiano. Imani mundo. Estudios en la Amazonía Colombiana. Universidad Nacional de Colombia, Editorial UNIBIBLOS. Bogotá, Colombia.

## **Documentos**

**Centro de Promoción del Indígena de la Amazonia Colombiana –CEPROIAC–.** La Estación Misional de La Pedrera, Araracuara, Tarapacá, Miriti y Nazaret y las parroquias de San Rafael, la Chorrera, Puerto Nariño y Leticia. Datos para la historia de la Prefectura Apostólica de Leticia. Leticia, agosto de 1985-1986.

**Bernaus Isidoro, Fray.** Documento histórico. Labor Misional Capuchina en el sureste colombiano, 1905-1971. Redactado entre los años 50 y 70, según dice en la presentación del documento escrita por el alcalde del municipio de Santa Rosa Cauca el 23 de agosto del 2000 Alcalde Helcías Efrén Guerrero Bravo.

**Geografía de la Comisaria Especial del Amazonas y notas históricas** por Marceliano E. Canyes, Prefecto Apostólico de Leticia e Inspector General del Educación Nacional del Amazonas. Gonzalo Estrada Ortiz. Maestro al servicio de la inspección, y por Romualdo de Palma, Misionero Capuchino. Prefectura Apostólica de Leticia. Leticia-Amazonas, agosto 1973.

**Ministerio de Cultura de Colombia.** 2009. Programa de Protección de la diversidad. Etnolingüística –PPDE. Autodiagnóstico Sociolingüístico, Bogotá, Colombia.