

PROFESSORES INDÍGENAS E PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO NA CIDADE DE MANAUS/AM/BRASIL

ALTACI CORRÊA RUBIM

Universidade Federal do Amazonas - Manaus, Brasil

INDIGENOUS TEACHERS AND PROCESSES OF TERRITORIALIZATION IN THE CITY OF MANAUS

ABSTRACT:

Indigenous peoples in the Amazon are in constant movement, from their lands in the heart of the Amazon to the cities, mainly to the great metropolis called Manaus, the capital of the state of Amazonas. Arriving to the big city, they usually live in the peripheries and become exposed to the problems experienced by ethnic minorities, leading them to a crucial decision point regarding the organization of indigenous peoples in the city. This article deals with indigenous cultural diversity in Manaus / AM / Brazil. It presents the making of the indigenous teacher identity in a new process of territorial-

ization to which the empirical field was the city of Manaus. In this new process, social agents reorganize themselves forming a collective movement with different ethnicities, in favor of specific claims, re-elaborating and re-signifying concepts, imposing their own classification. In this sense, the main goal of this study is to give visibility to the collective identities of the city, to the processes of social reorganization of indigenous communities which delineate their specific territorialities in the city, and to the demands for a Differentiated School.

KEYWORDS: INDIGENOUS TEACHERS; SPECIFIC TERRITORIALITIES; DIFFERENTIATED SCHOOL; COLLECTIVE IDENTITY; INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION POLICY IN MANAUS.



1. Introdução

A Amazônia é rica em fauna, flora, diversidade cultural, linguística, entre outras. A capital do Amazonas, Manaus, uma metrópole que recebe um grande contingente de pessoas. São migrantes e imigrantes. Nesse sentido, as populações indígenas estão migrando do interior do Amazonas para as cidades. A saída dessas populações do interior do Amazonas, na maioria das vezes, está ligada às pressões externas de (mineradoras, madeireiras, grilagens, pescadores de grande porte) sobre as terras indígenas. Essa luta tem se intensificado nos últimos anos, provocando escassez de recursos e obrigando-os a buscar alternativas distantes de suas terras de “origem”.

Isso estaria levando esses agentes a redefinirem suas formas organizativas para responder a tais pressões. Essa redefinição aparece diretamente relacionada à importância de institucionalizar tanto os professores indígenas como a escola indígena. A política de educação diferenciada tornou-se uma das bandeiras de luta do movimento indígena, pois há uma grande mobilização para a demarcação

das terras indígenas, da saúde diferenciada e do bem-viver dos povos indígenas nas cidades ou nas aldeias.

O lugar de compartilhar a pesca, o cultivo da roça, a caça, as festas, a vida em contato direto com a natureza é deixado para trás na ação direta, mas o lugar permanece vivo na memória¹. Os indígenas que conseguem se deslocar chegam à cidade com pouco ou nenhum recurso financeiro e passam a disputar espaços físicos com outros agentes sociais deixados à margem pela especulação imobiliária. Exemplificamos com a entrevista do secretário da Secretaria dos Povos Indígenas do Estado do Amazonas (Seind)², Bonifácio José Baniwa, referindo-se ao adensamento de indígenas em Manaus: “não está escrita em lugar nenhum uma política para os indígenas na cidade, o Estado não sabe lidar com os indígenas da cidade”³ (Baniwa 2010).

1 Os problemas enfrentados não estariam no lugar físico, mas na situação social, envolvendo relações conflituosas com os antagonistas e com o Estado, que não apresenta políticas públicas eficazes para sanar tais problemas (Bourdieu 1997).

2 Atualmente a SEIND passou a ser Fundação Estadual do Índio-FEI.

3 Entrevista realizada na SEIND em 2010.

Reportamo-nos às aulas ministradas por Michel Foucault, em 1977-1978, sobre “Security, territory and population”. Ao analisar o surgimento do “biopower” e os instrumentos de segurança que regulavam a população num estudo realizado sobre os séculos XVII e XVIII, o autor observa que, desde aquele período, o Estado não os considerava dentro de suas políticas⁴. As unidades associativas indígenas que se multiplicam em Manaus não têm nenhum valor aos olhos dos planejadores do Estado, pois não oferecem “contribuição ao crescimento das metrópoles”. São considerados oficialmente obstáculos para o “desenvolvimento” socioeconômico, a partir de políticas que penalizam os quem têm menores condições de defesa. Uma das estratégias dos governos é criminalizar os movimentos sociais dos indígenas que reivindicam moradia, saúde e educação, fortalecendo uma imagem estereotipada do indígena na cidade. Considerando a imagem do índio genérico, que anda nu, utiliza penas e não sabe falar a língua portuguesa, ou seja, o índio preso no passado.

A mídia ratifica a imagem do indígena genérico, bem como o livro didático e

4 Eram considerados objetos não significativos nas cidades, pois a presença de mendigos, de vagabundos, ausência de subsistência, meios para proibir a escassez, ausência de saúde e outros (Foucault 2009, 16).

outros meios de informação e comunicação. Entretanto, os indígenas na contemporaneidade estão nas universidades, nas escolas das cidades, ocupam cargos públicos, são advogados, médicos, engenheiros, cantores, dançarinos, entre outros. Entretanto, a relação com suas aldeias nas terras indígenas é intensa, pois é das aldeias que vêm para a cidade o peixe, a farinha, os cipós para tussome, as sementes para artesanatos, as carnes de caça, entre outras. Nessa perspectiva, essa relação desconstrói a dicotomia entre rural e urbano.

Para efeito de observação, tomarei como situação empiricamente observada aquela de indígenas que vivem em Manaus e aqui constroem e determinam sua territorialidade a partir de um lugar social específico, elaborando e reelaborando seus códigos, estabelecendo novas identidades dentro de um complexo de relações interétnicas. Eles se relacionam e ressignificam, em novas formas de interação, seus códigos em face da construção social de novos lugares e territórios específicos.

Estar em um lugar social definido, como “terra indígena”, não significa dizer que estamos dentro de um território no sentido denotativo da palavra, que diz respeito somente à terra. A construção social da territorialidade vai além daquele espaço geográfico e

remete a espaços sociais. Existe uma relação constante entre espaços físicos e sociais, que produz lugares que se configuram por meio do “pertencimento coletivo”, ou de um processo de lutas e de resistências. Eles convergem para a consolidação de “territorialidades específicas” (Almeida 2008, 30), que resultam de processos diferenciados de territorialização (Oliveira 2008).

2. Metodologia

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, por descrever, compreender, buscar e explicar o fenômeno da elaboração das identidades dos professores indígenas de Manaus. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significado, como crenças, valores e atitudes, no qual é possível observar as relações de forma mais intensa. Nessa perspectiva, o universo cultural dos professores indígenas contratados pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) possui um universo de significado que a etnografia contribuirá por meio da descrição de povos indígenas que estão no processo de construção da identidade do professor indígena, como algo novo que integra o processo de elaboração da identidade coletiva, com suas várias etnias, desde a sua escolha pela comunidade à contratação e formação pela Gerência de Educação Escolar

Indígena (Geei). A pesquisa etnográfica é caracterizada por trabalhar com descrições de povos ou grupos indígenas, por possuir flexibilidade na observação do participante, nas entrevistas, no redimensionamento da pesquisa, entre outros (Gerhardt e Silveira 2009).

Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que fortaleceu a interlocução a respeito do trabalho pedagógico em comunidades indígenas. Foram utilizadas as técnicas de entrevistas não padronizadas ou entrevistas não estruturadas, livres, qualitativas, não dirigidas, mas com flexibilidade baseada na experiência do trabalho de campo e um “olhar teórico que permite controlar os efeitos do próprio sistema social” (Bourdieu 2003,694).

A pesquisa foi realizada na língua portuguesa, pois os agentes sociais da pesquisa estão em processo de revitalização de sua língua materna na cidade. É sabido que as línguas indígenas estão correndo risco de extinção (Mosekey 2010); assim as línguas precisam ser fortalecidas, entretanto todos os professores e comunidades são falantes da língua portuguesa, por isso as entrevistas foram com professores, lideranças, pais e alunos dessas comunidades nessa língua.

Os instrumentos de registros foram:

caderno de campo, máquina fotográfica e gravador. Nas últimas visitas a campo, tivemos sérios problemas com esses instrumentos, devido à grande quantidade de chuva que deixaram os aparelhos com defeitos (queimou minha filmadora, máquina fotográfica caiu no rio devido os fortes banzeiros e meu gravador molhou) necessitando de novos instrumentos para terminar a pesquisa. Esses materiais facilitaram bastante o registro das informações.

Ressalta-se que as entrevistas feitas seguem o proposto pelo antropólogo Berreman (1975, 123-174), para o qual as observações e inferências complexas devem trazer uma preocupação em dois componentes inerentes à interação social: tentativa de dar impressão desejada de si próprio e interpretação e precisão na análise da atitude dos outros. A primeira refere-se à entrada de campo quando o pesquisador se depara com o agente social (professor) e este busca dar uma boa impressão por meio de seu discurso. O segundo aspecto é a observação e a escuta que podem possibilitar a análise das informações por parte do agente. Esses dois aspectos, que dizem respeito ao entrevistado, são cruciais para a pesquisa etnográfica e devem ser considerados segundo uma reflexividade, pois observar, escutar e perceber as atitudes contribuiu para a realização das reflexões do entrevistado

e do pesquisador.

3. Professores Indígenas e sua representação da vida social

A representação da vida social dos professores indígenas em Manaus, aqui abordada, consiste na vivência de cada povo, por meio de sua cosmovisão. Assim, descrevemos a partir do ponto de vista desses agentes sociais (professores) bilíngues, que ministram aulas em português e em línguas indígenas.

Essa modalidade de representar-se, (viver sua cultura) relacionando expressões culturais com mobilizações políticas, objetivadas em movimento social, aponta para elementos de uma autoconsciência cultural, ou seja, da consciência de si mesmo por meio de ações coletivas.

O processo de territorialização é resultado de uma conjunção de fatores, que envolvem a capacidade mobilizatória em torno de uma política de identidade, e um certo jogo de forças em que os agentes sociais, através de suas expressões organizadas, travam lutas e reivindicam direitos face ao Estado (Almeida 2008, 118).

Ela se reporta a uma política de identidade, afirmando as diferentes expressões culturais e visando consolidar seus respectivos territórios étnicos. Nessa perspectiva, a representação da vida

social desses professores trata de uma sistematização elaborada com base no cotidiano da comunidade e nas práticas pedagógicas que concorrem, de certo modo, para fortalecer os fatores que contribuem para a construção de uma coesão social na vida comunitária.

A representação dos professores diz respeito à especificidade de cada etnia e vai sendo efetivada nas práticas pedagógicas que os levam a relações sociais regulares com as famílias dos que frequentam as escolas. Essas especificidades passam a dizer respeito também às práticas que não são estáticas, são dinâmicas e fluidas e, dependendo do contexto, (um ritual que pode ser cobrado para apresentar para os turistas ou pode ser realizado para efetivação de cura, ou ainda um ritual pode ser simulado para fins pedagógicos, entre outros.), apresentam ênfases ora econômicas, ora pedagógicas, tornando visível uma identidade operacional. A dinâmica dessas práticas se fundamenta na afirmação de suas identidades e de suas territorialidades específicas.

Nesse sentido, assumiremos o significado de processos de territorialização apresentado pelo antropólogo João Pacheco de Oliveira (2008), o qual nos faz refletir sobre o processo de uma sociedade segmentada que passa a ser uma sociedade centralizada e sobre sua incorporação

dentro da situação colonial que ocasiona múltiplas relações entre a sociedade e o território em plano de existência sociocultural. As consequências dessas múltiplas relações se apresentam num quadro que se caracteriza por cinco aspectos de reorganização social⁵ que reflete os processos identitários, que perpassaram o século XX e que está presente no século XXI. Nessa perspectiva, Oliveira (2008), seguindo a leitura de Fredrik (Barth 2000), enfatiza o processo de autoafirmação étnica, correspondente a de todos os processos atuais, baseado na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, que ratifica o direito dos povos indígenas ou tribais falar quem são (sou Kokama, Ticuna, Piratapuaia, entre outros). Eles passam a se autotransformar e não deixar ser classificados por não indígenas.

Para Almeida, esses novos processos de territorialização resultam em “territorialidade específica”, referindo-se às relações peculiares que as unidades étnicas mantêm no processo de reelaboração sociocultural, “resultados de diferentes processos sociais de territorialização” (Almeida 2008, 29), que

5 Como “a criação de uma nova unidade sociocultural; mediante o estabelecimento de uma unidade étnica diferenciada; a constituição de mecanismos políticos especializados; a redefinição do controle sobre os recursos naturais e a reelaboração da cultura e da relação com o passado” (Oliveira 2008, 22).

reúne raízes locais (conteúdo que vem com a memória: do rio, da tradição, das histórias, entre outros), novos laços de solidariedade, fatores políticos-organizativos, autodefinições coletivas, consciência ambiental e elementos distintivos de identidade coletiva.

Vale ressaltar que, ao trabalharmos com Oliveira (2008), estamos nos apoiando em seu aporte teórico para pensarmos os processos de territorialização vivenciados pelos indígenas em Manaus. Almeida ajuda-nos a refletir sobre os processos de territorialidades específicas de cada comunidade que se agrupa e forma as identidades coletivas para lutar, resistir e reivindicar direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, dentre os tais: saúde, educação e moradia.

Nesse sentido, as comunidades indígenas em Manaus, que possuem professores indígenas, estão em constante elaboração de suas “tradições”. Oliveira (2008) afirma que os indígenas estão em constante reelaboração na relação com a cultura e com o passado. No caso dos indígenas em Manaus, isso ocorre de um modo distinto daqueles das aldeias de origem. Buscou-se, entretanto, manter laços de solidariedade e ajuda mútua com suas aldeias e com os mais idosos detentores de conhecimentos e memórias coletivas para a reelaboração de suas tradições, pois os anciãos não

conseguem ficar muito tempo na cidade e voltam para suas aldeias, mas a relação com os indígenas na cidade é intensa. As histórias, os rituais, as danças, as músicas, as comidas típicas, os materiais de artesanato e tessume são saberes trazidos pelos anciãos para a maioria dos indígenas na cidade. Na aldeia, não existem oficinas para fazer cerâmica, artesanato, armadilhas, instrumentos de caça, de pesca; aprende-se por meio da observação. O filho aprende com os avós e com o pai, as filhas aprendem com as avós e mãe. Na cidade é necessária a realização das oficinas para trabalhar esses saberes, pois essas atividades de caça, pesca, cerâmica e outros não se fazem no cotidiano das comunidades indígenas em Manaus.

Os povos indígenas na cidade de Manaus guardam, por meio desses idosos, a memória de elementos significativos de sua história. Tais acontecimentos muitas vezes foram vivenciados por um determinado grupo, ou apenas por uma pessoa, mas, ao serem compartilhados, tornam-se fenômeno coletivo que o grupo toma para si, como se vivenciasse o acontecimento por tabela. A memória é considerada um fenômeno coletivo, marcado por acontecimentos vividos por tabela, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade a qual a pessoa se sente pertencer (Pollack 1992).

Tais acontecimentos estão guardados na memória que, necessariamente, o grupo não tenha a vivência do acontecido, mas toma para si, como se realmente os tivesse vivenciado.

Dessa forma, as comunidades indígenas desta cidade guardam em suas memórias, sobretudo, nas memórias de seus idosos, acontecimentos que, ao compartilharem com seus pares, fazem com que passem a ser memória coletiva, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de luta na afirmação e reafirmação de suas identidades coletivas. Nesse sentido, os conhecimentos dos mais velhos da aldeia são muito respeitados e valorizados pelos membros de suas comunidades, e busca-se, em todas as experiências, compatibilizar o ensino formal com os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, colocando-se praticamente como narradores das salas de aula, pois os anciãos são os contadores de histórias antigas de seu povo. Eles são os detentores dos saberes de sua cultura, um guardião dos saberes tradicionais. Tais narradores constituem “a história viva” das comunidades, a qual, na maioria das vezes, não está escrita e não dispõe de materiais didáticos para veiculá-las. Passarei, a seguir, a caracterizar cada uma das situações sociais analisadas.

Os indígenas Tikuna, localizados no

bairro Cidade de Deus, em sua maioria trabalham em seu Centro Cultural, situado em sua própria comunidade “Wotchimaücü” ‘coletividade’, com artesanato, pinturas, músicas, e mantêm, ao mesmo tempo, a escola diferenciada, local de socialização da língua e da cultura Tikuna. Crianças, jovens e adultos frequentam a escola. Seus saberes práticos são sistematizados pelo professor, que conta com a participação efetiva dos idosos de sua comunidade para transmitir conhecimentos que estão em suas memórias e fazem parte da “tradição de seu povo”. Assim, “tradição” (faz frente com o passado) é uma forma de relacionar o passado com o presente. É a partir do presente na escola que o passado, por meio da memória dos idosos, vai sendo recuperada.

Para os indígenas Kokama, localizados na comunidade Nova Esperança, bairro Puraquequara II, povo que luta por reconhecimento e afirmação de sua identidade, guardar e transmitir a língua, por meio da memória de seus idosos, é o que mais importa. Atualmente, pelo fato dos anciãos permanecerem pouco tempo na cidade, o desafio de compartilhar o que está na memória desses idosos (língua, narrativas étnicas e rituais) é do professor Kokama, pois ele é escolhido por sua comunidade para organizar o

processo de fortalecimento da língua, dos saberes Kokama na cidade, por meio da escola e compartilhar conhecimentos com as crianças, jovens e adultos de sua comunidade.

[...] hoje pra comunidade isso é importante porque temos os conhecimentos de nossa cultura passada pelos anciãos e anciãs. No primeiro ano trabalhamos com a revitalização das ervas medicinais que curam; no segundo ano na revitalização da dança; no terceiro ano com a língua materna; esse ano trabalhamos com revitalização das comidas típicas do nosso povo que é onde vai ser realizado agora dia 28 e estamos muito preocupados, ao mesmo tempo ansioso porque queremos ver todos reunidos compartilhando o que é nosso, o que é de nossa cultura, as vezes eu conversando com as senhoras sobre o processo da preparação das comidas típicas e elas me dizem (não professor o senhor não pode saber agora, isso vai ser surpresa isso aqui eu só vou explicar depois que estiver pronto, porque a cultura da culinária Kokama isso é um segredo que vem passando de hereditário de família por família de pai pra filho e cada uma quer preservar porque não pode ser expandido pra outras pessoas) [...] (Rubim 2010).

Os indígenas Kambeba da comunidade Três Unidos, localizada no rio Cuieiras, em Manaus, reelaboram seus mitos, suas danças, suas músicas, suas formas de fazer as comidas típicas e sua história. Tais conhecimentos são “constantemente atualizados pelos

relatos dos Kambeba mais idosos” (Bonin 1999, 55).

Comecei a revitalizar fazendo esse trabalho com o acompanhamento do meu avó né, e a partir daí desse acompanhamento desse trabalho feito eu estudando trabalhando na escola mesmo sem apoio e hoje eu vou completar 17 anos na questão de trabalhar mesmo na questão da revitalização língua e cultura do meu povo. Então pra nós Kambeba, eu acho assim que a educação escolar indígena ela tem que ser respeitada né, tem que ser respeitada porque é uma educação passada de pai pra filho, tio, avô é uma coisa assim que eu acho importante porque eu aprendi muito com a educação indígena, na minha aldeia, eu aprendi fazer canoas, eu aprendi fazer remo, roça, fazer casa, aprendi a fazer muitas coisas e a respeitar os mais velhos de acordo com a educação que os meus pais me davam; hoje o que a gente pensa como a educação escolar indígena é que ela seja específica, respeitada e que ela seja uma educação que volte mesmo e faça com que os povos indígenas, a população, os índios seja valorizado não só na sua aldeia mais em todas as secretarias tanto estadual como municipal quanto mesmo ao MEC (Cruz 2010).

Diferentemente de outros povos que se encontram em Manaus, o processo de Educação Escolar Indígena Diferenciada desse povo começou em 1994, segundo a pesquisa de Bonin (1999). Conhecimentos guardados na memória dos mais idosos passaram a configurar uma memória coletiva. Enquanto

tradutores epistemológicos dessas narrativas, os professores tornaram a escola um instrumento fundamental para a manutenção de suas “tradições”. O professor é uma liderança que desenvolve há anos esse trabalho na comunidade, sendo esta uma das mais organizadas politicamente.

Os indígenas *Karapãna* da Aldeia *Kuanã*/rio Cueiras também se valeram da memória dos idosos, recriando constantemente as terras onde vivem. Nas terras dessa comunidade, há registro de condições materiais para produção de artefatos, como urnas, potes e outras cerâmicas. Os professores propiciam os conhecimentos a respeito dessa “tradição” e procuram sistematizá-los e passá-los para as futuras gerações por meio do ensino e da aprendizagem. O professor indígena, sem rivalizar com a instituição familiar, é o responsável pela mediação desses conhecimentos diante de seus pares, por meio das aulas muitas vezes ministradas por ele e pelos anciãos que contam as histórias do surgimento das cerâmicas encontradas na aldeia, das diferentes formas de pescar, tirar as palhas para cobrir o barracão, entre outros saberes.

Os indígenas *Sateré-Mawé* da comunidade Y“aperehyt ‘Terceira luva da tucandeira’ participam ativamente da luta pela Educação Escolar Indígena em sua comunidade e pela manutenção de

sua cultura. Esses agentes sociais vivem em constantes “conflitos internos e externos” (Santos 2008, 64); os conflitos surgem porque são de clãs diferentes, entretanto sempre consideraram importante a presença do professor indígena em sua comunidade, principalmente, porque a comunidade tem no professor a busca pela vivência e experiência de vida de aldeia por trazer na memória, a língua, seus usos e costumes, o que eles chamam “tradição”.

A ideia de Eric Hobsbawm sobre tradição também corresponde ao processo de reelaboração das tradições dos indígenas que se organizam na cidade. Por estarem afastados de suas aldeias de “origem”, usam a escola como instrumento para repassarem os conhecimentos “tradicionais” por meio da prática pedagógica do professor bilíngue.

Tradição é um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (Hobsbawm 2002, 9).

Trata-se da relação com os critérios objetivos e mentais (Bourdieu 2006, 112), que estão guardados na memória dos mais velhos e com os professores que

estão em constante pesquisa para adquirirem tais conhecimentos.

Nesse sentido, a escola ou o centro de educação escolar indígena fortalecem a relação com a “tradição” com cultura desses povos. Vale ressaltar que o povo Sateré-Mawé sempre se preocupou em valorizar a relação com os “representantes” culturais de sua “tradição” e, na medida de suas possibilidades materiais, mantiveram o professor em sua comunidade, sendo um dos primeiros a praticar educação diferenciada em Manaus.

Durante a pesquisa, foram observados dois sentidos para a categoria “tradição”, que são expressos pelos agentes ao legitimar seus saberes. Aqui expomos o pensamento ocidental na reflexão teórica sobre tradição. O primeiro foi apreendido por meio de instrumentos analíticos apoiados em Max Weber, e o segundo em Eric Hobsbawm. Para aquele, em sua obra “Economia e Sociedade”, volume I, a “tradição” sempre terá que ser praticada baseada no que existiu no passado, não podendo ser criado nenhum aspecto novo, a não ser por um “sistema de autoridades que pudessem legitimá-la” (Weber 1994, 269).

Apesar de “a força universal da imitação” atuar geralmente no sentido de fazer mudar, pouco a pouco, de um lugar para outro, os hábitos puramente tradicionais [...]” (Weber 1994, 269)

expressam a fala do professor Joilson: “quero saber o verdadeiro, ‘o „original’ ritual da festa do “*Dabucuri*”⁶. O professor está se referindo ao ritual da festa “*Dabucuri*” contado pelo seu pai. Na sua concepção, existe uma considerada “original”, mas seu pai não tinha detalhes desse conhecimento e ele precisaria voltar para o Alto Rio Negro para conhecer o “verdadeiro” ritual “*dabucuri*”. Uma busca indefinida pelas fontes consideradas mais legítimas.

Para Hobsbawm (2002), “tradição” é uma forma de reforçar as relações sociais e a coesão de um grupo presente, recuperando seus vínculos ideais com o passado. Considera-se que nessa relação há também uma “invenção de tradição marcada pelo propósito de repetição” (Hobsbawm 2002, 12), apontando as dificuldades para encontrar as origens das “tradições”, e, para constatar como se constituíram no passado, tem-se que elas são inventadas.

Nesse sentido, o nosso campo empírico apresenta uma reelaboração de

6 Dabucuri: “festa dos povos indígenas do Alto Rio Negro: Baré, Karapãna e outros. Dabucuri festa da boa colheita ou da pescaria ou caçada. Então essas são as festas que nós estamos tentando organizar lá. Temos uma flauta que meu pai tem. Com ela ele nos ensinou as histórias do nosso povo. Ele a construiu com os materiais da natureza, com todo cuidado e carinho. Ao som dela que pretendemos dançar a nossa dança tradicional” (Paulino 2010).

suas ditas “tradições”, pois na atualidade é algo reelaborado por muitas comunidades indígenas, que por não lembrarem mais de algumas práticas culturais de seu povo, apropriam-se e legitimam segundo seus interesses das “tradições” de outros povos, como observado durante a nossa pesquisa em Manaus e em algumas outras cidades do Amazonas. Ressaltamos que registramos os que temos visto em campo. Exemplificamos destacando os povos que perderam suas línguas, como baré, kaixana, mura, entre outros que tomaram para si, o nheengatu, como língua, assim como rituais que não são exclusivos de sua etnia.

O povo Tikuna é mais um exemplo, reconhecido pelo ritual da “Moça Nova”, mas tem como “tradição” as festas do “curupira” e da “mãe do vento”. Atualmente o “ritual da moça” é pouco praticado.

O povo Kokama é reconhecido por suas comidas típicas, mas tem como “tradição” permanente o ritual de passagem, comemorando batizados, aniversários, “a passagem dos meninos para fase adulta” e “dia dos mortos”. Não se tem notícia de como passaram a ser instituídos tais rituais, mas estão na memória e são praticados em Manaus. Há uma recriação da vida cotidiana da aldeia, que parece apagar a força empiricamente distintiva de campo

versus cidade ou de urbano *versus* rural.

Nessa perspectiva, as unidades étnicas, para ter de volta conhecimentos de suas chamadas “tradições”, no sentido de Weber, buscam estreitar seus vínculos com saberes do passado enraizados em práticas culturais. Para os Karapãna, o conhecimento do passado encontra-se presente na interlocução com os mais idosos de suas aldeias: “converso muito com meu pai, que me ajuda a relembrar nossas tradições” (Paulino 2009b). A fala do professor reflete muito do que atualmente vem acontecendo com os povos indígenas, que elaboram suas formas tradicionais nas relações sociais e nas mobilizações por melhores condições de vida na cidade. A tradição não se opõe às reivindicações econômicas.

Os indígenas na cidade estão numa constante relação com suas diferentes formas culturais, que eles entendem como “tradição”, vistas por eles dentro de uma preocupação expressa nas frases curtas: “conseguir mantê-las” e “repassá-las”, ou “preservar a tradição”. Essa preocupação refere-se a um procedimento que flagra o agente social na tentativa de controlar a impressão do observador e imprimir sua impressão àquele (Berreman 1975). A tradição consiste também na imagem que querem que os outros façam deles. Nesse sentido, a força do étnico é expressa nas

frases curtas.

Vale ressaltar que a representação da vida social dos professores indígenas de Manaus passa por uma ordem elaborada, incluindo fatores étnicos, modalidade de relações com os recursos naturais, vinculados com o passado por meio das memórias, produção de artesanatos, necessidade de reforçar sinais diacríticos, ou seja, uma elaboração da ordem que torna visível a autoafirmação. Essas condições de possibilidade convergem para uma visibilidade étnica, a partir das estratégias que envolvem o processo de territorialização ou vão se consolidando enquanto unidade étnica na cidade.

4. Breve apresentação dos professores indígenas de Manaus

Em Manaus, a luta por uma educação específica e diferenciada, começa em 2002 com um Grupo de Trabalho organizado pelo movimento indígena, por instituições governamentais e não governamentais. Entretanto, os professores indígenas foram escolhidos por suas comunidades para ensinar língua e cultura de seu povo na cidade em 2005 e passaram a ser remunerados pela Secretaria Municipal de Educação em 2007. Hoje, temos quatro escolas indígenas (ensino intercultural) e dezoito centros de educação Escolar Indígena

(ensino da língua e cultura indígena) e trinta professores contratados.

Nessa perspectiva, a escola se torna um campo em que são tomadas decisões fundamentais no reforço das relações comunitárias, criando condições para o surgimento de novas mobilizações em resposta ao estado de “exclusão” em que se encontram. Do mesmo modo, é visualizada, no plano comunitário, a pormenorização de cada problema que permeia as ações das quais participa o professor indígena.

A escola indígena inicia, portanto, o seu processo de construção de um espaço social próprio em um campo de disputas. Para Bourdieu (2006, 156), essas lutas ocorrem dentro de um campo político no qual se opõem, dentro e fora, os agentes sociais, numa “tomada de posição sobre este ou aquele problema político”, que só será possível ser compreendido se for resultado de lutas vivenciadas pelos agentes sociais. Desde a criação da Gerência de Educação Escolar indígena, estivemos presentes vivenciando os processos e participando direta e indiretamente da construção da Educação Escolar Indígena em Manaus, que começou em 2002 com o seminário “I Círculo de Palavras – Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada”. Nesse evento, foram realizadas as primeiras discussões e formados grupos de estudos voltados

para a questão da escola indígena.

Entretanto, tal iniciativa só começou a se efetivar em 2005, com a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena e a formação da equipe interdisciplinar de diferentes áreas do conhecimento “formação nas áreas de humanas e biológicas (história, pedagogia, normal superior, letras e educação física)”; estruturaram-se os trabalhos de diagnóstico dos povos indígenas, que foram iniciados em janeiro de 2005, bem como o levantamento de dados sobre a situação escolar dos grupos indígenas residentes em Manaus (eu e meu irmão Orígenes viajamos pela área ribeirinha de Manaus para convidar os representantes das comunidades indígenas dessas áreas para participar de um grande evento sobre a escola indígena). Nesse período, ainda, foi realizado o II Seminário de Educação Escolar Indígena, sob o tema “Perspectivas e Desafios na Rede Municipal de Ensino”, para retomar a discussão sobre a implantação da categoria, no sentido de reconhecimento pelo poder público municipal da Escola Indígena.

Nessa conjuntura, o poder público se estruturava para atender a essa nova demanda educacional, pois a SEMED não tinha uma política específica para atendimento a este público, uma vez que as reivindicações por centros e escolas

indígenas chegam de diferentes lugares na cidade e na área ribeirinha exigindo da prefeitura atendimento; as discussões nas comunidades indígenas cada vez mais avançavam, como narra o cacique⁷ da comunidade Y"aperehyt,⁸ em documento para o Secretário de Educação, solicitando a escola indígena:

A manutenção da cultura da base, tão importante para nosso povo, passa pela preservação da língua Sateré como traço marcante da nossa identidade. No entanto, para podermos continuar usando e reproduzindo a língua que falamos, é necessário que a escola de nossos filhos valorize a nossa língua, usando-a nas atividades programadas. Nós mesmos, por conta própria tentamos trazer um professor e não conseguimos mantê-lo, por falta de recurso [...] gostaríamos também de uma assessoria da Secretaria de Educação para a produção de material didático e acompanhamento das ações desenvolvidas em sala de aula pelo professor (Souza 2005, 45).

As comunidades que solicitaram a escola foram atendidas. O cacique da comunidade Y"aperehyt considera que

7 As lideranças das comunidades indígenas de Manaus são denominadas ou reconhecidas por cacique, tuxaua ou coordenador, denominações que não os diferem uns dos outros; todos são lideranças de suas comunidades.

8 Carta ao Secretário de Educação, anexo da seguinte monografia: O reflexo da sociedade envolvente na identidade das crianças Sateré-Mawé da aldeia em contexto urbano Y"APEREHYT (Rubim 2005, 45).

“a escola aqui da aldeia é um exercício de valorização de nossa cultura e de nossa identidade” (Souza 2005). Os pais, líderes e professores lutam para transmitir alguns dos conhecimentos tradicionais.

Em 2006, ocorreu o I Encontro de Professores Indígenas em Manaus, realizado pela Secretaria Municipal de Educação. Esse encontro possibilitou a discussão entre o palestrante trazido pela SEMED, professor Ribamar Bessa Freire, um profissional com longa experiência em Educação Escolar Indígena, e professores indígenas sobre a política de Educação Escolar Indígena para o município de Manaus. Após as discussões, os professores retornaram às suas aldeias e passaram a discutir com os seus pares como poderia ser a Educação Escolar Indígena em sua comunidade.

Em 2007, foi efetivada a contratação dos professores indígenas pelo município por meio da “Portaria n.º 0016/2007-SEMED/GS, de 2 de fevereiro”. A Semed contratou 12 indígenas, escolhidos e indicados por suas comunidades, recebendo a mesma remuneração dos demais professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da rede municipal. Os professores atuavam nas comunidades de São Tomé, Terra Preta, Nova Canaã-Aldeia Kuanã, Barreirinha, Boa Esperança, Nova Esperança, Três Unidos, Igarapé-açu,

Tikuna - Wotchimaücü, Kokama - Nova Esperança, Associação das Mulheres do Alto Rio Negro - AMARN e Sateré-Mawé, situadas nas periferias da cidade. Após a realização de pesquisas em suas comunidades, “os professores indígenas realizaram a I Mostra de Materiais Pedagógicos, nos dias 18 e 19 de dezembro de 2007, para divulgar as ações pedagógicas desenvolvidas em suas comunidades”.

No segundo semestre de 2008, iniciou-se o Manaó, nome dado ao Programa de Formação dos Professores Indígenas de Manaus, com o objetivo de assegurar aos professores indígenas formação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, visando à garantia da concretização da educação específica, diferenciada e de qualidade, além de possibilitar uma educação escolar condizente com a cultura de cada povo envolvido, bem como articulada aos saberes práticos e às tecnologias de outras culturas.

Em 2009, nas pré-conferências, os professores e lideranças indígenas voltam a debater questões relativas à escola indígena em Manaus. Esse debate impulsionou muitas comunidades indígenas da cidade a tomarem atitude em relação às escolas indígenas que funcionavam em suas respectivas comunidades. Tomamos como exemplo os membros da comunidade Terra Preta, do povo Baré, que, após a conferência,

“solicitaram” aos professores não-indígenas que saíssem de sua escola. Um dos depoimentos mais ilustrativos disso diz o seguinte: “queremos a escola indígena para contribuir para uma construção do futuro melhor para nossas crianças e povos indígenas com língua e cultura diferenciada, respeitando as suas especificidades”⁹ (Paulino 2009a).

A comunidade de Terra Preta lutou para que a escola indígena de sua comunidade tivesse apenas professores indígenas, mas atualmente chegou à conclusão de que precisam ter professores não-indígenas na comunidade até que os professores indígenas consigam terminar sua formação de base intercultural, pois entenderam que necessitam dos dois conhecimentos: ocidental e tradicional.

As falas das lideranças expõem o projeto de futuro visualizado no processo de construção da escola indígena em suas comunidades e a efetivação do direito à Educação Diferenciada voltada ao seu povo. Quanto maior for o sentimento de pertencimento coletivo, maior será sua reorganização, no “espaço social” da escola. Nesse sentido, os professores indígenas são peças essenciais para

mediarem todas as relações que ocorrem nesse espaço. Até o presente momento, as escolas e os espaços culturais indígenas foram reconhecidos pelo Decreto Municipal nº 1.394/2011, entretanto, o Movimento Indígena de Manaus reivindica a transformação do Decreto em lei para conseguirem a regularização dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena-Cemeei, antigos espaços culturais, ainda não regularizados. Não há merenda nos Cemeei, e a identidade indígena, no entanto, é o instrumento de resistência e luta para efetivação de seus direitos.

As demandas indígenas em busca de atendimento a uma educação diferenciada são crescentes. As comunidades são formadas por membros do mesmo povo ou por diferentes povos formando uma comunidade pluriétnica de identidade coletiva. Hoje a Secretaria Municipal de Educação de Manaus atende: 4 escolas indígenas: Esc. Ind. Munic. Kunyata Putira (Baré), Esc. Ind. Munic. Arú Waimi (Baré), Esc. Ind. Munic. Kanata T-Ykua (Kambeba) e Esc. Ind. Munic. Puranga Pisasú (Baré). 18 Centros Municipais de Educação Escolar Indígena- Cemeei: 1- Cemeei Nusoken (Sateré-Mawé/língua Sateré-Mawé); 2- Cemeei Kuiá (Sateré-Mawé/língua Sateré-Mawé e Tikuna); 3- Cemeei Wanhut’i (Sateré-Mawé/língua Sateré-

⁹Depoimento dos indígenas na I Pré-Conferência de Educação Escolar Indígena de Manaus. Zona Rural. Informação Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus.

Mawé); 4- Cemeei Wotchimaücü (Tikuna/língua Tikuna); 5- Cemeei Inemānatā Apurinã (Apurinã/língua Apurinã); 6- Cemeei Buû-Miri (Tukano/língua Tukano); 7- Cemeei Bayaroá (Tukano/língua Tukano); 8- Cemeei Inemiri (Tukano/língua Tukano); 9- Cemeei Weku Durpuá (Tukano/língua Tukano); 10- Cemeei Atauanã Kuarachi Kokama (Kokama/língua Kokama); 11- Cemeei Tsetsu Kamutun Kokama (Kokama/língua Kokama); 12- Cemeei Poranga Yasarú (Baré/Língua Nheengatu); 13- Cemeei Nossa Senhora de Fátima-Nações Indígenas (Pluriétnico/língua Nheengatu); 14- Cemeei Amarini Arurã Apurinã; 15- Cemeei Tupãna Yupirunga (Karapãna/língua Nheengatu); 16- Cemeei Tupana Aruca (Baré/língua Nheengatu); 17- Cemeei Tayra Kaã Pura-Sol Nascente (Pluriétnico/língua Nheengatu); 18- Cemeei Uka Umbesara Wakenai Anumarehit- Parque das Tribos/Tarumã (Pluriétnico/língua Nheengatu).

Para o ano de 2018, o atendimento aos centros está com a perspectiva de mais doze novos centros, somando o total de trinta centros e quatro escolas de Educação Escolar Indígena. A luta continua para a efetivação de direitos conquistados pelos povos indígenas em relação à educação, saúde, território e bem-viver na cidade, na qual a política

de identidade fortalece essas lutas. O movimento indígena forte está na área da educação, por considerar o caminho para as outras conquistas em relação à saúde e moradia na cidade.

5. Dimensões da Política de Identidade

Como a maioria dos movimentos sociais, o movimento indígena organizado cada vez mais articula suas reivindicações, aumentando as dimensões da política de identidade afirmadas pelos indígenas. Os povos indígenas se organizam e reelaboram suas identidades num processo diferenciado de territorialização, constituindo “territorialidades específicas”, que direcionam a política de identidade, conforme a dinâmica das lutas e reivindicações de seus direitos. É dessa forma que os agentes sociais:

[...] agrupam e estabelecem uma solidariedade ativa entre sujeitos, delineando uma política de identidades e consolidando uma modalidade de existência coletiva [...], correspondem territorialidades específicas onde realizam uma maneira de ser e asseguram sua reprodução física e social (Almeida 2008, 71).

Nessa perspectiva, os povos indígenas em Manaus se agrupam e se organizam, criando suas associações, reconstruindo seu território social para que possam

estar mais preparados para ter uma representatividade legal em relação aos conflitos vivenciados por eles, seja na saúde, na educação ou com respeito a seu território. Cada povo possui seu território, cujo significado vai além do espaço geográfico, redesenhando o mapa da diversidade cultural em Manaus:

Em outras palavras pode-se dizer que cada grupo constrói socialmente seu território de uma maneira própria, a partir de conflitos específicos em face de antagonistas diferenciados, e tal construção implica também numa relação diferenciada com os recursos hídricos e florestais. Tal relação, de certa maneira, está refletida na diversidade de figuras jurídicas verificadas nos textos constitucionais, nas leis e nos decretos (Almeida 2008, 72).

A base legal contribuiu para a construção das identidades coletivas. O modo como é percebido o direito é essencial para a organização desses grupos que têm o direito territorial como central. Principalmente na cidade em que as mobilizações sociais reivindicam “territórios indígenas”, por meio de atos coletivos e lutas diversas, expressas por passeatas, audiências públicas e ocupações. Essas mobilizações agregam várias etnias, como é o caso da “Ocupação da Lagoa Azul”: “no decorrer de 2008, foi a ocupação que teve maior repercussão, com ampla cobertura pela imprensa periódica em virtude da

violência policial no despejo das famílias indígenas [...]” (Almeida 2008, 25), bem como a do “Parque São Pedro”. Nos dois casos, indígenas que residiam na periferia da cidade, de diferentes etnias, tais como: Kokama, Tikuna, Sateré-Mawé, Tukano, Mura, Apurinã, entre outros, ocuparam em conjunto e compondo uma mesma forma organizativa, uma área para reivindicar moradia.

O número expressivo de indígenas nos centros urbanos tem levado à formação de uma modalidade organizativa peculiar que agrupa concomitantemente diferentes etnias. O critério político-organizativo propicia o ato de agrupar diferenças culturais em torno de objetivos comuns mediante formas de mobilização continuadas (Almeida 2008, 85).

Essa forma de mobilização propicia aos diferentes povos uma disputa incessante por seus interesses comuns. Os participantes das ações coletivas não medem esforços para estarem agrupados, seja debaixo do sol ou debaixo da chuva, dormindo ao relento. Observamos o que ocorreu com os indígenas que foram deslocados do Parque São Pedro e foram dormir na rua, porque o local para onde foram levados para aguardar uma moradia era muito quente e não conseguiam dormir. Mesmo havendo condições materiais desfavoráveis, permaneceram unidos,

afirmando e reafirmando suas identidades coletivas objetivadas em associações.

Dessa forma, é possível entender que todas as identidades coletivas com as quais trabalhamos se objetivam em movimentos de mobilização social de forma a afirmar sua posição política na cidade; “adotam-se estratégias e ações que implicam em mobilizações de caráter identitário, político ou econômico para assegurar uma inserção na vida social” (Silva 2008, 85).

Nesse contexto, os indígenas que estão em Manaus atualmente têm se manifestado por meio de uma autoidentificação e de associações que constituem elementos de autoidentificação coletiva. Esses agentes sociais, ao serem impelidos a se deslocarem para a capital, não têm possibilidade de acesso à condição econômica favorável para viver na cidade e vão para as periferias, ficando à mercê de toda sorte de abandono. Num processo de reorganização social (autoidentificação indígena coletiva) marcado por sucessivos conflitos, passam a participar de movimentos pró-moradia, pró-saúde e outros movimentos, mas sempre sendo acompanhados de perto pela vigilância social; qualquer aparição suspeita desses agentes sociais seja em ocupação de terrenos, seja em praça pública, quando

se apresentam em grupos, a polícia é acionada. Assim, eles redesenham suas formas organizativas, resistindo às pressões do Estado e da mídia, e tentam caracterizá-los de forma “estigmatizante como se fossem “invasores” de terrenos vagos e baldios, que seriam áreas privadas ou de propriedade de terceiros” (Costa 2008, 213).

Desse modo, as relações sociais que fortalecem a demarcação territorial dos indígenas no contexto de Manaus e no seu entorno denotam os campos de disputas que, atualmente, as lideranças lutam de diversas formas para terem seus próprios territórios, “aqui na cidade lutamos por moradia, lutamos para termos direito ao usufruto de nosso território escrito na Constituição Federal de 1988. Essa foi uma das grandes lutas que tivemos e em seguida outra luta para que ela seja efetivada” (Rubim 2010).

O que expomos acima exemplifica a visão de mudança do conceito de território. Procuramos sempre associar os problemas às relações de poder, conforme Marcos Aurélio Saquet, interpretando Foucault. Tais conceitos vieram mudar a geografia tradicional, que considerava território como “paisagem e região (natural ou geográfica) em detrimento do significado de território” (Saquet 2007, 34), considerado como espaço relacional.

Isso evidencia o real sentido de

“cultura” para o indígena, mesmo que, para isso, fique explícita a delimitação por eles experimentada, como diz Cuche (2002), interpretando Barth (2000). Os membros de um grupo são vistos como não determinados definitivamente por sua vinculação etnocultural, dado que são os próprios sujeitos organizados pelas diferenças que atribuem sentido étnico. Isso ocorre em razão da situação relacional em que eles se encontram.

Há uma estreita relação entre os indígenas e seus parentes, em diferentes locais, visando suprir necessidades específicas. Conforme interpretação de Almeida, para os indígenas da cidade, suas redes de relações são de circuito amplo e abrangem locais que rompem com o dualismo de rural-urbano. Os locais em que buscam sua matéria-prima para o artesanato ou buscam palha para cobrir seus barracões apagam distinções geográficas e correspondem a territorialidades específicas de pertencimento coletivo sem essa separação dual.

A comunidade, tomando como referência essa pluralidade em sua composição e essa interação com as aldeias de “origem” (Barth, 2000), cria condições, a partir das quais os membros se autoidentificam e são identificados por outros de forma a expressar coletivamente a sua diferença. A realidade vivida por eles nos centros das

idades revela que há muita discriminação.

Quando estão juntos, são fortes, mas isolados estão sujeitos à discriminação. Esse é um fato rotineiro em instituições públicas, em que são estigmatizados pelos não indígenas. Isso ocorre ao longo da história, fazendo com que deixem muitas vezes de dar visibilidade a sua identidade, como uma forma de proteção:

A identidade indígena nos centros urbanos configura-se nitidamente como uma identidade social contextual. A mesma pessoa pode-se considerar indígena em alguns contextos, e não em outros, ou apelar a outras identidades genéricas geradas historicamente em situações de contato interétnico, como caboclo, índio civilizado, descendente de índio, remanescente, índio misturado [...] (Baines 2001, 15).

Esses conflitos de identidades causados pela colonização e atualmente pela globalização sempre buscaram uma homogeneização de identidades, mas, de alguma forma, cada povo sempre conseguiu encontrar mecanismos de resistência para continuar perpetuando suas culturas e demarcando suas fronteiras étnicas, haja vista que é “a fronteira étnica que define o grupo e não o conteúdo cultural por ela delimitado” (Barth 2000, 34).

Cada vez mais os povos ou etnias indígenas estão afirmando e reafirmando

suas identidades, seja nas aldeias, seja nas chamadas comunidades nas cidades. Nas aldeias, por estarem vivendo por meio da interação com o outro, a transmissão da cultura é recíproca no cotidiano; nas cidades, por meio das organizações das comunidades, principalmente pelos seus professores indígenas, que trabalham com a língua e a cultura nas escolas de suas comunidades. Na cidade, a transmissão da cultura vem por meio de oficinas ministradas pelos professores e anciãos. Tem-se oficina de ensino e aprendizagem da língua indígena, onde crianças, jovens e adultos aprendem a língua indígena como segunda língua, pois a primeira é a língua portuguesa. Tem-se também oficina dos saberes intrínsecos à cultura dos povos indígenas que caminham nessa perspectiva de fortalecer língua e cultura na cidade.

A reelaboração sociocultural, denominada de “processo de territorialização” (Oliveira 2008, 22), não está ligada a uma relação de espaços físicos interpretados pela geografia, mas de espaços sociais que se configuram como espaços de pertencimentos coletivos, em que as relações sociais dos povos indígenas se configuram como meios de resistência para enfrentar os conflitos e dificuldades inerentes às unidades associativas.

Nesse sentido, o autor (Almeida 2008,

30), por meio de sua experiência de campo, afirma que os agentes sociais redefinem seus processos de reorganização social, como “tradição” e formas culturais em “territorialidades específicas de pertencimento coletivo”, fortalecendo o movimento político das reivindicações dos povos indígenas representados.

Dessa forma, é possível entender que todas as identidades coletivas com as quais trabalhamos se objetivam em movimentos de mobilização social de forma a afirmar sua posição política na cidade; “adotam-se estratégias e ações que implicam em mobilizações de caráter identitário, político ou econômico para assegurar uma inserção na vida social” (Silva 2008, 85). Os indígenas se apropriam de mecanismos de resistência em que as identidades coletivas são reafirmadas com o objetivo de criar suas associações e, assim, conseguir uma melhor interação com as instituições governamentais e não governamentais e uma participação mais ativa como cidadãos na luta pela efetivação de seus direitos.

6. *Considerações Finais*

Os grupos étnicos organizam-se apoiados numa relação de respeito baseada em “laços de solidariedade e de coesão social”. Essa condição representa

a relação étnica e interétnica dentro e fora de suas comunidades. Nesse sentido, Almeida (2008) faz uma reflexão sobre a força política dessas comunidades ligada à noção jurídica de povos tradicionais, tal como definida na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho. No âmbito da discussão desse dispositivo, os próprios agentes sociais deslocam expressões como “comunidade”, em sintonia com a ideia de “povos tradicionais” (Almeida 2008, 25), do discurso oficial que as mantinham “presas” ao passado, e passam a utilizá-las para responder às suas demandas do presente.

Nessa perspectiva, quando os indígenas passam a se organizar e a reelaborar suas danças, seus mitos, seus costumes, sua “tradição”, estão afirmando e reafirmando a identidade étnica, como estratégia de resistência para serem aceitos na “convivência” urbana (Foucault 2004, 334). As relações com o passado, reavivando seus sinais diacríticos, marcam uma classificação étnica coletiva. A tomada de “consciência” de se tornar conhecido frente ao Estado deu visibilidade às problemáticas vivenciadas por eles na cidade em relação à moradia, à educação e à saúde.

Nesse sentido, em relação à educação, foi criada a política de atendimento à educação escolar indígena diferenciada:

uma Gerência de Educação Escolar Indígena que subsidia o assessoramento pedagógico dos professores indígenas e trabalha junto ao movimento indígena possibilitando a criação de documentos oficiais (Diretrizes Municipais de Educação Escolar Indígena, Projeto de Lei do Plano de Cargo, Carreira e Salário para o professor indígena, Regularização dos Centros, entre outros) para a efetivação da política de educação diferenciada em Manaus.

Em relação à moradia, muitos indígenas conquistaram suas casas em conjunto social, outros ganharam a posse de terras nas periferias de Manaus, além de o movimento mostrar o esquema de grilagem de terras dos cartórios e de empresários que juntos expulsam os indígenas das pequenas áreas na orla dos rios para a sociedade manauara. Na área da saúde, algumas comunidades conseguiram atendimento especial em hospitais mais próximos de sua comunidade, assim como a borrifação de fumaça para matar o mosquito da malária e os exames para identificação da doença.

Essas conquistas fortaleceram o movimento indígena na luta pela efetivação dos direitos indígenas, no qual foram criados o Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas-Foréia, dando mais força e visibilidade aos indígenas da cidade e do interior do

Amazonas, e a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno - Copime, dentre outras criadas pelas próprias comunidades, tais como: Associação dos Índios Kokama Residentes em Manaus-Akim, Associação da Comunidade Wochimaücü-ACW, Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro-Amarn, Associação Bayaroá, entre outras, para resistir às pressões externas e às imposições do próprio Estado.

Conforme o exposto, o campo da educação está sendo considerado pelos agentes sociais um espaço privilegiado de sua autodefinição que, cada vez mais, tem uma abrangência maior, na vigência de relações conflituosas e heterogêneas e de pressões externas. Nesse sentido, a educação escolar diferenciada está sendo forjada numa situação determinada por fatores externos, como no caso das unidades que impõem aos agentes sociais situações que os levam a se posicionarem de forma efetiva.

Com efeito, pela atribuição e elaboração de unidades étnicas, criam-se espaços para novas práticas socioculturais, ligadas ao controle e uso dos recursos naturais que as mantêm unidas contra todos os fatores que as separam. Essas unidades étnicas foram criadas dentro de um campo de luta

social e de conflitos, em que a educação está sendo apropriada pelos agentes como espaço da sistematização dessas unidades sociais.

Diante do exposto, a estrutura de sua existência, entendida como processo de construção de sua identidade coletiva, pressupõe a elaboração de estratégias de autoidentificação e de reconhecimento, em contexto de contradição. As relações constituídas nesse processo nos ajudam a entender os processos de territorialização dos indígenas em Manaus como um movimento de passagem de um objeto político-administrativo para uma comunidade organizada em que os sujeitos constroem uma identidade coletiva, sob forma de associações coletivas.

Por fim, no processo de construção sociocultural, emerge a lógica simbólica da distinção, apresentando que a existência humana não é apenas marcar as diferenças, mas consiste indelevelmente na produção social, em que os agentes sociais entram em relações determinadas num processo de superação do estado de exclusão, ao qual correspondem várias formas de consciência social, que possibilitam formas políticas de afirmação da diferença.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Alfredo Wagner Berno de. 2008. "Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização, movimentos sociais e uso comum." In *Terras de quilombo, Terras indígenas, babaçuais livres, castanhais do povo, faxinais e fundo de pasto: terras tradicionalmente ocupadas*, editado por Alfredo Wagner Berno de Almeida, 25-127. Manaus: PPGSCA-U-FAM.
- Baines, Stephen G. 2001. "As chamadas 'aldeias urbanas' ou índios na cidade." *Revista Brasil Indígena* I, no. 7 (Novembro-Dezembro): 15-17.
- Baniwa, José Bonifácio. 2010. Entrevista por Altaci Corrêa Rubim. *SEIND*, 7 de maio de 2010. Áudio: 45: 20.
- Barth, Fredrik. 2000. *O guru, o iniciador: e outras variações antropológicas*. Traduzido por John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Berreman, Gerald D. 1975. "Etnografia e controle das impressões em uma aldeia do Himalaia." Traduzido por Olga Lopes da Cruz. In *Desvendando máscaras sociais*, organizado por Alba Zaluar Guimarães, 123-174. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bonin, Iara Tatiana. 1999. "Encontro das Águas: Educação e Escola no dinamismo da vida Kambeba." Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília.
- Bourdieu, Pierre. 2003. *A miséria do mundo*. Traduzido por Mateus S. Soares Azevedo et.al. Petrópolis: Vozes.
- — —, Pierre. 2006. *O poder simbólico*. Traduzido por Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Costa, Willas Dias da. 2008. "Despejos Forçados de Famílias Indígenas." In *Estigmatização e território: Mapeamento situacional dos indígenas em Manaus*, organizado por Alfredo Wagner Berno de Almeida e Glademir Sales dos Santos, 213-224. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas.
- Cruz, Raimundo. 2010. Entrevista por Altaci Corrêa Rubim. *Universidade do Estado do Amazonas*, 22 de junho, 2010. Áudio, 40:30.
- Cuche, Denys, 2002. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Traduzido por Viviane Ribeiro, Bauru: EDUSC.
- Foucault, Michel. 2009. *Security, Territory, Population*. Traduzido por Graham Burchell. New

- York: Palgrave Macmillan.
- Gerhardt, Tatiana Engel, e Denise Tolfo Silveira. 2009. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Hobsbawm, Eric. 2002. "Introdução." In *A invenção da tradição*, organizado por Eric Hobsbawm, e Terence Ranger, 9. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Minayo, Maria Cecília de Souza, org. 2001. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Mosekey, Christopher, ed. 2010. *Atlas de las lenguas del mundo em peligro*. Paris, Editora UNESCO. <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>.
- Oliveira, João Pacheco de. 2008. "Uma etnografia dos índios misturados: situação colonial, territorialização e fluxos culturais." In *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena*, organizado por João Pacheco Oliveira, 13-42. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Paulino, Joilson da Silva. 2009. Entrevista por Altaci Corrêa Rubim. *I Pré-Conferência de Educação Escolar Indígena de Manaus. Zona Rural*. 4 de abril, 2009a. Áudio, 30:15 .
- — —, Joilson da Silva. 2009. Entrevista por Altaci Corrêa Rubim. *Tarumã, Baixo Rio Negro*, 12 de agosto, 2009b. Áudio, 55:25.
- — —, Joilson da Silva. 2010. Entrevista por Altaci Corrêa Rubim. *Secretaria Estadual do Índio-SEIND*, 20 de janeiro, 2010. Áudio, 45:15.
- Pollack, Michael. 1992. "Memória e identidade social." *Revista Estudos Históricos* 5, no. 10: 201-212.
- Rubim, Altaci Corrêa. 2005. "O reflexo da sociedade envolvente na identidade das crianças Sateré-Mawé da aldeia em contexto urbano Y"APEREHYT." Monografia, Universidade do Estado do Amazonas.
- — —, Orígenes Corrêa. 2010. Entrevista por Altaci Corrêa Rubim. *Comunidade Nova Esperança*, 23 de julho, 2010. Áudio, 35:20.
- Santos, Glademir Sales dos. 2008. "Identidade Étnica: Os Sateré-Mawé no bairro Redenção, Manaus-Am." Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas.
- Saquet, Marcos Aurélio. 2007. *Abordagens e concepções de território*. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- Silva, Josibel Rodrigues e. 2008. "A resposta à estigmatização produz território étnico: os indígenas em Manaus e a formação de comunidade." In *Estigmatização e território: Mapeamento situacional dos indígenas em Manaus*, organizado por Alfredo Wagner Berno de Almeida, e Glademir Sales dos Santos, 83-94. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas.

Souza, Moisés Ferreira de. 2005. Entrevista por Altaci Corrêa Rubim. *Aldeia Y'aperehyt*, 12 de março, 2005. Áudio, 50:35.

Weber, Max. 1994. *Economia e sociedade: fundamentos de sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

ALTACI CORRÊA RUBIM

Professora Indígena. PhD em linguística (Universidade de Brasília-UnB). Professora da Secretaria Municipal de Educação e Pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia da Universidade Estadual do Amazonas e da Universidade Federal do Amazonas.

Altaci Corrêa Rubim

Universidade Federal do Amazonas

altacirubim2017@gmail.com

Recebido: 19/07/2017

Aceito: 25/11/2017

