

Territórios indígenas na escola: língua e mobilização social no Sul do Amazonas

Territorios indígenas en la escuela: lengua y movilización social en el Sur del Amazonas

Thereza Cristina Cardoso Menezes (Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/ Universidade Federal do Amazonas- PPGAS/UFAM - e-mail: therezaccm@uol.com.br);

Ana Carla dos Santos Bruno (Pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia –INPA – e-mail: acbruno@hotmail.com

CNPq/ FAPEAM -Projetos PRONEM e UNIVERSAL)

Resumo: Neste artigo analisamos a experiência e efeitos sociais decorrentes da vinda de jovens indígenas de suas aldeias para a sede do município de Lábrea (Amazonas) para dar continuidade aos estudos. Diante do preconceito em relação às línguas indígenas na escola, surge o Projeto Sou Bilíngue que, a partir da mobilização indígena, implanta turmas de línguas indígenas em uma escola pública da cidade.

Palavras-chave: línguas indígenas, educação bilíngue; Paumari, Apurinã, identidade

Resumen: En este artículo analizamos la experiencia y efectos sociales ocasionados por la llegada de los jóvenes indígenas que se trasladaron de sus aldeas para el municipio de Lábrea (Amazonas) para dar continuidad a sus estudios. Con el surgimiento del prejuicio con relación a las lenguas indígenas en la escuela, surge el Proyecto Soy Bilingüe que, a partir de la movilización indígena, implanta clases de lenguas indígenas en una escuela estatal de la ciudad.

Palabras Clave: lenguas indígenas; educación bilingüe; Paumari, Apurinã, identidad

Abstract: In this article we analyze the experience and the social effects which result when young indigenous students leave their villages and go to the principal city of the county of Lábrea in the state of Amazonas to continue their studies. Amidst the negative view of indigenous languages in the school there appears the project I Am Bilingual, which, through indigenous mobilization, implants classes of indigenous languages in the public school of the city.

Keywords: Indigenuos Language; Bilingual Education; Paumari; Apurinã; Identity

Neste artigo, analisamos a experiência de jovens indígenas que juntamente com seus familiares migraram de suas aldeias para a sede municipal do município de Lábrea (Sul do Amazonas) para dar continuidade aos estudos. Observamos as situações rotineiras de interação nas diferentes esferas das atividades sociais: em casa, na escola, com “os outros” e com seus parentes para uma melhor compreensão das representações que os mesmos têm sobre a vida na cidade e suas experiências nas escolas urbanas. Ressalta-se que não iremos tratar dos processos cognitivos de aquisição de conhecimentos, mas das experiências, atitudes e comportamentos que o espaço escolar institui na vida destes sujeitos.

O preconceito aqui a gente encontra mais é dentro da sala de aula, por exemplo o que aconteceu com minha filha. As coleguinhas dela quando descobriram que ela é indígena, elas começaram a não brincar mais com ela, não fazer trabalhos de grupo, elas sempre excluíaam ela. E chamavam de "cabocla velha", "cabocla fedorenta, estas coisas. Uma criança com doze anos escutava isso, ela sentia vergonha e às vezes chegava em casa chorando. (Indígena Paumari)

Através da promoção de oficinas de cartografia social, participações em reuniões das associações indígenas e entrevistas informais com indígenas Paumari e Apurinã buscamos identificar as experiências destes sujeitos nas escolas e o conjunto de redes de relações sociais e tensões que emergem a partir da inserção destes agentes sociais nesse cenário. Desta forma analisamos as diversas e complexas motivações que os deslocamentos das famílias indígenas para cidade e como se estabelecem no espaço urbano geográfica e socialmente. Utilizamos a noção de processo de territorialização para compreender este processo, entendido como mobilização orientada em torno da reivindicação de direitos face ao Estado ancorada em uma política de identidade (ALMEIDA, 2006:88). No caso analisado na cidade de Lábrea, a mobilização indígena orienta-se, sobretudo, pela valorização e busca de um espaço dentro da escola pública para o ensino das línguas Paumari e Apurinã, originalmente falada pelos dois maiores grupos indígenas da região.

Neste sentido a noção de “territorialização” será concebida também não apenas como uma ação orientada a sensibilizar e demandar ao Estado ou quaisquer outras forças externas, mas como um processo onde a identidade é objeto e reflexão, vivenciada, reelaborada e reinscrita no contexto urbano pelos indígenas através de seus interesses, trajetórias e valores (OLIVEIRA, 1998a, b).

De acordo com Almeida (2011, 2008) estaríamos diante de novos processos de deslocamentos de povos e comunidades para as cidades, a “indigenização das cidades” processo este que tem se constituído num fenômeno bastante complexo, particularmente na Amazônia, exigindo instrumentos analíticos acurados para sua compreensão. Nas cidades, os indígenas constroem um mundo de símbolos e estabelecem uma série de redes sociais através das associações e organizações indígenas e dos encontros e desencontros com diversas instituições do Estado. Por outro lado, vivem também como agentes sociais estigmatizados, pois os critérios culturais são usados para marcar desigualdades e atitudes de escolha, neste sentido eles estão constantemente num processo de tensão e conflito com seus *corpus* e *habitus* (BOURDIEU, 2004).

Vivendo nas cidades muitos destes indígenas frequentam escolas que desconhecem suas histórias e experiências, pois toda legislação sobre Educação Escolar Indígena foi pensada apenas para os índios que vivem nas aldeias e não nas cidades, ao passo que a escola formal ignora a multiculturalidade existente no Amazonas corroborando preconceitos ou se eximindo da construção de uma escola compromissada com a diversidade cultural. Ressalta-se ainda que muitas vezes na utilização de uma metodologia homogênea, os professores das escolas regulares costumam não diferenciar indígenas de não indígenas em termos de métodos ou materiais pedagógicos utilizados ou da atribuição de capacidades distintas (BRUNO, 2008).

Portanto, se por um lado as diferenças dos alunos indígenas são praticamente invisíveis aos professores, por outro lado, os mesmos alunos são submetidos a uma realidade bastante hostil no cotidiano vivenciado no espaço escolar, onde a diferença deles é acionada permanentemente pelos colegas da escola na forma de uma distinção negativa a partir da rotulação dos indígenas como “caboclo”. O termo é carregado localmente de sentidos negativos compartilhados publicamente e, muitas vezes, exige uma reação em nome da honra daquele que foi ofendido.

.este sofreu muito porque ele não gostava que os outros, os outros alunos diziam assim: “- Ah, ele é índio Paumari...” Ele arrumava briga na escola. Aí eu era chamada, quando não era eu, era o pai dele que ia lá, e já tava feita a confusão. Eles falavam assim: “O caboclinho, eles chamavam - esse caboclinho aí...”. E meu filho não gostava que chamassem ele de caboclinho, né!! Aí sempre eu avisava: “-Meu filho é assim mesmo aqui na cidade...a gente pega estas coisas, mas só que não dá para tá aí todo tempo brigando com os outros alunos. E sempre doía na gente, né! Vê o filho da gente como índio Paumari levava na cara sempre. (Índigena Paumari)

Atualmente muitos países discutem e devotam esforços para oferecer e facilitar o acesso dos indígenas da educação fundamental à superior. No Amazonas, até a década de 70, a educação

esteve norteada pela catequese e pela busca de assimilação dos índios a sociedade brasileira. Em 1910 o monopólio da educação indígena estava a cargo do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, que se pautava pela ênfase na transformação dos indígenas em pequenos produtores rurais. Neste contexto ainda que sob tutela do SPI cabia as missões religiosas a tarefa de educar nas comunidades indígenas, especialmente, no interior do Amazonas.

Exemplar desta configuração histórica foi presença desde 1915 de missionários Salesianos e a implantação de internatos para crianças indígenas na região do Alto Rio Negro. Nos internatos meninos e meninas indígenas recebiam ensino primário e eram severamente proibidos de falarem suas línguas maternas ou explicitarem sua cultura, bem como catequizados no catolicismo e adestrados segundo padrões e etiqueta de convivência branca e cristã. A partir da década de 50, o SPI reformula o modelo de escolas indígenas com a criação de Clubes Agrícolas nas escolas (Casa de Índio) e em 1956, o SPI, permitiu ao “Summer Institute of Linguistics – SIL”, desenvolver um projeto de educação para as comunidades indígenas do país. Durante as décadas seguintes o SIL monopolizou a educação indígena perante o SPI. O modelo praticado pelo SIL era fundado na educação bilíngue e na reprodução tradicional missionário da conversão, salvação e civilização almas. Cabe destacar que as línguas indígenas constituíram um recurso eficaz do processo de integrar os indígenas a sociedade brasileira.

Em 1967 o SPI é substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI que deveria promover uma educação de base apropriada ao índio, que referenciada nos objetivos do Estatuto do Índio, aprovado em 1973 continuou pautando-se por metas assimilacionistas da população indígena amazônica e no reforço da concepção de sua importância geopolítica, ou seja, na importância da sua presença como barreira de proteção de vasta porção da fronteira do país. Neste sentido, a FUNAI celebrou convênios com diversas instituições religiosas que direcionaram dezenas de missões religiosas católicas e protestantes no país para evangelização e capacitação profissional de indígenas.

Entre a década de 1970 e 1980, um conjunto de transformações na sociedade brasileira foi redefinindo o cenário indigenista brasileiro. Associações nacionais e entidades não governamentais devotadas à defesa da causa indígena no país começam a surgir e produzir uma prática indigenista alternativa àquela praticada pelo Estado e empenhada na mobilização pela defesa de território, do respeito à diversidade linguística e cultural, no direito à assistência médica adequada e a educação especial, concepções que alicerçam as conquistas constitucionais de 1988 e embasaram uma série de normas que redefiniram legalmente a educação indígena no país.

Atualmente, o que se observa é que embora o governo brasileiro reconheça as orientações legais sobre educação praticada nas comunidades indígenas, o mesmo não compreende e não leva em consideração as diferenças culturais e linguísticas, bem como os diferentes estilos de

vida destes grupos quando residentes em áreas urbanas. Em geral, a maioria das escolas nas aldeias tem até no máximo até a quarta série, sendo raras as escolas que tem o ensino fundamental completo. Quando os indígenas vem para cidade dar continuidade aos seus estudos enfrentam uma série de dificuldades e preconceitos necessitando ajustar-se linguística e culturalmente.

De acordo com Januário (2002:18), interculturalidade “é o diálogo entre e com as culturas (...) assim uma educação intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovem a construção das identidades, sem que uma se sobreponha em relação à outra.” No entanto, é possível observar que as atitudes, os desejos e as expectativas dos grupos que vivenciam experiências escolares no espaço urbano são permeados de questões, angústias e conflitos: a) De que forma vamos interagir com a aquisição de novas formas de conhecimento oriundas de um contexto cultural diferente?

Viver na cidade é difícil porque é uma língua diferente, tem que se vestir diferente e se comportar diferente, nós na aldeia fazemos coisas diferentes. (Indígena Paumari). Muitos pais não querem que os filhos aprendam ou sejam alfabetizados em Paumari, pois eles acham que Paumari os filhos aprendem em casa. Paumari não é uma língua bonita e que na escola mesmo da aldeia tem que aprender é bem Português, pois atrapalha muito esse negócio de ensinar aos filhos deles duas línguas. Nós professores, nos defendemos dizendo: “Vocês sabem falar, mas não saber ler e escrever em Paumari. É estranho porque tem gente que vê a gente falando na língua e ficam mangando de nós e preferem que o filho estude na cidade. (Indígena e professor de Paumari)

A migração indígena para centros urbanos se intensificou bastante nas últimas décadas na região amazônica. A grande precariedade das condições de atendimento a saúde e educação nas áreas indígenas e a expectativa de encontrar na cidade trabalho, continuidade dos estudos e de uma vida melhor costuma justificar a migração. Em Lábrea, a ampliação de benefícios sociais como Bolsa Família entre os indígenas e o alto custo do transporte para recebê-los foi citado como um dos elementos que juntamente com os citados acima teria pesado na tomada de decisão da família por mudar para a cidade. Vale destacar que algumas famílias indígenas informaram que permanecem durante o ano letivo na cidade e retornam às comunidades fora este. O período da “quebra da castanha” (coleta castanha do Brasil) costuma ser um período de retorno para aldeias, por exemplo.

A escola representa um importante fator de atração para famílias indígenas deslocarem-se para as cidades. No entanto existe um complexo e diverso conjunto de motivos que levam indivíduos ou famílias inteiras a deixar suas aldeias como conflitos de diversas ordens com familiares, vizinhos, associações, religiosos, entidades do Estado (Funai, ICMBio), comerciantes.

A falta de oportunidade de trabalho remunerado nas comunidades indígenas em função da crise do seringal e da empresa madeireira antes e, atualmente, da inexistência de uma política de etnodesenvolvimento para Terras Indígenas da região e a crescente criminalização de atividades como a venda de carne de animais silvestres, peixes de maior valor comercial e bichos de casco vão reforçando a crença e a aposta na educação escolar disponível na cidade como única alternativa para o que os filhos tenham um futuro digno e seguro.

Uma vez tornadas Terras Indígenas e Unidades de Conservação, uma vasta quantidade de terras passou a ser alvo de regulamentos, monitoramento e vigilância sobre a presença de comerciantes e práticas cotidianas passaram a ser enquadradas como infrações ambientais. A presença de comerciantes tornou-se alvo de maior controle e o roçado e a “quebra da castanha” tornando-se cada vez uma prática mais fundamental para a sobrevivência.

Os deslocamentos de indígenas para a cidade também ocorrem pela busca de diversos serviços públicos, benefícios sociais e informações referentes ao INSS, bancos, prefeituras, as secretarias de educação e saúde, FUNAI e organizações não governamentais que apoiam a questão indígena. Vale lembrar o aumento da cobertura de programas de transferência de renda como o programa Bolsa Família na população indígena da região. A distância entre aldeias e sede municipal, bem como as exigências de frequência escolar feitas para a permanência das famílias no Programa foram fatores mencionados como relevantes na tomada de decisão de deixar a aldeia e mudar-se para a área urbana em busca de melhor qualidade ou da continuidade do processo de escolarização. É importante ressaltar que todas as diversas motivações mencionadas relacionadas à decisão de partir para a cidade combinam-se, confundem-se e complementam-se de forma complexa e obedecendo às dinâmicas e trajetórias particulares de cada família.

Eu acho que viver na cidade é mais complicado, mas é melhoria na cidade é o estudo, assim como meus filhos estão estudando as duas línguas: brasileiro e Paumari. (Índigena Apurinã casado com uma indígena Paumari)

Lá na aldeia Idecora tinha uma professora, mas que não permanecia muito na Aldeia, os alunos não estavam aprendendo...Então eu tirei os meus dois filhos da escola e vieram estudar na cidade. Combinou também com todos os indígenas da aldeia que viessem estudar na cidade, tendo em vista que são apenas 50 minutos de rebeta (embarcação). Que eles ficassem aqui durante a semana e voltassem no final de semana. Solicitamos que acabassem com a escola da aldeia. (Índigena Apurinã)

Eu cheguei aqui em Lábrea eu tinha 18 anos. Meus filhos nasceram aqui na cidade

e estudaram aqui não precisarão sofrer no trabalho duro do roçado. (Indígena Apurinã)

Nos depoimentos acima pudemos observar que a escola da cidade é vista como um local onde se aprende de verdade, mesmo com riscos e dificuldades ao passo que a escola da aldeia é deficiente, com professores ausentes ou desqualificados e que não atinge seus objetivos. Os relatos assemelham-se nas motivações: alcançar uma melhoria de vida, aprender Português e livrar-se de uma vida dura na aldeia.

Lábrea possui área de 68.229,009 Km² e está situada às margens do Rio Purus, no sudoeste do Amazonas, em posição limítrofe com Rondônia e Acre. O município é um dos mais importantes centros agropecuários do Amazonas e têm sido cenário das mais variadas experiências de desenvolvimento, estando sua sede municipal na porção final da Rodovia Transamazônica. Historicamente estão combinados no Vale do Purus a diversificada e forte presença indígena, o grande impacto da empresa seringueira e da construção de rodovias para integrar a Amazônia ao Brasil e as ondas de migração proveniente do Nordeste que permitiram a constituição de novos grupos e categorias sociais como extrativistas e ribeirinhos. Lábrea conta hoje com um significativo mosaico de Terras Indígenas, assentamentos e unidades de conservação.

O vale do Purus possui uma longa história de ocupação de variados grupos indígenas. Até o século XIX o Purus era um rio pouco explorado, representado como uma linha no mapa paralela ao Rio Madeira. Até o início do século XIX verificaram-se apenas algumas tentativas frustradas de missões jesuítas e poucas expedições de reconhecimento. A partir de meados do século XIX, este cenário sofre profundas mudanças motivadas pela invenção e industrialização do processo de vulcanização da borracha e, conseqüentemente, a explosão da demanda pelo produto.

O Vale do Acre-Purus foi a região com a exploração de borracha mais intensa devido a maior densidade de seringueiras existentes. A exploração de ricas áreas de seringais como o médio e alto Purus foi incentivada pelo governo brasileiro, fator que redundou na dinamização da navegação na região, visto a necessidade de abastecimento de mão de obra e suprimentos para as áreas de seringais e de escoamento da borracha extraída. A migração em massa de trabalhadores nordestinos vitimados pelas grandes secas na década de 1870, seduzidos pela perspectiva de riqueza rápida na floresta amazônica foi a solução adotada para a exploração dos seringais, transformando regiões como Lábrea em uma das maiores produtoras de borracha do Amazonas.

A constituição do sistema de seringal ao longo do Purus resultou em violentos conflitos com indígenas. Como as árvores de seringa apresentam-se dispersamente conectadas por estradas, os seringais abrangem grandes áreas obrigando a distribuição de seringueiros floresta adentro. Esta particularidade expunha os seringueiros e indígenas a embates constantes motivados por

assassinatos, fugas e raptos de mulheres indígenas que eventualmente resultavam em verdadeiros massacres com dezenas de mortos.

Entre trabalhadores migrantes provenientes do nordeste e suas famílias, muitos também pereceram com as doenças que ainda hoje assolam fortemente a região como a malária, hepatites ou nos embates com indígenas. Ainda hoje escutamos em Lábrea alguns descendentes destes migrantes dizendo com orgulho e como prova de legitimidade de seu direito à terra que o pai ou avô “matou muito índio”. A indústria extrativista certamente foi dos empreendimentos que mais rapidamente exterminou a população indígena (RIBEIRO,1993). Os indígenas foram vistos a princípio como obstáculo ao estabelecimento do seringal e, portanto, vítimas de práticas de “correrias” e “massacres” e mais tarde incorporados como mão de obra nos seringais.

Fontes como Polak (1894) e Steere (1901) apontam que os Apurinã trabalhavam como empregados nos seringais ou no apoio a estas atividades através da roça, caça e pesca. Os Paumari também trabalhavam sazonalmente para patrões seringalistas e, posteriormente, madeireiros como empregados ou tornado-se seus fregueses. Os Paumari frequentemente negociavam com vários patrões e envolviam-se numa rede de relações de endividamento (BONILLA, 2005).

A ida de nordestinos, majoritariamente cearenses, para a região do vale do Purus teve como razão explicativa, segundo Santos (1980) o preconceito nordestino de ir para o Sul, devido a existência de trabalho escravo nos cafezais de São Paulo; a possibilidade muito propagada de tornar-se produtor não sujeito e com possibilidade de enriquecimento rápido e o subsídio dos governos do Pará e Amazonas para o transporte de imigrantes. Segundo, Esteves (1999) o deslocamento para a Amazônia tinha um sentido de realização pessoal moralizada pela dedicação ao trabalho, um projeto de vida.

Em seu auge o sistema do seringal produziu um “domínio” fechado onde o patrão exercia seu poder de forma personalizada, centralizada e constituía o único mediador entre seringal e meio urbano. No mundo do seringal produziu-se também um padrão de relação social caracterizado pelo aviamento onde o seringueiro/freguês era impedido de plantar, pescar e comprar com outros patrões. Ele recebia mercadorias do barracão pertencente ao patrão, saldando as dívidas contraídas com borracha ou outros produtos de valor extraídos da floresta como castanha, por exemplo.

A rigidez do sistema de aviamento através do uso da violência e ameaça de expulsão obedecia à lógica dos preços do mercado internacional, ou seja, quanto mais altos os preços da borracha, menor margem de manobra e de negociação tinha o seringueiro que era constrangido a vender a borracha somente para o seu patrão em condições por ele determinadas. Até hoje o modelo resiste e dá forma às relações com os comerciantes (regatões) que percorrem os rios em embarcações comprando produtos das aldeias e vendendo sabão, sal, café, açúcar, óleo e diesel,

leite, bolacha e produtos de higiene sendo chamados de *patrões*

Se entre meados do século XIX e a década de 1980 o Rio Purus e seus afluentes estiveram profundamente ligados à empresa seringalista, observou-se entre o fim da década de 1980 e ao longo dos 1990 uma significativa mudança. A partir de 1985, são retirados os subsídios do governo para o preço e produção da seringa. Os “patrões” abandonam os seringais (ALMEIDA, 1992).

Tanto os Paumari quanto os Apurinã foram incorporados como mão de obra na economia do aviamento instigada no Purus no final do século XIX. Com a crise do mercado da borracha, a chegada das missões e da Funai, bem como a demarcação das Terras Indígenas, sistema de cativeiro do seringal desaparece ainda que tenha deixado marcas profundas nas relações entre brancos e indígenas.

Na escola, meus irmãos estavam estudando e teve um grupo que estudava com eles que só depois de um tempo disseram que eram indígenas. E meus irmãos perguntaram: - Por que vocês não falaram que eram indígenas pra gente?' E eles disseram que não porque tinham vergonha. Tem muitas pessoas que pensam assim mesmo. Ainda falam a língua, moram na aldeia e vem para aula na cidade, mas tem vergonha porque passaram por muita violência, muita vergonha, muita discriminação e quando as pessoas falavam: '-Vixe tá cortando gíria!'' para eles é uma vergonha mesmo. (Indígena Apurinã)

Logo quando cheguei na cidade foi difícil fazer amizade...as pessoas não faziam amizade, as pessoas não faziam trabalho de escola com a gente, não falavam [Silêncio]...Eles falavam, falavam [silêncio], eles diziam que não queriam fazer tarefa com a gente. Eles falavam que a gente era cabocla, aí a gente falava que não era cabocla não, a gente era Paumari, mas eles continuavam falando estas coisas.(Indígena Paumari)

A dificuldade de permanecer na cidade e na escola foi recorrentemente mencionada por inúmeros indígenas Paumari e Apurinã. O contato com o universo escolar leva o indígena introjetar a imagem que os outros fazem dele, mesmo quando se trata de um mero estereótipo. Na escola, muitos indígenas passam a perceber-se como corpo/aparência cunhada pela impressão social, como alguém rude, tímido, falante de uma língua estranha (pejorativamente chamada de gíria) aos ouvidos da maioria (BOURDIEU, 2006). Em consequência, ou responde com violência, ou é vítima de violência ou torna-se envergonhado em relação ao seu jeito de ser, desenvolvendo uma

¹ Termo local usado para se referir pejorativamente às línguas indígenas.

consciência infeliz de si mesmo. Este momento muitas vezes constitui uma tomada de consciência de sua condição indígena, sendo a língua o traço de distinção mais marcante desta fronteira identitária.

A distinção e preconceito em relação à ascendência étnica só pode ser plenamente compreendida se reconstituída no tempo a partir trajetória histórica de relações entre indígenas e não indígenas em Lábrea, ou melhor na região do médio Purus. A imagem da “incapacidade” dos indígenas deriva da longa e conflituosa história seringalista da região e da especificidade da situação indígena no interior dinâmica da economia da borracha na região.

A aposta na escolarização e no seu correlato, a vida na cidade, mostra-se permeada de riscos de reproduzir um novo ciclo de injúrias, violência, desigualdades sociais para uma geração que conhece, por relato de seus pais, mas não experimentou o modelo de aviamento. Entre as famílias indígenas residentes na cidade foi possível detectar múltiplas perspectivas e visões sobre o sentido de estar na cidade”. Para alguns, Lábrea é um lugar perigoso para os filhos face ao risco de “perder a língua e a cultura”, envolver-se com os “galerosos” (jovens marginais), com drogas e mesmo sobreviver em um universo onde manter-se de modo geral exige dispêndio permanente de dinheiro em uma cidade onde são raras as oportunidades de trabalho formal. Para outros, a cidade é o lugar de se preparar e de estar mais próximo das oportunidades.

O período de estudo na cidade também envolve para o indivíduo e sua família tanto o distanciamento físico do grupo familiar mais amplo quanto um afastamento das atividades e de um modo de interação comum a vida na aldeia. Mas, apesar da violência que permeia a vida na cidade, para estas famílias indígenas, o estudo tem um valor positivo inquestionável. Ele coloca no universo possíveis dos jovens a capacidade para galgar um emprego público na administração municipal, livrando-os de uma vida de duro trabalho braçal no roçado e das incertezas que acompanham o trabalho agrícola (imprevisibilidade cada vez maior das cheias e vazantes) e extrativista (oscilação do preço da castanha, borracha, etc.).

Neste ambiente escolar onde a identidade indígena é identificada e reconhecida pela sociedade envolvente principalmente através do língua surgiu o “Programa Sou Bilingue”. A ação iniciou-se formalmente no ano de 2011, a partir da iniciativa do indígena Edilson Paumari, indígena Paumari que teve longa convivência e capacitação em linguística Paumari com missionários do SIL. Edilson procurou a FUNAI levando uma demanda de alunos Paumari matriculados em escolas de ensino formal do município de Lábrea, que depois de um histórico de experiências constrangedoras na escola formal informaram que gostariam de ter um espaço para falar e aprender mais sobre sua língua de forma complementar aula à educação em português recebida na escola formal. Edilson Paumari buscava formalizar e ampliar uma atividade que realizava de forma voluntária e para um grupo muito reduzido desde 2010, ministrando cursos sobre a língua e cultura Paumari no espaço da

casa de sua família na periferia de Lábrea.

Depois de um período de busca de adesão e negociação na Funai, ONGs e administração municipal, Edilson conseguiu que as aulas de Paumari passassem ser oferecidas aos sábados em uma escola pública da cidade para um número bem maior de alunos que aqueles que frequentavam a aula em sua casa. Cabe salientar que a iniciativa de mobilização em torno da língua Paumari observada nesta situação não é algo comum em se tratando da dinâmica do movimento indígena na região, que historicamente registrou o protagonismo e a dominância política dos Apurinãs frente às demais etnias.

Fontes sobre a história da região como Chandless (1863) recorrentemente caracterizaram os Apurinã como “a tribo mais numerosa e guerreira do Purus”, dotados de “auto-respeito”. A pesquisa na região nos aproxima da posição de Schiel (2004:79) que salienta que a guerra e as vinganças são constitutivas da autoimagem e da imagem externa que se tem dos Apurinã. Em diversos momentos observamos a belicosidade sendo performaticamente destacada por lideranças e indígenas Apurinã em situações de conflito com vizinhos, parentes ou para intimidar autoridades e representantes de instituições. Segundo Gow (2000), a guerra é a forma de se relacionar dos Apurinã, uma característica fortemente presente na cosmologia, danças rituais e, conforme verificamos, um diferencial que leva os Apurinã interpretarem o seu passado como de resistência aos brancos, destacando que reagiram ao domínio seringalista, inclusive, “matando muito branco”.

Os Paumari representam um grupo quantitativamente menor que os Apurinã e frequentemente ocupam um lugar secundário na hierarquia do movimento indígena do Purus. Diferentemente dos Apurinã, os Paumari não orientam suas relações pelo confronto direto e belicoso. No caso da relação com os brancos no passado, os Paumari optaram por transformar-se em seus fregueses ou empregados. Segundo Bonnilla (2005) a sociologia relacional Paumari orienta-se por tornar as mais diversas em relações comerciais e nelas se colocarem como vítimas. A estratégia de vinculação Paumari orientar-se-ia em converter a força do inimigo predador em domesticador.

Dentro deste universo, o ensino da língua Paumari numa escola pública representava uma inflexão no modelo de relações e hierarquia interétnica regional e ao saber desta iniciativa os indígenas Apurinã também se mobilizaram e reivindicaram para a criação de uma turma para o ensino da língua Apurinã. Cabe destacar que há muitos Paumari falantes da língua em Lábrea, porém poucos falantes de Apurinã. A perda progressiva da língua costuma ser mencionada como um ponto fraco dos Apurinã, que se sentem debilitados diante de exigências deste diacrítico tido pelo senso comum, instituições e Estado como o mais fundamental demarcador de identidade.

Assim o chamado “Projeto Sou Bilíngue” voltou-se para o ensino das duas línguas e também ao ensino de alguns elementos da cultura Paumari e Apurinã através da participação de

anciãos que acompanhavam e participavam das aulas ministradas pelos professores das línguas. As aulas passaram a ocorrer duas vezes por semanas na Escola Francisca Mendes no Bairro da Fonte: às quartas-feiras, das 18h:30 às 21 horas. Neste dia os alunos indígenas são liberados pelos professores de outras disciplinas para participar desta atividade e aos Sábados, das 7h:30 às 11 horas.

Em 2012, a FUNAI contactou a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e solicitou colaboração para o prosseguimento desta atividade. A SEMEC se dispôs a continuar a ceder o espaço da escola para as aulas e efetuar a contratação destes professores. Atualmente Edilson busca apoio para a realização das Olimpíadas da Língua Paumari, uma competição voltada a escolher os mais capacitados na fala correta da língua. Edilson inclusive foi convidado para ser candidato a vereador e tornando-se conhecido na sede municipal de Lábrea por seu ativismo linguístico.

Finalmente, este artigo buscou descrever a experiência escolar de indígenas que chegam cada vez em maior número a cidade de Lábrea, indicando o conjunto de fatores que contribuem na tomada de decisão de partir para a cidade, demonstrando as motivações que explicam esta aposta familiar. Demonstramos que a experiência escolar assume contornos dramáticos para estes alunos indígenas face ao preconceito com sua identidade expressa publicamente no uso da língua. Muitos alunos sofrem agressões relacionadas à sua identidade e respondem violentamente em nome da honra e pouco a pouco vão desistindo da escola. Outros experimentam o sentimento de vergonha que os levam a manifestarem o mínimo possível traços identitários dentro deste espaço de violência simbólica em que a escola se converteu.

O “Projeto Sou Bilingue” representa uma terceira via que é a criação de um território para as duas principais línguas indígenas dentro da escola, uma radicalização da diferença, a partir da qual se estabelece parâmetros referenciais para impulsionar o próprio reconhecimento dentro do espaço onde este vem sendo mais contestado: a escola. Esta diferença se estabelece a partir do estabelecimento do marcador “língua” enquanto a fronteira simbólica entre comunidades imaginadas. A identidade cultural se estabelece no caso analisado a partir de uma cisão no espaço e no discurso escolar, um *posicionamento* (HALL, 1996) que se torna possível através de *essencialismo estratégico* (SPIVAK, 2005) necessário para que se reconquiste o direito de reconstruir sua própria identidade dentro do espaço urbano.

Dentro do universo urbano de Lábrea vislumba-se um “indígena como posicionalidade” (ALCOFF, 1988), ou seja, um sujeito não essencializado, mas resultado de uma trágica experiência histórica de colonização e que, diante da experiência escolar, toma sua diferença linguística como ponto de partida para assumir politicamente uma identidade. A língua torna-se o lugar a partir do qual se pode agir politicamente produzindo uma nova dinâmica de poder dentro do espaço escolar e

no âmbito das relações interétnicas, como denota o protagonismo Paumari, grupo secundário na hierarquia política indígena, que emerge como protagonista da mobilização cultural e linguística em Lábrea.

Referências Bibliográficas

ALCOFF, Linda. Cultural Feminism versus Poststructuralism: The Identity Crisis in Feminism Theory. *Signs* 13 (3). 1988.

ALMEIDA, A. W. B. 2011. Indigenização das Cidades: Comunidades Pluriétnicas. Disponível em: http://www.novacartografiasocial.com/index.php?option=com_content&view=article&id=71:indios-na-cidade. Acessado em: 21 dez 2011.

ALMEIDA, A.W. B.& Santos, G. S. do (org.). Estigmatização e Território: Mapeamento situacional dos indígenas em Manaus. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2008.

ALMEIDA, Mauro W. B., Rubber Tappers of the Upper Juruá River: the making of a forest peasantry. Universidade de Cambridge: Tese de doutorado, 1992.

BONILLA, Oiara. O bom patrão e o inimigo voraz: predação e comércio na cosmologia Paumari. In: *Mana*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, Abril 2005.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O camponês e seu corpo. In: *Rev. Sociologia. Política*. Curitiba, N. 26, 2006.

BRUNO, Ana Carla. Uma Cartografia Da Educação Indígena de 2 Municípios do Estado Amazonas: Humaitá e Manicoré. Manaus: INPA (Relatório de Pesquisa do projeto PPOPE Financiado pela FAPEAM), 2008.

EHRENREICH, Paul. Contribuição para a Etnologia do Brasil. In: *Revista do Museu Paulista*, Nova Série, vol. II, 1948, pp. 93 – 136.

ESTEVES, B. M. G. Do Manso ao Guardião da Floresta. Um estudo sobre mudança social, a partir da Reserva Extrativista Chico Mendes. Tese (Doutorado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/CPDA, 1999.

GOW, Peter. “Piro, Apurinã and Campa: social dissimulation and assimilation as historical process in Southwestern Amazonia”. In: *International Conference Comparative Arawakan History*: Manuscrito. 2000.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, pp. 68-75.

JANUÁRIO, Elias. Ensino Superior para Índios: Um Novo Paradigma na Educação. IN: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. n.1, v.1. Barra de Bugres: UNEMAT, 2002.

- RIBEIRO, D. Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno. Petrópolis: Vozes, 1993.
- POLAK, J.E.R.. A grammar and Vocabulary of the Ipurina Language. London: Harrison & Sons. 1894.
- SCHIEL, Juliana. Tronco velho: histórias Apurinã. Tese de Doutorado: Universidade de Campinas, 2004.
- SPIVAK, G. “Scattered speculations on the subaltern and popular”, In: *Postcolonial Studies*, 8 (4), 2005, pp. 475 – 486.
- STEERE, J. “Report of a Visit to Indian Tribes of the Purus River, Brasil”. In: Report of National Museum.1, 1901, pp. 388 – 393.