UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUANA ROBLES VIEIRA

Escola Indígena Diferenciada
A experiência Yanomami no Médio Rio Negro

Versão corrigida

São Paulo
2018

LUANA ROBLES VIEIRA

Escola Indígena Diferenciada
A experiência Yanomami no Médio Rio Negro

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Elie Ghanem

São Paulo
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.97 V658e	Vieira, Luana Robles Escola indígena diferenciada. A experiência Yanomami no Médio Rio Negro / Luana Robles Vieira; orientação Elie George Guimarães Ghanem Junior. São Paulo: s.n., 2018. 157 p. ils.; tabs.
-----------------	---

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação Indígena 2. Yanomami 3. Noroeste (Amazônia) I. Ghanem Junior, Elie George Guimarães, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

VIEIRA, Luana Robles. **Escola indígena diferenciada:** a experiência Yanomami no Médio Rio Negro. São Paulo, s. n., 2018. 157 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos Yanomami do rio Marauiá, que mudaram
minha vida e minha forma de ver o mundo.

Agradecimentos

Agradeço à minha família, mãe, avó e avô, que sempre investiram incansavelmente em meus estudos, na minha saúde e na minha felicidade. À tia, primos e primas por compreenderem minhas ausências e a todos eles por compreenderem meu comportamento excêntrico.

Ao meu orientador, prof. Elie Ghanem pela confiança, pela paciência, pelo incentivo e pelo profundo comprometimento com a educação.

À equipe da Secoya, em especial, Silvio Cavuscens, que me deu oportunidade para adentrar o universo yanomami e por apoiar a realização desta pesquisa.

À equipe de campo, minhas amigas, que compartilharam comigo, nos últimos anos, suas reflexões e angústias sobre o tema da educação escolar indígena: Tamara, Thaline, Katriny, Débora, Judith, Sylvie, Anderson.

À Roberta Braidá, grande amiga e excelente profissional, em especial, por me ajudar em diversos momentos da pesquisa, lendo meus textos e me dando assessoria antropológica.

À Anne Ballester, por sua acolhida, por sua colaboração importantíssima para este trabalho e por seu exemplo como indigenista defensora incansável dos direitos indígenas.

À amiga Luciana Santos por contribuir na revisão do trabalho.

Ao amigo Juliano Pianelli pela tradução do resumo.

Ao CNPq e à Capes/Proex, pelo financiamento da pesquisa.

Aos Curimbas, pelos momentos trocados e pelo interesse nas minhas histórias.

Aos irmãos de orientação Janaína Aline dos Santos e Souza e Douglas Ladislau dos Santos, pela parceria e amizade.

À equipe do curso de formação de educadores guarani, pelo apoio e pelas trocas realizadas. Nosso sonho é possível.

À Família Sementes do Bem por fazerem parte da minha vida.

Aos professores yanomami, que me ensinaram tanto sobre tudo. Em especial aos meus queridos Batista, Erick, Marielza, Jonas, Isaquiel, Tomás, Vicente, Otávio, Manoel, Valdemar, Vitorino, Nicolau e Labão.

À Fabiana Oliveira pelo carinho e pela companhia nas últimas semanas da escrita.

Aos *patapë* por me contarem suas histórias e tocarem meu coração.

Resumo

VIEIRA, Luana Robles. **Escola indígena diferenciada:** a experiência Yanomami no Médio Rio Negro. São Paulo, s. n., 2018. 158 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Este trabalho está inserido no campo da educação escolar indígena e se propõe a verificar em quais aspectos a experiência escolar yanomami praticada na calha do rio Marauíá, Santa Isabel do Rio Negro, Amazonas, especificamente aquela promovida pela ONG Secoya, atuante na região desde os anos 1990, supera a educação com finalidade colonialista à qual muitos grupos indígenas foram e são submetidos. Parte da hipótese de que a experiência escolar dos Yanomami que vivem nas aldeias onde há escolas diferenciadas superam, ainda que não totalmente, a educação colonialista. Essa hipótese foi comprovada em pelo menos quatro aspectos: a) as escolas não possuem vinculação a nenhuma ordem religiosa; b) a língua materna é a principal forma de transmissão e comunicação; c) as escolas têm somente professores yanomami escolhidos pela comunidade; d) têm calendário diferenciado e adaptam-se às atividades laborais e ritualísticas das aldeias.

Palavras-chave: educação escolar indígena; Yanomami; escola diferenciada; Noroeste Amazônico.

Abstract

VIEIRA, Luana Robles. **Differentiated indigenous school: the Yanomami experience in the Middle Rio Negro.** São Paulo, s. n., 2018. 158 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This work is part of the field of indigenous school education and intends to verify in which aspects the Yanomami school experience practiced in the Marauíá river channel, Santa Isabel do Rio Negro, Amazonas, specifically the one promoted by the NGO Secoya, which has been active in the region since the 1990s, surpasses education with a colonialist purpose, which many indigenous groups have been and are being subjected to. It is based on the hypothesis that the Yanomami school experience in villages where there are differentiated schools surpasses, although not totally, colonial education. This hypothesis has been proven in at least four aspects: a) schools are not linked to any religious order; b) the mother tongue is the main form of transmission and communication; c) schools have only Yanomami teachers chosen by the community; d) schools have a differentiated schedule and adapt to the work and ritual activities of the villages.

Keywords: indigenous school education; Yanomami; differentiated school; Northwest Amazon.

MAPAS

Mapa 1 – Terra Indígena Yanomami	48
Mapa 2 – TIY - Região do rio Marauíá	59

FOTOS

Foto 1	- Crianças yanomami brincando na chuva, <i>xapono</i> Bichu-açu	39
Foto 2	- Crianças yanomami brincando em pequenos grupos, em <i>xapono</i> Bichu-açu	40
Foto 3	- Crianças brincando no rio Marauiá	41
Foto 4	- Cidade de Santa Isabel do Rio Negro	63
Foto 5	- Cidade de Santa Isabel do Rio Negro	64
Foto 6	- Quadro silábico para o ensino escrito da língua Yanomami baseado nas fichas feitas por Henry Ramirez no início dos anos 1990	72
Fotos 7 e 8	- Escola Kahirayoma vista externa e vista interna.....	105
Fotos 9 e 10	- Pessoas da aldeia Pikuma Beira fazendo <i>praiiai</i>	110
Fotos 11 e 12	- Mulheres, do <i>xapono</i> Pukima Beira, participando do <i>reahu</i>	111
Foto 13	- Mulher, do <i>xapono</i> Pukima Beira, pintando filho para a festividade.....	113
Foto 14 e 15	- Escola Kayapana, do <i>xapono</i> Ixima e professor Vitorino com a camiseta da associação Kurikama.....	115
Foto 16 e 17	- Meninas, no <i>xapono</i> Bichu-açu, jogando futebol. Ao fundo o alojamento da equipe de saúde e a sede da Kurikama e de outro ângulo, parte da escola	121
Foto 18 e 19	- Casas da aldeia Bichu-açu e suas diferentes construções.....	122
Fotos 20 e 21	- Escola, vista externa e interna.....	124
Fotos 22	- Atividade escolar na “casa da assembleia”	127

TABELA

Tabela 1	- População por comunidade e grupos populacionais – baseada no Censo Populacional da Sesai de 2017	53
----------	--	----

QUADROS

Quadro 1	- Módulos do curso de formação de professores yanomami oferecido pela ONG Secoya com temas, data, local e número de participantes.....	76
Quadro 2	- Princípios das escolas indígenas definidos pelos professores yanomami em 2014 e pela RCENEI de 1998.....	84
Quadro 3	- Conteúdo das escolas yanomami por turma.....	86
Quadro 4	- Fala das lideranças sobre educação infantil nas aldeias	144

Sumário

Introdução	14
1. Escolarização de indígenas	19
1.1 O campo da educação escolar indígena.....	19
1.2 Antecedentes legais da educação escolar indígena	22
2. A educação colonialista e a educação indígena	28
2.1 Práticas educativas colonialistas	28
2.2 Indícios de como a criança yanomami aprende	34
3. O contato e a ocupação do rio Marauíá	45
3.1 O contato.....	45
3.2 A ocupação do rio Marauíá – década de 1920 à de 1940.....	51
3.3 A descida do rio Marauíá e o encontro com os não indígenas - década de 1950 à de 1980.....	53
4. O processo de escolarização yanomami	60
4.1 Histórico da escolarização yanomami no Médio Rio Negro	60
4.2 Histórico da escolarização yanomami do Marauíá	62
4.3 Primórdios da educação indígena diferenciada no rio Marauíá.....	68
4.4 O trabalho das professoras não indígenas em campo.....	78
4.5 As conquistas das escolas diferenciadas.....	81
5. Observações de campo e descrição da escola	89
5.1 As observações de campo	89
5.2 Contextualização do campo	91
5.2.1 <i>Xapono</i> Pukima Beira e Ixima - 2016.....	92
5.2.2 As observações de campo: Bichu-açu - 2017.....	119
6. A educação yanomami e o que esperam da escola	135
6.1 O que os Yanomami querem da escola	135
6.2 A construção do Projeto Político Pedagógico.....	140
6.3 O tema escola na III Assembleia da Associação Kurikama	143
Conclusão	146
Referências	151

Quanto à grafia da palavra Yanomami

Utilizo a grafia Yanomami para referir-me ao conjunto de povos que constituem o grande grupo Yanomami e emprego Yanomami para me referir ao subgrupo, também conhecido como os Xamatari, que povoam a calha do rio Marauiá.

Utilizo o termo yanomami com letra minúscula quando cumpre a função de adjetivo: cultura yanomami, escola yanomami.

Introdução

Esta pesquisa situa-se no contexto da educação escolar indígena e tem a intenção de apresentar o cenário da educação escolar yanomami, mais especificamente daquelas aldeias onde são desenvolvidos projetos escolares diferenciados¹, localizadas na calha do rio Marauíá, município de Santa Isabel do Rio Negro, Amazonas.

O problema de fundo que orientou este trabalho foi o de verificar se a experiência de educação escolar indígena diferenciada da população Yanomami do Médio Rio Negro supera em algum grau o caráter colonialista da educação à qual muitos povos indígenas foram e são submetidos. Levanto a hipótese de que as experiências de educação indígena diferenciada dentro do recorte deste trabalho podem ter superado, ao menos em alguns aspectos, o caráter colonialista da educação para o índio, gerando um impacto positivo nas aldeias e colaborando para o processo de autorreconhecimento e autodeterminação desse povo.

Outras experiências escolares foram desenvolvidas entre os Yanomami. A mais notável foi a promovida pela organização CCPY. Esta organização, criada em 1978, inicialmente com o nome de Comissão para Criação do Parque Yanomami, surge a partir da militância indigenista dos antropólogos Bruce Albert, Alcida Rita Ramos, Carlos Alberto Ricardo, da fotógrafa e ativista suíça Cláudia Andujar, entre outros. Andujar, que viveu com os Yanomami entre os anos 1971 e 1977, retratando a vida desse povo, presenciou todo o desastre trazido pelo contato, sobretudo a partir de 1974, com o início das obras da rodovia Perimetral Norte. Expulsa da área yanomami em 1978 pelo governo militar, ela retornou a São Paulo e organiza, juntamente com outros fundadores da CCPY, um grupo de estudos com a intenção de atuar pela criação de um parque indígena yanomami. Foi coordenadora da organização, que passou a chamar-se Comissão Pró-Yanomami, até a demarcação da Terra Indígena Yanomami (TIY) em 1992.²

¹ O termo “diferenciada” aparece explicado nas “Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena”, de 1994: “as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo” (p. 11). Já no “Referencial curricular nacional para as escolas indígenas”, de 1998, é conceituada como uma educação “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena” (p. 25)

² A fonte dessas informações é a entrevista realizada em 27/7/2013. Disponível em: <http://povosindigenas.com/claudia-andujar/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

O Programa de Educação Intercultural da CCPY teve início no ano de 1995, atuou na região oeste da TIY, estado de Roraima, e foi baseado nas experiências de programas como o de formação de professores da Comissão Pró-Índio do Acre, entre 1983 e 2008,³ no Projeto de Formação de Professores Indígenas do Parque do Xingu, promovido pelo ISA (Instituto Sociambiental), iniciado em 1994, nos trabalhos do CTI (Centro de Trabalho Indigenista) e na experiência da escola Tapirapé, a primeira escola indígena a ser oficializada com uma proposta de modos de funcionamento, calendário e grade curricular diferenciada, em 1988, pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PAULA, 2008, p. 179).

Nas experiências dessa organização em educação indígena diferenciada com populações Yanomami de outras regiões, baseadas em modelos de trabalho que dão suporte às escolas nas aldeias, na formação e escolarização de professores indígenas, há indícios de que a hipótese levantada por esta pesquisa seja plausível. Assim evidencia Azevedo, em seu *Relatório de avaliação PEY* (Programa de Educação Yanomami), sobre os cursos de formação de professores, desenvolvido pela CCPY:

(...) a inovação desse curso, bem como de todo processo educativo desenvolvido nas comunidades Yanomami, ou seja, em campo, reside no fato de que se praticou uma política linguístico/cultural que permitiu aos Yanomami de todas as línguas refletirem sobre conhecimentos e experiências junto aos não indígenas a partir de paradigmas, categorias de pensamento, conceitos e referências próprias. (AZEVEDO, 2012, p. 6).

O projeto inicial para a pesquisa contou com duas influências. A primeira tem origem na minha experiência como professora em escolas indígenas yanomami, nos anos de 2012 e 2013, na região do Médio Rio Negro, estado do Amazonas, vinculada à ONG Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami – Secoya, que atua nas frentes de educação escolar indígena, saúde indígena e apoio ao processo organizativo yanomami na região do rio Marauíá.

A segunda influência veio da minha participação no grupo de pesquisa “Educação escolar indígena: inovação, participação docente e avaliação”, que desenvolveu pesquisa de 2012 a 2016, com o objetivo de reunir subsídios para a proposição de indicadores de avaliação mais adequados e coerentes com a educação indígena diferenciada. Para tanto, mapeou algumas experiências pioneiras de educação

³ Sobre a Comissão Pró-Índio do Acre, ver <http://cpiacre.org.br>.

escolar indígena da região do Alto Rio Negro, estado do Amazonas, partindo da hipótese de que superaram parcialmente o traço colonialista.

Meu encontro com o que, mais tarde, seria meu campo de pesquisa, aconteceu por vias profissionais. Penso ser uma sorte pesquisar algo no qual, de algum modo, estive imersa de forma empírica. Nossa área de educação nos permite isso, fazer esse “leva e traz” entre a teoria e a prática. Foram as inquietações da prática que me estimularam a me aventurar pelos meandros da pesquisa.

Além desta, eu tive outra sorte: a de ter tido a oportunidade de trabalhar com escolas indígenas. Mal sabia eu que, provavelmente, o que eu estava fazendo era buscar, na prática, elementos concretos que me ajudassem a redefinir meus interesses teóricos e principalmente meu objeto de pesquisa acadêmica.

Esta foi a minha primeira experiência profissional como pedagoga. A missão: atuar junto aos Yanomami para a consolidação de sua chamada escola indígena diferenciada. Isso envolvia, além de lecionar em turmas de adultos (nas quais muitos não falavam a língua portuguesa), orientar os professores indígenas em suas práticas, promover reuniões nas aldeias para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, assessorar os cursos de formação de professores indígenas, fazer censos escolares, intermediar o diálogo entre ONG, indígenas e Secretaria de Educação. Enfim, uma série atividades. Tudo isso somado à aventura de literalmente sobreviver na floresta amazônica. Dois anos atuando foram mais que suficientes para que mil perguntas surgissem em relação àquelas escolas e às relações estabelecidas. Foi nesse momento que eu percebi que precisava voltar para a universidade.

E aqui estamos nós, alimentando este saudável “leva e traz” cíclico, tão caro à produção científica.

Essa experiência me possibilitou contato intenso com a cultura yanomami: seu dia-a-dia, seus rituais, sua forma de educação familiar, nascimentos, mortes. Também tive contato com as novas questões que permeiam as vidas deles, hoje, em função da interação com a sociedade envolvente: suas relações com o movimento indígena organizado, com o sistema capitalista e suas instituições, com os programas e assistências governamentais (como o Bolsa Família e a saúde indígena), com a cultura de massas acessada nas cidades (especialmente Santa Isabel do Rio Negro e Manaus) e com os aparatos da tecnologia digital, como celulares e computadores, e todo o acesso à informação que possibilitam.

A partir dessa experiência, percebi o grande embate de opiniões que permeiam as questões indígenas, entre as quais a educação, e muitas vezes o desencontro entre os discursos das ONGs, da Funai (Fundação Nacional do Índio), dos pesquisadores, dos grupos missionários, do governo e dos próprios indígenas. Neste sentido, a escola pode apresentar-se como um espaço tanto de "confrontos interétnicos" quanto de "criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade" (FERREIRA, 2002. p. 307).

Levo em conta a observação do dia-a-dia das aldeias, do funcionamento das escolas, assim como a trajetória singular dos Yanomami, tanto no que diz respeito ao seu processo de escolarização quanto no que se refere às características de seu contato com a sociedade nacional e suas formas de luta e organização. Há também sinais de que comunidades Yanomami que tiveram ou têm acesso às escolas diferenciadas compreendem e participam mais ativamente do processo organizativo das escolas. Também há sinais de que essas escolas tendem a ter currículos onde estão mais bem contempladas a língua e a cultura e têm seu funcionamento mais afinado às aspirações das comunidades.

No total, foram cinco entradas de aproximadamente dois meses cada, em aldeias na calha do rio Marauaiá, mais especificamente Ixima, Pukima Beira e Kona e a participação em dois cursos de formação de professores indígenas, ocorridos na cidade de Rio Preto da Eva, Amazonas, com duração de aproximadamente 40 dias, nos anos de 2012 e 2013, e mais duas idas a campo, vinculada ao programa de Mestrado em Educação da Feusp, nos anos de 2016 e 2017, com permanência de trinta dias cada, nas aldeias Ixima, Pukima Beira e Bichu-açu.

Justifico o presente trabalho e a importância de pesquisas que possam contribuir com a educação escolar indígena no sentido de mapear as experiências escolares diferenciadas constituídas pós-Constituição de 1988, tanto no que se refere à própria configuração das propostas pedagógicas quanto em relação à formação de professores para que o conhecimento acumulado possa balizar novas experiências, indígenas e não indígenas.

Outra justificativa tem a ver com as atuais (e antigas) e reconhecidas demandas do movimento indígena para criação de modelos e possibilidades de acesso à educação específica, bilíngue e diferenciada e a oportunidade de continuação dos estudos nos níveis técnico e superior. A educação escolar indígena não só não teve os avanços esperados desde a I CONEEI (Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena), em

2009, como também, a partir de 2016, após o golpe institucional, teve paralisação de programas ligados à Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), do Ministério da Educação.

Uma terceira justificativa é reafirmarmos e valorizarmos - neste, que é o pior momento para os indígenas depois da ditadura iniciada em 1964 - suas especificidades, seus modos de vida, seus locais, suas culturas, suas línguas, seus conhecimentos e seu direito à autodeterminação.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresento a contextualização do campo da educação escolar indígena, mostrando um quadro resumido da pesquisa sobre o tema e seu processo de delimitação legal, sobretudo a partir da promulgação da Constituição de 1988. O aumento da legislação sobre o tema coincide com o aumento da importância da escola para os próprios indígenas e com o aumento da demanda por esse tipo de escola.

O segundo capítulo aborda o conceito de educação colonialista, exemplificando com práticas escolares missionárias oferecidas para os indígenas desde o início da colonização. Apresento também, baseada na experiência de campo e em pesquisas relacionadas à aprendizagem das crianças indígenas, alguns indícios de como a criança yanomami apreende o seu complexo modo de vida e quais são as características valorizadas pelos yanomami.

O terceiro capítulo delinea o processo de contato da população Yanomami com a sociedade nacional e seus impactos sobre esse povo. Também são apresentados aspectos culturais necessários para compreender sua forma de organização e movimentação espacial, que culminou, no caso dos Yanomami do Marauíá, no encontro com os não indígenas.

O quarto capítulo trata do processo de escolarização yanomami sofrido na região do médio Rio Negro, desde aquela educação oferecida por missões salesianas até o surgimento da proposta da escola diferenciada.

O quinto capítulo apresenta as observações de campo realizadas nos anos de 2016 e 2017, num esforço de descrever as práticas educativas e as formas de manejo das instâncias do contato.

O sexto capítulo traz a visão dos Yanomami em relação a algumas questões da escola, sobretudo aquelas levantadas na III Assembleia da Kurikama.

A conclusão faz a sinopse do percurso da apresentação, a partir do qual fui conduzida confirmar a hipótese central da pesquisa.

1. Escolarização de indígenas

1.1 O campo da educação escolar indígena

Com o intuito de mapear a produção sobre a temática da educação escolar indígena, utilizo como referência Grupioni (2003) e Silva (2001). Segundo o primeiro, entre 1978 a 2002, foram defendidas 21 teses e 53 dissertações sobre o tema da educação escolar indígena, sendo 37 trabalhos na área de educação, 13 em linguística, 12 em antropologia e o restante em outras áreas. Santos e Siqueira (2009) apresentam 85 novos títulos de teses e dissertações entre 2003 e 2007, sendo mais de 60% dos trabalhos defendidos na área de educação. Entre os anos de 2008 e 2017, segundo o banco de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o número de teses e dissertações sobre educação indígena foi de 292 trabalhos, sendo 52 no nível de doutorado e 222 no nível de mestrado, com os mais diferentes focos, como formação de professores, processos próprios de aprendizagem, implementação de políticas públicas, gestão territorial, educação ambiental, entre outros.

Silva ressalta que pesquisas sobre a escolarização dos índios, menos valorizada como campo teórico que temas clássicos do pensamento indígena (rituais, xamanismo, relações de parentesco, língua), tiveram crescente importância a partir da década de 1970, tanto dentro do movimento indígena organizado quanto na academia, por meio de análises antropológicas do processo de construção de escolas indígenas e em torno das quais houve o aumento crescente das discussões, de projetos, de produção acadêmica e de discursos governamentais (SILVA, 2001, p. 29).

De acordo com Grupioni e com Silva, no decorrer da segunda metade dos anos 1990, o número de trabalhos se ampliou significativamente, bem como as temáticas estudadas e as abordagens teóricas empregadas. Esse fenômeno é atribuído à crescente importância da escolarização diferenciada como reivindicação dos povos indígenas e como projeto de grupos e comunidades específicos em busca de autonomia econômica e política, observando-se que a maior visibilidade dos temas suscitados pela educação indígena na universidade tem relação direta com o aumento da importância da escola para os próprios povos indígenas, que também coincide com a expansão do movimento indígena no país (GRUPIONI, 2003, p. 199; SILVA, 2001, p. 38).

Grupioni apresenta três características da produção acadêmica relacionada à educação indígena. A primeira é que muitas obras dialogam com a produção governamental da década de 1990 e início dos anos 2000, como as *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena* (BRASIL, 1994), *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas* (BRASIL, 1998) e *Referencial para a formação de professores indígenas* (BRASIL, 2002).

Outra peculiaridade é que grande parte dos autores é composta por assessores de programas de educação indígena, que vão buscar na pesquisa teórica o embasamento e a reflexão sobre a sua prática. Por consequência, essa reflexão sobre a prática tem gerado uma produção científica engajada e comprometida com as questões indígenas. (GRUPIONI, 2003, p. 200). Silva diz que essa também é uma das características da etnologia brasileira, já que no geral existe o envolvimento político por parte do pesquisador nas questões indigenistas (SILVA, 2001, p. 31), quando se trata da América Latina.

Em relação ao tema específico da demanda pela educação escolar indígena está sendo levada em consideração a pesquisa de Gersem dos Santos Luciano, da etnia Baniwa, região de São Gabriel da Cachoeira, cuja tese de doutorado tem o título “Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real - Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro”, defendida em 2011. Seu trabalho procurou promover uma compreensão maior do processo histórico vivido pelos povos indígenas na luta pela educação escolar, por meio de sua própria trajetória, marcada pelo rígido regime educacional colonialista, assimilacionista, integracionistas das missões.

Sua pesquisa é “pautada pela luta de direitos dos povos indígenas contra tudo o que tinha enfrentando na escola, menos o direito de acesso e domínio de conhecimentos, tecnologias e valores do mundo branco” (LUCIANO, 2011, p. 36). O autor defende a escola branca tradicional, dizendo que esta não é somente uma instituição de coisas ruins e inúteis, é também um lugar de coisas boas, úteis, necessárias e desejáveis para os povos indígenas (ibid., p. 36). Destaca também que foi a universidade que proporcionou a ele empoderamento teórico-político, por meio da apropriação de conhecimentos que se tornaram instrumento de contra argumentação na defesa dos direitos indígenas (ibid., p. 37). Segundo ele, a escola é percebida pelas populações indígenas:

como uma oportunidade e uma possibilidade agregadora para enfrentar e resolver necessidades e problemas atuais gerados a partir do contato, mas também como possibilidade de resolver velhos problemas. No âmbito de velhos desafios, encontram-se as possibilidades de que as tecnologias modernas possam ajudar no fortalecimento das tradições e na melhoria das atividades produtivas de subsistência. No âmbito de novos desafios, encontram-se as necessidades relativas ao exercício da cidadania e da participação política na vida do país, que em geral dizem respeito ao acesso às políticas públicas nas áreas de saúde, educação, geração de renda, gestão territorial e outras. (ibid., p. 42).

O autor considera a escola como um instrumento escolhido pelos povos indígenas para garantir o acesso a um mundo desejável, referindo-se aos “benefícios das ciências, das técnicas e das tecnologias disponíveis e acessíveis no mundo de hoje”, sem abrir mão dos conhecimentos indígena, que “continuam como referência identitária” (ibid., p. 40), como forma de retomar o manejo do mundo, perdido em parte em virtude do processo de contato com o colonizador (ibid., p. 41). A questão não é mais se querem ou não escola, e sim como deve ser a escola para atender essa demanda. Para ele, nem a escola tradicional do branco e nem a escola indígena diferenciada foram capazes ainda de atendê-la. (ibid., p. 40), porém, reconhece que experiências de escolarização, como aquelas oferecidas por missionários na região do Alto Rio Negro, independentemente de sua modalidade ou qualidade, são sempre desejadas pelos povos indígenas porque acabam sempre contribuindo para o surgimento e acúmulo de capital social e político crítico, o que implementa suas formas e estratégias de defesa e garantia de direitos (ibid., p. 46). Contribui, por exemplo, para a criação de associações próprias que têm o poder de dialogar com instituições e poder público sem intermediações de não indígenas.

Silva levanta questões sobre se a educação escolar indígena, em seus diversos modelos, pode ser capaz de dar conta satisfatoriamente da diversidade e da especificidade a que se refere a lei e alerta para a complexidade das questões com que terão que tratar experiências de educação escolar que desejam ser efetivamente respeitadas dos direitos indígenas (2001, p. 40).

Luciano, por sua vez, assinala o fato de que a educação indígena diferenciada ou específica, mesmo nos seus modelos mais alternativos, não é suficiente para responder às demandas apresentadas pelos povos indígenas. Essas demandas seguem em duas direções: a de que a escola indígena possa valorizar e transmitir os conhecimentos tradicionais e também dar acesso aos conhecimentos técnicos e científicos universais.

Assim, frisa a necessidade de construção de novas ideias, metodologias que ajudem na construção desse modelo de escola (2011, p. 72), já que, segundo ele, as escolas indígenas mantêm o modelo de divisão tempo e espaço de forma semelhante às escolas não indígenas, porém, precisam dar conta de um universo de saberes culturalmente distintos e ser campo de diálogo não somente de saberes, mas, de culturas (ibid., p. 179).

1.2 Antecedentes legais da educação escolar indígena

Nos anos 1990, graças aos avanços da legislação sobre o tema, sobretudo após o advento da Constituição de 1988, a educação escolar indígena⁴ deixa de ter um objetivo integracionista, com escolas dirigidas por missionários, governo e a Funai, para ser um instrumento de defesa dos direitos, das línguas e culturas desses povos (AZEVEDO, 2012), dando a eles a possibilidade de participarem como agentes e coautores de suas próprias escolas, levando em consideração seus processos próprios de aprendizagem, numa educação que deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1994).

Naquela mesma década, em nível internacional, foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que, além de reafirmar a exigência de novas formas de educação básica, reconhece, entre um de seus objetivos que “a amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo” (UNESCO, 1990, p. 3). Outro objetivo reconhece ainda que:

a satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que diferam dos seus. (UNESCO, 1990, p. 3).

⁴ A educação escolar indígena, segundo Gersen Baniwa, diz respeito aos processos de transmissão e de produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, uma instituição própria dos povos colonizadores.

Ainda em nível internacional, encontramos a preocupação com a diversidade cultural na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural⁵ que sugere uma série de norteadores para um plano de ação, entre os quais salvaguardar e fomentar o patrimônio e a diversidade linguística dos povos em todos os níveis de educação, incorporação de métodos pedagógicos tradicionais ao processo educativo e respeitar e proteger os sistemas de conhecimento tradicionais das populações autóctones, reconhecendo sua contribuição para a proteção e gestão dos recursos naturais (UNESCO, 2002, p. 6-7).

Mais recentemente, a Unesco lançou, em 2008, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que reafirma, mais uma vez, o direito desses povos controlarem suas instituições educativas, a partir de sua própria visão cultural e de que o Estado apoie e fomente e, ainda, garanta o acesso aos diferentes níveis de ensino.

No âmbito nacional, o Decreto 26, de 1991, transferiu a responsabilidade da educação escolar indígena da Funai para o MEC (Ministério da Educação). Logo após a promulgação da LDB, foram lançados os Referenciais Curriculares para a Educação Indígena (1997), documento construído a partir da experiência de professores indígenas, organizações não governamentais, pesquisadores e indigenistas. Os referenciais surgiram a partir de encontros organizados pelo MEC com grande participação indígena. Dois anos depois, foram aprovadas pelo Parecer 14 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução 3).

Portanto, os anos 1990 foram importantes para o reconhecimento do direito à diversidade, sobretudo no nível institucional, tanto que se expressou em documentos legais nacionais e internacionais. Apesar da distância existente entre o direito reconhecido e o direito de fato, a lei escrita é a expressão do que é o direito em nossa sociedade e de nossos desejos e aspirações que conseguiram se impor. No caso das populações indígenas, esse reconhecimento muda o discurso legal de que estariam fadadas a desaparecer para o de reconhecimento de sua especificidade e diversidade linguística, cultural, histórica e social.

⁵ O conceito de cultura utilizado nessa declaração foi definido conforme as conclusões da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Nossa Diversidade Criadora, 1995) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998), em que cultura é um “conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças”.

Nota-se o grande vão que existe entre os discursos acadêmicos, os documentos legais e a difícil tarefa de pensar sobre a educação escolar indígena e a educação indígena diferenciada, especialmente quando observamos os processos escolares que ocorrem no contexto das comunidades indígenas. Para Menezes:

a educação indígena vive dilemas e conflitos entre a “teoria” e a “prática”. Por um lado, tem-se uma legislação ambiciosa e sedutora, que promete proteger e incentivar as diversas culturas indígenas, resgatando suas línguas, promovendo seus valores e admitindo suas diferenças e, por outro, há uma implementação precária das propostas diferenciadas, muito distantes do idealizado pelas leis e com grande dificuldade de se afastar do modelo nacional de educação. (MENEZES, 2013, p. 128).

Entretanto, não podemos desconsiderar o avanço representado pelas leis, que nascem das pressões do movimento indígena e da legitimação de projetos desenvolvidos por organizações não governamentais (BENDAZZOLI, 2011), uma vez que são a confirmação do ideal a ser alcançado, uma meta a ser seguida e um norteador de ações.

O governo federal, a partir de 1988 e especialmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, tem feito esforços a fim de levar à criação e a manutenção das escolas indígenas no Brasil. O MEC, através da Secadi, lançou diversas publicações, tais como as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, que apresentam alguns indicativos de “como fazer” esta modalidade de escola. Alguns estados também fizeram publicações como subsídios para o debate da educação escolar indígena, como por exemplo, as Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a do Mato Grosso. Em muitos casos essas publicações ficam esquecidas, não são distribuídas ou apresentam uma linguagem que não atinge os principais interessados nesse processo: os índios. Quando se trata da questão de formação de professores, alguns estados, a fim de atender as demandas sociais e legislativas, promovem cursos de formação de professores homogeneizados para diversas etnias, que não levam em conta as especificidades culturais e linguísticas de cada povo, como o Projeto Piraiawara, da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, que atende 52 etnias, ou o Projeto Tamí'kan, da Secretaria de Estado de Educação de Roraima, que atende 7.⁶

Azevedo (2012) relata que os cursos de formação de professores indígenas se multiplicaram a partir da década de 1990, no mesmo modelo iniciado na década de 1970, no Acre e no Xingu, que já possuíam características homogeneizantes e não

⁶ Dados retirados dos sites da Seduc/ AM (disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/educacao-escolar-indigena>) e do CEFORR-Centro Estadual de formação dos profissionais de Roraima (<http://www.educacao.rr.gov.br>) respectivamente.

levavam profundamente em conta o fato de esses povos serem tão diferentes entre si. Nesse período, os cursos foram insuficientes para a criação de escolas realmente diferenciadas, espalhando-se pelo Brasil escolas indígenas praticamente iguais às “escolas dos brancos”.

Para Grupioni (2006), a deficiência das Secretarias de Educação, tanto em nível estadual quanto em nível municipal, em implementar programas de formação de professores, em função da falta de estrutura (recursos financeiros, equipe técnica), impossibilita a promoção de cursos capazes de garantir uma formação qualificada aos professores indígenas.

Outro desafio, destacado por Abonnizio, é quanto à compreensão e à participação dos próprios indígenas na construção de seu processo educacional:

(...) os discursos [pareciam mais afinados com os] de organismos que atuam junto a povos indígenas, como Banco Mundial, Funai e organizações não governamentais indigenistas do que com formas indígenas de enunciar o que desejam para seu futuro e o futuro das novas gerações. (ABBONIZIO, 2013, p. 16).

Segundo Testa, esse problema parte da própria falta de conhecimento sobre as formas específicas de organização social e política dos indígenas. Acrescenta-se, assim como exemplificado no caso da formação de professores indígenas, um sistema padronizado e burocrático de atendimento às populações. Sem conhecimento e sem diálogo:

(...) os agentes do poder público frequentemente chegam às aldeias com seus próprios objetivos e expectativas, que nem sempre coincidem com os interesses e necessidades do grupo atendido, sem contar as idealizações e fantasias destes agentes em torno de como os índios deveriam ser. (TESTA, 2007, p. 59).

A trajetória do povo Yanomami na construção de sua escola diferenciada tem aproximadamente 25 anos e começou com o trabalho isolado de poucas pessoas tais como o antropólogo Bruce Albert e o linguista Henrique Ramirez. O trabalho teve sequência com ONGs instaladas no Amazonas e Roraima como a extinta CCPY (Comissão Pró-Yanomami), a Secoya (Serviço de Cooperação com o Povo Yanomami) e a ONG Rios Profundos.

Diversos desafios foram e ainda são enfrentados pelos organismos que tentam contribuir com essa escola. Desde os referentes à logística (vários dias de viagem para chegar às aldeias), passando por aspectos financeiros, até os diálogos com as prefeituras

e o não reconhecimento das escolas diferenciadas por falta de entendimento de suas especificidades.

A educação escolar indígena é um campo em constante desenvolvimento e crescimento. Além das demandas legislativas, inauguradas a partir da promulgação da Constituição de 1988, que tratam de educação escolar indígena, existe a pressão dos povos indígenas. Eles, aos poucos, têm se reconhecido como agentes transformadores da própria história, reivindicado seus direitos sociais e o reconhecimento de suas diversidades. Segundo Grupioni:

Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais. (GRUPIONI, 2006, p. 43).

Apesar do contato recente, na década de 1950, o povo Yanomami conseguiu conquistas como a demarcação de suas terras, que, em 2018, completou 27 anos, e o apoio internacional à causa, graças à visibilidade alcançada por uma de suas principais lideranças, Davi Kopenawa.

Kopenawa nasceu por volta de 1956, na região do alto rio Toototobi, na divisa com a Venezuela, extremo norte do Amazonas. Vivenciou duas grandes epidemias em sua comunidade nos anos 1960, devido ao contato com os missionários da SPI (1960) e New Tribes Mission (1967), que culminou na morte de grande parte de sua família, deixando-o órfão ainda na adolescência. Na década de 1970 foi contratado pela Funai como interprete e teve oportunidade de viajar quase todo o território yanomami “tomando consciência de sua extensão e de sua unidade cultural, para além das diferenças locais” (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p. 46) e também das ameaças que cercavam todo o território yanomami.

Na década de 1980 instalou-se na comunidade *Watoriki*, em virtude de seu casamento com a filha de um grande xamã, que o iniciou no xamanismo. Presenciou nessa década, mais uma vez, a grande mortandade de seu povo, desta fez vítimas da invasão garimpeira. A partir daí a luta pela demarcação da terra yanomami ganha dimensão internacional e Davi torna-se seu principal interlocutor, graças “sua experiência inédita dos brancos, sua incomum firmeza de caráter e a legitimidade decorrente de sua iniciação xamânica” (ibid., p. 46).

Recebeu prêmios e menções honrosas, entre eles, o Prêmio Global 500 (1988), por sua defesa ao meio ambiente e a Ordem do Mérito do Ministério da Cultura brasileiro (2009). Em 2004 foi o fundador da Associação Hutukara Yanomami.

Em 2010, suas palavras foram lançadas na versão em francês do livro “A Queda do Céu”, fruto de sua parceria de mais de 40 anos com o antropólogo Bruce Albert.

No prefácio da versão em língua portuguesa, lançada em 2015, Eduardo Viveiro de Castro nos diz que a narrativa de Davi Kopenawa “desloca, inverte e renova o discurso da antropologia sobre os povos ameríndios, redefinindo suas condições metodológicas e pragmáticas de enunciação” (KOPENAWA, ALBERT, 2015, 2015, p. 12) e que é “um acontecimento científico incontestável” que “levará alguns anos para ser devidamente assimilado pela comunidade antropológica” (Ibid., p. 15). O autor considera o livro um divisor de águas “na relação intelectual e política entre índios e não índios nas Américas” (Ibid., p. 26), reafirmando o importante papel de Davi Kopenawa como porta voz e defensor incansável dos direitos dos Yanomami e o livro “A Queda do Céu” como um texto que poderá redefinir as bases dos estudos antropológicos.

2. A educação colonialista e a educação indígena

2.1 Práticas educativas colonialistas

A educação colonialista pode ser considerada aquela que trabalha a favor do desaparecimento cultural. Na maioria das vezes oferecida compulsoriamente aos indígenas como forma de civilizá-los e impor a eles um modo de vida que viesse ao encontro dos interesses da sociedade nacional. Esses interesses não se referem a tornar o indígena cidadão no sentido de participação política, mas, de transformá-lo em mão de obra de forma que atenda a uma demanda criada pelo modo de vida capitalista. Discutido por Marx Weber, o “espírito do capitalismo” refere-se a um tipo especial de comportamento que sirva a um tipo especial de humanidade e sociedade, comportamento esse que deve ser útil ao eficaz funcionamento de determinado tipo de organização da produção. (SARZURI-LIMA, 2011, p. 119).

Para Ghanem e Azevedo (2012), o colonialismo da escolarização significa a sua pretensão civilizatória e catequizadora, e parte do pressuposto de que os povos indígenas não têm conhecimentos passíveis de ser objeto de aprendizagem no ambiente escolar.

Um exemplo claro dessa forma de educação é a que foi praticada pelas Missões Salesianas durante a primeira metade do século XX, na região do Rio Negro. Consistia em retirar as crianças pequenas das aldeias e levá-las para colégios internos, onde aprenderiam a ler e falar em língua portuguesa, a fé católica e, sobretudo, a fazer todo o tipo de trabalho, como costurar, produzir farinha,⁷ lavar roupas, trabalhar com instrumentos de roçado, limpar...

Queiroz (2014), em texto publicado originalmente em 1976, aproxima o conceito de “situação colonial” proposto por Georges Balandier e o que acontece no interior de sociedades colonizadas, no que se refere à educação escolar. Segundo ela, a colônia é instrumento que a metrópole utiliza em seu próprio benefício, assim, é possível observar, no exemplo, que as práticas educacionais salesianas aplicadas aos indígenas, tinham como objetivo maior não a instrução ou catequização dos indígenas,

⁷ A farinha não é um alimento tradicional Yanomami, tendo sido introduzida pelos padres salesianos.

mas, “educá-los” de forma que servissem de força de trabalho e assim pudessem sustentar as necessidades das Missões.

Outro exemplo desse tipo de relação entre colonizador e colonizado, no que se refere à educação (e em tudo o que ela implica), foi o estabelecido pelos jesuítas, tendo os indígenas como único foco de “ação humanitária” do grupo, do qual dependiam para justificar sua existência no Brasil. Segundo Sodré:

Uma gente que não se impressionaria com a escravidão do negro, levantaria ondas de protesto em torno da submissão do índio, e de vez que fizeram dele o suporte natural de sua obra de catequese, elaboraria os temas de sua grandeza. (SODRÉ, 1961, p. 53).

Apesar do inicial foco da escola para este público, o ensino oferecido pelos padres da Companhia de Jesus “foi altamente elitista, só atendendo a uma ínfima camada de jovens brancos, proprietários, de famílias da elite colonial”, ficando aos indígenas o contato com as primeiras letras e o catecismo (MARCÍLIO, 2005, p. 3).

Em um momento em que nem a população portuguesa tinha acesso às letras e que a preocupação com a educação das camadas populares não existia, o colégio jesuíta para a população indígena se inseria “no campo da batalha cultural” e “cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa” (PAIVA, 2010, p. 45).

Fanon, analisando o livro de Mannoni, *Psychologie de la colonisation*, nos diz que a ideia central trazida por aquele autor é que o face-a-face entre os ditos civilizados e os ditos primitivos cria uma situação, também intitulada como situação colonial, que tem como característica provocar um conjunto de ilusões e malentendidos (FANON, 2008, p. 89), com os quais se pode persuadir, convencer e cooptar o povo colonizado.

Tanto Fanon quanto Balandier descrevem a relação entre colonizado e colonizador como uma dominação que se inicia no nível material e econômico. Os colonizadores têm coisas que passam a ser objeto de desejo do colonizado. No caso dos Yanomami que fundamentam suas relações sociais na reciprocidade (BARAZAL, 2001, p. 105), o recebimento de benefício material pode criar vínculos de confiança que escondem a real intenção do colonizador.

Davi Kopenawa, em um dos vídeos da coleção “Índios no Brasil” descreve essa relação: “Todos nós, índios do Brasil, pensávamos ‘essas pessoas são boas’, por que eles ofereciam alguma coisa, roupa, sandália, rede, panela, faca, tudo eles davam para os velhos, aí os índios aceitaram”.

Como exemplo mais recente, há os agiotas que apreendem os cartões do programa Bolsa-família de indígenas em troca de alimentação superfaturada. Esse tipo de golpe é vez ou outra noticiado pela mídia e acontece com frequência em cidades do interior do país. Os comerciantes oferecem alimentos industrializados aos indígenas e retêm os cartões, até que a “dívida” seja paga. Os indígenas, por sua vez, veem essa atitude como sinal de reciprocidade e confiança, já que recebem os alimentos mesmo sem possuir dinheiro, o que torna muito difícil convencê-los que aquela prática é ruim.

O mesmo acontecia no caso dos salesianos, que ofereciam alimentos, ferramentas, além de “cuidar” das crianças. O preço desses benefícios era o respeito à fé católica e a um modo de vida completamente alienígena.

Esse tipo de relação já foi detectado e apresentado em variados trabalhos. Mauss, por exemplo, em seu artigo “Ensaio sobre a dádiva – forma e razão da troca nas sociedades arcaicas”, fala sobre a importância das trocas nas sociedades indígenas, em que não exclusivamente “coisas úteis economicamente” são intercambiadas, mas, sobretudo “amabilidades, banquetes, ritos, serviços militares, mulheres, crianças, danças, festas, feiras, dos quais o mercado é apenas um dos momentos”. Ele chama de “sistema de prestações totais” as ofertas de regalos geralmente voluntárias, porém com prestações e contraprestações rigorosamente obrigatórias (2003, p. 191).

O contato estabelecido entre os Yanomami e a sociedade nacional deu-se de diversas formas: compulsoriamente, com as grandes obras estruturais que atravessavam seus territórios, ou pela invasão garimpeira; espontaneamente, movidos pela curiosidade e pelo interesse em relação àquele outro mundo; por convencimento, através de vínculos com os missionários ou por necessidade extrema, nos casos de epidemias que pediam a intervenção de equipes médicas e de medicamentos. Esses contatos ressignificaram trocas e criaram vínculos de dependência. Queiroz descreve a “situação de dependência” como algo que tem base preponderantemente econômica e está associada à superioridade científica e tecnológica dos colonizadores sobre os colonizados. Em teoria, “a situação de dependência” pressupõe certa época histórica, tem a intenção de ser passageira e momentânea, até que o colonizado se emancipe dentro daquela nova realidade. Não leva em conta o acervo cultural do povo colonizado e nem suas reações contra o colonizador (QUEIROZ, 2014, p. 22).

Para Fanon (2008, p. 94), essa dependência leva ao sentimento de inferioridade do grupo colonizado, enquanto, por outro lado, o colonizador é acometido de complexo de chefe a ponto de infantilizar o outro, numa mistura de proteção e arrogância. Talvez

por isso tenha sido prática dos padres salesianos e de alguns técnicos da saúde indígena acostumarem e estimularem índios adultos a chamá-los de papai ou mamãe. Outro ponto trazido por aquele autor é a oralidade. Ele cita o termo *palavre*, de origem portuguesa, que é utilizado por vários grupos culturais da África Ocidental para referir-se ao costume de se reunirem para parlamentar.

O fato de as pessoas desses grupos gostarem de resolver seus problemas pela *palavre* é associado pelo colonizador a algo infantil, fato baseado na crença de o nativo, intelectualmente, “não passar de uma criança” (ibid., p. 41). Essa crença está claramente baseada na desvalorização da oralidade (característica de sociedades ágrafas) e na supervalorização da cultura escrita.

Há uma grande discussão nos campos da linguística e da educação em relação à oralidade e a escrita em sociedades indígenas ágrafas. Barros (1994) nos diz que enquanto a escola bilíngue é considerada respeitosa às diferenças culturais, tornando-se quase o “padrão escolar obrigatório”, não foram levados em conta os impactos que a introdução da tecnologia da escrita em língua materna poderia causar nas comunidades.

O caráter de respeito à cultura indígena por parte da educação bilíngue foi defendido por ser ela uma modalidade progressista e alternativa aos internatos, por respeitar as diferenças étnicas e linguísticas, já que não apenas mantém o uso das línguas nas salas de aula, como ainda as reforça, ao torná-las parte imprescindível do processo de alfabetização e, dessa maneira, interferindo ativamente na sua conservação. Assim, a escrita científica das línguas indígenas ganha um papel fundamental no salvamento de línguas prestes a desaparecer. (BARROS, 1994, p. 30).

A própria escrita, quando se contrapõe à oralidade, tornando esta uma forma de “analfabetismo” (ibid., p. 33), coloca em condição de inferioridade tudo aquilo que não é grafado: história, acontecimentos, território e também em condições de desigualdade entre os que leem e escrevem e os que não. A escrita, como única forma de comunicação válida e verdadeira e, ao mesmo tempo, como instrumento principal para salvaguardar línguas e possibilitar interação com a sociedade nacional, impõe a esse ponto um caráter de forte expressão quando tratamos do tema do colonialismo.

O colonialismo toma diversas formas. Se não pode ser mais considerado a partir da intervenção direta da metrópole com a colônia, no sentido da colonização clássica, podem falar da relação entre colonialista e colonizado por meio dos recortes internos, conforme Queiroz: “A elite nativa, criada, educada e formada pelos colonizadores, passando a ocupar dentro de seus países o lugar das minorias estrangeiras dominantes” (2014, p. 22).

Como reflexo principal da educação colonialista, temos o aniquilamento cultural e linguístico de forma que culmine no desaparecimento do povo colonizado como população economicamente e culturalmente autônoma do colonizador. Em grande parte, na região do Amazonas, esse processo foi desenvolvido por ordens religiosas, na forma de internatos, com imposição às crianças indígenas de um novo modo de vida, baseado na fé cristã, na língua portuguesa e em trabalhos obrigatórios, tendo como método castigos físicos e morais. Para ilustrar o tema, reproduzo trecho de Gersem Baniwa:

Relato como exemplo uma experiência que vivi nos meus anos de escola-internato nas décadas de 1970 e 1980. Naquela época, fomos rigidamente proibidos de falar nossas línguas maternas nas escolas-internatos dos missionários. Quem descumpria as ordens era severamente punido e castigado. Os castigos iam desde ficar um dia sem comer, a permanecer em pé horas e horas no sol quente, a trabalhos forçados ou a castigos com efeitos psicológicos terríveis. Para mim, os maiores sofrimentos e dor foram gerados pelos castigos de efeitos morais e psicológicos, como uma das modalidades de que fui várias vezes vítima. Tratava-se de um pedaço de pau grande com uma corda que continha uma frase em português: “Eu não sei falar português”. Quando algum aluno da escola era flagrado falando uma língua indígena, a placa assustadora era pendurada em seu peito ou nas costas e ficava com ele até que descobrissem um novo violador da regra, para quem a placa era passada. O castigo provocava pavor e extremo constrangimento, uma vez que admitir naquela época não saber falar português ou só falar na língua indígena era ser identificado a um animal – sem alma, sem educação, pagão e antipatriótico. (LUCIANO, 2006, p. 124).

Segundo Pratt, falta muito para que nos descolonizemos. Ela chama a atenção para nossa época, denominada pós-colonialista, que é útil por referir-se a um momento em que as manobras do colonialismo estão disponíveis para reflexão, porém, por outro lado, o termo muitas vezes é usado para designar as manobras do eurocentrismo como se estas já tivessem todas sido deixadas para trás (1999, p. 16).

A preocupação dos indigenistas da década de 70 era que a emancipação legislativa dos indígenas fosse uma brecha para dizer que os “emancipados” não fossem mais considerados indígenas e perdessem seus direitos específicos. Apesar dessa emancipação, conseguida por meio da Constituição de 1988, os indígenas seguiram sendo tutelados ou assistidos, não mais por uma questão legal, mas, por uma necessidade de compreensão do mundo do branco, que só poderia ser desvendado no contato com o próprio branco.

A escola indígena nasce em função do contato. Quando questionados do porquê quererem escolas, os Yanomami destacam a aprendizagem da língua portuguesa falada

e escrita, a matemática e “conhecer o mundo dos brancos”, muitas vezes com a motivação de “não ser mais enganado na cidade”. Com o contato, os Yanomami estão sendo obrigados a deter os saberes do colonizador. Além disso, as lideranças têm o desejo de emancipação real e de não precisarem mais, de forma alguma, serem tutelados ou assistidos. O interesse no “mundo do branco” não se resume às coisas, “mas porque é de lá que vêm os médicos, os chefes administrativos, os inúmeros pequenos potentados” (FANON, 2008, p. 38). A escola, para eles, é o meio de acesso a esses saberes estrangeiros, que dão possibilidade para ocupar posições dos não indígenas dentro das aldeias e, que também, podem dar acesso a posições de prestígio, como membros da Associação Kurikama, por exemplo. Esse parece ser uma modalidade da distinção apontada por Sodr:

No foi por acaso que a nobreza de ttulos passou a ser substituída, entre ns, por outra espcie de nobreza, a do diploma e do anel de grau. Formar-se, ostentar um diploma, era distinguir-se. Escrever, dar-se as letras, era outra forma de qualificar-se o indivduo. Disso resultou o timbre aristocrtico que o talento ainda conserva, no Brasil, e que um rano do colonialismo. (SODR, 1961, p. 11).

Em contraponto, para Queiroz:

(...) h tambm toda uma educao do colonizado, que, de forma velada ou no, se contrape ao da metrpole. Isto , toda ao colonizadora apoiada numa educao gera um anti-colonialismo que tambm se difunde atravs da educao. Num primeiro perodo da ao colonial, a educao como instrumento de reforo do poder da metrpole no encontra quase oposio; mais tarde vo despertando os colonizados para uma educao visando luta contra o colonizador. (QUEIROZ, 2014, p. 24).

Desta forma, verificamos o carter dbio da educao escolar indgena. Esta foi e ainda instrumento de colonizao, j que coloca o conhecimento cientfico ocidental num nvel de superioridade em relao aos conhecimentos tradicionais das comunidades. Mas tambm vem sendo assumida e apropriada pelas comunidades, passando a pensar e produzir currculos que levam em conta suas aspiraes de futuro no processo de escolha dos saberes escolares (GHANEM, 2016a) e pode passar a ser instrumento de luta e de resistncia. A exemplo da Escola Indgena Utapinopona Tuyuka, localizada na regio do Alto Rio Negro:

A educao colonialista se desfaz pela alta valorizao da cultura Tuyuka, especialmente da lngua e dos saberes tradicionais, aos quais se confere grande legitimidade, priorizando-os como objeto de aprendizagem na atividade escolar. (GHANEM, 2016, p. 30).

2.2 Indícios de como a criança yanomami aprende

Em contraponto às práticas educativas colonialistas, apresento uma reflexão sobre as formas de transmissão e apreensão do conhecimento nas comunidades indígenas, onde a liberdade, o interesse e a participação são componentes essenciais.

São incontáveis as coisas que uma criança yanomami precisa aprender para viver na floresta. Para sua sobrevivência quando adulta, uma pessoa yanomami precisa saber o nome e o comportamento de uma enorme variedade de espécies de animais e plantas. Precisa saber os períodos de plantio e colheita de diversos tipos de culturas. Conhecer as frutas comestíveis e suas épocas. Para as mulheres, saber todas as etapas da produção do beiju, desde o plantio da mandioca até a torra. Ainda para as mulheres, saber fazer uma dezena de tipos diferentes de cestos e, para isso, também conhecer uma grande diversidade de cipós e como encontrá-los.

Já os homens, além de saber construir arcos e flechas eficientes para a caça, precisam saber buscar, rastrear e abater uma série de tipos de animais, saber tratá-los, embalá-los e transportá-los, muitas vezes por longas distâncias. Precisam saber construir casas que resistam aos vendavais amazônicos e que sustentem dezenas de redes. Para viver na floresta é preciso aprender a lidar com o fogo e com as facas desde muito cedo. É preciso saber andar bem e rápido, nadar e remar. Conhecer seu território, suas trilhas e rios.

Além de tudo isso, a criança yanomami precisa aprender como preparar os rituais, como dançar, como chorar os mortos, como fazer as festas *reahu*,⁸ como receber os visitantes, como pintar-se e com o quê, como fazer seus enfeites de miçangas. Precisa-se saber cantar e *compor músicas*. Se o jovem se interessa pelo xamanismo, também precisa aprender a inalar o pó *epena*, também conhecido como paricá,⁹ e a dançar com os espíritos para virar *xapori* (xamã). Precisa aprender a responder aos cantos dos espíritos e reproduzi-los para que os outros ouçam e também aprendam.

⁸ O *reahu* é um ritual mortuário e o mais importante ritual da cultura yanomami. Toda comunidade se mobiliza por vários dias na caça e na produção de alimentos que serão distribuídos durante o festejo para os *hama* (visitantes), que podem vir de várias aldeias, dependendo do status da pessoa que morreu. O ritual apresenta momentos de canto, dança e choro e culmina no consumo das cinzas do morto misturado a um mingau de banana pelos parentes e aliados importantes. Para saber mais sobre o *reahu* ver Ramalho (2008).

⁹ Esse pó é preparado com as sementes e cascas da árvore *Anadenanthera peregrina*.

Os Yanomami precisam aprender como o mundo foi criado e como os animais, que já foram gente, tornaram-se animais. Precisam aprender o que se pode comer, quando e por quê.

Certa vez, em meados de outubro de 2016, em uma viagem que misturou campo da pesquisa e assessoria à escola, andando pela roda da aldeia, vi, entre uma casa e outra, um amontoado de folhas de palmeira, imitando uma pequena casa. Algumas crianças, entre três e dez anos espremiavam-se dentro dessa casinha dando muitas risadas, fazendo com que as palhas balançassem. Parei para observar a brincadeira e qual não foi minha surpresa quando vi uma das crianças no “teto” casa. Dentro, mais umas duas estavam deitadas em mini redes feitas de restos de tecido amarrados na estrutura da casinha. No primeiro momento, o que parecia um amontoado de folhas, era uma pequena réplica de uma casa yanomami, com estrutura para suportar o peso daquelas três crianças. O faz de conta da criança yanomami é altamente realista.

Entre os anos de 2012 e 2013, nos quais fiz parte da equipe que atuava nas escolas yanomami na calha do rio Maraujá, a questão de como a criança yanomami aprende era recorrente em nossas discussões. Pensávamos que, ao compreender como a criança apreende todo o universo cultural yanomami, poderíamos também levar essa forma de aprender para dentro da escola. Uma das professoras da equipe, após sua primeira permanência na aldeia em que atuava, levantou a seguinte reflexão sobre o processo de aprendizagem yanomami:

Desconfio que eles têm um processo diferenciado de ensino e aprendizagem no qual não se explica como se faz alguma coisa, eles fazem e quem está aprendendo observa para aprender. Não teorizam sobre o como fazer, o aprendizado se dá por meio da vivência. Aprende-se observando e tentando lidar. (MIRANDA, 2012).

Kopenawa descreve o que podemos chamar de momentos de aprendizagem dentro da cultura yanomami:

Crescemos indo sempre caçar e pescar juntos. Também ocupávamos nosso tempo imitando tudo o que faziam os adultos. Foi assim que, pouco a pouco, começamos a pensar direito. Flechávamos todos os tipos de passarinhos e lagartos, na floresta ou nas roças vizinhas. E os trazíamos de volta, entrando orgulhosos, como caçadores, em nossa grande casa. Moqueávamos as presas e organizávamos pequenas festas reahu com essa “caça”, como víamos fazer os mais velhos. (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p. 239).

(...)

Os adultos olhavam para nós e riam muito. Divertiam-se em nos ver parodiá-los com tanta ousadia. Não tínhamos medo nenhum! (Ibid., p. 240).

Nesses dois trechos, dois aspectos podem ser evidenciados em relação à educação yanomami. O primeiro diz respeito à forma de relacionamento entre adultos e crianças, que compartilham espaços e momentos. As crianças não estão acompanhadas de adultos, ao contrário, os adultos, mesmo os que não são pais, estão sempre acompanhados por crianças, que os observam, imitam e vigiam. Já que estão em toda parte, são úteis para a comunidade, no sentido de tomarem conhecimento de quase tudo o que acontece na aldeia e, redistribuindo informações restritas, garantem que “atitudes moralmente inadequadas tornem-se conhecimento de todos” (TASSINARI, 2009, p. 10). A mesma autora menciona outras formas de participação social da criança indígena como, por exemplo, na compreensão e atualização de laços de parentesco. Assim:

É nessa medida que a participação social das crianças se efetiva, contradizendo a noção durkheimiana das “gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social” (com referência a um modelo exclusivamente adulto de sociedade, no qual a participação infantil só é possível na condição de aprendizes para ocupar as posições adultas). (TASSINARI, 2009, p. 10).

O segundo trecho evidencia o aspecto que está relacionado à liberdade de expressar-se por meio das brincadeiras e ser estimulado a isso, a todo o momento, por meio da aceitação dessa ação pelos adultos, a todo o tipo de imitação. Não é incomum, nas aldeias yanomami, que duas crianças se agarrem uma a outra e, entre gargalhadas, os adultos dizem que estão brincando de *pexi pexi* (nome dado à relação sexual), sem que isso gere nenhum tipo de repressão ou constrangimento por parte dos adultos.

Silva (2014) nos diz que existe um consenso em trabalhos que tratam da temática da educação das crianças indígenas, que a caracterizam com base na participação comunitária e na observação dos mais experientes:

Podemos constatar que, em certo sentido, existe um consenso entre os trabalhos analisados, ao caracterizarem a educação indígena com base na participação delas nas atividades cotidianas e nos rituais da aldeia, bem como no exercício de observação de pessoas mais experientes (adultas e crianças), no momento em que participam de tais práticas, o que funcionaria como exemplo ou modelo para seu aprendizado. (SILVA, 2014, p. 660).

Das condições para participação e o aprendizado apresentadas pelo autor, baseado na síntese dos estudos sobre o tema, destaco duas especificamente, já que estas são notadamente aspectos presentes na cultura yanomami: a forma de interação é marcada pela autonomia e interesse das crianças e pela tolerância e valorização por parte dos adultos; momentos de ensino e prática não se separam.

Observação e participação são os dois traços que se alternam na aquisição dos conhecimentos tradicionais da cultura yanomami, porém, de acordo com um professor yanomami, indagado sobre como era possível que crianças tão pequenas não se cortassem com facas ou não enfiassem na boca tudo quanto fosse folha encontrada no chão: “essas coisas o yanomami já nasce sabendo”, disse sem pestanejar. Claro que acidentes acontecem, mas são bastante raros.

Ao permanecer algum tempo observando as crianças yanomami, é notável a existência de trocas na forma de ensino e aprendizagem entre os pares, que são quase totalmente compostos por crianças de diversas idades. Codonho (2007) chamou de “transmissão horizontal de saberes” a circulação dos conhecimentos dentro dos grupos infantis que brincam sem a intervenção dos adultos. Assim, habilidades como nadar, pescar, subir em árvores, remar e coletar ou conhecimentos sobre o ambiente (floresta, roça, rio, aldeia), são passados das crianças mais velhas para as mais novas por meio das brincadeiras. O que reafirma ainda mais a importância do papel social da criança na constituição social dos grupos indígenas e as reconhece “como elos importantes dessa corrente de ensino aprendizagem” (TASSINARI, 2009, p. 13).

Outro aspecto característico da educação indígena refere-se ao respeito ao tempo da criança. Marta Azevedo, em entrevista ao grupo de pesquisa,¹⁰ contou um caso ocorrido em um curso de formação de professores indígenas do qual ela fez parte. Ao estudarem as fases do desenvolvimento infantil, de Piaget, um professor cursista, ao ouvir sobre a idade adequada para o desenvolvimento da linguagem falada acrescentou: “com a gente é diferente, quando a criança fala, aí que ela faz dois anos”.

Para ilustrar mais o aspecto do tempo, há o caso de uma Yanomami que teve uma bebê com microcefalia. Apesar de ter mais de três anos, a sua incapacidade de andar e falar a caracterizava ainda como um bebê de colo. Assim, a forma como outras crianças e adultos brincavam com ela, a forma como era alimentada e carregada pela mãe evidenciava que, para eles, aquela criança ainda não havia crescido. Na última visita à aldeia, ela havia acabado de completar seis anos, andava e falava algumas coisas, porém, não como se esperaria de uma criança de seis anos. Novamente foi possível verificar que ela era tratada como uma criança menor do que realmente era, por conta dos seus enfeites de miçanga que são usados por crianças pequenas e devido ao fato de não usar roupas, característica exclusiva das crianças de até aproximadamente

¹⁰ Atividade do grupo de pesquisa “Educação escolar indígena: inovação, participação docente e avaliação”, realizada em 2015.

quatro anos e alguns anciãos. O tempo não importava, ela crescia no ritmo dela e isso era respeitado.

As crianças yanomami mostram, desde muito cedo, uma coordenação motora muito desenvolvida. Ainda bem pequenas são capazes de prender anzóis e enrolar linhas de pesca em carretéis, manusear com alguma habilidade pequenas facas e caminhar em terrenos acidentados.

As crianças não são protegidas ou apartadas das atividades que envolvem fogo ou objetos cortantes. Dentro de casa, todos os trabalhos acontecem no nível do chão, o que permite que as crianças possam observar tudo.

Nesse contexto, conforme destacado por Tassinari, não faz sentido a separação entre a vida adulta e o universo infantil, o que, na nossa sociedade, é “caracterizado pela fantasia e diversão, separação que nos dá a ilusão de que as atitudes infantis não têm consequências sociais” (2009, p. 8).

Esquemáticamente, considero como característica da educação yanomami, e muito provavelmente de diversos grupos indígenas do Noroeste Amazônico, os seguintes aspectos:

- Intensa circulação das crianças por todos os espaços da aldeia e suas imediações (roça, igarapé, mato, mangue), com ou sem o acompanhamento de adultos,
- Não há separação definida de espaços infantis e espaços adultos,
- A autonomia e a curiosidade colocam-nas como agentes ativos no seu processo de aprendizagem,
- A sua presença e suas brincadeiras são toleradas e valorizadas pelos adultos,
- Momentos de ensino e prática são inseparáveis,
- Não existe um tempo específico de aprendizagem para que a criança seja considerada normal.

No último período de observação em campo, realizado em novembro de 2017, presenciei a seguinte cena:

A liberdade do pequeno Yanomami, de aproximadamente um ano e meio era tamanha, que brincava com um filhote de gato, como se fosse de brinquedo (e naquele contexto era). Um jovem passou por ele e comentou: “vai matar esse aí”. Eu, agoniada com a brincadeira do menino, intervim, dizendo que o gato era novinho, que ele poderia machucá-lo. A mãe da criança disse “*tai mai*”, que significa “não mexa”. Eu

só não soube dizer se para mim ou para o menino. Depois, refletindo, tive certeza de que era para mim.

A ela não são dadas opções do que pode experimentar. A ela é possível aprender e vivenciar tudo dentro daquele contexto, inclusive a dor e a tristeza. A criança Yanomami chora um choro profundo, não reprimido e nem consolado. O principal estímulo é a liberdade.

Luana Robles Vieira (nov/2014)

Foto 1 – Crianças yanomami brincando na chuva, *xapono* Bichu-açu

O processo de aprendizagem da criança envolve a liberdade, a curiosidade e a responsabilidade. Liberdade total para explorar os ambientes e os materiais, a curiosidade natural da infância pelo mundo e pelas atividades da vida adulta e a responsabilidade que envolve o acesso a tudo, às conversas e aos espaços.

As crianças são tão ótimas imitadoras que até as letras de algumas de suas alfabetizadoras foram imitadas perfeitamente. As crianças imitam os movimentos dos adultos, seu corpo, suas vozes, eles são a referência para tudo. Não é raro ver adultos divertindo-se com a brincadeira das crianças, rindo e dizendo uns para os outros “olha, ela faz direitinho, faz a dança igualzinha as *suwě* (mulheres)!”

O mundo das crianças é um mundo em torno do mundo dos adultos e desse entorno elas observam tudo. E brincam de tudo e, sobretudo, de serem adultos. Alcida Ramos (1990) chamou-as de *miniadultos*, já que desde muito novas, conseguem fazer coisas complexas, como carregar um bebê, colocar uma minhoca em um anzol e acender uma fogueira. A coordenação motora fina e a agilidade delas são impressionantes, características de crianças de muitas populações indígenas.

Luana Robles Vieira (nov/2017)

Foto 2 – Crianças yanomami brincando em pequenos grupos, *xapono* Bichu-açu

Durante uma reunião no *xapono*¹¹ Bichu-açu, em novembro de 2017, todos estavam dentro de uma das casas. Uma grande casa com um alto teto de palha e a frente aberta para o centro do *xapono* como todas as outras casas. Uma mulher, sentada em um banco bem baixo, estava tirando a casca de algumas varetas de madeira. Chegou outra mulher para ajudá-la. Ela trazia no colo uma criança de no máximo dois anos. Colocou a criança no chão e, enquanto se ajeitava no banco, a criança pegou uma faca ao seu alcance e tentou tirar a casca da vareta. A mãe tirou a faca de sua mão sem nenhuma pressa ou atenção e começou a trabalhar. A criança, sem a faca, pegou uma pequena varetinha no chão e continuou a imitar o trabalho das mulheres. Depois começou a tirar com os dentes, obtendo assim algum êxito na atividade.

A criança ainda aproveitou pequenas oportunidades de pegar a faca, mas, assim que era solicitada, devolvia. Mãe e filha param o trabalho, pois a pequena ajeitou-se em seu colo, pegou o seio da mãe com as duas mãos e começou a mamar. Ela terminou de mamar, levantou-se e foi embora, atravessou o grande *xapono* até uma casa do outro lado, entrou e desapareceu. A mãe, assim que a bebê saiu, voltou ao trabalho e não olhou nenhuma vez para a direção para onde a criança estava indo.

¹¹ Casa coletiva ou aldeia yanomami.

Anderson Ramon (2012)

Foto 3 – Crianças brincando no rio Marauaiá

O adjetivo *feroz* utilizado por Chagnon (1968) para descrever o povo Yanomami, não engloba todo o significado que sua correlata em língua yanomami. Enquanto a palavra *waiteri* é ambivalente e dependendo do contexto pode significar valentia, coragem e resistência, ao mesmo tempo pode representar um comportamento agressivo e violento (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p.672). Ser *waiteri* é uma característica valorizada pela população Yanomami do rio Marauaiá. Presenciei um par de vezes situações em que mães de bebês se referiam a eles como *waiteri* com orgulho, referindo-se à força de seu choro e de seu pequeno corpo.

Em um universo em que é necessário resistir fisicamente aos elementos da floresta, como insetos, sol, chuva, frio, calor, rio, terra, a primeira característica requerida é ser *waiteri*.

Em relatos coletados e também, em diversos textos que falam sobre os Yanomami, eles são caracterizados como um povo guerreiro. Essa é uma das características que contribuíram com seu movimento migratório, mas, o conceito yanomami de “guerra” é bem diferente do que está no nosso imaginário etnocêntrico, nas palavras de Kopenawa:

Porém, o que os brancos chamam de “guerra” em sua língua é algo que não gostamos. Eles afirmam que os Yanomami não param de se flechar, mas são eles que realmente fazem guerra! Nós, com certeza, não combatemos uns aos outros com a mesma dureza que eles. Se um dos nossos é morto pelas flechas ou pela zarabatana de feitiçaria de um inimigo, apenas revidamos do mesmo jeito, procurando matar o culpado que se encontra em estado de homicida ònokae. É muito diferente das guerras nas quais os brancos não param de fazer sofrer uns aos outros! Eles combatem em grandes grupos, com balas e

bombas que queimam todas as casas que encontram. Matam até mulheres e crianças! (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p. 442).

Os relatos das guerras, no geral, remetem a tempos passados, com referência à forma de vida dos antigos Yanomami.

Outra característica valorizada é a fala. Na aldeia yanomami, a transmissão por meio da oralidade é percebida em diversos momentos. Nos cantos dos pajés, que são ouvidos durante todo o dia, palavras repetidas e ritmadas, que traduzem os ensinamentos dos espíritos. Nas cantorias que acontecem nas festas *reahu* e se estendem por toda a madrugada. Nas falas noturnas das lideranças que trazem notícias e aconselhamentos para o dia-a-dia. Nas falas cerimoniais, que Ramos chama de “duelos verbais”, travados entre o anfitrião e os visitantes.

Nesses duelos verbais [...] é o líder da aldeia que, cumprindo o papel de anfitrião maior, põe à prova suas habilidades retóricas em diálogos cerimoniais carregados de acusações mútuas de agressões e de promessas de paz. O tênue fio que separa o acolhimento amistoso da reação hostil, por mais ritualizado que seja, é uma fonte de ansiedade geral. Está aí um dos palcos onde a grandeza de um líder pode ser demonstrada. (RAMOS, 1990, p. 133).

Ser um bom caçador é outra característica muito valorizada, por exprimir coragem, sabedoria e disposição. O caçador deve abster-se de comer a carne do animal por ele caçado, sob pena de perder sua habilidade. Ele deve entregar sua caça aos familiares, que, em retribuição, trarão a presa de outro caçador. Essa é uma atividade que embute grande prestígio social à pessoa que a executa bem e faz parte dos trabalhos que compõem o que Ramos (1990) chama de o serviço-da-noiva. O serviço-da-noiva, no geral, consiste em construir uma casa, caçar, pescar, preparar o paricá, ou qualquer outra atividade que for demandada pelo sogro ou sogra.

A generosidade também é um valor importante na cultura Yanomami. Desde muito pequenos, eles aprendem que as coisas, sobretudo os alimentos, devem ser compartilhadas. Se uma criança ganha uma banana, ela a compartilhará com as crianças que estiverem ao redor, mesmo que, cada uma fique com um pequeno pedaço. Quando o *xapono* recebe visitantes para a festa *reahu*, não é incomum que, quando vão embora, levem todo o alimento, ferramentas e até redes. Os anfitriões precisam de um tempo para restabelecer-se desse desfalque. Certa vez, em um curso de formação que ocorreu em 2013, alguns professores foram à cidade sacar seu salário. No dia seguinte, um dos professores, que já havia sacado dinheiro, queria ir novamente ao banco. Quando questionado sobre o que havia acontecido com o seu dinheiro, ele disse “eu dei para o

meu cunhado”. Os assessores não indígenas ficaram abismados e questionaram o motivo de ele ter dado o dinheiro todo para o cunhado. Ele respondeu “ele é meu cunhado, me pediu, então eu tive que dar”.

A relação entre cunhados, na cultura Yanomami é estabelecida na reciprocidade, “baseada em respeito, bom tratamento e gratidão, pontuada por lembretes de dívidas e serviços” (PATEO, 2005, p. 165). Assim, o homem quando casa-se passa a ter uma eterna dívida com o irmão de sua esposa.

Kopenawa fala sobre como circulação de bens, gerada pela generosidade e a reciprocidade, pode trazer prestígio:

Elas acabam chegando assim até a gente do rio Siapa, como nossos facões! No final, elas terão viajado para bem longe de nós, acompanhadas de boas palavras a nosso respeito: “Awei! São gente generosa mesmo, são amigos! Eles são muito valentes, é por isso que demonstram tanta largueza. (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p. 413).

Específico das mulheres, relacionado com o tema da reciprocidade e generosidade, é o cuidado com os filhos. Uma jovem sem filhos passava o dia cuidando de um bebê que não era seu. Quando perguntada a respeito, respondia: “por que ele é da minha mamãe”. Ela se referia a outra mulher, que, apesar de não ser sua parente direta, havia cuidado dela quando ela era bebê, então, agora, ela podia retribuir, cuidando do filho da outra.

A sabedoria é uma característica atribuída aos velhos e xamãs. A palavra *patapë*, traduzida como “velhos”, não é suficiente para exprimir seu significado para a cultura Yanomami. Os *patapë* já viveram muito, viram e ouviram muitas coisas, portanto, dizer “assim dizem os velhos” é razão mais do que convincente para que algum dito ou feito seja legitimado” (RAMOS, 1990, p. 131).

Espera-se que as características de um bom Yanomami sejam seguidas por seus descendentes, mas também essas qualidades podem ser adquiridas por meio do xamanismo:

Diz-se, assim, que os xamãs iniciadores “projetam seu sopro vital” (wixia horamuu) ou “dão seu sopro vital” (wixia hipiammu). O sopro penetra com a yãkoana e os xapiri nas narinas e no peito do iniciado, transmitindo a ele as qualidades pessoais de seu iniciador (coragem, sabedoria, disposição para o trabalho, etc). (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p. 626).

Ramos evidencia as características desses líderes:

[...] são referenciados por sua extrema sabedoria; por sua capacidade de falar forte, rápido, com segurança e persuasão; por serem bons xamãs; por saberem

conduzir habilmente as batalhas verbais travadas com visitantes, que são diálogos cerimoniais; por serem, [...] homens destemidos, valentes, arrojados e com grande capacidade de arrebatar seguidores (RAMOS, 1990, p. 131).

3. O contato e a ocupação do rio Marauíá

3.1 O contato

No imaginário da maioria das pessoas, o encontro entre brancos e indígenas está associado àquelas imagens dos livros didáticos de história, com belas caravelas sendo avistadas da praia, indígenas nus amedrontados e curiosos com a chegada daqueles que poderiam ser os “deuses” que povoam os mitos indígenas.

A história segue com os indígenas conquistados pelos objetos e os brancos utilizando-os como mão-de-obra para construir seus povoados. Os indígenas são educados por padres e passam a fazer parte da paisagem do Brasil colônia, aculturados, com roupas de tecido barato branco e os pés no chão, ou ajoelhados em volta de algum religioso que está lhes trazendo a salvação. Também imaginamos que aqueles que se opuseram à dominação foram dizimados e deixaram de existir, como o caso dos Tupinambá, que, até hoje, precisam reiterar que não foram extintos, como foi sugerido no filme “Uma história de amor e fúria”.

Desde a invasão do continente americano, diferentes grupos indígenas vêm massivamente, sofrendo os “malencontros” e “mausentendidos” gerados pelo contato com a nossa civilização.

Paiva (2010, p. 45) descreve o estado de guerra em que viviam os portugueses, tanto pela necessidade de conquistar terras e braços escravos para trabalhar, quanto pela quantidade de indígenas milhares de vezes mais numerosos. Segundo ele, “criar um povoado era, antes de mais nada, construir uma fortificação”.

Matar trezentos, quinhentos, seiscentos ou mil e seiscentos índios pouco importava. O que importava era o sossego para fazer suas fazendas [...] fazia parte de sua cultura fazer guerras aos contrários. (PAIVA, 2010, p. 46).

Nesse estado de sítio é que os jesuítas começam a estabelecer escolas. Enquanto os colonizadores portugueses se utilizavam da imposição, os padres tentavam usar a persuasão para trazer os indígenas para trabalhar a serviço da colônia. Neste ponto, o colégio jesuítico tinha como missão “preservar a cultura portuguesa” (p. 45), que estava assentada sobretudo em normas culturais cristãs, por meio das quais a coroa portuguesa vinha justificar a escravização dos índios e negros.

A adesão à leitura e escrita, naquele momento em que nem a população de Portugal era alfabetizada, significava também a adesão a uma cultura estrangeira, na qual as letras definem a organização da sociedade (PAIVA, 2010, p. 43).

Os mecanismos do contato foram ficando mais sofisticados com a experiência dos colonizadores. Foram descobrindo que existiam duas formas de colonizar, pela conquista ou pela barbárie. Descobriram o encantamento que os indígenas tinham sobre as coisas dos brancos, descobriram que eles podiam ser colocados uns contra os outros, sabiam que, alguns deles poderiam ser docilizados pelos padres. Descobriram que eles eram frágeis às doenças do colonizador.

Também nas culturas indígenas, a guerra era um componente social muito importante de relacionamento. Darcy Ribeiro (1976) chamou esses conflitos de “instituição tribal de transferência emocional” (p. 19). Portanto, era preciso ter inimigos e era importante, inclusive preservá-los. Se acabassem, com quem iriam guerrear? Porém, o componente novo era o genocídio. A guerra não era entre guerreiros. A ideia era mesmo dizimar aqueles que ofereciam resistência à colonização. Como não temer aqueles que são capazes de matar crianças, mulheres e velhos?

Contudo, tomados pela raiva, os guerreiros que cercam uma casa podem às vezes flechar outros homens, inocentes da morte que querem vingar. Isso pode acontecer. Dito isso, ao contrário dos brancos, jamais irão matar mulheres e crianças, como fizeram os garimpeiros que massacraram os habitantes de Haximu.¹² (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p. 447).

O que primeiro foi feito em nome da colonização fez-se em nome do progresso depois. Com essa nova roupagem, foi fácil vender a ideia do índio atrasado, que entrava o crescimento da nação. Ailton Krenak, no episódio 6 do documentário “Índios do Brasil”, narra a forma como o progresso foi alcançando o interior do país e como mais grupos indígenas, que tinham somente contatos esporádicos com a sociedade nacional, passaram a serem expostos. Esse documentário apresenta um trecho do filme “Sertão, entre os índios do Brasil central”, de Genil Vasconcelos, feito em 1949 como uma “homenagem aos bandeirantes do século XX”, mostra os primeiros contatos dos Xavante com as expedições de limites. Os expedicionários oferecem mercadorias e roupas aos índios. O narrador diz que, a partir daquele momento, brancos e os Xavante passam a ser amigos: “Os brancos jamais serão outra vez massacrados nos limites daquela imensa região, governada pela nação xavantina”. Fica clara a intenção de

¹² O Massacre de Haximu ocorreu em 1993. Ver Kopenawa e Albert (2015 p. 571).

colocar os indígenas como perigosos e violentos. Vale lembrar que este período sucede o início das obras para a construção de Brasília, entre 1956 e 1960.

Na década de 1970, dando continuidade ao processo desenvolvimentista durante a ditadura, são postos em andamento os projetos de construção de estradas em regiões estratégicas do país: a Transamazônica, que ligaria Marabá (PA) com Humaitá (AM), a Perimetral Norte, que ligaria Macapá (AP) com São Gabriel da Cachoeira (AM) e BR 364 que ligaria Cuiabá (MT) a Rio Branco (AC). Essas obras, que tinham a intenção de colonizar os interiores do país até os limites internacionais, foram realizadas sem nenhum conhecimento ou preocupação com as populações indígenas dessas regiões, causando um enorme impacto em povos indígenas, entre os quais os Cinta Larga, os Suruí, os Parakanã e os Yanomami (ÍNDIOS do Brasil, 2000).

O colonizador do contato estabelecido com os Yanomami (e com todos aqueles povos assentados em regiões que estavam nos trajetos do desenvolvimento) foi um colonizador mais equipado, tinha aviões, aparelhos de rádio comunicação, motores de popa, tratores. E a mesma ideia colonial de que os indígenas eram povos ignorantes e ingênuos, que deveriam ser civilizados e estavam fadados ao desaparecimento cultural. Somava-se a experiência de alguns séculos de dominação e sujeição das populações indígenas.

Esse explorador, apesar de equipado graças ao desenvolvimento tecnológico, tinha a ideia estagnada sobre qual deveria ser sua relação com as culturas indígenas. Por outro lado, estas já estavam estabelecendo contatos indiretos com a nossa sociedade, por meio de trocas intertribais, realizadas com outros grupos indígenas. Os Yanomami mantiveram contato, até o final do século XIX, somente com outros grupos indígenas como Caribe, Maku, Awaké, Marakana, Arawaks, Bahuana, Mandawaka, Yabahana, Kurioba, Manao e Baré (ALBERT, 2004, p. 50).

Até o início da década de 1970, o contato dos Yanomami com a sociedade envolvente era esporádico, ficando limitado aos pesquisadores, missionários e membros da comissão de limites¹³. A partir de 1974, em função da construção da BR-210, que ficou conhecida como Perimetral Norte, no estado de Roraima, os Yanomami ficaram expostos a um contato violento e sem nenhum planejamento, gerando os primeiros surtos de gripe, sarampo, tuberculose e doenças venéreas.

¹³ Primeira Comissão Brasileira Demarcadora de Limites, criada em 1928, é um órgão do Ministério das Relações Exteriores, que tem a função de demarcar e densificar os limites internacionais das fronteiras com Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa (VERGARA, 2013, p. 447).

Um ano depois, após a publicação de pesquisas geológicas do projeto Radambrasil, ligado ao Ministério de Minas e Energia, inicia-se a corrida à mineração, o que provocou uma verdadeira invasão às terras habitadas pelos Yanomami, agravando ainda mais a situação sanitária daquele povo. Naquele momento, algumas aldeias chegaram a perder 80% de seus habitantes devido às doenças. Diversas entidades e pesquisadores indigenistas ligados à causa dos Yanomami passaram a alertar o poder público para a necessidade de criação de uma área indígena que desse proteção contra os avanços daqueles que tinham a intenção de dominar suas terras e as riquezas do solo e subsolo (SILVA, 2016).

Somente em 25 de maio de 1992, a Terra Indígena Yanomami (TIY) foi homologada por decreto presidencial, com uma área de 96.650 km² que se estende pelos estados do Amazonas e Roraima. Apesar da demarcação, a terra yanomami continuou sendo massivamente invadida por garimpeiros, especialmente na área localizada no estado de Roraima e ainda é alvo de garimpo ilegal. Além do garimpo, a TIY sofre diversas ameaças como proselitismo religioso, corte ilegal de madeira, esgotamento de recursos naturais, pesca, caça e turismo ilegais. Além das pressões das bancadas evangélicas e ruralista no Congresso Nacional e dos projetos governamentais como a PEC 215¹⁴.

Mapa 1 – Mapa da Terra Indígena Yanomami, com marcação da região do rio Marauaiá

¹⁴ A PEC 215 é uma proposta de emenda à Constituição, que altera o artigo 213 desta e transfere a responsabilidade de demarcação das terras indígenas e quilombolas da Funai e do poder executivo para o Congresso Nacional.

Fonte: ALBERT e MILLIKEN (2009)

Yanomami é o nome genérico utilizado para designar um amplo grupo composto por uma grande família linguística e cultural que abrange pelo menos quatro línguas próximas, de um tronco linguístico isolado. As quatro línguas são: Sanumá, Yanomami (Xamatari), Ninan e Yanomae. (RAMOS, 1990; RAMIREZ, 1999; 1994). A inteligibilidade entre essas quatro línguas é variável (MIGLIAZZA, 1972; RAMOS, 1990), variando entre compreensível e ininteligível, segundo os próprios Yanomami.

Segundo os dados da Sesai (Secretaria Especial de Saúde Indígena), em 2016, a população Yanomami no Brasil era de 23.512 pessoas repartidas em quase 300 comunidades, distribuídas por três municípios amazonenses (Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira) e em cinco municípios de Roraima (Alto Alegre, Amajari, Caracará, Iracema e Mucajaí). No lado venezuelano, a população yanomami é de 11.341 indivíduos¹⁵ (INE, 2011).

Convencionou-se chamar de Yanomami um grande grupo com inquestionáveis características comuns, porém, com distinções subgrupais (RAMOS, 1990) e linguísticas muito marcadas. Dentro destes subgrupos, existem ainda outras divisões de caráter regional e familiar.

Para compreendermos a complexa maneira yanomami de se autodenominar, faremos uso do conceito de sib, apresentado por Alcida Ramos. Ela esteve, entre os 1968 e 1974, com os Sanumá, subgrupo yanomami que ocupa a região da Serra Parima, ao norte de Roraima. Os sibs ou clãs se referem a um tipo de classificação social, num sentido semelhante ao “sobrenome”, já que são transferidos de geração para geração. Segundo ela, “delimitam categorias de pessoas que estão dispersas por várias aldeias, mas que guardam entre si um sentimento mais ou menos intenso de pertencerem à mesma ‘gente’” (RAMOS, 1990, p. 68).

Os Yanomami que vivem no rio Marauíá têm em seus sibs o sufixo *-teri*¹⁶. Esse sufixo geralmente se refere às características do local de nascimento ou ao nome de alguma localidade, pode referir-se ainda a uma pessoa, que recebeu o nome do local onde nasceu (RAMOS, 1990, p. 69).

No documentário “O meu caminho é um rio” (1975) produzido entre os anos de 1970 e 1971, por Enzo Spiri, mostrando a obra do padre salesiano Antônio Góes

¹⁵ Esse número corresponde à junção dos grupos Yanomami/Shiriana e Sanemá no censo populacional venezuelano realizado pelo Instituto Nacional de Estadística (INE).

¹⁶ Esse sufixo é encontrado na literatura como *-theri* ou *thari*, no caso dos Yanomae e como *-dili*, no caso dos Sanumá. Porém, a população do rio Marauíá utiliza na forma escrita somente *-teri*.

(falaremos dele mais adiante), apresenta-se um mapa onde aparecem quatro grupos na região do rio Marauíá: os Ironasiteri, os Karaweteri, os Xamatauteri e os Pohoroabieteri, além da chamada Missão Marauíá, que trabalhava de forma a atrair os indígenas para mais próximo da missão ou da beira dos rios navegáveis daquela bacia.

Em 2016, na calha do rio Marauíá, encontram-se 14 aldeias: Bichu-açu, Serrinho, Jutai, Tabuleiro, Balaio, Komixiwë (também conhecido como Missão), Pohoroa, Ixima, Pukima Beira, Raita, Tomorobiwei, Pukima Cachoeira, Kona e Xamakorona (por ordem de distância da cidade). Em 2017, com a separação do *xapono* Kona, surge mais um *xapono*, o Manakapiwei.

No caso dos Yanomami do rio Marauíá, mesmo havendo diferentes famílias numa mesma aldeia, todos nascidos naquela localidade terão o mesmo sib e casarão preferencialmente com alguém da mesma aldeia. Os Yanomami se casam sempre que possível entre primos cruzados (ALBERT, 1999; RAMOS, 1990).

De acordo com Albert (1985), que trabalha com o conceito de rede de alianças intercomunitárias, no interior do grande grupo Yanomami, encontram-se subgrupos que podem estar ligados por: a) relações histórico-demográficas; b) relacionamentos conjugais sincrônicos¹⁷. Neste trabalho, farei uso do primeiro, que corresponde ao que Chagnon chamou de blocos populacionais (RAMALHO, 2008, p. 36) relacionando com os sibs apresentados por Ramos, no sentido de associação dos sibs ao espaço, ao local de origem ou ponto de partida (RAMOS, 1990, p. 70), ou mais simplesmente “de onde eu vim”. Segundo esta última autora, tanto homens como mulheres são membros vitalícios de seus sibs e não há possibilidade de se mudar essa condição (1990, p. 73).

Por meio da nomenclatura dos sibs, no caso do rio Marauíá, podemos ter uma ideia das trajetórias de subdivisão já que “grupos agnáticos denunciam um constante processo de subdivisão” (RAMOS, 1990, p. 115).

Assim, podemos dizer que o sib é a marca desse pertencimento. No rio Marauíá, teremos vários exemplos desse tipo de marca. Sabe-se que os Ironasiteri que vivem no *xapono* Bichu-açu são descendentes dos antigos moradores das proximidades da montanha Ironasi. O *xapono* Águas Vivas é localizado no rio Preto, fora da TIY e surgiu de uma divisão do *xapono* Ixima. Os que nascem lá mantêm o sobrenome Iximaweteri, que guarda o histórico da localização de onde vieram seus antepassados. Segundo Ramos:

¹⁷ Ver Ramalho (2008) e do Pateo (2005).

A pedra fundamental é a co-residência prolongada; o que começa como referencial de residência resolve-se como marco inicial de uma rota de descendência. (RAMOS, 2010, p. 113).

3.2 A ocupação do rio Marauíá - década de 1920 à de 1940

Para compreender como ocorreu o contato entre os Yanomami que povoam a calha do rio Marauíá e os não indígenas, é importante remontar a como se deu o processo de ocupação da calha desse rio. No geral o contato entre brancos e indígenas ocorre pela intromissão dos primeiros dentro dos territórios ocupados tradicionalmente pelos outros, normalmente de forma desavisada e violenta, fomentada por projetos de colonização e de desenvolvimento, como já mencionado.

Segundo Albert (2009), entre a década de 1910 e a de 1940, foram estabelecidos os primeiros contatos entre diferentes grupos yanomami e os não indígenas, que ocorriam de forma esporádica, com coletores de produtos da floresta, militares, sertanistas ou viajantes, nos limites de seu território.

Na literatura que trata da movimentação yanomami, os dois primeiros grupos yanomami que ocuparam as calhas do rio Marauíá foram os Xamatauteri e os Karaweteri.

Quanto à ocupação da bacia do rio Marauíá, de acordo com Smiljanic (2002), o grupo yanomami Misiripiwëteri¹⁸ - ou Masiripöweiteri, mais tarde autodenominados Cauapuriwëteri, por terem ocupado o rio Cauaburis, localizado a oeste da TIY, no município de São Gabriel da Cachoeira - e o grupo yanomami Karawëtari teriam chegado às cabeceiras do rio Marauíá e do rio Cauaburis no início da década de 1920 (GIACONE¹⁹, 1949 apud SMILJANIC, 2002). Segundo ela, o motivo para que esses grupos cruzassem o rio Orinoco, na Venezuela, em direção à região de Mavaca, seriam as guerras com o grupo Xamatauteri, residente do rio Marauíá até hoje, e a necessidade de encontrar novas áreas de caça, pesca e coleta.

A maioria dos Yanomami escolhe lugares altos para construir suas residências (RAMOS, 1990, p. 26) e longe dos grandes rios. No caso dos moradores do rio Marauíá, a migração das terras altas do norte, onde estão os terrenos mais montanhosos,

¹⁸ Mantive a grafia utilizada pelos autores. Essa variou entre Misiripiwëi, Masiripöwei e Masiripuwei.

¹⁹ GIACONE, A. *Os Tucanos e outras tribus do rio Uaupés, afluente do Negro-Amazonas*: notas etnográficas e folclóricas de um missionário salesiano. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1949.

e a preferência por morar na beira do rio faz com que a maioria das aldeias esteja nas baixadas no entorno do rio.

De acordo a tabela de mobilidade Yanomami apresentada por Nilsson (2010) as aldeias Pukima Beira, Pukima Cachoeira e Raita teriam tido origem do grupo Misiripiwëiteri, assim como os Karawëteri e os Xamatari teriam dado origem ao *xapono* Komixiwë (conhecido como Missão Marauiá) e ao Ixima. O que sugere que parte dos Misiripiwëiteri teria ficado na região do rio Marauiá, enquanto outra parte teria ido para a região do rio Cauaburis, dando origem às comunidades de Maturacá e Ariabu.

Segundo Enir e Góis²⁰ (2010 apud LIMA, COSTA, 2016, p. 120), as comunidades de Maturacá e Ariabu, localizadas no município de São Gabriel da Cachoeira, são o resultado da cisão dos Masiripuweiteri que fugiram da perseguição dos Xamatawateri. Rica em caça e pesca, a região de Masiripuwei era disputada por vários grupos yanomami. Após essa longa viagem, perseguidos pelos Xamatari, chegaram à região conhecida como Maturacá, no município de São Gabriel da Cachoeira.

Os Yanomami estavam lá rio abaixo, quase perto de Manaus. Lá era onde morava meu avô, ele era do *xapono* Himotobiwei, que ficava perto de Manaus. Maia também era para lá, eles estavam junto com o povo do Maiá, também junto como povo do Cauaburis. Meu avô veio vindo Rio Negro acima, não queriam ficar perto dos caboclos. Fizeram guerra com Cauaburis por causa de mulher. Então eles subiram e encontraram uma terrinha. Vieram subindo mais. Cauaburis na frente, Maia na frente e Himotobiwei flechando atrás, por isso foram se espalhando. Chegaram à montanha Xequerei, teve grande briga novamente. Chegaram à cabeça do rio Marauiá, lá onde está o Kona e lá fizeram o *xapono* Xequerei, que significa dois galhos, como um estilingue. (J. Ironasiteri Yanomami, 73 anos, morador do *xapono* Bichu-açu).

Essas movimentações no sentido de subida do Rio Negro são responsáveis pela ocupação yanomami na parte norte do Amazonas, abrangendo os rios Demini, no município de Barcelos, o Marauiá, em Santa Isabel do Rio Negro e o Cauaburis, em São Gabriel da Cachoeira (LIMA, COSTA, 2016, p. 120).

A tabela a seguir foi feita com base no último censo populacional realizado pela Sesai, em 2017 e apresenta como grupo ou sib o sobrenome registrado nos documentos pessoais dos indígenas.

²⁰ ENIR, R., GÓIS, S. (Orgs.). *Projeto Kamie Yanomami keya yai: orgulho de ser yanomami*. João Pessoa: Ideia, 2010.

Tabela 1 – Tabela populacional por comunidade com grupos populacionais – baseada no Censo Populacional Sesai de 2017

Comunidade	População	Grupo (Sib)
Bichu-açu	205	Ironasiteri
Serrinho	77	Aramasi, Heawei, Amaroko, Xamatari, Pohoroabieteri
Jutaí	169	Pohoroabieteri
Tabuleiro/ Yapahana	282	Aramasi, Hokito, Xamatari, Heawei, Amaroko, Pohoroabieteri
Balaio	168	Pohoroabieteri
Komixiwë (Missão)	261	Xamatauteri, Karawe
Ixima	166	Iximaweteri
Pohoroa	167	Aramasi, Amaroko, Heawei, Xamatari, Waimasi, Pohoroabieteri
Pukima Beira	142	Pukimabieteri
Raita	119	Raitateri
Pukima Cachoeira	71	Pukimabieteri
Tomorobiwei	47	Pukimabieteri
Manakapiwei	*	Konapumateri
Kona	250	Konapumateri
Xamakorona	73	Momohiteri

* Por se tratar de cisão recente, a população do Manakapiwei está contemplada na população do Kona

3.3 A descida do rio Marauíá e o encontro com os não indígenas - década de 1950 à de 1980

J. Ironasiteri Yanomami descreve mais uma série de guerras e separações e a movimentação dos Yanomami no rio Xitipapuwei, afluente do Rio Komixiwë (Marauíá), e na região da montanha Ironasi.

O *xapono* grande descrito na fala a seguir é o Hayanae, lugar onde A. nasceu, no ano de 1943.

Antigamente a aldeia yanomami era muito grande, muito grande, nascia na Serra. Fizeram guerra, roubaram mulher e aí os Yanomami foram se espalhando. Veio um avião e todos correram. Meu avô decidiu baixar, descer acompanhando o rio. Encontrou lá na boca do rio o finado Emílio. Ele era caboclo. Ele deu farinha para meu avô. Nessa época Yanomami não sabia

tomar xibé, tomava com a mão. Deram roupa, terçado, machado, farinha e panela. Depois levaram o caboclo pro *xapono*. (A. de Goes Jonas, 75 anos morador do *xapono* Bichu-açu. Relato coletado em 4.12.2017)

Essa passagem também é descrita no Projeto Político Pedagógico da escola Narimãna, do *xapono* Bichu-açu:

Os antepassados começaram a morar em outras partes desta região. Moravam lá pelo norte. Havia guerra somente entre os Yanomami, vindos de diversas direções. A partir disso, descobriram a região Hayanae onde construíram um *xapono* enorme. Todos eles se chamaram Hayanaeteri.

Ali, no Hayanae, chegaram os primeiros padres salesianos. Neste mesmo lugar, os Yanomami começaram a ter conflitos. Por isso, procuraram outra região e encontraram a serra Ironasi. Estabeleceram um novo *xapono* e passaram a se chamar Ironasiteri. (ESCOLA INDÍGENA YANOMAMI NARIMÃNA, 2014, p. 35).

A., em seu relato, fala yanomami e shabono, como descrito por Chagnon (2014), em pesquisas realizadas por ele na década de 1960, na parte venezuelana do território yanomami. O autor também cita os Shamatairi, que provavelmente são os antepassados dos Xamataweteri que vivem no rio Marauiá.

Nessa época, Yanomami só andava no mato, comendo frutinha. Meu avô foi até os Kepropeteri (Ajuricaba) comprar terçado, mas, eles estavam muito *ximiimi* (sovinas) e não quiseram vender nada. Eles passeavam longe atrás de panela, terçado... Então, meu avô parou de passear para lá. Ele decidiu descer o Marauiá, então ele foi de Ironasi até Santa Isabel do Rio Negro. Ainda não tinha a cidade, só a casa dos salesianos.

(...)

Meu avô disse: “vamos descer o rio *Komixiwë* (Marauiá) pela beirada do mato, vamos encontrar os *napë*”²¹. Encontraram o seringueiro Emílio Mergueiros, no lugar onde hoje é o Bichu-Açu. (J. Ironasiteri Yanomami. Relato coletado em 8.12.2017).

Os entrevistados descrevem a chegada de um avião em Hayanae, à qual atribuem uma epidemia de sarampo, matando grande parte da população e fazendo com que vários se refugassem na região da montanha Ironasi.

Essas histórias, coletadas por meio de conversas com anciãos, descrevem as passagens dos primeiros contatos entre os Yanomami, vindos da grande montanha Ironasi rumo à cabeceira do rio Marauiá. Este grande *xapono*, descrito pelos velhos, ficava em um afluente do rio Marauiá, chamado *Rapirapi*, onde se encontra, hoje, o *xapono* Pohorooa.

A coleta desses relatos aconteceu em conversas informais durante as visitas diárias que eu fazia às casas das pessoas. Utilizava anotações e também o gravador.

²¹ O termo *napë* se refere àquele que não é Yanomami, em sua tradução literal significa inimigo.

Apesar desses recursos, a remontagem dos relatos tornou-se um trabalho muito complexo já que não domino língua yanomami. Agradeço meus interlocutores pelo esforço de se comunicarem em português. Algumas vezes o relato saía todo em língua yanomami, o que me impossibilitou de compreendê-los em sua totalidade. Apesar disso, os áudios são um material coletado com histórias dos mais velhos do *xapono* Bichu-açu, que poderá ser usado pelos jovens yanomami quando eles mesmos sentirem a necessidade de reconstituir seu percurso, ou em próximas pesquisas que já sejam realizadas pelos próprios Yanomami.

Na descrição do JM., de 67 anos, os moradores de Hayanae vieram “pesquisando” pela beira do rio Marauiá até que encontraram os garimpeiros. Esta descida deve ter acontecido no início da década de 1930. As datas desta remontagem serão baseadas em indícios tais como relações de parentesco (avô, pai).

O avô de J. voltou para Ironasi para buscar toda a população. Durante a descida, chegaram a umas das roças do *xapono* Xamatari e roubaram os alimentos plantados lá. Em represália os Xamatauteri mataram um de seus guerreiros. Para escapar, os Ironasiteri fugiram para longe, numa região conhecida como cachoeira do Irapajé, na região baixa do rio Marauiá, próximo da cidade de Santa Isabel do Rio Negro.

Os velhos descrevem o Colégio Salesiano como a primeira construção de Santa Isabel do Rio Negro (os salesianos chegaram ao município em 1914) e citam um padre chamado Antônio Góes como o primeiro salesiano a viver com os Yanomami do rio Marauiá. Segundo os relatos, esse padre vivia com os Yanomami do Maturacá e veio por uma trilha na floresta até chagar aos *xapono* Xamatá. (MENEZES, 2010; BARAZAL, 2001).

Com o passar dos anos, os Kohoroxithari teriam informado ao padre sobre a existência de vários grupos yanomami, seus inimigos, na bacia do rio Marauiá. A partir de 1955 e de posse dessas informações, intensificaram-se os contatos com os índios do Marauiá, que evoluíram até o estabelecimento dos Salesianos na área, o que aconteceu em 1962, com a criação da Missão Sagrada Família. (BARAZAL, 2001, p. 80-81).

Nesse momento, os Ironasiteri já estavam localizados próximo à boca do rio Marauiá.

Padre Antônio Góes conviveu com os Yanomami do rio Marauiá entre os anos de 1961 (data da criação da missão salesiana Sagrada Família) e 1975, quando morre inesperadamente, em 27 de fevereiro de 1976, em Manaus (BARAZAL, 2001, p. 81). J. diz que ele foi enfeitiçado pelos Yanomami do Maturacá após ter apaziguado uma briga

entre os dois grupos.²² Dois anos depois, chegaram ao Marauiá os irmãos Laudato, que trabalharam com os Yanomami do Marauiá entre os anos de 1978 e 1991 e ajudaram a incluir o baixo Marauiá na Terra Indígena Yanomami.

De acordo com o censo populacional do DSEI (Distrito Sanitário Especial Indígena) Yanomami/SIRN de 2017, vivem na região do rio Marauiá 2.286 pessoas (contando o *xapono* Águas Vivas, localizado no rio Preto, também afluente no Rio Negro), divididas em 16 aldeias. Neste censo, não consta a recente cisão do *xapono* Kona, denominado Manakapiwei.

A seguir, apresento o relato de D. Goes, (relato coletado em 14.12.2017) uma das lideranças do *xapono* Bichu-Açu, nascido em 1945,²³ no *xapono* Hayanae:

Nasci lá perto de Ironasi, lá era onde ficava nossa aldeia. Quando nós viemos, não existia nenhum caboclo. Era só Yanomami, bravos, muito bravos. Mas, um dia, alguns *napë* tiveram muita coragem. O finado Emílio Mergueiros, que morava aqui nesse lugar, bem aqui onde era o Bichu-açu, aqui mesmo era a casa dele. Foi esse aí que foi amansar os Yanomami bravos, junto com mais dois *napë*. Ele chegou lá pra cima, no caminho dos Yanomami; tinha um caminho aqui e outro bem aqui; perto do Igarapé Rapirapi (onde fica o *xapono* Pohoróa). Quando chegaram lá, no caminho, eles apitaram: tuuuuuuuuu... tuuuuuuuuuuu... tuuuuuuuuuuu... Aí, meu pai disse: “Ah, isso aí é *napë*!” Os outros Yanomami gritavam “bora matar eles!” Aí meu pai respondeu: “Espere, espera, não temos terçado”. Então ele falou “eu vou lá!” Levou pãozinho cozido, moqueado de queixada, cacho de banana. Mandou lá para onde os *napë* apitaram. Foi ele e três genros dele, que levaram flechas, para flechar os *napë*, mas, meu pai não deixou. Não existia terçado naquele tempo. Essa história é muito antiga. Esse pessoal aí não sabe não, por que foram criados aqui. Aí meu pai chegou lá, aquele pessoal estava armado, eles se encontraram no caminho. Eles tinham espingardas, mas, eu acho que o finado Emílio falou: “quando eles chegarem, não vamos atirar não, senão eles matam nós todos, não vamos atirar!”. Quando os acompanhantes do meu pai viram os *napë*, eles começaram a gritar “ahhhhhh ahhhhhhh olha lá os *napë*”. Meu pai disse “*waiha... waiha...*” (esperem... esperem...), porque eles já estavam querendo flechar. Aí, disseram que o finado Emílio correu em cima do meu pai com o terçado, mas aí, ele pegou o terçado e deu para ele gritando “*tuxaua*, olha aqui terçado”. Aí eles se abraçaram, ele deu o terçado na mão dele. Aí meu pai pegou o terçado e deu para ele a pupunha, a banana e a queixada. “Coma”, ele falou, “coma tudo, não tenha medo, coma sem medo”. Assim que meu pai falou. Eles comeram tudo. Quando acabaram, meu pai falou “*Napë, napë, yahi, xapono*” “pronto, agora vamos pro *xapono*”. O finado Emílio falou para os outros: “vamos, eles está convidando a gente, vai nos proteger”. Não era mais o *xapono* Ironasi. Nós estávamos no Porepihiwei. O Ironasi eles já tinham deixado lá. Aquele Ironasi era mais alto, bem mais alto. Lá na montanha mesmo. Lá, a água era muito gelada, que doía, mas, assim mesmo a gente tomava banho. Aí ele levou o finado Emílio. Emílio colocou um nome nele: *Tuxaua* Saul, esse ficou o nome do meu pai. Eles foram para o *xapono*. Os que estavam lá se pintaram inteiros para matar os *napë* que estavam chegando. Assim esperaram, esperaram cheirando o paricá. Os *napë* na

²² “... o padre enfrentou corajosamente o chefe [...] do Maturacá, o qual vibrando um terçado na mão queria agredir o chefe dos Karawethari” (RE; LAUDATO, 1988, p. 35 apud BARAZAL, 2001).

²³ Dado retirado do censo SESA/2017

companhia de meu pai pararam, tomaram banho em um igarapé. Meu pai disse “*kihami, aheteve*. Vamos já estamos perto”. Os *napẽ* estavam desconfiados, com medo de serem atacados. Quando entraram no *xapono*, foi uma grande gritaria, os Yanomami com flecha apontada para os visitantes. Meu pai veio na frente mostrando o terçado: “olha aqui *sipara*, olha *sipara*”. O finado Emilio estava segurando na cintura dele e os outros atrás, um atrás do outro, todos atrás do meu pai. Aqueles três só faltaram afogarem-se de medo. Eles foram levados para a casa do meu pai, sentaram-se ali, atrás dele. Meu pai mandou recolher todas as flechas. Falou bravo: “nada de flecha aqui”. Tirou as flechas de todo mundo. O finado Emilio e seus companheiros estavam ali no chão, tristes. Todos do *xapono* olhando para eles, pintados de preto. Nessa época, eu era *ihiru* (criança). Meu pai chamou todos do *xapono* e disse: “me escutem, que eu vou falar agora. *Wa hiripẽ*. Não é para flechar eles, eles trouxeram terçado. Eles querem ser nossos amigos.” Esse foi o primeiro terçado que chegou. Outro tuxaua trouxe vinho de banana para os visitantes tomarem. Naquela época, a panela era de barro. Cuia de barro também. Ele também deu *raxa* (pupunha) para comer junto com o vinho. Comeram tudo. Acho que finado Emilio pensou “se a gente não comer, eles vão matar a gente”. Eles ataram suas redes na casa do meu pai, mas, à noite, eles tentaram fugir. Meu pai percebeu e ficou bravo, falou: “não vai não, pode ficar, pode ficar”. Eles botaram novamente a rede, com muito medo, e dormiram. No dia seguinte, eles acordaram e, de novo, ganharam comida, eram assim os antepassados. Eles comeram moqueado de novo. Nessa época, tinha muito *waré* (porco). Deram batata, cará, cajá. Pensa que eles não deram? Deram muito. Eles comeram, sem sal, naquele tempo nem tinha, *kuami, kuami* [kua-ter, mi-sufixo para negação]. Eu sei dessa história porque nasci no ano de 1940, no Hayanae lá perto da montanha Ironasi. Você pode acreditar na história dos antigos. Eu vi tudo, o J. também. *Peheti é Peheti* (verdade). Os *huya* [jovens] não sabem essa história. Eles já nasceram tudo por aqui. Apuí, Irapajé, Bichu-açu, tudo criado aqui. Eu não. Eu sou de lá! Lá do Ironasi, Hayanae.

Antes de ir embora, o finado Emilio falou: “Tuxaua Saul, tuxaua Saul, tem padre, Padre Antônio Goês, ele vai ajudar vocês”.

Depois disso, o finado Emilio foi falar com o padre, dizendo que tinha ido amansar os Yanomami e que quase tinha morrido de medo. Falou do tuxaua que tinha protegido eles. O meu pai era esse tuxaua. Disse ao padre: “Ele que tomou conta da gente. Eu levei um terçado para ele, abracei ele”. Assim ele disse, ele falou que a gente não tinha nenhum terçado. O padre quis saber como a gente trabalhava a natureza. Tinha um machadinho de pedra, pequeno. Nem faca a gente tinha. Eles tratavam a caça com pedaço de taboca. Era com isso que cortava *yaro* [caça].

Esses relatos nos dão uma ideia da movimentação dos Ironasiteri, que vivem na boca do rio Marauíá, no *xapono* Bichu-açu. Com isso, podemos observar o interesse dos Yanomami em conseguir novos materiais, *matohe* (que se traduz como mercadoria), e a importância da reciprocidade e das trocas. Havia um grande interesse em ter ferramentas de metal, já que, além de ferramentas de trabalho, eram símbolos de poder, obtidos por pouquíssimas pessoas. Ter um *napẽ* como “amigo” também era e ainda é visto como sinal de status. Na tradição yanomami, dar e receber presentes é uma forma de demonstrar amizade e respeito. Essa forma de se relacionar foi um prato cheio para os colonizadores e missionários, já que ganhavam a confiança de todos por meio de mercadorias e alimentos.

A estrada Perimetral Norte, caso não tivesse sido abandonada, teria cortado o rio Marauiá, bem no meio do seu curso em território brasileiro e teria causado a mesma mortandade que causou em Roraima. Apesar de terem ficado livres dessa estrada, os contatos esporádicos trouxeram diversas epidemias também para essa região, que acabou forçando os Yanomami a precisarem realmente da assistência da Missão e, mais tarde, das ONGs.

Hoje, existe uma discussão sobre a construção de uma estrada que ligaria a cidade de Santa Isabel do Rio Negro e um lugar chamado Apuí, localizado no baixo Marauiá, dentro da terra indígena yanomami. Nesse lugar já existiu uma aldeia. Há somente um telhado que serve de acampamento para quem navega pelo rio Marauiá. O curso desse rio tem diversas cachoeiras, sobretudo na sua parte baixa, mais próximo do rio Negro. Esse empreendimento tem apoio da Prefeitura de Santa Isabel do Rio Negro e também de algumas lideranças indígenas, com a finalidade de “facilitar a vida dos Yanomami”, porém, em debate bastante acirrado, ocorrido na III Assembleia da Associação Kurikama, esse tema ficou suspenso já que não existe consenso.

No relatório sobre a demarcação, de abril de 1988, para levantamento das Malocas Yanomami, assinado por Selmo José Queiroz Norte, constam o Apuí, os Karavethe’ri, Pukima, Pohoróa, comprovando o povoamento Yanomami em toda a extensão do rio Marauiá.

Em 2017, havia 15 aldeias: Serrinho e Jutai, desmembramentos do *xapono* Piranha; Tabuleiro, Balaio, Missão Marauiá (Komixiwë) e Pohoróa, que possuem ou têm acesso à escola Salesiana Sagrada Família; Bichu-açu, Ixima, Pukima Beira, Raita, Pukima Cachoeira e Kona, que têm experiências escolares diferenciadas promovidas pela ONG Secoya; Tomorobiwei, Manakapiwei (não constam no mapa abaixo) e Xamakorona (Momohiteri), que não possuem escolas, mas, já havia interesse das lideranças de pedir sua criação.

Mapa 2 – TIY – Região do rio Marauíá.

Fonte: SECOYA (2014b).

4. O processo de escolarização yanomami

4.1 Histórico da escolarização yanomami no Médio Rio Negro

A escola indígena é um tema complexo, obscuro e incômodo. Complexo por tratar-se da junção de dois temas altamente multifacetados, educação e cultura. Se entendemos educação como tudo aquilo que se transmite de geração a geração, por meio de códigos culturais específicos, ou formatos específicos, em função da cultura em que está inserida, ambos os conceitos podem ser intrínsecos. Não há educação sem cultura e não há cultura sem educação. O ensinar e o aprender fazem parte de uma espiral infinita, que transmite, aprimora e transforma o conhecimento e as formas de se fazer as coisas.

A este complexo cenário, vamos incluir outro tipo de transmissão que inclui o governo. À escola ficou o papel de transmitir o saber acumulado, sistematizado e departamentalizado do pensamento científico. À escola foi dado o papel de alfabetizar.

O tema da escola indígena é também obscuro uma vez que é tão desconhecido e, desde a Constituição de 1988, uma imensa variedade de experiências de educação escolar indígena surgiu pelo território nacional, grande parte das vezes em lugares sem assistência governamental, a partir de experiências inovadoras de alcance local (GHANEM, 2016). Ainda não existem pesquisas que deem conta de mapear essas experiências inúmeras e específicas que ocorreram nos últimos trinta anos.

O tema é incômodo por se tratar, como dizem alguns, de um mal necessário. A escola indígena é vista com desconfiança nos meios acadêmicos, sobretudo aqueles ligados à antropologia e às ciências sociais. Por outro lado, é um direito e uma reivindicação constante dos grupos indígenas, que veem na escola um meio de conseguir autonomia, reavivar a cultura e a língua (para aqueles que assim necessitam) e ocupar espaços que antes foram ocupados somente por brancos.

Aos indígenas foi dado o direito de ter uma escola organizada de acordo com seus próprios parâmetros culturais e língua. A eles foi dado o direito de reinventar a escola, direito esse que se tornou um grande fardo em dois aspectos.

O primeiro é o peso do significado da palavra escola, *hramotima* na língua yanomami ocidental (*hirai* – ensinar). Pense numa escola. Certamente o que a maioria das pessoas irá imaginar é algo muito parecido. Lousa, carteira, algum tipo de

organização por salas, crianças, professor. Assim também acontece para os indígenas e para os dirigentes da educação nos municípios. Portanto, para algo ser considerado escola, todas as pessoas envolvidas no processo têm que reconhecer aquilo como escola.

Veja-se o que aconteceu no *xapono* Kona, no ano de 2013. O *xapono* tinha visitantes vindos de outra aldeia onde havia uma escola salesiana, construída em madeira com telhado de zinco. Dois jovens visitantes vieram assistir a aula que acontecia na escola diferenciada daquela aldeia. O estabelecimento consistia somente de um telhado de palha com três carteiras escolares inteiriças, um girau²⁴ onde guardavam-se os poucos materiais e a lousa. Enquanto o professor dava aula, os visitantes faziam comentários depreciativos em relação à escola: “Que escola feia”, “Nem tem telhado de verdade”, “Essa escola não é de verdade”.

O segundo aspecto é o difícil desafio de criar uma escola, trabalhando e pensando de modo novo e, depois, conseguir credibilidade necessária para o reconhecimento. Precisar lidar com as secretarias de educação e com as avaliações nacionais e com o de que menos diferenciado existe: processos seletivos, concursos, avaliações.

Para eles, ficou o duplo desafio. Primeiro, o de tentar criar uma escola inovadora, que atendesse aos interesses comunitários e, depois, convencer os órgãos públicos de que essa escola merece ser reconhecida para fins de certificação.

O inovador e o tradicional andam juntos. Produzir material didático na língua indígena é um desejo e uma necessidade das escolas, porém, também remete às antigas cartilhas silábicas de alfabetização e um apego à modalidade escrita de comunicação em detrimento da transmissão oral (tradicional das populações indígenas). Este é um dos grandes desafios da escola indígena diferenciada, valorizar a oralidade em toda sua complexidade, já que as línguas indígenas grafadas, baseadas na fonética, não são capazes de transmitir formas de expressão, entonações, gestos corporais, significados afetivos presentes nos cantos e nas contações de histórias. Existem críticas por parte de alguns autores em relação à prática de utilizar as mitologias indígenas em materiais didáticos. Para Ong:

Escrita e oralidade são definidas como duas experiências linguísticas radicalmente diferentes em termos fenomenológicos. Elas estão marcadas pela oposição entre visão-audição, espaço-tempo, resíduo-evanescência, externos do corpo-corporal, representação-performatividade, autonomia do contexto-dependência do contexto. A escrita só tem o poder de guardar

²⁴ Uma espécie de prateleira feita de paus amarrados com cipó.

resíduos da oralidade e não de reproduzi-la. (ONG²⁵, 1982 Apud BARROS, 1994, p. 30).

Durante os últimos trinta anos, desde a promulgação da Constituição brasileira de 1988, o campo da educação escolar indígena vem acumulando uma série de pesquisas, experiências e debates, que envolvem diferentes momentos, diferentes campos e vários atores, governamentais e não-governamentais. Este capítulo tem a intenção de apresentar um cenário dos processos que compõem o pensar e o fazer relacionado à educação escolar indígena, dividido em três momentos. O primeiro diz respeito à educação escolar indígena pré-Constituição. Este longo período, que vai desde os primeiros contatos entre indígenas e europeus em terras brasileiras até a década de 1980, é marcado por um modelo de escola centrada na assimilação e no etnocídio das populações indígenas. Entre a década de 1970 e a de 1980, o movimento indígena, organizações não governamentais, universidades começaram a fundar o que mais tarde seriam as bases do novo momento que estava por vir. O segundo momento é o de pós-Constituição, quando o reconhecimento do direito a uma educação indígena diferenciada gera também uma obrigação de políticas públicas ligadas ao tema (GRUPIONI, 2008). Esse período é marcado pela intensa produção governamental sobre a educação escolar indígena. O terceiro momento é caracterizado pelo reconhecimento das escolas diferenciadas pelo governo e os reflexos da absorção das propostas de educação escolar indígena pelas secretarias de educação.

Procuro fazer um paralelo entre esses três momentos históricos e a trajetória das escolas localizadas no rio Marauíá.

4.2 Histórico da escolarização yanomami do Marauíá

Formam a Microrregião do Rio Negro quatro municípios cortados pelas águas do rio Negro: Novo Airão, Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira. O município de Santa Isabel do Rio Negro, local onde foi realizada esta pesquisa, fica na região que se convencionou chamar de Médio Rio Negro. Está localizada entre as cidades de São Gabriel da Cachoeira (Alto Rio Negro) e Barcelos (Baixo Rio Negro), aproximadamente 780 quilômetros a oeste de Manaus. De acordo com o Censo do IBGE de 2010, o município possui 18.146 habitantes, destes, mais de

²⁵ ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

dez mil se declararam indígenas. É um dos doze municípios²⁶ brasileiros que apresentam mais de cinquenta por cento de sua população indígena.

O local onde está a cidade de Santa Isabel do Rio Negro já teve vários nomes e já foi distrito dos municípios de São Gabriel da Cachoeira e Barcelos. Passou a chamar-se Tapuruquara no ano de 1943, provavelmente em função da criação da missão salesiana de Tapuruquara, fundada em 1942. A atuação desse grupo religioso na região do Alto Rio Negro data de 1914. Naquele momento, Tapuruquara era considerada um lugar de paragem, localizado entre Barcelos e São Gabriel da Cachoeira, uma vez que a viagem a um lugar e outro pelo rio Negro levava muitos dias. Foi elevado à categoria de município no ano de 1956, com o nome de Ilha Grande. Somente em 1970 passou a chamar-se Santa Isabel do Rio Negro.²⁷ O site da expedição Missionária Salesiana do Amazonas, em texto de 2010, atribui a fundação da cidade de Santa Isabel do Rio Negro aos salesianos Padre José Schneider e o coadjutor Afonso Ambrósio, no ano de 1947.

Luana Robles Vieira (out/2016)

Foto 4 – Cidade de Santa Isabel do Rio Negro

²⁶ O primeiro município com maior percentual de indígenas é Uiramutã, RR, com mais de 80% da população. Santa Isabel do Rio Negro está em sexto lugar. Em números absolutos, o município com maior número de indígenas é São Gabriel da Cachoeira/ AM com quase 30.000 indígenas. Santa Isabel do Rio Negro, em números absolutos, está em quinto lugar, com pouco mais de 10.000. <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>

²⁷ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/santa-isabel-do-rio-negro/historico>

Luana Robles Vieira (out/2016)

Foto 5 – Cidade de Santa Isabel do Rio Negro

No relato de antropólogos, ativistas e missionários que atuaram com os povos indígenas do Brasil e de outros países da América Latina desde os mais remotos tempos, no geral, as principais frentes de trabalho desenvolvidas eram ligadas às áreas de saúde e educação. As trágicas situações de contato entre indígenas e brancos - sempre permeadas pela violência das doenças, da incompreensão da língua e da dizimação cultural programada e o interesse em assimilar e evangelizar os indígenas - acabaram por caracterizar essas duas áreas como as principais.

Entre os Yanomami da região do Médio Rio Negro não foi diferente. Os primeiros contatos entre os missionários e os Yanomami do rio Marauíá se deram por intermédio de outro grupo yanomami, residente na região do Alto Rio Negro, que já sofria a presença dos salesianos havia pelo menos uma década.

Com o passar dos anos, os Kohoroxithari teriam informado ao padre sobre a existência de vários grupos Yanomami, seus inimigos, na bacia do rio Marauíá. A partir de 1955 e de posse dessas informações, intensificaram-se os contatos com os índios do Marauíá, que evoluíram até o estabelecimento dos Salesianos na área, o que aconteceu em 1962, com a criação da Missão Sagrada Família. (BARAZAL, p. 80-81).

A educação oferecida pelas escolas religiosas salesianas era o principal instrumento de atuação desse grupo e consistiu, durante as primeiras décadas de presença na região, no esforço de levar as crianças indígenas para serem educadas em internatos.

Em 1961 “cerca de uma dezena de crianças yanomami, meninos e meninas são enviados pelos Salesianos para colégios internos de Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira. O padre salesiano estabelece contato com os Yanomami do rio Marauí e funda a Missão Sagrada Família. Os Yanomami de lá são conhecidos como Karaweteri, subdivididos em outros grupos como os Shamatau-teri e Mokarisiobe-teri. (FERGUSON²⁸, 1995, apud MENEZES, 2010, p. 47).

Essa prática é evidenciada nos relatos dos indígenas que passaram por esse processo:

Antigamente, meus pais moravam no Irapajé, aí chegou um seringueiro e me pediu para meu pai. Depois de três dias ele me levou para o sítio dele, foi aí que eu comecei a estudar e a aprender português. Eles me perguntavam algumas coisas como por exemplo: *wawami*, aí eles me ensinavam como é que falava em português: *borboleta*. Então eles escreviam e pediam para eu escrever e saber a quantidade das coisas. Quando os filhos do seringueiro começaram a estudar, eles pediram para eu começar também. Foi lá que eu aprendi a ler e escrever o alfabeto.

Depois, me internaram na escola dos padres e lá só aprendi a falar português e quase esqueci a língua yanomami. É certo que estudei outras línguas também, assim como é certo que fiz a coisa que eles chamavam primeira comunhão. Depois de muito tempo, voltei para o meu *xapono* e voltei a estudar na língua yanomami. Hoje, falo para meus filhos que não devemos estudar só o idioma português, esquecendo assim o yanomami. Eu achava muito importante estudar. Fui um dos primeiros alunos a sair do *xapono* para estudar. Os padres até falavam assim: se você quer ser um padre, um policial, um médico, tem que continuar estudando, não pode parar. Depois de muito tempo internado, veio um padre e disse que meu pai estava me procurando. Mas fui transferido para São Gabriel da Cachoeira e foi lá que terminei o quarto ano. Aí foi que finalmente retornei para meu *xapono*. (W. Yanomami, 66 anos, morador da aldeia Ixima). ESCOLA INDÍGENA YANOMAMI KAYAPANA (2014, p. 5).

Quando minha mãe morreu, eu era criança, aí meu pai deu a gente para outra mulher de outro *xapono*, ela cuidou bem da gente. Isso foi no Maiá. Minha irmã tá lá até hoje. Quando meu tio morreu, foram lá buscar meu pai e aí fomos morar no Xamata. O padre Góes, ele chamou o meu tio e aí nós descemos na Missão. Padre deu recado para o meu tio: eu vou levar as crianças para a Missão para eles estudarem. Meu tio achou isso bom, disse “pode levar”. O padre deu duas panelas, terçado, faca... ele levou quatro crianças. Eu era bem pequena e não sabia falar nada de português. O padre tinha barba e eu tinha medo, então eu chorei muito. Depois pararam no Pohoro e pegaram outras crianças, o bote foi cheio de crianças, chorando. Nessa época, nós não fazíamos farinha, só fazia beiju. Foi o padre que ensinou tudo.

Outras meninas falavam “não chora não”, elas diziam para mim. E eu parava. Foi a primeira vez que desci o rio. Quando eu desci para Santa Isabel eu corria muito e chorava muito procurando meu pai. Eu fiquei com uma *napeyoma*²⁹, ela dava bolacha e dizia, não chora não. Fiquei bastante tempo com ela, e eu comecei a gostar dela. Ela cuidava de mim bem. Em Santa Isabel, só tinha uma casa, era lá que eu ficava. O Padre falou “cuida dela aí, depois que crescer eu venho buscar”. Um dia, veio o padre, me buscou na casa da *napeyoma*.

²⁸ FERGUSON, R. B. *Yanomami Warfare: a political history*. School of American Research Press. Santa Fe, New Mexico, 1995.

²⁹ Feminino da palavra *napë*, significa estrangeira ou, em sentido literal, inimiga.

Quando eu fiquei grande, o padre me deixou na escola. Aí *napeyoma* ficava ensinando, ensinando, ensinando e, quando eu aprendi, comecei a ler. As meninas eram todas yanomami. A professora era irmã. Ela era ruim, batia na gente, aquela irmã não prestava não. Aí nós falamos com o padre: “a irmã Aparecida bate muito na gente”. O padre não ajudou não, mas, depois, veio outra irmã, mais *totihi* (refere-se a bom). O padre deixou a gente com ela e ela ensinava bem, a gente aprendia português, mas, não podia falar yanomami. As meninas maiores ensinavam para a gente também. Nas férias, saíram todas as meninas, nós ficamos lá na escola e aí aprendemos a falar português. Aí eu falei: “padre, eu já aprendi a ler e já sei tudo. Também já sei escrever”. Ele me pediu meu caderno e eu mostrei pra ele. Ele começou a ler meu caderno. E falou: “tá bom minha filha, você já sabe ler, quando eu for lá no Marauiá eu vou lá falar pro seu pai que você já sabe tudo, que pode ir buscar sua filha”.

Quando padre me deixou na missão, eu aprendi a fazer farinha, primeiro a gente não sabia torrar farinha.

Meu pai me pediu de volta. Eu já sabia tudo, para mim não faltava nada. (A. Yanomami, 58 anos, moradora do *xapono* Ixima. Relato coletado em 6.11.2016).

Esses dois relatos nos fazem ter uma ideia da facilidade com que as crianças Yanomami eram retiradas da aldeia e o primeiro tipo de escolarização à qual foram submetidas.

Para os Yanomami, naquele momento de recém contato, permitir que os filhos estudassem nos internatos parecia um caminho positivo para conseguir apropriar-se do conhecimento dos brancos (a começar pela língua) e garantir a saúde e alimentação das crianças. Para os salesianos, era o investimento em tentar garantir que as práticas tradicionais não seriam seguidas pelas gerações seguintes (MENEZES, 2010, p. 82).

Em 1961, foi fundada a missão Marauiá pela Diocese do Rio Negro, tendo sua sede localizada próximo da aldeia dos Xamatauteri, hoje conhecida simplesmente como Missão (ou Komixiwë, que é o mesmo nome do rio Marauiá). Os trabalhos de educação escolar e evangelização dos Yanomami passaram, então, a ser realizados nas próprias aldeias, porém, o internato foi totalmente fechado somente no início da década de 1980.

Outra história ocorreu entre o final da década de 1950 e início da década de 1960. Trata de um trecho da vida de A., um dos meus informantes, nascido em 1943.

Os caboclos foram chamar o padre Antônio Góes no Poraquequara. Foram dizer que os Yanomami estavam muito doentes. Então, ele foi ao *xapono* e levou dez paneiros de farinha. Pegaram minha mãe e levaram para Santa Isabel do Rio Negro. Ela ficou no hospital e eu fui para o colégio interno. Depois me falaram que minha mãe tinha morrido no hospital, mas ninguém sabia onde estava o corpo. Eu chorei, chorei, chorei, quis correr para procurar minha mãe, o padre me segurou e eu mordi o padre. Meu pai ficou muito bravo, foi com um machado até a cidade, muito bravo, foi até o hospital para achar a minha mãe. Depois de muitos anos contaram que ela estava dentro de uma caixa, no cemitério. (Relato coletado em 4.11.2016).

A., conta que viveu muito tempo fora do *xapono*. Ele foi levado por Ataíde Cardoso³⁰, da inspetoria do SPI, para São Gabriel da Cachoeira e acabou trabalhando com seringa e cipó. Existem vários relatos de idosos que dizem ter “trabalhado” para os “caboclos”, em troca de materiais e espingardas. Esse trabalho, pelo que percebi nos relatos, às vezes durava anos, aproveitam-se de toda vulnerabilidade em que aquela relação desigual colocava os Yanomami, sobretudo os mais jovens.

Segundo ele, esse senhor passou pelo Poraquequara, onde é a sede da ONG Rios Profundos. A., nessa época um menino de aproximadamente 13 anos (essa estimativa é embasada no fato de ter sido solicitado como “proeiro”), foi levado para São Gabriel da Cachoeira e depois para Manaus, onde viveu com uma família por onze anos. Depois de todo esse tempo, ele foi trazido de volta para Santa Isabel do Rio Negro e deixado lá, sozinho. Depois de um tempo foi levado para o Irapajé, lugar onde estava seu pai. Segundo ele, no reencontro, seu pai abraçou-o muito e ficou muito feliz com volta do filho já que fazia muito tempo que “tinha sumido”.

Essa triste história ilustra bem como eram tratados os Yanomami do rio Marauíá no início do contato, marcado pelo sequestro, escravidão e total desrespeito a bases culturais que eram responsáveis por manter a ordem e a coesão do grupo, além da saúde mental dos indivíduos. Como não querer, a todo custo, compreender aquela língua de fantasma³¹ e os parâmetros sobre os quais aqueles novos seres eram regidos.

Desde a fundação, a Missão Marauíá era dirigida pelo padre Góes. Com sua morte, em 1976, a “Missão Marauíá ficou sem continuidade de trabalho até que, em 05 de abril de 1978, os irmãos Laudato, ambos padres da ordem dos Salesianos, chegaram para substituí-lo” (BARAZAL, 2001, p. 81). Um deles, padre Luis Laudato, foi convidado para compor a CCPY e foi de fundamental importância para a inclusão da área do baixo rio Marauíá na demarcação do Parque Yanomami, que, na versão homologada, incluía somente a parte alta deste rio.

Em 2017, os Salesianos seguem atuando em seis *xapono* do rio Marauíá: Komixiwê (Missão), Pohoroa, Balaio, Tabuleiro, Jutai, Serrinha, por meio da Escola Estadual Indígena Sagrada Família.

³⁰ Ataíde Cardoso foi chefe da Inspetoria Regional 1 do SPI na década de 1950.

³¹ Assim Davi Kopenawa se refere à sua lembrança dos primeiros contatos com os brancos: “Eu os achava muito feios, esbranquiçados e peludos. Eles eram tão diferentes que me aterrorizavam. Além disso, não compreendia nenhuma de suas palavras emaranhadas. Parecia que eles tinham uma língua de fantasmas. Eram pessoas da “Comissão” (uma equipe da Comissão Brasileira Demarcadora dos Limites/ CBDL subiu o rio Toototobi em 1958-9).” Depoimento recolhido por Bruce Albert, na maloca Watoriki, setembro/ 1998. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_verbetes/yanomami/descobrimdo_os_brancos.pdf.

A apresentação do PPP da escola salesiana foi escrita pelo padre salesiano Justino Sarmiento Rezende, indígena do povo Tuyuka, que atuou na região do rio Marauíá.

Entre diversas atividades salesianas, a promoção da educação escolar sempre ocupou um lugar de prioridade. Entre os Yanomami, também não foi diferente. A Escola é conveniada: à SEDUC e à ISMA. A Gerência da Escola está sob a Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia. Em 1970 a escola teve sua aprovação legal com o nome de “Escola Sagrada Família” do rio Komixiwë, pelo decreto 124/70 publicado no Diário oficial de 17 de junho de 1970. Pelo decreto 6047/81, a escola passou a fazer parte da Unidade Educacional do Amazonas, publicado no Diário Oficial no dia 21 de dezembro de 1981. (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SAGRADA FAMÍLIA, 2016, p. 9).

Quanto aos horários e tempos das aulas, estas acontecem em três períodos (manhã, tarde e noite), com duração de quatro horas diárias por período. Oferece ensino fundamental e médio. A partir do 6º ano do ensino fundamental, o ensino é feito por mediação tecnológica no formato de tele aula. Essa tele aula é gravada em estúdios em Manaus e transmitida para várias escolas indígenas e não indígenas do interior do Amazonas. O professor em sala de aula organiza os alunos, aplica as atividades propostas e as provas. Na matriz curricular apresentada no PPP, aparece o componente de ensino religioso. Segundo o PPP, os primeiros professores Yanomami das escolas salesianas foram contratados somente a partir de 2012, com o estabelecimento dos primeiros contratos com a Seduc. Antes disso, as aulas eram dadas por professores não indígenas ou indígenas de outras etnias.

O PPP apresenta, ainda, vinte e um gráficos do rendimento escolar dos alunos, dos anos de 2013, 2014 e 2015 e um calendário escolar do ano letivo de 2016, com férias, feriados e períodos das avaliações.

4.3 Primórdios da educação indígena diferenciada no rio Marauíá

Segundo Carvalho, a rede de apoio aos Yanomami, composta por organizações governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais, além de organizações indígenas, intensificou-se após a homologação da TIY, em 1992. Segundo ela, os projetos de educação implementados pela CCPY, Diocese de Roraima e Secoya, produziram um contingente significativo de jovens alfabetizados que criariam bases para os cursos de formação de professores, formação de microscopistas e AISs-Agentes Indígenas de Saúde (CARVALHO, 2013, p. 65).

A recuperação dessa história foi feita com a colaboração dos Yanomami, de colaboradores não indígenas e com base em documentos oficiais de ONGs.

As primeiras experiências de educação diferenciada no rio Marauaiá ocorrem no início dos anos 1990. Nessa época, a escola salesiana, localizada na aldeia Xamata, já estava em funcionamento havia vários anos. Entre 1992 e 1993, o linguista Henrique Ramirez esteve entre os Yanomami do Marauaiá produzindo a cartilha *Yoahiwë* e os livros *Hapa te pë rë Kuonowei – Mitologia Yanomami* volumes I e II, feitos com a colaboração de pajés e alunos da escola salesiana e, segundo Menezes (2010, p. 122), são os únicos livros bilíngues (Yanomami-português) com que os Yanomami da região do Maturacá tinham contato.

Foi Henrique Ramirez que, mesmo atuando em parceria com os salesianos, definiu as bases sobre as quais seriam fundadas as escolas diferenciadas Yanomami do rio Marauaiá: com alfabetização na língua Yanomami e aulas curtas, com no máximo duas horas por dia.

Por meio dele, Anne Ballester, mais tarde co-fundadora da ONG Secoya, teve o primeiro contato com os Yanomami e manifestou seu interesse em desenvolver algum trabalho com eles.

Ela e um amigo canadense chamado Davi, que havia trabalhado com os Yanomami da região do rio Padauri tentaram diversos tipos de financiamento do governo canadense, sem sucesso. Naquele momento, não havia interesse na assistência daquele país à América Latina. Em fevereiro de 1994, retornam ao Brasil com dinheiro próprio para tentarem apoio da Funai.

Um mês antes da chegada deles ao Brasil, a Rede Globo transmitiu uma reportagem sobre a Funai, onde dizia que o órgão possuía muitos contratados estrangeiros e sugerindo que estes estavam querendo roubar os minérios da Amazônia Brasileira. Por conta da repercussão dessa reportagem, foram desestimulados a pedir apoio à Funai. Ramirez sugeriu que se juntassem aos salesianos. A contragosto, procuraram os salesianos. Depois de cinco meses de espera em Manaus, foram em companhia de Ramirez falar com o bispo, que, finalmente, autorizou o trabalho.

Apesar de terem interesse em trabalhar na escola, foram informados que seria necessário que eles aprendessem atividades ligadas à saúde, já que nessa frente não havia ninguém trabalhando na calha do rio Marauaiá e a demanda por assistência médica básica era grande. Aprenderam a ler lâminas de malária, tuberculose e parasitas

intestinais. Enquanto isso, ambos treinavam a língua yanomami com a cartilha “Introdução à língua yanomami”, também elaborada por Henrique Ramirez.

Foram, enfim, enviados para a Missão Salesiana, localizada no *xapono* Komixiwë, para iniciarem os trabalhos com a escola.

Das duas turmas criadas, Ballester ficou com a dos mais jovens. Nesse período, os professores não indígenas ficavam fixos no *xapono* Komixiwë e os alunos iam até esta aldeia. Os primeiros alunos foram Adriano, do Pukima Cachoeira, Carlito, do Ixima, e Hipólito, do Pukima Beira, que se tornaram lideranças de *xapono* com escolas diferenciadas. A metodologia utilizada foi estabelecida por Ramirez, como dito anteriormente, baseado no ensino silábico, primeiro em língua materna e, depois, em língua portuguesa. Nessa época, ela começou a trabalhar com Vitorino, que é o professor yanomami mais antigo vinculado ao projeto de escola diferenciada (hoje, morador da aldeia Ixima). Ela considerava a estrutura da escola salesiana muito rígida.

Segundo disse, a convivência na missão Salesiana permitiu ver que o objetivo principal dos salesianos não estava ligado a interesses humanitários, mas, à evangelização e domesticação dos indígenas. Ballester permaneceu aproximadamente um ano e meio na missão.

Em certa altura, o *xapono* Komixiwë (onde se localizava a missão salesiana), dividiu-se em dois, nascendo dessa cisão o *xapono* Ixima. Os Yanomami disseram que os professores *napë*, (naquele momento eram somente dois) deveriam escolher onde iam ficar. Davi ficou na missão e Anne foi para o novo *xapono* Ixima. Lá, ela iniciou os trabalhos ainda vinculada aos salesianos, que a apoiavam com alimentação, mas, sem nenhum pagamento em dinheiro.

No relatório da primeira reunião das entidades que atuam no rio Marauíá,³² que ocorreu de 8 a 10 de abril de 2005, Ballester aparece vinculada ao programa de alfabetização do Projeto de Auto-sustentação e Alfabetização. No relatório, este projeto aparece separado das iniciativas da missão salesiana, que nesse momento, tinha salas de aula no *xapono* Pohoroa e na Missão, e contava com cinco professores. Já o Programa de Alfabetização, segundo o relatório, contava com os dois voluntários canadenses, que atuavam nos *xapono* Xamata e Ixima. Ambos os trabalhos educacionais são baseados no trabalho desenvolvido por Henrique Ramirez.

³² Disponível em <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/0AD00360.pdf>>

Segundo ela, ali começou uma segunda fase. Longe da influência dos salesianos, os Yanomami começaram a questioná-la sobre Deus e ela respondia que não acreditava naquele deus apresentado pelos salesianos, o que deixou os Yanomami bastante espantados. Ela dava exemplo de não indígenas que, assim como ela, não acreditavam em deus. Assim que se afastaram da missão, os Yanomami do então novo *xapono* Ixima ficaram livres, pelo menos em parte, do controle dos missionários e da influência religiosa em sua escola. Os princípios das escolas ficaram mais ou menos como Ramirez havia ensinado: aulas curtas, aproximadamente uma hora e meia, respeito à cultura, paralisação das aulas em caso de festividades ou outras atividades do *xapono*, prioridade para a língua materna.

Sabemos que o ritmo das atividades tradicionais (atividades de subsistência e extrativismo, cerimônias funerárias e caçadas coletivas) ou das mobilizações políticas das comunidades impõe um ritmo escolar diferenciado na TI Yanomami. (ALBERT, 2012, p. 12).

O professor Vitorino, em um curso de formação, comentou que, então, a escola diferenciada já era praticada no Marauiá, mas, ninguém sabia que tinha esse nome. Poucas coisas do mundo não indígena eram ensinadas. O que era considerado importante era alfabetizar e conscientizar sobre coisas relacionadas aos impactos do contato. Na época, o contato com os brancos não era tão grande quanto hoje e muitos perigos não eram identificados.

Depois, os yanomami moradores do Pukima, do Raita e do Kona também vieram procurar Ballester, pois queriam ser alfabetizados também, especialmente os jovens que seriam futuros AISs. No Ixima, no ano de 1997, Ballester começou a perguntar se eles gostariam de se tornar professores já que considerava que os melhores professores para os Yanomami seriam os próprios Yanomami. Quem quis se tornar professor foi Ferreira (hoje, professor da missão), Vitorino (hoje, professor do Ixima) e Emílio (hoje, AIS da missão e segundo secretário da ONG Rios Profundos, coordenada pela própria Ballester). Começaram esse trabalho, então, sem o amigo que a apresentou para os Yanomami, que decidiu retornar para Manaus, pois queria voltar a viver na cidade. Foi Davi quem confeccionou as fichas de alfabetização com desenhos feitos pelos Yanomami e que, mais tarde, virou o *banner* de quadro silábico confeccionado pela Secoya, utilizado para alfabetização dos Yanomami até hoje.

Pela experiência de Ballester, essas fichas eram muito eficientes, pois permitiam que se alfabetizasse em língua yanomami em dois meses intensivos. Ballester não entende por que esse processo passou a ser tão longo hoje em dia.

Em 1997, foi criada a Secoya por um alemão chamado Augusto Stassel. Assim que houve esse distanciamento da missão salesiana, Stassel, que trabalhava na área de saúde, foi se aproximando dos Yanomami. Ele visitava o Ixima, cumprimentava os Yanomami e dava conselhos para Ballester, que, nessa época, trabalhava com saúde somente baseando-se no livro de David Werner, *Onde não há médico* (Editora Paulus). Nessa época, havia muitos casos de malária e ainda não existia a figura do AIS. Assim, a convite de Stassel, tornou-se membro fundadora da Secoya, juntamente com Silvio Cavuscens, coordenador da Secoya até os dias de hoje.

Foto 6 - Quadro silábico para o ensino escrito da língua Yanomami baseado nas fichas feitas por Henry Ramirez no início dos anos 1990.

Então, desde os anos 1990, coexistem no rio Marauíá duas modalidades de escolas, uma feita pelos salesianos com finalidades de evangelização e outra promovida pela ONG Secoya, que trabalha na perspectiva diferenciada.

A “Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami - Secoya” é uma organização sem fins lucrativos que atua com os Yanomami do rio Marauíá, no município de Santa Isabel do Rio Negro, e os do rio Demini, no município de Barcelos. Esta organização foi fundada “com a finalidade de defender os direitos e interesses do povo Yanomami, localizado na região do Médio Rio Negro, bem como promover a articulação e intercâmbio deste com outros povos ou organizações indígenas” (SECOYA, 2014, p. 4). Seus fundadores já atuavam na região desde 1991.

A primeira frente de atuação foi na área de saúde, com o objetivo de socorrer os Yanomami daquela região, que estavam sendo acometidos por doenças como malária e tuberculose, sem nenhuma assistência. A organização passou a promover, a partir de 1994, cursos de capacitação de AIs. Durante dez anos (1999-2009), a Secoya foi responsável pela assistência básica de saúde, por meio de convênio estabelecido com a Funasa (Fundação Nacional de Saúde), para a população Yanomami de Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, atendendo o DSY (Distrito Sanitário Especial Yanomami e Ye’kuana). No ano de 2005, a Secoya chegou a ter 109 funcionários, sendo 94 da área de saúde.

Os primórdios do programa de educação diferenciada estiveram diretamente ligados à formação dos AIs, já que, para atender os protocolos de saúde básica e as atribuições do cargo, precisavam ser alfabetizados e serem capazes de agir como mediadores entre os profissionais da saúde e os Yanomami.

Ballester desvinculou-se da Secoya no ano de 2002, porém, seguiu vivendo entre os Yanomami e atuando com educação. Hoje, é coordenadora da ONG Rios Profundos, que trabalha com oferecimento de cursos em diferentes frentes, como saúde, educação, informática e áudio visual³³ e de apoio institucional à associação yanomami do Marauíá – Kurikama.

Naquele mesmo ano, o programa de educação da Secoya passou por uma reestruturação, com a contratação de equipe de campo com formação em magistério e com coordenadora específica para a área de educação. Os professores não indígenas

³³ Núcleo audiovisual Xapono é uma iniciativa da Associação Yanomami Kurikama em parceria com as Associações Rios Profundos e Fábrica de Cinema. Por meio de financiamento coletivo, foram comprados equipamentos e realizadas oficinas de audiovisual para jovens yanomami no rio Marauíá.

permaneciam cerca de 60 dias seguidos trabalhando em uma ou duas aldeias, apoiando e assessorando o trabalho dos professores yanomami e também ministrando aulas para uma turma de adultos.

Segundo Albert, no relatório “O PEY visto do campo: mal-estar na escolarização: síntese e recomendações: relatório de avaliação do Programa de Educação Yanomami da CCPY”, entre os períodos de 2001 e 2006, a demanda pela educação escolar aumentou significativamente nas aldeias yanomami da região do rio Catrimani, o que pode também ser verificado no Marauíá.

Os professores, não eram contratados nem pela prefeitura nem pelo governo do estado, recebiam uma gratificação da ONG³⁴, que, por restrição financeira, teve pouca presença em área indígena nos anos de 2010 e 2011. Em decorrência, os professores yanomami caíram em desmotivação e muitos deles descontinuaram os trabalhos na escola. O mesmo estava acontecendo com os Yanomami na região de Roraima, conforme evidenciado por Albert, no mesmo relatório em avaliação do processo de escolarização dos Yanomami, solicitado pelo ISA (Instituto Socioambiental). O ISA, outra organização indigenista, assumiu o programa de educação desenvolvido pela CCPY no ano de 2009:

No inevitável processo de priorização de certas atividades em detrimento de outras, foi optado por reduzir o acompanhamento das atividades docentes dos professores yanomami em campo e priorizar a regularização das escolas no sistema de ensino brasileiro, assim como a formação dos professores através dos grandes cursos de formação. (ALBERT, 2012, p. 3).

(...)

A realidade é que as escolas não funcionam nas aldeias e que os professores estão ainda muito pouco preparados ética e profissionalmente para desempenhar suas tarefas. Deste modo, longe de “objetivos realizados” estamos face ao começo de um novo desafio, provavelmente maior do que o anterior. Deve-se agora ajudar os professores a inventar novas escolas para os jovens Yanomami hoje envolvidos num intenso processo de mudança cultural. (Ibid., p. 5).

Em 2012, fez-se a contratação de uma nova equipe de educação, desta vez com profissionais com formação universitária nas áreas de pedagogia, sociologia e história e se retomou o curso de formação de professores e assessoria aos professores indígenas nas aldeias, nos mesmo moldes dos anos anteriores.

Em 2014, foi realizada a décima segunda e última etapa do curso de formação de professores. Os módulos do curso de formação de professores ocorriam anualmente com encontros de aproximadamente quarenta dias, com atividades no período da manhã e da

³⁴ Os professores inicialmente eram pagos em mercadorias para evitar a introdução de dinheiro nas aldeias. Depois, por solicitação dos professores yanomami e a exemplo dos AISs, passaram a ser pagos em dinheiro.

tarde e com aulas ministradas por professores vinculados à UEA (Universidade do Estado do Amazonas) e Ufam (Universidade Federal do Amazonas) e com trabalhos reconhecidos junto aos povos indígenas.

Em 2014, 23 professores haviam concluído o curso, que foi aprovado pelo Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas. Esse reconhecimento foi por via da articulação política entre a Secoya e a Seduc (Secretaria de Estado da Educação do Amazonas) e certificado pela Escola Estadual Santa Isabel, em 2015. Atualmente, são realizadas oficinas de formação em um dos *xapono* do rio Marauíá, com a presença de todos os professores. Para os que já possuem o diploma de magistério, configura-se como formação continuada e, para os novos, o início de um novo curso de formação, que não tem um currículo fechado e não seguirá o mesmo modelo do curso concluído em 2014. Dois professores das escolas diferenciadas do rio Marauíá são alunos do curso de Licenciatura Intercultural oferecido pela Universidade Federal do Amazonas.

Com a intenção de começar a formar professores Yanomami, em 2000, Secoya e CCPY articularam-se e começaram a organizar cursos de forma conjunta. O primeiro foi na missão Catrimani, em Roraima, no ano de 2001, com aproximadamente 50 participantes.

Juntamente com o início da formação, as organizações começaram a incentivar a elaboração dos PPP (Projetos Político Pedagógicos) das escolas, com calendários diferenciados.

Segundo relato de Ballester, por meio dessa parceria com CCPY, houve muita discussão entre as equipes de educação das duas instituições em torno da escola indígena yanomami e foram nelas que começaram a ser definidos os princípios da escola diferenciada.

Somente os três primeiros cursos foram realizados em parceria entre a CCPY e a Secoya. Uma hipótese para essa separação é que, no terceiro curso, ocorreu a morte de um professor yanomami, sem uma causa aparente. A morte foi considerada obra de feitiço dos Yanomami do rio Marauíá e para evitar conflitos, os cursos não foram mais feitos em conjunto. Outra hipótese é que os cursos não ocorreram mais conjuntamente por falta de articulação e diálogo na mesma direção entre as duas instituições, CCPY e Secoya. Também o fato do curso conjunto ser muito oneroso em função da quantidade de locomoções e da quantidade de participantes. A partir de 2004, as formações passaram a ser locais e de responsabilidade da organização que atuava na área. As doze etapas da formação tiveram os seguintes temas:

Quadro 1 – Quadro geral dos módulos do curso de formação de professores yanomami oferecido pela ONG Secoya com temas, data, local e número de participantes

Etapa	Período	Tema do módulo	Local	Participantes
I	14 de junho a 16 de julho de 2001	Terra	Missão Catrimani/ RO	56
II	15 de junho a 16 de julho de 2002	Economia e ecologia	Aldeia Ajuricaba/ Barcelos/AM	75
III	16 de junho a 16 de julho 2003	Tecnologia, economia e ecologia	Boa Vista/ RO	122
IV	10 de janeiro a 09 de fevereiro 2005	Compreendendo o meio ambiente, o ser humano e seus direitos	Aldeia Bichu-Açu/ Santa Isabel do R. N./ AM	22 professores e 6 lideranças
V	14 de novembro a 16 de dezembro de 2005	Pedagogia: pensando a educação escolar indígena	Rio Preto da Eva/ AM	15 professores e 2 lideranças
VI	10 de outubro a 16 de novembro de 2006	Construindo uma visão crítica da realidade Yanomami	Rio Preto da Eva/ AM	14 professores e 3 lideranças
VII	12 de novembro a 13 de dezembro de 2007	Linguística: da tradição oral ao saber escrito.	Rio Preto da Eva/ AM	18 professores
IIIX	10 de novembro a 12 de dezembro de 2008	Linguística: da tradição oral ao saber escrito II	Rio Preto da Eva/ AM	19 professores
IX	16 de novembro a 17 de dezembro de 2009	Professores yanomami: construindo respostas para os novos desafios.	Rio Preto da Eva/ AM	26 professores e 1 liderança
X	20 de maio a 29 de junho de 2012	Escola yanomami e escola do mundo dos <i>napë</i>	Rio Preto da Eva/ AM	21 professores e 2 lideranças
XI	10 de junho a 12 de julho 2013	A prática e o papel político pedagógico do educador yanomami	Rio Preto da Eva/ AM	19 professores e 2 lideranças
XII	1 de setembro a 1 de outubro de 2014	Consolidando a proposta da educação diferenciada em vista do reconhecimento da escola yanomami	Sítio Poraquequara/ Santa Isabel do R.N./ AM	24 professores e 6 lideranças

Fonte: SECOYA (2014, p. 4); Relatórios dos cursos de formação.

Percebe-se que, a partir da terceira etapa, o número de participantes é bastante diminuído, já que passa a atender especialmente os professores yanomami do rio Marauíá e do Demini. As etapas, no geral, ocorriam de forma intensiva, com atividades nos três períodos, e com duração de 30 a 40 dias cada. Cada etapa era dividida em módulos de aproximadamente uma semana.

O curso de formação contou com quase 4000 horas de atividades e apresentou os seguintes componentes curriculares: língua yanomami, língua portuguesa, matemática, história, geografia, artes, ciências naturais e programa de saúde, literatura, cidadania e direitos indígenas, antropologia, fundamentos da educação escolar indígena, política de educação escolar diferenciada, metodologia da alfabetização, metodologia e práticas de ensino, metodologia do ensino de língua portuguesa, filosofia, educação ambiental, psicologia educacional, metodologia de pesquisa, orientação para estágio e estágio supervisionado.

O reconhecimento do curso de formação ocorreu por meio de resolução 06/2014 do CEEI/AM (Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena), de 29/09/2014, sendo a diplomação feita por meio da Escola Estadual Santa Isabel, município de Santa Isabel do Rio Negro, em outubro de 2015,

Até aquele momento, o foco principal da ONG estava na formação e no reconhecimento das escolas pela Seduc. A partir de então, o foco passou a ser o aprimoramento da formação de professores dentro da própria área. Em 2016, quatro das seis escolas yanomami que trabalham na perspectiva diferenciada foram reconhecidas como salas de extensão da Escola Estadual Padre José Schneider, tendo os professores yanomami contratados pelo estado. As aldeias Raita e Kona não tiveram suas escolas reconhecidas por falta de professores formados ou por falta de finalização do projeto político pedagógico.

Em 2017, na calha do rio Marauíá, encontravam-se 15 aldeias yanomami: Bichu-açu, Serrinha, Jutai, Tabuleiro, Balaio, Missão, Pohoroa, Ixima, Pukima Beira, Raita, Tomorobiwei, Pukima Cachoeira, Kona, Manakapiwei e Xamakorona (por ordem de distância da cidade).

Dessas quinze aldeias, seis possuem escolas diferenciadas promovidas e apoiadas pela ONG Secoya: Bichu-Açu, Ixima, Pukima Beira, Raita, Pukima Cachoeira e Kona. Quatro foram recentemente reconhecidas pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (Bichu-açu, Ixima, Pukima Beira e Pukima Cachoeira) como salas de extensão da Escola Estadual Padre José Schneider, com sede na cidade de Santa

Isabel do Rio Negro. Outras seis aldeias - Serrinha, Jutai, Tabuleiro, Balaio, Missão (Komixiwẽ) e Pohoroa - possuem escolas estaduais dirigidas pelos missionários salesianos e não trabalham na perspectiva diferenciada.

Não há escolas nos *xapono* Tomorobiwei e Xamakorona. O primeiro por ser um *xapono* recém-criado, surgido do desmembramento do Pukima Cachoeira, e o segundo por ser uma aldeia com população vinda da Venezuela há pouco mais de dois anos, que ainda não está estabelecida totalmente no Brasil.

4.4 O trabalho das professoras não indígenas em campo

Nesta parte, apresento um relato autobiográfico a partir do meu papel e dos outros profissionais na mesma condição de intermediar as relações entre o universo Yanomami e o pensamento ocidental não indígena. Os profissionais de campo são vários: professoras³⁵, técnicos de enfermagem, enfermeiros, missionários³⁶, que têm uma maior presença nas aldeias. Cada aldeia, no geral, tem a presença constante de técnico de enfermagem. Outros profissionais da saúde como médicos e dentistas aparecem com menos regularidade. A partir de 2017, intensificou-se a presença de militares na região.

O perfil do profissional que trabalhou nas escolas diferenciadas Yanomami passou por algumas mudanças, desde os anos 1990, quando a escola diferenciada começou a ser gestada nas comunidades.

Os salesianos já estavam atuando com educação escolar naquela região desde a década de 1960. Somente na década de 1990, com pesquisadores como Henrique Ramirez e sua equipe, passa-se a escolas com um fazer mais de acordo com a forma de vida Yanomami. Aulas curtas de no máximo duas horas, com alfabetização em língua Yanomami e rudimentos matemáticos. Esses primeiros profissionais, tinham como foco a pesquisa linguística, com interesse em construir escolas voltadas para a preservação da língua Yanomami, fundamentada na alfabetização.

Entre os anos de 1996 e 2002, o trabalho com educação foi desempenhado sobretudo por Anne Ballester (depois, com a ajuda de mais dois professores), que vivia em área Yanomami, ausentando-se da região do Marauia somente para reuniões da

³⁵ Utilizo a palavra no feminino já que, apesar da presença de alguns homens, mais de 75% dos profissionais desta área naquele contexto eram e são mulheres.

³⁶ Elenco aqui os missionários com uma interpretação de que eles também estão desenvolvendo um trabalho, vinculados a alguma instituição.

organização em Manaus. Ela é formada em artes, porém, durante esse período, atuou com educação e saúde.

Nesse primeiro período, começa a desenhar-se o surgimento da escola diferenciada. O perfil dos professores de campo era de pessoas de outros países, pesquisadoras, com grande interesse na cultura Yanomami, que sabiam falar a língua e passavam longos períodos nas aldeias.

Com a reestruturação do programa de educação da Secoya em 2002, o setor de educação passou a contar com uma coordenadora que trabalhava sobretudo na sede de Manaus e com equipe de professores com formação no nível de magistério. Nesse momento, foram estabelecidos os nomes das turmas, obedecendo uma lógica de seriação, correspondente ao ciclo I do ensino fundamental (pré-silábica, silábica, alfabetização e avançado). A forma de trabalho nas aldeias também mudou. O professor de campo permaneceria aproximadamente 60 dias em área indígena, trabalhando com os professores indígenas, ausentando-se em folgas de 20 dias.

Este período foi marcado por uma presença maior de profissionais em área e pela solidificação de um tipo de escola. Com a chegada do professor de campo, existia uma grande expectativa dos professores indígenas para que esses dissessem “como fazer” a escola, afinal, esta era e continua sendo coisa do mundo dos brancos, um mal necessário.

Esse professor não indígena tinha o papel de trabalhar na perspectiva formativa, animar o funcionamento da escola e dar aulas para a Turma Avançada. A seriação, o formato de aula e o cumprimento de cargas horárias pelos professores, sobretudo nos períodos em que foram remunerados, deram à maioria das escolas um ar de escola tradicional.

Nesse momento, optou-se também, com vistas ao reconhecimento da escola e dos cursos de formação, por um formato que atendesse não só aos anseios dos indígenas e que deixasse claro que aquela escola funcionava bem, aos olhos dos dirigentes das secretarias de educação e dos financiadores.

Entre 2009 e 2011, houve uma presença muito menor em área, já que a organização perdeu a maior parte do seu financiamento, em função do fim do convênio com a Funasa, deixando de atuar no de atendimento básico de saúde. Sem o programa de saúde, o programa de educação passa a ser carro-chefe da organização.

Em 2011, saíram todos os profissionais da área de educação, o que culminou em uma ausência da instituição em área. Em função disso, algumas escolas foram, aos poucos, parando suas atividades.

Em 2012, uma nova equipe foi constituída. Os novos professores eram profissionais com ensino superior e nenhum deles era do Amazonas ou tinha trabalho com populações indígenas. A partir desse momento, novos questionamentos foram sendo trazidos para as reflexões acerca da escola diferenciada. No entanto, deu-se continuidade ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido desde o início dos anos 2000, no que diz respeito à formação dos professores e do acompanhamento das atividades da escola. A partir de 2013, foram estabelecidas parcerias entre a Secoya e a Ufam, por meio de bolsas ligadas ao programa Saberes Indígenas.

Uma mudança significativa da atuação desse profissional ocorreu em 2014, quando mudou-se a nomenclatura das turmas e foi extinta a turma “avançada”, que era de responsabilidade do professor não indígena. A partir daí o papel desse profissional passa ser muito mais de dar assessoria pedagógica aos professores e consolidar os processos formativos por meio de oficinas.

Com o decorrer do tempo, a Secoya começou a contatar profissionais com maior formação, passando a ter colaboradoras com nível de mestrado e experiência anterior em escolas indígenas. A ONG também adotou dar preferência para a contratação de pessoas residentes no Amazonas.

Um dos desafios enfrentados pela Secoya é a manutenção de uma equipe de área por tempo suficiente para consolidar os passos planejados. A natureza do trabalho que acontece em área indígena, sem acesso à internet, telefone, as longas distâncias e as dificuldades da viagem, além dos baixos salários, tornam raros os casos de profissionais que se dedicam por vários anos seguidos, gerando uma alta rotatividade. Isso evidencia que os melhores profissionais para atuar em área, no final das contas, são os próprios yanomami. Aos poucos, esses espaços estão sendo conquistados. Dois professores Yanomami cursam a Licenciatura Intercultural oferecida pela Ufam, no município de São Gabriel da Cachoeira, e a ONG trabalha cada vez mais na perspectiva de entregar a eles o processo escolar que ocorre nas aldeias.

4.5 As conquistas das escolas diferenciadas

Os anos 1990 foram intensos em vários campos relacionados aos interesses indígenas. A partir da Constituição de 1988, que reconhece o processo colonizador e declara legalmente que sejam respeitadas suas culturas, línguas e modos de vida, uma série de documentos legais foram lançados a fim de apresentar as diretrizes que balizassem as políticas públicas para a nova realidade que se iniciava.

A partir de 1991, com a entrada do MEC como responsável pela definição das políticas e coordenadora das ações sobre a educação escolar indígena, foram publicadas diretrizes, portarias e pareceres que direcionariam as construções desses novos modelos de escola e de curso de formação.

Na mesma década, também se solidificaram propostas relativas às formações de Agentes Indígenas de Saúde, o que aumentou significativamente a demanda por cursos de alfabetização.

A partir da demarcação da TIY, homologada em 1992, a demanda por educação escolar indígena se tornou crescente em praticamente todo o território yanomami. Em contraponto às escolas promovidas por ordem religiosas, nesta década, os primeiros projetos de ONGs começaram a ser desenhados em um modelo que tinha a intenção de instrumentar para enfrentar os desafios do pós-contato e, ao mesmo tempo, promover a valorização da cultura e da língua.

As escolas diferenciadas do rio Marauíá foram criadas com base na experiência acumulada por pesquisadores como Henrique Ramirez e na atuação de profissionais de área como Anne Ballester. A cisão do *xapono* Komixiwẽ, dando origem ao *xapono* Ixima, também foi um marco importante para que começasse a ser desenvolvida no rio Marauíá uma educação escolar laica e em moldes menos tradicionais que a oferecida pelos salesianos.

O marco fundamental da construção da escola diferenciada do rio Marauíá pode ser considerado o ano de 2001, com a primeira etapa do curso de formação de professores yanomami. Desde então, o processo de consolidação dessas escolas tem passado por várias fases e mudanças, baseado nas possibilidades da ONG, nas articulações com os órgãos governamentais e também nas necessidades e interesses dos indígenas, que, cada vez mais vêm reivindicando e se organizando no sentido da autonomia e da participação efetiva na construção da escola diferenciada.

A partir de 2002, com a reestruturação do programa de educação da Secoya e com o início da formação de professores yanomami, aconteceu o processo de construção das escolas de forma mais local, realizado em cada aldeia atendida, com professores indígenas e com a presença de professores não indígenas alguns meses do ano. Esse período foi sobretudo de solidificação do modelo de escola baseado sobretudo no ensino da escrita em língua yanomami.

Nas escolas diferenciadas na calha do rio Marauíá, havia quatro turmas, assim nomeadas: pré-silábica, silábica, alfabetização e avançada. As três primeiras eram de responsabilidade dos professores yanomami e a última de responsabilidade da professora *napë*. Em função do tempo de permanência dessas professoras nas aldeias, a turma avançada tinha de três a quatro meses de aulas no ano. A divisão dos alunos era feita de acordo com o nível de conhecimento e idade, porém, não era incomum que na turma pré-silábica, cuja grande maioria era de crianças com idade entre 7 e 12 anos, também ser frequentada por adultos, sobretudo mulheres que queriam aprender os números, motivadas provavelmente pelo interesse de compreender nosso sistema monetário. Esse foi o modelo seguido até meados de 2013.

Nos anos de 2010 e 2011, a ausência da Secoya em área yanomami foi quase total em função do término do convênio com a Funasa e das decorrentes dificuldades financeiras. A maioria das seis escolas atendidas paralisou suas atividades.

A partir de 2012, a organização esteve mais presente em área, com um novo quadro de professores e volta do curso de formação, concluído em 2014. Em dezembro deste ano, foi realizada uma oficina de avaliação do processo de formação dos professores Yanomami. O encontro teve como objetivo, além de fazer a avaliação do processo formativo que acabava de ser concluído, discutir sobre os desafios enfrentados naquele momento para a concretização da proposta escolar diferenciada. O curso de formação para o magistério indígena yanomami iniciou-se em 2001 e teve doze etapas realizadas ao longo de 13 anos.

Nesse encontro, os professores Yanomami decidiram que os nomes das turmas deveriam ser mudados para algo que fizesse sentido no universo yanomami. Então, a pré-silábica passou a chamar-se *horearewë*, que significa “aquele que engatinha”, a turma silábica se chamou *uprarewë*, que quer dizer “aquele que levanta”, e a turma alfabetização se tornou *rerearewë*, que significa “aquele que corre”. A turma avançada foi suprimida e a escola yanomami passou a funcionar somente com professores indígenas.

Apesar disso, existe um constrangimento por parte dos alunos das escolas diferenciadas quando são perguntados na cidade, ou por outros Yanomami que frequentam a escola regular, sobre qual é sua escolaridade, gerando sempre questionamentos de a qual série refere-se cada turma da escola diferenciada.

Em 2015, 23 professores Yanomami foram certificados no nível de magistério, graças ao reconhecimento do curso pelo Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas. Esse reconhecimento foi por via da articulação política entre a Secoya e a Seduc e, segundo dirigente desta, a experiência acumulada no processo será utilizada como base para os programas de formação de professores indígenas do estado do Amazonas. Como já foi dito, atualmente, a formação acontece em forma de oficinas realizadas nas próprias aldeias, que, para os professores que já têm o diploma de magistério, configura-se como formação continuada e, para os novos, o início de um novo curso de formação, que não tem um currículo fechado e não seguirá o mesmo modelo do curso concluído em 2014.

Os princípios da escola Yanomami foram definidos coletivamente, com base nas características da escola indígena, apresentada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, durante a última etapa do Curso de Formação de Professores, baseada na experiência acumulada dos próprios professores e fazendo parte dos Projetos Políticos Pedagógicos de todas as escolas, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Quadro comparativo dos princípios das escolas indígenas definidos pelos professores yanomami³⁷ em 2014 e pela RCENEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena) de 1998.

Princípio	Definição dos professores Yanomami	Definição dada pelo RCENEI/ 1998
Diferença	Não tem seriação, faz pesquisas, não é obrigatória, calendário próprio, carga horária diferenciada	Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena.
Específica	As estruturas físicas das escolas são diferentes, algumas escolas estão dentro do <i>xapono</i> , outras estão fora do <i>xapono</i> ; os horários das aulas são diferentes em cada <i>xapono</i> , as aulas param quando as pessoas acham necessário: <i>reahu</i> , construção do <i>xapono</i> , reunião, etc). O conteúdo das aulas e a organização das turmas são diferentes em cada <i>xapono</i> . Temos nosso próprio processo de avaliação	
Bilinguismo	Primeiro aprendemos yanomami e depois o português. Yanomami para não esquecermos as tradições e os costumes, fortalecer nossa identidade e não perdermos nossa língua. Depois que já sabemos bem o yanomami, começamos a aprender o português, para dialogarmos com os <i>napẽ</i> , conhecer, questionar e defender nossos direitos.	Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.
Comunitária	A escola está sempre ligada e dependente do <i>xapono</i> . As decisões da escola são tomadas no <i>xapono</i> com a participação de todos. As pessoas do <i>xapono</i> contribuem nas aulas e em outras atividades da escola, por exemplo: os <i>patapata</i> contam histórias para os alunos e os adultos ajudam na manutenção e construção das escolas.	Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

Fonte: ESCOLA INDÍGENA YANOMAMI NARIMINA (2014, p. 21); RCENEI (1998, p. 24-25)

³⁷ Item comum a todos os PPPs das escolas diferenciadas do rio Marauaiá

Outra modificação significativa é em relação ao trabalho da equipe de campo. Até o ano de 2014, esses profissionais, chamados professores de campo, faziam entradas de 60 dias na TIY, dividindo-se em duas aldeias (30 dias em cada). Lá, acompanhavam o trabalho dos professores, ajudando-os nos planejamentos e conteúdos e também dando aulas na antiga turma avançada, que era frequentada pelos professores, AIs e outros adultos já alfabetizados em língua yanomami, alguns deles também em língua portuguesa. Os professores de campo também participavam dos cursos de formação de professores, dando apoio aos consultores convidados para lecionar o curso, que normalmente eram vinculados a universidades do Amazonas (Ufam e UEA), organizando o dia-a-dia dos cursistas e fazendo registros das atividades.

Em 2016, esse profissional da equipe de campo foi denominado de assessor de campo, tendo três momentos distintos de atuação. O primeiro são as oficinas de formação, que entraram no lugar das etapas do curso de formação de professores concluído em 2014. Essas oficinas reúnem os professores Yanomami com o intuito de oferecer formação continuada em diversas temáticas com planejamento educacional, produção de material didático, metodologias educacionais etc. Ocorrem normalmente por um período de 30 dias e são lecionadas pelos próprios assessores contratados pela Secoya, dentro da TIY. O segundo momento de atuação são os chamados laboratórios, que acontecem logo em seguida às oficinas de formação e têm o objetivo de avaliar como os professores estão colocando em prática o que foi trabalhado nas oficinas. Por último, acontece o que chamam de dispersão, que é o acompanhamento das atividades educacionais diretamente no *xapono*, auxiliando os professores Yanomami. Este momento é parecido com o que foi a “entrada em área” que acontecia em 2013.

Outra modificação significativa foi na matriz curricular da escola diferenciada Yanomami, que, a partir de 2014 incluiu componentes que tentam articular conhecimentos tradicionais indígenas e conhecimentos universais, conforme se vê no Quadro 3.

Quadro 3 – Conteúdo das escolas yanomami por turma³⁸

Turma Horearewë	
Coordenação Motora	Desenho
Língua Materna	As vogais e consoantes Letras maiúsculas e minúsculas Ordem alfabética Famílias silábicas da língua yanomami Elaboração de palavras a partir das sílabas yanomami Ditado de palavras Elaboração de pequenas frases
Matemática	Sequência numérica Relação valor/ quantidade Conceito de dezena e centena Introdução às quatro operações
História	Histórias e mitos contados por membros da própria comunidade Os primeiros contatos (Relatos dos velhos) Migração e imigração (Relatos dos velhos)
Pesquisa (sugestão de temas)	O Yëpimou (a primeira menstruação) O Taamayou (iniciação ao xamanismo) Noreximou (busca da alma de uma pessoa)
Geografia	Mapa de localização de sua casa dentro do xapono Mapa de localização de toda área pertinente ao xapono (localização do posto de saúde, escola, roças e xapono) Mapa Marauiá, localizar todas as aldeias e rios Localização da terra Yanomami e outras terras indígenas O Estado do Amazonas
Ciências Naturais	Estudo da produção de alimentos na roça e no <i>xapono</i> , caça e pesca, uso desses temas para estudo de língua portuguesa e matemática
Programa de saúde	Prevenção das doenças Higiene pessoal Tipos de lixo e como o lixo deve ser eliminado

³⁸ Item comum a todos os PPP das escolas diferenciadas do rio Marauiá.

Quadro 3 – Conteúdo das escolas yanomami por turma (continuação)

Turma Upraarewë	
Língua Materna	Vocabulário Acentuação gráfica Pontuação Ditados de frases e textos Produção de textos Leitura e compreensão de textos Informes institucionais Leitura de Jornais Yanomami: Wanowano e outros Produção de textos simples e ilustrações para os jornais Produção de materiais para a turma Horearewë
Matemática	Sequencia numérica Introdução ao sistema decimal (unidade, dezena e centena) Algarismo romano – introdução Adição com resto Subtração com reagrupamento Multiplicação Divisão Noções de medidas; meios próprios e <i>napë</i> Medidas do tempo – calendário Números ordinais Sistema monetário
História	Pesquisa e registro Pesquisas a partir de temas como a origem do fogo, da água, da terra, surgimento do povo Yanomami e etc Produção de textos: a invasão da Terra Yanomami; a Invasão do Brasil
Geografia	Estudo de mapas Localização da Terra Indígena Yanomami: Amazonas/ Roraima Estado do Amazonas, localização das principais cidades Localização da fronteira Brasil/ Venezuela – área Yanomami
Ciências Naturais e saúde	Higiene pessoal Cuidado com os alimentos Os órgãos do sentido O corpo humano O Meio Ambiente Recursos Naturais renováveis e não renováveis A poluição: ambiental, sonora e visual Cuidado com o uso de pilhas e baterias

Quadro 3 – Conteúdo das escolas yanomami por turma (final)

Turma rërëarewë	
Língua Portuguesa e Literatura	<p>Língua oral, leitura e escrita</p> <p>Conhecer diversos gêneros textuais</p> <p>Estabelecer relações entre os textos lidos</p> <p>Empregar as diversas formas de linguagem oral em diferentes contextos: seminários, palestras, entrevistas, relatos, poemas, canções, contos etc</p> <p>Utilizar diferentes estratégias para a leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação</p> <p>Compreensão de textos</p> <p>Interpretação e reflexão sobre os textos trabalhados</p> <p>Análise, dedução e sínteses de aspectos relacionados ao uso da “língua” e aos diferentes recursos que ela propicia em vários tipos de texto</p> <p>Produção de textos</p> <p>Gêneros textuais</p> <p>Produção de textos coletivos e individuais</p> <p>Planejamento da escrita</p> <p>Gramática</p> <p>Preposição</p> <p>Pontuação</p> <p>Divisão silábica: Ditongo/ Hiato</p> <p>Encontro consonantal: dígrafo</p> <p>Substantivo: Gênero número e grau</p> <p>Adjetivo</p> <p>Verbos</p> <p>Pronomes</p> <p>Advérbio</p> <p>Locução adverbial</p> <p>Sinônimo e antônimo</p> <p>Dificuldades ortográficas do dia-a-dia</p>
Matemática	<p>Sistema de numeração decimal</p> <p>Operações</p> <p>Análise, interpretação, formação e resoluções de situações-problema</p> <p>Aperfeiçoamento das técnicas operatórias</p> <p>Sistema monetário</p> <p>Unidades de medida</p> <p>Fração</p> <p>Números decimais</p> <p>Geometria</p>
Ciências	<p>Estudo do corpo humano</p> <p>Fontes de energia</p> <p>O ciclo da água</p> <p>Doenças sexualmente transmissíveis</p> <p>Alimentação saudável</p>
Geografia, História e Política	<p>Espaço rural e espaço urbano</p> <p>Economia e trabalho</p> <p>Relevo, rios e vegetação</p> <p>Problemas ambientais</p> <p>Paisagens vegetais</p> <p>Demografia</p> <p>Cartografia temática</p> <p>Formas de governo ao longo da história</p> <p>As eleições no Brasil</p> <p>O papel dos representantes políticos</p> <p>Organização política do território brasileiro</p> <p>Direitos indígenas</p> <p>Direitos iguais para todos</p> <p>Organizando-se para defender seus direitos</p> <p>A constituição: todos são iguais perante a lei</p> <p>Os direitos dos povos</p>

Fonte: ESCOLA INDÍGENA YANOMAMI NARIMINA, (2014, p. 46-50)

5. Observações de campo e descrição da escola

5.1 As observações de campo

Entre os desafios enfrentados no desenvolvimento desta pesquisa, destacou-se o de definir procedimentos rigorosos para coletar informação necessária ao exame da hipótese focalizada. Especialmente porque o trabalho de campo desta pesquisa se iniciou antes da estruturação da pesquisa propriamente dita, já que a experiência profissional me proporcionou uma imersão significativa, entre os anos de 2012 e 2013, em que foram realizadas cinco viagens para a TIY, na região do rio Marauíá, de aproximadamente 60 dias cada uma e também o acompanhamento de dois cursos de formação de professores, com duração de aproximadamente 30 dias cada. Outro desafio residiu no fato de estar transitando em um campo totalmente novo para mim, que é o da pesquisa etnográfica e como lançar esse olhar para todo o material levantado antes do início da pesquisa.

Para evitar que a pesquisa fosse baseada em um método “acidentalmente” conduzido (CHIESA, FANTINEL, 2014), procurei inicialmente compreender o que se pretende com a realização de uma pesquisa de cunho etnográfico. Malinowski definiu o objetivo fundamental como estabelecer um contorno firme e claro das leis e padrões dos fenômenos culturais vividos na comunidade pesquisada. Assim, caberia ao etnógrafo descrever como um grupo de pessoas, localizadas no espaço e tempo, percebe o mundo e age sobre ele (CHIESA, FANTINEL, 2014).

Para isso, o etnógrafo pode fazer uso das diversas técnicas que compõem o método etnográfico, não resumido a um conjunto de procedimentos e tomado como um modo de apreensão e acercamento daquilo que se tenta compreender (MAGNANI, 2002, p. 17). Assim sendo, esta pesquisa não teve a intenção de fazer uma etnografia, porém, fez uso das técnicas abarcadas por esse método como a observação participante, entrevistas, narrativas de histórias de vida, cartas.

Ainda segundo Malinowski, um dos fundamentos da investigação de campo é ter condições adequadas para a realização da pesquisa etnográfica, o que significa literalmente viver entre os nativos. O autor clássico pontua a diferença entre o encontro esporádico e estar efetivamente em contato, participando da vida das pessoas estudadas. A grande vantagem desse “retorno ao campo” estaria na familiaridade de quem pesquisa com os fatos que pretende descrever, já que a vida na aldeia, seria uma estranha

aventura, que, com o tempo, assumiria um caráter natural em plena harmonia com o ambiente que a rodeia (MALINOWSKI, 1984, p. 21)³⁹. Por outro lado, o mesmo autor advertiu que, quando um negociante, funcionário ou um missionário estabelece relações ativas com os nativos, é para transformá-los, influenciá-los ou usá-los, o que tornaria impossível uma observação verdadeiramente imparcial e objetiva. Assim, o retorno ao campo, nesse caso, também teve o objetivo de “corrigir o olhar”, uma vez que procurei fazer o contraponto entre o trabalho de docente e o trabalho de pesquisadora.

Apesar de a atividade de campo tratar-se de uma imersão, na qual se vive e participa ativamente da vida das pessoas da comunidade, o principal recorte da tarefa de coleta de informações para esta pesquisa foi a descrição do que acontece na escola e do que acontece por conta da escola. Malinowski alertou que a análise do recorte, em detrimento do conjunto, pode prejudicar seriamente o trabalho, gerando um campo de pesquisa artificial. Porém, atualmente, as explicações holísticas tendem a ser rejeitadas, dados os limites da capacidade do pesquisador para conhecer o outro, configurando o esforço etnográfico como uma interpretação parcial (CALDEIRA⁴⁰, 1988 apud CHIESA, FANTINEL, 2014, p. 6).

A estratégia etnográfica sugerida por Malinowski (1984) e Chiesa e Fantinel (2014) é seguir as coisas, seguir as histórias e seguir o conflito. Nesse caso, a coisa a ser seguida foi a instituição escola. Já as histórias a serem seguidas foram aquelas das pessoas que são atores dessa escola, especialmente professores e alunos. O conflito reside na relação de contato que se estabelece entre nativos, ONG e poderes públicos para que essa escola exista.

Foi realizado um exercício de observação participante⁴¹ de forma mais sistemática em duas aldeias: Pukima Beira, no ano de 2016, e Bichu-açu, no ano de 2017, ambas com escolas que trabalham na perspectiva diferenciada. Porém, a cidade de Santa Isabel do Rio Negro, outros *xapono* visitados e os locais e atores com os quais tive contato nos anos de 2012 e 2013 também apareceram ao longo da pesquisa. Procurei saber a opinião dos agentes envolvidos, levantando suas percepções e interpretações em relação processo educacional escolar, incluindo-se lideranças,

³⁹ A primeira publicação com o título original “Argonauts of the Western Pacific”, foi publicada em Londres, em 1922.

⁴⁰ CALDEIRA, T. P. D. R. A presença do autor e a Pós-Modernidade em Antropologia. *Novos Estudos Cebrap*, p. 133-157, jul., 1988.

⁴¹ Segundo Queiroz et al (2007), esta é uma técnica muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte deste, interagindo por longos períodos com as pessoas, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.

estudantes e ex-estudantes e seus parentes, além de integrantes de órgãos técnico-administrativos da Secretaria de Educação do município de Santa Isabel do Rio Negro. Para isso, contei com a colaboração de organizações não governamentais (Secoya e Rios Profundos) atuantes nessas áreas e com as quais tive contato direta ou indiretamente durante os anos de 2012 e 2013. Contei também com a colaboração dos próprios indígenas, por meio dos vínculos profissionais e pessoais já estabelecidos no convívio nas aldeias.

Segundo Silva, um dos objetivos da observação participante é, além de observar, participar das atividades das pessoas do grupo estudado, porém, a experiência mostra que o próprio campo condiciona o que se observa e a quem se observa, e no que é possível ou não participar. Paula Monteiro, em entrevista àquele mesmo autor, diz que seríamos ingênuos em acreditar que o pesquisador está consciente do que pergunta e porquê pergunta, antes de começar a pesquisa. Para ela, a pesquisa é um processo e não é possível controlar a priori seus objetivos e desdobramentos (SILVA, 2000, p. 56). Porém, é necessário que exista esse controle, mesmo que não possa ser total. Às vezes é só no final da pesquisa que se encontra o que se procurava (ibid., p. 27). Foi o que me aconteceu.

5.2 Contextualização do campo

Nesta pesquisa foram realizadas duas idas a campo, além daquelas realizadas antes do início dos trabalhos de investigação. A estada deu-se em aldeias diferentes e com objetivos diferentes. No primeiro campo, realizado na maior parte do tempo no *xapono* Pukima Beira, no final de 2016, o objetivo foi observar o que acontece dentro das escolas e quais as práticas escolares utilizadas pelos professores yanomami, bem como a relação estabelecida entre eles e entre eles e a escola. Também, por sorte, foi possível observar e participar de uma festa *reahu*, que, além de ser um momento muito significativo da cultura yanomami, é também ocasião de grande interação e troca entre os moradores da aldeia.

O segundo campo, realizado no final de 2017, foi todo no *xapono* Bichu-açu e teve como objetivo principal buscar mapear, junto aos mais velhos, o processo de ocupação do rio Marauíá e ainda, ouvir dos Yanomami suas expectativas, experiências e desejos em relação à escola. Nos dois trabalhos de campo, esses objetivos por vezes se

misturaram, como também se misturam com acontecimentos e falas recolhidas nos anos de 2012 e 2013.

Destaco o caráter exploratório dessas atividades, cuja intenção é, entre outras coisas, apresentar um cenário distante e desconhecido que envolve comunidades indígenas de recente contato com instituições governamentais, especificamente a escola, e todas as questões que vêm junto desta, impactando de alguma forma a vida nas aldeias.

5.2.1 *Xapono* Pukima Beira e Ixima - 2016

Entre os dias 12 de outubro e 12 de novembro de 2016, ocorreu a minha primeira visita de campo como pesquisadora às escolas das aldeias do rio Marauíá, no município de Santa Isabel do Rio Negro. Na margem contrária à cidade, está a foz do rio. Em sua calha, naquele ano, havia 14 aldeias yanomami: Bichu-açu, Serrinha, Jutai, Tabuleiro, Balaio, Missão, Pohoroa, Ixima, Pukima Beira, Raita, Tomorobiwei, Pukima Cachoeira, Kona e Xamakorona (por ordem de distância da cidade).

Destas, seis contavam com escolas diferenciadas promovidas e apoiadas pela ONG Secoya: Bichu-Açu, Ixima, Pukima Beira, Raita, Pukima Cachoeira e Kona. Como já foi dito, quatro foram recentemente reconhecidas pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (Bichu-açu, Ixima, Pukima Beira e Pukima Cachoeira) como salas de extensão da Escola Estadual Padre José Schneider, com sede na cidade de Santa Isabel do Rio Negro. As outras duas ainda não tiveram suas escolas reconhecidas.

As aldeias Serrinha, Jutai, Tabuleiro, Balaio, Missão e Pohoroa contam com escolas estaduais dirigidas pelos missionários salesianos e não trabalham na perspectiva diferenciada. Já os *xapono* Tomorobiwei e Xamakorona não têm escolas. O primeiro por ser um *xapono* recém-criado, com o desmembramento do Pukima Cachoeira, e sendo o segundo constituído por população vinda da Venezuela ainda não estabelecida totalmente no Brasil. Percebe-se que, no Marauíá, assim que se estabelece um novo *xapono*, já se iniciam as negociações para a “aquisição” da escola. Para isso, é preciso escolher a qual instituição aliar-se, se aos salesianos ou à Secoya. Existe uma tendência na manutenção do tipo escolar da aldeia de origem.

A cidade

Chegamos à cidade de Santa Isabel do Rio Negro no dia 15 de outubro, por volta das 4 da manhã⁴² e nos dirigimos para a sede da Secoya. Atamos nossas redes do lado de fora da sede e dormimos. Por volta das 5 da manhã, fomos acordadas pelo Nicelino, o logístico.⁴³ Ele estava preocupado com a gasolina, fornecida pelo programa Saberes Indígenas,⁴⁴ que ainda não havia chegado.

Durante o dia na cidade, encontramos com vários Yanomami que estavam fazendo compras ou resolvendo problemas de documentação. Soubemos que muitos estavam na cidade desde antes das eleições para prefeito ocorridas no dia 2 de outubro.

Nos anos de 2012 e 2013, período em que convivi com os Yanomami, existiam poucos espaços de hospedagem para as famílias que desciam o rio Marauíá e passavam dias na cidade. Havia o chamado “trapiche” que era uma construção de madeira na beira do rio Negro, que servia para abrigar os indígenas de passagem para resolver coisas na cidade. Na sede da Sesai, eram recebidos os que estavam fazendo algum acompanhamento médico no hospital ou sendo encaminhados para Manaus para tratamento, cada paciente podia ter um acompanhante, mas, era comum a estadia de mais pessoas, sobretudo crianças. Por fim, um alojamento na sede da Secoya, uma construção também de madeira, onde eles podiam atar suas redes. Muitas eram as reclamações sobre a permanência nesses espaços: superlotação, roubos, indígenas que chegavam embriagados, brigas, sujeira. Assim, incomodados, muitos voltavam rapidamente para suas comunidades.

Em 2016, os Yanomami passaram a ficar num lugar chamado “ilha”, um pedaço de terra situado em uma das ilhas do arquipélago de Mariuá. Esse espaço foi cedido pela ONG Pró Amazônia, organização evangélica que atua com os Yanomami no comércio e auxílio à revenda do artesanato, em especial de cestaria. A atuação dessa ONG é controversa entre os indígenas e outras organizações presentes no rio Marauíá devido ao fato de ser coordenada por missionário, que deixou claro em reunião da Associação Kurikama, em 2017, que, como missionário tem direito de evangelizar quem tiver interesse. Porém, o trabalho da organização em relação ao comércio dos

⁴² A viagem entre Manaus e Santa Isabel do Rio Negro é feita pelo rio Negro, em barco regional, leva aproximadamente 48 horas.

⁴³ Esse profissional é responsável por administrar os deslocamentos e os recursos dentro do pessoal da ONG durante o trabalho de campo na TIY.

⁴⁴ O programa Saberes Indígenas é uma iniciativa do Ministério da Educação de apoio a instituições para oferecer formação bilíngue ou multilíngue para professores indígenas.

artesanatos é desejável pelos indígenas na maioria das comunidades, mantendo-se uma relação de rejeição e consentimento às atividades dessa organização.

Com um espaço mais confortável para instalar-se na cidade e com uma maior entrada de dinheiro pelo aumento do acesso ao programa Bolsa Família e aposentadorias, além do salário dos professores, AISs e outros cargos que vêm surgindo nas aldeias, os Yanomami têm ido em maior número e com mais frequência à cidade. Algumas famílias também têm ocupado outras ilhas desabitadas do arquipélago.

No domingo, 16 de outubro de 2016, tomamos café da manhã com alguns Yanomami do Pukima Beira e Pukima Cachoeira. Comentei com uma liderança, Adriano, que eu estava estudando muito sobre os Yanomami e estava fazendo pesquisa sobre as escolas. Falei sobre a invasão garimpeira na década de 1970 em Roraima, e Adriano expressou sua opinião sobre o assunto:

Isso de garimpo não é bom não! Muitas vezes são os próprios Yanomami que acham que os garimpeiros são amigos, são eles mesmo que chamam os garimpeiros. Antes, a gente não sabia que o garimpo era ruim, mas, agora, já estamos no futuro, sabemos das coisas, já estudamos na escola e agora precisamos pensar no futuro dos nossos filhos. Todas as associações deveriam unir-se para ter todos o mesmo pensamento.

Os Yanomami são especialistas em discursos e mostram uma ótima retórica, sobretudo as lideranças, que, em sua maioria, falam bem o português. Os discursos yanomami são cíclicos, começaram e terminam no mesmo ponto, e vão apresentando diversos pontos de vista sobre o mesmo tema. Achei intrigante ele ter citado a escola como uma das responsáveis por eles terem consciência dos males que o garimpo pode causar.

Nesse mesmo dia, em outra ocasião, Adriano disse que estava pensando em conversar com a diretora da Escola Padre José Schneider, pois estava enfrentando um problema. Ele me contou que o *xapono* Pukima Cachoeira foi dividido, segundo ele, por fofoca. Um acampamento foi construído a aproximadamente 30 minutos de distância com metade dos moradores desse *xapono*. Ele disse estar preocupado com a escola: “Eu assino as coisas da escola [referindo-se à retirada de material e ao documento de indicação dos professores], não quero me responsabilizar pela escola dos outros. O certo é todos voltarem para o Cachoeira”. Além disso, ele queria tirar um dos professores que, por conta desse desmembramento do *xapono*, mudou-se para o Pukima Beira, onde está

lecionando, mas, ainda está como contratado do Pukima Cachoeira: “Já falei muito com ele, mas, ele só faz coisa errada, quero tirar ele como professor”.

A assessora da Secoya informou-o que o tempo de contrato dos professores é de um ano, portanto, como ele havia acabado de ser contratado, seria necessário esperar para tirá-lo. Desta conversa, o que me chamou a atenção, primeiramente, foi a talvez esperada associação entre a minha pessoa e a escola e, por essa razão, nossas conversas giravam sempre sobre esse tema, por mais que eu tentasse introduzir outros assuntos. Segundo, poder observar essas modificações na conjuntura social, na questão da divisão de uma aldeia e todas as tensões que essa mudança pode causar (mais tarde, durante a subida do rio Marauiá, foi possível verificar outras divisões de *xapono*). Também observar que a escola, apesar de ser uma instituição externa àquele contexto, que, desde seu advento, em meados dos anos 1990, já teve várias configurações, é um campo de poder e de tensão, junto com as questões ligadas exclusivamente ao modo de viver e relacionar-se. Por último, a participação dos indígenas nos rumos da escola, detectada, nesse caso, pela escolha (ou retirada) do professor pelos membros da comunidade. A decisão pode esbarrar nas regras da burocracia e nas formas como os não indígenas organizam e compreendem como essas escolhas são feitas, sem levar em consideração que as conjunturas na aldeia são mais maleáveis.

Uma das atividades de que estavam incumbidas as assessoras de campo era a de realizar uma sensibilização dos dirigentes da Escola Padre José Schneider em relação à escola diferenciada, já que a coordenação da Secoya percebeu que eles não pareciam compreender as especificidades das concepções pedagógicas dessa modalidade de escola. O encontro ocorreu no dia 17 de outubro de 2016, na própria escola, e contou com a presença das assessoras da Secoya e do logístico da Secoya em Santa Isabel do Rio Negro, da secretária escolar e da diretora Graciete.

A professora Graciete informou que já começara a realizar a dispersão, que é a visita às salas de extensão da Escola Padre José Schneider. São 15 salas de extensão, sendo que 7 são indígenas. As outras ficam em comunidades ribeirinhas afastadas da cidade. Ela disse que pretendia visitar as escolas Yanomami no início de novembro para elaboração de relatório de funcionamento, porém, até o fim de minha estada na área yanomami, em 10 de novembro, a visita ainda não havia ocorrido. A dirigente mostrou certo desconhecimento em relação às condições de viagem e às distâncias, já que pretendia sair de Santa Isabel em uma sexta-feira, visitar os quatro *xapono* com as salas de extensão e retornar para a cidade no domingo.

Apesar do *xapono* Bichu-açu ficar a três horas da cidade, o próximo onde encontramos a escola diferenciada, o Ixima, fica a mais de um dia de viagem. Para completar esse trajeto, são necessários ao menos seis dias, se nenhum imprevisto acontecer, como o rio estar muito seco, exigindo mais paradas para transpor cachoeiras, o barco estar muito cheio ou o motor quebrar no caminho, o que é muito comum.

A diretora demonstrou grande preocupação – segundo ela, também compartilhada pelos dirigentes da Seduc em Manaus – em relação aos “conceitos” (classificação como resultado de avaliação de aprendizagem) que seriam atribuídos aos alunos das escolas Yanomami. A primeira preocupação era em relação à forma, já que, na escola que ela dirigia, as notas eram atribuídas bimestralmente. A assessora da Secoya informou que, segundo a matriz curricular aprovada pela Seduc, as notas das escolas Yanomami deveriam ser trimestrais, com a entrega da ata de “conceitos” e os diários de classe. A outra preocupação referente a este mesmo tema se refere ao não rebaixamento do “conceito”⁴⁵ da escola em virtude de eventuais notas baixas e desistências nas escolas indígenas Yanomami, já que, uma vez anexadas à Escola Padre José Schneider, os “conceitos” das avaliações não estariam atrelados somente à Gerência de Educação Escolar Indígena, pois a Escola Padre José Schneider oferece também educação tecnológica e outras modalidades de ensino.

Outro tema tratado nessa reunião foi quanto ao preenchimento do livro de ponto, que os professores yanomami devem manter atualizado, desde sua contratação pela Secretaria do Estado de Educação. A assessora informou que o preenchimento começou a ser trabalhado na última oficina de formação continuada de professores oferecida pela Secoya, porém, que alguns professores ainda não compreenderam. A professora Graciete nos alertou que a Escola Padre José Schneider é visada, diferente da escola dos salesianos (deixou entender que é por dar apoio às escolas diferenciadas), então, é importante que os professores estejam no *xapono* dando aulas e não na cidade.

Outro ponto tratado foram as rematrículas e matrículas dos novos alunos, que, segundo o calendário da escola, seriam realizadas em janeiro. Ela nos disse que não sabia como justificar a continuidade das atividades da escola diferenciada nos meses de janeiro e julho, evidenciando que, mesmo já tendo salas de extensão indígenas, os dirigentes dessa escola nunca tiveram que lidar com a variedade de calendário.

⁴⁵ A diretora tinha em mente o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que leva em conta, entre outras coisas, o rendimento escolar dos alunos (aprovação e evasão).

Também foi falado sobre os móveis escolares enviados. Essa pareceu ser uma das primeiras providências tomadas pela Seduc, sendo também uma antiga reivindicação dos Yanomami à Secoya. Foram enviados a Santa Isabel do Rio Negro quadros, armários e carteiras. Esses móveis deveriam ser retirados pelos próprios professores Yanomami, com a assinatura da liderança, e transportados para a aldeia. Graciete cobrou a retirada desses materiais. Foi informado que uma parte havia sido levada para os *xapono* e chamamos a atenção sobre a necessidade de se pensar também em móveis diferenciados para suportar as intempéries da floresta. Já tinha tido oportunidade de ver os materiais, que estavam empilhados na sede da Secoya em Santa Isabel do Rio Negro. As carteiras eram do modelo universitária, individuais com um apoio para o braço e uma pequena mesa, feitas em ferro e plástico grosso. Os armários eram de duas portas, com aproximadamente 1,70 m, feitos em MDF (Medium Density Fiberboard) e as lousas, eram do tipo brancas, com buracos para parafusar na parede. Todos esses móveis, além de não terem nenhuma relação com o modo de vida yanomami, apresentam diversas outras incoerências quanto ao contexto ao qual estavam direcionados, tais como a durabilidade do MDF em um ambiente com a umidade da floresta amazônica, o plástico das carteiras que virarão lixo em poucos anos, além de serem móveis com poucas possibilidades de utilização e as lousas, que dependem de canetas plásticas muito pouco duráveis e que gerarão mais lixo com o qual os Yanomami terão que lidar. Além disso, deixar a cargo dos professores yanomami o transporte desses materiais, carregando-os em seus barcos e combustível próprios, é uma forma onerosa de contribuição para a escola.

O último assunto tratado na reunião foi a merenda. Esta vem de Manaus, de seis em seis meses, e precisa ser acondicionada pela escola. A que veio para as escolas yanomami, precisou ser devolvida, já que não havia condições de armazenar tamanha quantidade de alimentos. A merenda também é uma reivindicação antiga dos Yanomami dos *xapono* com escola diferenciada, já que as geridas pelos salesianos recebem merenda há muitos anos. Entre 2012 e 2013, pude participar de algumas tentativas de buscar alternativas para a merenda escolar das escolas diferenciadas yanomami, quando o diálogo estava sendo realizado com a Secretaria Municipal de Educação. Entre as alternativas estava a aquisição de merenda diferenciada, a possibilidade de compra da merenda nas próprias aldeias e o financiamento de roças comunitárias, porém, nenhuma destas se efetivou, sobretudo pela complexidade desse tema em face do financiamento governamental.

Deveríamos subir o rio Marauíá no dia seguinte, 18 de outubro, porém, por problemas de entrega da gasolina, tivemos que ficar na cidade mais dois dias. No fim das contas, isso me propiciou recolher mais informações sobre a cidade e conversar com outros Yanomami conhecidos que estavam por lá. É preciso acostumar-se com imprevistos e furos de planejamento.

Fomos conhecer a “ilha” cedida pela ONG Pró Amazônia onde os Yanomami acampam quando estão na cidade. Está localizada a aproximadamente dez minutos de barco, utilizando motor 40 hp. Lá chegando, encontramos pouco menos de 40 pessoas, sendo na sua grande maioria mulheres e crianças, todas do *xapono* Kona,⁴⁶ que é um dos mais distantes da cidade. Estavam em volta de suas fogueiras, deitados em suas redes, onde ferviam alimentos em caldeirões, em grupos de 4 a 7 pessoas. Praticamente todas lembraram de mim, já que trabalhei nesse *xapono* por aproximadamente um ano. Repetimos entre nós as expressões “*yetu hami*”, que significa “muito tempo” e “*totihi?*”, que significa “tudo bem?”, tentando manter algum tipo de diálogo. Poucas mulheres yanomami da calha do rio Marauíá falam língua portuguesa e o Kona é uma das aldeias com menos falantes do português, assim, a comunicação entre nós ficou totalmente restrita a simples cumprimentos.

Naquela visita à “ilha”, observamos que estavam sendo construídas duas estruturas de madeira com telhado de zinco para atar as redes, mas que ainda não estavam prontas. As pessoas que estavam lá naquele momento estavam em acampamentos construídos com palha, a forma tradicional yanomami. Yanomami quer dizer “gente” ou “ser humano”. Alguns antropólogos traduzem esse nome pela sua capacidade de construir moradias provisórias em poucas horas e montar acampamentos rapidamente: *yano*, na língua yanomami, significa casa (RAMOS, 1990; BARAZAL, 2001).

Havia uma placa onde se liam as seguintes palavras “*Hei pema urihi are kui, ata aupohe, a ãhi potihehe: kanosi, peta, sakumahe*” (Esta floresta é nossa, ela precisa ficar limpa, não deixe restos de comida e outros tipos de lixo), assinado pela direção da Pró-Amazônia. Pelo que entendi, eles estavam ali desde o final do mês de setembro, muitos dos que tinham vindo para as eleições já tinham ido embora, porém, aquele grupo

⁴⁶ Esse *xapono* foi um dos últimos a migrar da Venezuela para o Brasil, no final da década de 1990. Em 2012, outro grupo de Yanomami vindos da Venezuela começou a construir seu *xapono* do lado brasileiro passando a viver na calha do rio Marauíá: os Momohiteri.

permanecia, esperando quem viesse buscá-los, muito provavelmente porque o barco que subiu para a aldeia estava cheio de *matohi* (mercadorias ou coisas).

De fato, a população Yanomami de Santa Isabel do Rio Negro forma um corpo de eleitores bastante significativo, por isso, em anos de eleições municipais, eles são sistematicamente assediados com promessas eleitoreiras e se deslocam em peso para votar.

Voltando para Santa Isabel em função do meu estado de saúde, fui levada até a casa de Dona Ciró (Auxiliadora), que fez remédios naturais. Ela me deu uma garrafada feita com um tronco chamado carapanaúba (*Aspidosperma nitidum*), que pode também ter contribuído com o fato de eu não ter pego malária em campo, já que havia um alto índice da doença nas aldeias onde fiquei instalada. Segundo ela, essa raiz era utilizada para tratar essa doença, antes da chegada do quinino.

Ela falou sobre como sua família, descendentes de portugueses, chegou à cidade, cada qual conquistando seu pedaço de terra, de um lado e outro do rio. Muitos desses imigrantes foram atraídos para esse lugar - antes, chamado de Tapuruquara - para plantar café e extrair borracha, de grande produção nessa localidade. Imagino que esses foram os caboclos e seringueiros que aparecem nos relatos coletados nesta pesquisa sobre os primeiros contatos.

Na manhã seguinte, eu já estava melhor. Fomos avisadas que o problema da gasolina havia sido resolvido e que subiríamos o Marauiá na próxima manhã. Durante o dia, encontrei Silvino, AIS do Kona que havia acabado de chegar à cidade. Ele disse que muitas mortes haviam acontecido desde minha última ida para lá em 2013. Ele alegou que o que provocou essas mortes foi a distância entre o *xapono* e a cidade, onde é possível conseguir atendimento médico (aproximadamente três dias de viagem) e, por isso, precisavam de uma pista de pouso para os aviões da saúde. Disse que a Sesai havia prometido isso para eles.

A subida do rio Marauiá

No dia 20 de outubro de 2016, por volta das 9h30 da manhã, entramos em um barco com motor 40 hp, a assessora da Secoya, o barqueiro Luís, o proeiro Alberto e eu.

Nossa primeira parada foi no sítio Poraquequara, a poucos minutos da entrada da terra indígena Yanomami, no rio Marauíá. Este sítio é a sede a ONG Rios Profundos⁴⁷, coordenada por Anne Ballester, fundada no ano de 1996 para a promoção da autosustentabilidade e da divulgação da cultura yanomami. Desde 2011, trabalha com projetos interdisciplinares, com o objetivo de pensar em conjunto com as comunidades yanomami, caminhos para os problemas oriundos do contato.

No sítio, estava acontecendo um curso de Língua Portuguesa e havia cerca de quinze jovens, alguns deles professores das escolas diferenciadas. Apesar da Secoya e a Rios Profundos terem deixado de fazer projetos em parceria, Anne Ballester é sempre solicitada a participar dos cursos de formação promovidos pela Secoya, já que é fluente na língua yanomami e consegue traduzir de forma compreensível a eles os conteúdos acadêmicos dos cursos de formação.

Nesse espaço, há algumas construções de madeira como o alojamento dos alunos, a cozinha, uma casa para moradia e uma escola. A escola é toda de madeira sobre palafitas e contém uma única sala de aula com aproximadamente 30 m². Possui diversas mesas de madeira grandes, dispostas em formato de U, com bancos dos dois lados, o que contribui para as atividades em grupo. Nas paredes, diversos *banners* com informações estatísticas sobre os Yanomami, lousa e um quadro silábico em língua yanomami. Esse foi o primeiro material de alfabetização produzido, baseado nas pesquisas linguísticas de Henrique Ramirez em meados dos anos 1990, e seu formato inicial eram grandes cartões, um para cada sílaba, com letras e desenhos. Por conta de uma forte chuva, ficamos presos ali por volta de uma hora e aproveitamos para almoçar.

Seguimos viagem e adentramos, pelo Marauíá, a Terra Indígena Yanomami. No final de 2011, foi instalada uma placa, financiada pelo programa PDPI (Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas) do Ministério do Meio Ambiente, parceria estabelecida e administrada pela Secoya, na qual constavam as normas yanomami dentro da terra indígena. Não era permitido: o ingresso com bebidas alcoólicas, o uso de malhadeira pelos não índios, retirada de recursos naturais, o uso de armas de fogo por não índios, filmar ou fotografar sem autorização e adquirir artesanato de couro, pena e ossos. Em 2016, essa placa estava ilegível e tomada pelo mato.

Paramos no *xapono* Bichu-açu, que fica a aproximadamente uma hora e meia⁴⁸ de barco da cidade de Santa Isabel. Esse *xapono* estava totalmente vazio, apesar de

⁴⁷ Mais informações no site <http://riosprofundos.org>.

⁴⁸ Dependendo da potência do motor, pode levar até três horas.

apresentar uma população de mais de 130 pessoas. Nenhum dos moradores havia voltado da cidade (foram para as eleições) e estavam acampados em algum espaço não povoado às margens do rio Negro. Nesse ponto do rio Marauíá, existe uma cachoeira chamada Bichu-Mirim e é preciso descarregar todas as coisas do barco para poder passar. Por sorte, encontramos dois barcos dos Yanomami do *xapono* Jutai (desmembramento do antigo Piranha) descendo rumo a Santa Isabel. Eles nos ajudaram com o transporte de nossas coisas e com a subida do barco. Oferecemos alguns litros de gasolina em retribuição (a reciprocidade, como eu já disse, é de fundamental importância na cultura yanomami). Nesse mesmo dia, tivemos que enfrentar mais duas cachoeiras, Tucumã e Irapajé, ambas difíceis de passar em função da baixa do rio, o que deu muito trabalho a nossos barqueiros.

Chegamos em um lugar chamado Apuí por volta das 16 horas. Neste lugar, já existiu um *xapono* yanomami, agora havia somente uma estrutura de madeira com telhado de zinco, instalada por alguma organização que trabalhava naquela área, que servia como acampamento. Ouvimos histórias de que os Yanomami não têm ficado mais nesse lugar, preferindo montar seus acampamentos tradicionais no mato, desde que um jovem morreu ali sem nenhuma explicação (os técnicos de saúde disseram que foi por um ataque do coração). Pelo avançado da hora, decidimos ficar ali para pernoitar. Por volta das 18 horas, passaram por ali alguns Yanomami que também estavam descendo para a cidade e disseram que pertenciam ao *xapono* Tomorobi, o novo *xapono* originado do desmembramento do Pukima Cachoeira, como havia relatado a liderança Adriano, na conversa que tivemos na cidade.

Continuamos a viagem no dia seguinte parando em quase todos os *xapono* que ficam na calha do rio Marauíá. O primeiro ao qual chegamos foi o Serrinha, esse *xapono* também não existia no ano de 2013 e veio de um desmembramento do Jutai (antigo Piranha). Nesse *xapono*, os yanomami fizeram muitas roças na beira do rio, então, para chegar até as casas, é necessário passar por pés e mais pés de bananeira, macaxeira, batata doce e outras culturas. Ali, vivem cerca de 40 Yanomami, a escola, gerida pelos salesianos, estava sendo construída próxima ao círculo de casas. Até aquele momento, o que se via eram longos esteios de madeira e um teto de zinco recém colocado, mas, não estava pronta para o funcionamento. Apesar de não atuar nesse *xapono* na área da educação diferenciada, a Secoya mantém o programa de educação e saúde, que, nessa entrada, estava trabalhando com a implantação do chamado Eco Lago, que servia para purificar a água do rio para consumo dos indígenas. Nessa região, há

muitos casos de verminoses causadas por água contaminada e esse projeto tem por objetivo melhorar a qualidade da água consumida. Esse é um trabalho complexo, já que envolve também mudanças culturais, como a forma de coletar água, que deixa de ser realizada diretamente no rio para ser coletada direto das torneiras. Seguimos viagem e paramos no Jutai para cumprimentar os moradores. Visitamos rapidamente o alojamento das professoras da escola salesiana, que também é indígena, da etnia Tukano. Partimos, então, para o próximo *xapono*, que é conhecido como Missão Marauiá, onde fica a principal escola salesiana e também é a base dos funcionários da Sesai que trabalham nessa calha de rio. Nesse *xapono* há uma pista de pouso por onde chegam os técnicos de saúde, enfermeiros, médico e dentista para atendimento aos Yanomami. Essa pista recebe voos dia 14 e 29 de cada mês, todos rumo a Boa Vista, onde fica a base do DSEI Yanomami. Lá, reencontrei alguns profissionais da saúde que estão atuando naquela área desde antes de 2013, porém, a grande maioria é novata.

Seguimos viagem e paramos no próximo *xapono*, chamado Ixima, este com escola diferenciada promovida pela Secoya. Fomos muito bem recebidos e Carlito, uma liderança, ficou muito feliz em me ver. Fizemos um passeio rápido e aproveitei para visitar a escola, que continuava igual a 2013, construída em madeira sobre palafitas, com teto de zinco e bancos feitos em madeira. Os professores desse *xapono* ainda não haviam buscado os móveis fornecidos pela Seduc, assim, a escola estava funcionando com os móveis antigos e a conhecida lousa verde. Nesse *xapono*, há dois professores contratados, Vitorino e Nicolau. Vitorino estava cursando a Licenciatura Indígena Yanomami, oferecida pela Ufam em São Gabriel da Cachoeira. Por esse motivo, ele não estava presente no *xapono*. Encontrei o professor Nicolau na beira do rio e só tivemos tempo de nos cumprimentar, pois precisávamos seguir viagem e já era quase fim de tarde. Depois, retornei a este *xapono* e pude acompanhar o trabalho dos professores por alguns dias.

Na sequência, passamos pelo antigo Pukima Beira, agora desabitado, *xapono* em que trabalhei durante os dois anos pela Secoya. Na beira do rio, o posto de saúde e o alojamento estavam abandonados dando um ar sombrio ao lugar, nem fomos ao local do antigo *xapono*, que ficava a uns dez minutos de caminhada da beira do rio, pois o mato já havia fechado o caminho. Chegamos já à noite no novo *xapono* Pukima Beira, pois a viagem começou a ficar muito lenta, o rio estava tão seco que o barco encalhou algumas vezes. Meio desnorteados, eu e os outros da equipe amarramos nossas redes no escuro, numa casa cedida por um dos moradores. Foi uma grande felicidade encontrar aquelas

peessoas, que pareciam estar felizes também com minha chegada. O novo *xapono* me pareceu enorme e, no meio dele, ainda havia muitos tocos de árvore, que serão retirados com o tempo, até ficar somente um chão de terra batida. Em uma das casas (da Marielza, a única professora mulher), havia energia elétrica advinda de um gerador barulhento. Nessa noite, pude ver diversos celulares, inexistentes em 2013, que servem para ouvir música, tirar fotos e jogar. Exaustos, nessa noite, comemos um frango assado na lenha com farinha e deitamos. Fiquei observando as lanterninhas passeando no meio do *xapono* e o fogo dentro das casas, suas vozes conversando ao longe embalsam nosso sono. Pela manhã, o barqueiro e o proeiro seguiram viagem de volta a Santa Isabel do Rio Negro. Eu fui visitar as casas e reencontrar aquelas pessoas que já não via por quase três anos. Ver as crianças que se tornaram jovens e já carregavam seus bebês foi muito emocionante. Nesse dia, fui mordida por um cachorro, talvez uma evidência do quanto eu era estranha àquele lugar.

A aldeia e a escola

Nessa viagem de campo, foi possível fazer uma observação dirigida a duas escolas. A Escola Indígena Kahirayoma, traduzido por eles como “a fala das mulheres ou a mulher que fala”⁴⁹, localizada no *xapono* Pukima Beira, e a Escola Indígena Kayapana, que é o nome de uma montanha sagrada, localizada no *xapono* Ixima. Essas duas aldeias estão localizadas na calha do rio Marauíá, que fica na margem esquerda do rio Negro.

A primeira escola observada foi a Kahirayoma, durante os dias 22 de outubro e 1 de novembro. O *xapono* havia recém mudado rio acima e diversas casas estavam em construção. O terreno central da aldeia, que no geral é totalmente de terra batida, ainda estava ocupada por muitos troncos, que aos poucos iam sendo utilizados para alimentar o fogo das casas. Os Yanomami, apesar de estarem sendo obrigados a aderir a uma maior sedentarização em função de estarem dentro de uma TI com os limites demarcados e também pela dificuldade de abandonar estruturas como escolas e postos de saúde, seguem se movendo, dividindo-se e formando novos *xapono*. Os motivos para

⁴⁹ O “Diccionario enciclopédico de la lengua Yānomāmi” de Jacques Lizot traduz Kahirayoma por “*heku-ra* feminino. Conhece todos los lugares que tienen nombre y acompaña a los chamanes cuando estos, adoptando una forma inmaterial, se dirigen a otras comunidades con el propósito de matar. Interviene también en las discusiones que surgen durante um conflicto” e Kahiramou como “expresarse usando um habla distinta del habla local.” (2004, p. 143)

essas mudanças são diversos, podendo ser desde a escassez de recursos, infestação de insetos ou quererem deixar para trás alguma lembrança ruim. As mudanças são planejadas por bastante tempo e vão acontecendo aos poucos. Depois do novo local escolhido, vão se abrindo roças e preparando o lugar, para que já tenha oferta de alimento quando da mudança definitiva. Quando da nossa chegada a essa aldeia, estava sendo organizada um *reahu*. Os Yanomami costumam realizar “festas” como parte de um ritual pós-morte, que inclui, além da cremação do corpo e a mistura das cinzas em um mingau de banana oferecido a todos, também momentos de pintura, canto e dança. Ao perguntar para o professor Tomás qual era o motivo daquela festa, já que ninguém havia morrido, ele me informou: “Às vezes, quando algum parente está triste por alguém que morreu há muito tempo, essa pessoa vai sugerir à liderança que realize uma festa, para que essa tristeza vá embora”.

Para que se realizasse essa festa, um grupo de pessoas foi designado para ir à cidade para comprar “rancho”. Usualmente, fazem parte do rancho alimentos não perecíveis como arroz, sal, café, macarrão e açúcar. Também estavam fora os caçadores, que trariam as carnes da festa. Os caçadores passam vários dias no mato e sua volta é um dos pontos altos do *reahu*. Quando chegamos, o grupo responsável pela compra do rancho na cidade havia saído no dia anterior. Já os caçadores saíram da aldeia no dia 23 de outubro. Assim, ficaram sobretudo as mulheres e as crianças na aldeia.

Na manhã do dia 24 de outubro, uma liderança chamou as mulheres para uma reunião. Ele falou que elas deviam pintar-se e começar a treinar as músicas para a festa. Também perguntou quem tinha mandioca em suas roças para fazer farinha e pediu que os *hujá* (jovens) fossem colocar malhadeiras no rio para trazer peixes. Depois dessa reunião, por volta das 9h30, eu e o professor Tomás fomos para a escola.

Essa escola contava com três professores até 2013, porém, somente Erick e Marielza continuam suas atividades. O terceiro professor foi desligado da escola pela comunidade por comportamento inadequado. Além de perder seu cargo como professor, passou um bom tempo apartado socialmente, vivendo escondido dentro de sua própria casa ou caçando sozinho no mato. No período do campo, além deles, a escola tinha mais três professores, Tomás, Breno e Orlando, sendo que esses dois últimos estavam na categoria chamada “estagiário”, já que eles não tinham o certificado de magistério indígena e não eram contratados do estado do Amazonas. O acompanhamento dessa escola ocorreu em três turmas: *horearewë*, do professor Breno, *uprarewë* I, do professor

Tomás, *uprarewë* II, do professor Erick. Os outros dois professores estavam em viagem para a cidade para comprar alimentos para a festa.

A escola tem duas salas de aula de aproximadamente 20 m² cada uma, totalmente construídas com matéria prima da floresta. O telhado é de palha e a escola é toda cercada com troncos finos dispostos um ao lado do outro. A divisão de uma sala para a outra também é feita com esses troncos, desta forma, é possível ver e ouvir de uma sala o que está ocorrendo na outra. Cada sala possui por volta de 20 carteiras do tipo universitário, de plástico e metal, recentemente disponibilizadas pela Seduc. Contam também com lousa branca e uma mesa para o professor. Os materiais ficam guardados em uma caixa plástica. O armário, também enviado pela Seduc, fica na casa do professor Tomás.

Luana Robles Vieira out/2016)

Fotos 7 e 8 – Escola Kahirayoma vista externa e vista interna

As aulas na escola Kahirayoma aconteciam em dois períodos. O primeiro ocorria aproximadamente das 7h às 9h. O segundo, das 9h às 11h. No primeiro período, eram as aulas das turmas *uprarewë* I e *heheahewë*, no segundo horário, as turmas *uprarewë* II e *horearewë*.

Normalmente o primeiro horário ficava para as turmas mais “avançadas”, ou seja, que têm alunos adultos, pois, assim, às 9h, todos já ficavam livres para seus trabalhos diários de roçado, pesca, caça etc. Como a professora Marielza estava fora do *xapono* (ela fazia parte do grupo que foi até a cidade), o professor Erick adiantou suas aulas para o primeiro horário, assim também poderia sair para suas outras atividades.

Apesar de o *xapono* Pukima Beira encontrar-se em *reahu*, as aulas continuaram normais, pois, de acordo com o professor Tomás, não havia muito o que preparar para a festa, já que o rancho seria comprado na cidade, não se tratava de uma festa de morte,

então, não havia “um luto” e o *praiai* (dança) e o *amouamou* (canto) ocorriam no período da tarde e da noite.

Segundo o professor Tomás, ele construiu a escola sozinho, somente com alguma ajuda de dois parentes, nem a comunidade nem os outros professores o ajudaram. Quando eles chegaram ao novo *xapono*, Tomás perguntou para a liderança: “e a escola?”. A liderança, então, pediu para a comunidade que construísse a escola, que se recusou, pois estavam construindo suas próprias casas. Os AISs disseram que eram os professores que deveriam pagar pela construção da escola. Para o professor Tomás, isso não é certo, já que a escola é da comunidade, não do professor, além de serem os filhos deles que estudam na escola. A liderança, então, falou para os jovens ajudarem, mas, segundo Tomás, eles não ajudaram. Então, Tomás chamou os outros professores, que disseram que ajudariam, mas, não apareceram. Por fim, ele decidiu construir a escola sozinho.

Esse é um dos temas sempre debatidos entre a comunidade e as assessoras da ONG, pois muitas vezes os professores indígenas se queixam do não envolvimento da comunidade na construção da escola, ficando a cargo dos professores fazê-lo.

Nos anos de 2012 e 2013, as aulas nesse *xapono* funcionavam no esquema 4 por 1. Então, independentemente do dia da semana, havia quatro dias de aula para um de folga. Isso mudou: estavam dando aulas de segunda-feira à sexta-feira, com folgas no sábado e domingo. Em conversa com os professores, eles me disseram que essa foi uma exigência da Escola Padre José Schneider, uma vez que o caderno de ponto não dava outra opção de preenchimento. Conversamos sobre essa mudança e, segundo os professores, não faz muita diferença para eles. Porém, podemos considerar o fato como mais uma evidência de que é necessário o constante diálogo e a sensibilização com os dirigentes da Escola Padre José Schneider em relação às especificidades da escola diferenciada.

Acompanhei aulas dos professores Breno, Erick e Tomás. Orlando e Marielza chegaram pouco antes da minha partida e não haviam retomado as aulas.

A aula começa com o professor batendo o “sino”, a parte de metal de um machado velho que o professor bate com um martelo. Em seguida começam a chegar os alunos. Essa forma de chamar a turma é claramente reproduzida das escolas e da igreja Salesiana de Santa Isabel do Rio Negro, que chama os fiéis batendo um sino ouvido em quase toda a cidade.

A turma do professor Tomás tem treze alunos. No primeiro dia em que acompanhei a turma, compareceram oito (cinco mulheres e três homens). O professor continuou a atividade que estava sendo realizada na última aula, sobre contagem do tempo. Pediu que os alunos abrissem o livro, explicou a atividade e depois chamou aluno por aluno para que respondesse que hora indicava cada relógio impresso. Cada um ia completando em seu livro. Enquanto isso, uma criança, filho de uma aluna, chorava na sala. A mãe não lhe dava atenção, nem os outros alunos. Somente uma vez o professor Tomás reclamou, diretamente com a criança. Outras duas mulheres também levaram seus bebês, que brincavam tranquilamente na chuva, do lado de fora da escola. Depois de chamar todos os alunos, o professor pediu que continuassem a completar os relógios em seus livros, sozinhos. Ele chamou o ponteiro do relógio de *xereka*, que significa flecha na língua yanomami. Ao fundo, um som de música vindo de um celular, que foi dado à criança para que ela parasse de chorar. Tocava uma música pop em inglês e um dos adolescentes presentes na aula cantava junto. Os alunos riam das crianças que brincavam na chuva lá fora. Naquele momento, eram três. De tempos em tempos, um galo cantava bem alto no telhado da escola.

No dia seguinte, Erick e Tomás deram aulas no mesmo horário, por volta das 7h30. Nas duas turmas, há uma presença maior de mulheres, porém, isso pode ter ocorrido em função da saída de vários homens para a caça da festa. Os dois trabalharam língua yanomami e interagiam bastante com os alunos, falando e chamando-os na lousa. Depois da aula, o professor Erick veio me dizer que não poderia estar no planejamento da tarde, pois iria ao *xapono* antigo buscar mandioca.

A turma de responsabilidade de Orlando e Breno era a *horearewë* (aquele que engatinha), porém, só acompanhei as aulas do segundo, porque Orlando estava em viagem para a cidade de Santa Isabel. Breno era “estagiário” da escola e frequentava a turma do professor Tomás. Fazia uso de uma cartilha em língua yanomami, passava palavras na lousa para os alunos que já sabiam copiar e, para as crianças que ainda não conseguiam copiar, passava exercícios de coordenação motora fina. A turma *horearewë* tinha 19 alunos e era frequentada pela maioria das crianças. Pareceu-me que, por algum motivo, elas gostavam de estar na escola.

Breno chegou na escola e entregou os cadernos um a um. Passou palavras na lousa para os alunos copiarem. Os que não sabiam escrever esperavam para que o professor fizesse em seu caderno bolinhas, letras ou números para que fossem imitados embaixo. As crianças ficavam bem silenciosas fazendo suas atividades e o professor

quase não falava diretamente com elas. Algo as atraía muito para a escola, pois deixavam as suas brincadeiras para frequentar as aulas.

As crianças ficavam muito quietas fazendo as atividades que lhes foram solicitadas. No dia (26/10/16), um jovem adulto entrou na sala de aula e começou a fazer as atividades de uma das crianças, o que pareceu normal a todos, inclusive ao professor, que não repreendeu nem o jovem nem a criança.

Parte dessa turma copiava as palavras da lousa, outra parte só conseguia fazer isso quando copiava de uma palavra já escrita no caderno e uma terceira parte fazia somente atividades de coordenação motora. A forma como o professor administrava essas diferenças era bem parecida com a prática de outros professores aos quais acompanhei: escrevia na lousa o que deveria ser copiado e, depois, oferecia individualmente para cada aluno uma atividade direto no caderno. A maioria dos alunos reconhecia as vogais, porém, somente três conseguiam ler palavras. Alguns deles estavam nessa mesma turma desde 2013.

A turma *uprarewë I* era de responsabilidade do professor Tomás. Esse professor era bastante experiente e mantinha, durante toda a aula, um intenso diálogo com os alunos. Apesar de ter chegado recentemente ao *xapono*, tinha tomado a frente das atividades escolares. Bastante responsável e comprometido, dava aula todos os dias. Utilizava uma apostila de matemática que devia ter sido recentemente impressa e cada aluno tinha a sua.

Sua turma somava 13 alunos, composta por mulheres (a maioria) e por rapazes jovens. Muitos alunos da turma da Marielza estavam frequentando essa turma, pois ela estava em viagem.

Algumas vezes Tomás queixou-se do professor Erick, que faltava às aulas ou que não estava “ensinando bem”, porém, a mesma reclamação não acontecia em relação a outros professores, mesmo que também faltassem às aulas. Notei aqui que as relações familiares tinham uma forte influência no trabalho do grupo, já que era dessa forma que eles, tradicionalmente, organizavam seus grupos de trabalho.

Tomás é um dos que tinham condições de ajudar outros professores que estavam no início de sua formação. Porém, não sei qual será o seu destino como professor, já que estava lotado pela Seduc em seu *xapono* de origem (Pukima Cachoeira) e uma liderança, Adriano, não queria mantê-lo no quadro de professores de lá. Também havia questões relacionadas ao comportamento desse professor em relação às mulheres, o que seria tema de uma reunião no Pukima Beira, em conjunto com a liderança do Pukima

Cachoeira. Até minha saída de área, não soube qual foi o desfecho dessa reunião. Nessa turma, praticamente todos os alunos escreviam e liam na língua yanomami, sendo capazes de escrever um texto de uma página ou mais, como observado por meio de uma atividade de produção escrita realizada por essa turma.

A turma *uprarewë* II tinha 14 alunos entre crianças e jovens. O professor Erick conhecia bem os alunos e, apesar de ser professor há muito tempo, quase nunca teve pagamento. Faltava algumas vezes e justificava as faltas pelo fato de não estar recebendo. Também sua conjuntura familiar era complexa, tinha a mãe que estava doente, uma filha de aproximadamente dois anos e não tinha pai, nem sogro.

No dia 25, aconteceu uma reunião no *xapono*, na qual foram escolhidas três para serem responsáveis por encaminhar os cantos noturnos. Nessa mesma noite, fizeram o primeiro *amouamou* (canto). O canto acontece com as mulheres caminhando no contorno do *xapono*, cantando (uma canta e as outras repetem juntas em coro). O efeito é muito bonito, pois algumas vezes o canto fica bem perto e outras vezes distante em função da movimentação das cantoras.

Durante o dia seguinte, houve o momento do *praii* (dança). No fim da tarde, as mulheres e as crianças foram para um caminho atrás do *xapono*, no meio do mato, e todos começaram a pintar-se de urucum, jenipapo e violeta genciana (elas gostam muito da cor e da resistência dessa tintura). Elas pintavam o corpo todo, com ajuda umas das outras e depois pintavam as crianças, que já estavam brincando de pintar-se. Chegaram, então, as mulheres mais velhas. Assim que se sentavam na nossa apertada roda, começavam a ser pintadas pelas filhas e netas. Fui pintada pela minha amiga Clarice. As crianças me abraçavam e me empurravam para dançar, numa espécie de ensaio. Depois de todos pintados, fomos para uma entrada do *xapono* e saímos em trios, dando uma volta em torno de toda a aldeia e parando para fazer a coreografia em frente de cada casa. Eu fui mandada no primeiro trio, talvez por ser visitante, enquanto elas diziam *kiri mai*, que significa não tenha “vergonha/medo”.

Luana Robles Vieira (out/2016)

Fotos 9 e 10 – Pessoas da aldeia Pikuma Beira fazendo *prai*

No dia 28, por volta das 15 horas, homens e mulheres começaram novamente a pintar-se. Também enfeitaram a casa da liderança com folhas de açazeiro, que tinha um verde bem claro e um cheiro muito bom. Já estavam todos esperando que as pessoas que haviam ido para a cidade comprar os alimentos estariam voltando naquele dia. Quando todos estavam pintados, por volta das 16h30, começaram as danças. O professor Tomás puxava o canto e as mulheres repetiam. Fizeram um grande mastro de madeira pintado de urucum e jenipapo, também enfeitado com folhas de açaí no topo. Enquanto alguns jovens homens carregavam esse mastro, que parecia muito pesado, no entorno do *xapono*, os outros dançavam num ritmo muito forte, ora imitando animais (jacaré, queixada, arara), ora imitando atividades do dia-a-dia, como roçar e caçar. As crianças pareciam muito excitadas, mas, ao mesmo tempo, tinham medo da energia dos adultos. Em alguns momentos, sob o comando da liderança, corriam todos juntos e era preciso sair rapidamente da frente para não ser pisoteado. Todos riam e se divertiam muito juntos, numa espécie de transe coletivo (do qual era impossível escapar, até para mim, que compreendia parcialmente o que estava acontecendo). Tivemos que tomar banho no rio à noite, o que seria extremamente assustador se não estivesse na companhia deles. À noite, houve mais canto. Primeiro, das mulheres, depois, dos homens, que se estenderam até a madrugada.

Luana Robles Vieira (out/2016)

Fotos 11 e 12 – Mulheres participando do *reahu* no *xapono* Pukima Beira

O dia seguinte (29/10/16) era um sábado, portanto, não havia aula. Logo cedo, as mulheres se reuniram para se pintar novamente (algumas seguiam pintadas do dia anterior). Agora a chegada dos viajantes era certa. Quando o barco com os mantimentos chegou, muitos já aguardavam na beira do rio. Subiram para a aldeia carregando pesados fardos de arroz e feijão, homens e mulheres, soltando gritos e dançando com todo aquele peso nas costas. Levaram todas as coisas para a casa da liderança e lá ficaram a manhã toda em reunião decidindo o que seria comida da festa e o que ficaria para a reunião que estava prevista para depois da festa, com a participação de lideranças de outros *xapono* (descobri depois que esta reunião era para tratar da nova aldeia que estava se formando e do destino do professor Tomás). À tarde, o *xapono* ficou muito calmo. A maioria estava em casa comendo, outros foram para suas roças.

No fim da tarde, novamente, houve dança. Dessa vez, antes de começar, a liderança falou demoradamente com todos. Explicaram-me que ele estava se dizendo preocupado porque os jovens não estavam mais interessados nas festas tradicionais yanomami. Não dançavam e não queriam cheirar o paricá. Preocupava-se, pois eles

precisavam aprender a fazer a festa, para que as novas gerações não esquecessem como se festeja. O professor Tomás, então, tomou a frente. Colocando todos os jovens em fila e fazendo-os cheirar o paricá e dançar, falava muitas coisas em língua yanomami e vez ou outra soltava um “educação yanomami” em língua portuguesa. Mais uma vez dançaram forte. Fizeram os adolescentes carregarem gigantescos paneiros cheios de farinha, enquanto as mulheres gritavam e incitavam os jovens homens a exibirem sua força.

No dia 30, as mulheres acordaram muito animadas, por volta das 5h30 da manhã. Anunciavam, gritando de suas redes, a chegada de dois caçadores trazendo jacarés moqueados e outros animais. Eles vieram para buscar mais farinha para continuar a caça, que deveria durar mais uns cinco dias. Esse dia parecia, a meus olhos, um típico dia de domingo. Estava muito quente e como havia bastante comida, muitos ficaram em casa sem fazer muita coisa. Alguns rapazes cortavam os cabelos, fazendo modernos penteados, inspirados nos jovens da cidade. As crianças comiam carne misturada com farinha, que levavam dentro de canequinhas de plástico.

Neste dia, pude conversar com a professora Marielza, que me disse ter ficado muito fora do *xapono*. Primeiro, acompanhando sua irmã, que havia quebrado o braço e precisou ir para Boa Vista. Precisaram ficar lá por três meses. Depois, precisou ir para a cidade de Santa Isabel assinar os papéis da Seduc. Quando voltou para a aldeia, a liderança já pediu que ela voltasse para a cidade para comprar o rancho. Ela estava cansada de tantas viagens e ainda não tinha certeza quando retomaria as aulas.

No final da tarde, novamente, houve dança. Eu estava cansada e tentei não participar, mas, logo fui chamada de *nahinahi* (preguiçosa) por uma senhora. Decidi ir, sobretudo depois da fala do professor Tomás, no dia anterior. Escondemo-nos atrás das casas, no meio da roça de mandioca para nos pintar. Esse momento é muito descontraído. Um pinta o outro, todos riem e conversam. As crianças estão por todos os lados. Depois de prontos, vão saindo um por um, correndo e dançando em frente das casas, retornando depois ao esconderijo. Em seguida, todos saem juntos em uma grande fila, dão algumas voltas em torno do *xapono*. A dança termina e cada uma toma um rumo, umas vão para o rio banhar-se, outras vão atizar as fogueiras, amamentar ou deixar-se na rede.

Foto 13 – Mulher pintando filho para a festividade no *xapono* Pukima Beira

Na segunda-feira, dia 31, a manhã começou com a gritaria dos galos, às 5 horas ou antes. As primeiras pessoas que vimos andando pela aldeia foram as crianças pequenas. Depois, passou um grupo de mulheres, chamando umas às outras com cestos presos na cabeça por uma alça feita da casca de uma árvore e facões na mão. Iam pegar macaxeira.

O professor Tomás passou na minha casa para irmos para a escola por volta das 7h20. Erick não daria aula naquele dia. Ele me avisou na noite anterior, mas, não avisou Tomás. Já na escola, o professor Tomás pediu que os alunos continuassem suas produções de texto. O professor Breno, então, decidiu adiantar sua aula das 9h para as 7h30, já que a sala de aula estava disponível. Fez o mesmo ritual. Bateu o sino, rapidamente a sala estava cheia de crianças. Pegou os cadernos e distribuiu um a um, esse processo demorou muito. As crianças esperavam pacientemente todo o processo. Ele escreveu a data na lousa e, as crianças que sabiam copiavam da lousa, as que não sabiam esperavam o professor escrever a data para elas. Nessa hora, ele me deu uma caneta para ajudá-lo. O professor Breno pegou, então, algumas cartelas com números, eram cartelas de bingo feitas por alguma professora *napë* muitos anos atrás. Alguns alunos de Tomás, que estavam na sala ao lado, deixaram suas atividades e juntaram-se aos pequenos para jogar bingo. Nenhum dos dois professores os reprimiu. Breno sorteava os números em um saquinho enquanto as crianças colocavam bolinhas de papel

nos números de sua cartela, elas pareciam estar se divertindo e no final, todas, ao mesmo tempo, gritaram “bingo!”.

Tomás pediu que seus alunos lessem seus textos em voz alta para toda a sala e concluiu a aula. Algumas mulheres que não haviam terminado ficaram dentro da escola.

As crianças pequenas ficam soltas, têm acesso a facas e terçados. As maiores fazem alguns trabalhos, como carregar coisas e ralar farinha. Tudo parece permitido para elas. A maioria delas fica sob responsabilidade das irmãs mais velhas. Quase ninguém sabe a própria idade. Ganhar uma roupa marca a diferença entre ser um bebê e uma criança maior. Pode estar associado ao fato de não fazer mais xixi nas calças. Vi duas crianças, uma de 2 e outra de 4, brincando num toco de uma árvore cortada, que, para mim, parecia extremamente perigoso, mas, não para as Yanomami, que riam da brincadeira delas.

Elas são as primeiras a saírem de casa. Olham, procuram coisinhas no chão e começam a se encontrar. Mais da metade do *xapono* é criança, o que pode deixar os adultos muito sobrecarregados em função da quantidade de bocas que têm que alimentar. Um rapaz até me disse que não terá mais filhos porque as crianças são muito gulosas e comem toda a comida, deixando os adultos com fome.

Um dia, o professor Erick pegou uma régua da escola e perguntou-me do que se tratava um símbolo impresso no plástico. Tratava-se de um aviso de proibido para crianças de 0 a 3 anos. Para ele, acostumado com crianças tendo acesso a facas desde muito cedo, minha explicação parecia uma piada. Perguntei para ele como eles ensinavam o que é perigoso ou não é para as crianças. Ele disse que essas coisas não precisam ser ensinadas, “elas já vêm com esse pensamento”. Elas aprendem olhando e ajudando, talvez por isso a técnica utilizada por muitos professores, que é a de fazer cópias e ditados, seja tão aplicada. Desde muito cedo, elas comem sozinhas e cuidam da sua própria alimentação. Vão de casa em casa atrás de comida. A criança yanomami come muito e de tudo. Assim que começam a andar, passam a investigar o mundo junto com as crianças maiores. Ninguém as proíbe de tomar chuva e cobrir-se de terra, não por descuido, simplesmente porque, naquele contexto, essas coisas não representam um problema.

No dia 2 de novembro, uma quinta-feira, fiz minha mudança para o *xapono* Ixima, que fica a aproximadamente 1 hora de viagem do Pukima Beira, descendo o rio de motor 15hp. Fui recebida pelo professor Vitorino. Ele me mostrou um questionário que serviria de base para realização de pesquisa solicitada pelo curso de Licenciatura

Indígena do qual ele era aluno. Ficamos nesse *xapono* até 9 de novembro, o que possibilitou somente 6 dias de convivência. Também nesse *xapono* as aulas estavam acontecendo de segunda-feira a sexta-feira, com a mesma justificativa: a pedido da Escola Padre José Schneider, o que encurtou ainda mais a observação das práticas dos professores yanomami.

O prédio escolar desse *xapono* era o mesmo de 2013. Foi construído pela Secoya no início dos anos 2000 e contava com duas salas de aula com aproximadamente 20m² cada uma. A construção se assentava sobre palafitas e tinha um telhado de zinco. O professor Vitorino estava tentando junto à Seduc para que a escola fosse reformada, já que várias tábuas no chão estavam soltas. Tendo sido feita com material mais resistente, teve maior durabilidade (desde 2012, o Pukima Beira teve, pelo menos, construção de três escolas em locais diferentes), mas também gerava certa dependência, já que, para sua manutenção, os materiais precisavam ser comprados e trazidos da cidade.

Luana Robles Vieira (out/2016)

Foto 14 e 15 – Escola Kayapana, do *xapono* Ixima; professor Vitorino com a camiseta da associação Kurikama na aula da turma *rerearewë*.

Nesse *xapono*, estavam funcionando duas turmas. A *uprarewë*, sob responsabilidade de Nicolau, e a *rerearewë*, sob responsabilidade de Vitorino. Esse *xapono* contava com três estagiários, Elisão, Sidnei e Melício, que, no momento, não davam aulas e, segundo Vitorino, ainda estavam aprendendo (os três eram alunos da turma *rerearewë*). Vitorino informou que esses estagiários começariam a trabalhar assim que ele e Nicolau recebessem uma “segunda cadeira”, referindo-se à acumulação de dois cargos, para poderem passar o dinheiro para os novos professores. Conforme disse, essa negociação estava sendo encaminhada por Nonata, dirigente da Gerência de Educação Escolar Indígena da Seduc. Havia ainda um professor, Lira, que começou

como estagiário e frequentou duas oficinas de formação, mas, decidiu que não queria seguir como professor, pois não havia gostado do trabalho.

Durante os dias em que estive lá, algumas vezes Nicolau não aparecia às reuniões de planejamento. Vitorino reclamou que, quando ele ia para o curso de Licenciatura em São Gabriel da Cachoeira, Nicolau parava de dar aulas. Disse ainda que as pessoas reclamavam nas conversas noturnas e que ele respondia que, se não estavam gostando, bastaria tirá-lo porque ele já estava cansado de ser professor. Essa é uma questão importante a ser pensada pelas organizações que lidam com essas populações. Os processos de formação são longos e trabalhosos e muitas vezes por isso, pessoas com formação, mesmo não querendo mais exercer a atividade, são quase obrigadas pela comunidade, que não tem outra alternativa para a ocupação do cargo. Esse caso também aconteceu com a professora Marielza, do Pukima Beira. Mesmo sem querer mais exercer o cargo de professora, era convencida pela comunidade e pela Secoya a continuar seu trabalho na escola.

Os professores desse *xapono* não buscaram os móveis novos na sede da Secoya. Estavam trabalhando com os móveis antigos, que, apesar de poucos, estavam em bom estado.

O professor Nicolau utilizava o material de alfabetização produzido pela Secoya, também no que diz respeito ao temário e quanto à metodologia. Escrevia palavras na lousa para os alunos copiarem e depois lerem em voz alta, fazia ditado e depois corrigia por escrito. Interagia com os alunos e os chamava para participarem da aula, seja escrevendo resposta das contas na lousa, seja fazendo perguntas para que eles respondessem oralmente. Apesar de ter 15 alunos em sua lista, a frequência era de aproximadamente 7 alunos. Todos dessa turma eram capazes de ler em língua yanomami, porém, não foi possível verificar qual era sua proficiência na escrita autônoma.

A sala de aula utilizada por esse professor possuía duas grandes carteiras de madeira, que comportam até 5 pessoas. Na carteira de frente, sentavam-se as mulheres e, na de trás, os homens. Normalmente eles ficavam sentados ou deitados sobre a mesa enquanto copiavam as atividades da lousa. A questão de “como se deve sentar”, tão batida na escola não indígena, não importava por ali.

Muitas vezes esse professor levava sua filhinha ainda bebê para a escola, assim como algumas jovens que cuidavam dos seus irmãos. As crianças não tinham um espaço separado para elas, todos os espaços eram delas.

O professor Vitorino já estava bem acostumado com a atividade docente, pois era o mais antigo da calha do rio Marauíá e tinha aproximadamente 37 anos. Enfrentava o mesmo desafio de todos os professores, a falta de repertório, em função da ausência de materiais de consulta que os ajudasse a elaborar as aulas. Tinha uma ótima interação com os alunos e também fazia uso de métodos como ditado e cópia na maioria de suas aulas. Nos dias acompanhados por mim, o professor estava passando um texto em português, retirado de um livro paradidático fornecido pela prefeitura. Considerei positiva a iniciativa de explorar um material novo, porém, não tenho certeza quanto à eficácia da forma de utilização. Alguns dias, passava o texto na lousa, em outros, ditava o texto para os alunos. Dos 8 alunos que frequentavam as aulas todos os dias, 7 conseguiam escrever o que era ditado em língua portuguesa com poucos erros ortográficos, porém, quase nenhum compreendia o que estava escrevendo, sendo a escrita baseada na decodificação fonética e não na interpretação.

Em algumas aulas, conversava com os alunos sobre seu curso de Licenciatura e o que significava fazer uma pesquisa. Aproveitei o gancho para sugerir que ele começasse a trabalhar pesquisas com seus alunos, assim, eles poderiam produzir seus próprios textos. Segundo ele, todos os alunos dessa turma eram capazes de ler e escrever em Yanomami.

O clima deste *xapono* estava bem diferente do Pukima Beira. Ali, não acontecia nenhuma festa. Uma coisa que chamou a atenção no *xapono* Ixima foi a quantidade de pajés⁵⁰ que trabalham o dia todo na proteção da aldeia, assim, foi possível escutar durante todo o dia o canto repetitivo dos *hekura*, que se revezavam em fazer a pajelança sob o sol escaldante.

No final da estada no Ixima, encontrei com os colaboradores da Secoya que estavam trabalhando em outras aldeias pelo rio Marauíá, o que desmobilizou um pouco o trabalho de observação mais sistemática. Eles queriam aproveitar para fazer os encaminhamentos das atividades que seguiriam até o final de dezembro com a equipe de educação e saúde e me solicitaram ajuda.

⁵⁰ Sobre a pajelança yanomami, ver Kopenawa e Albert (2015); Borges, (1999), Ramos (1995); Lizot (1988).

A construção do calendário diferenciado

Uma das solicitações burocráticas enfrentadas naquele momento pelas escolas diferenciadas, especialmente aquelas que se tornaram salas de extensão, era a de elaborar um calendário das atividades das escolas. Apesar de cada uma funcionar de forma independente, a solicitação era de um calendário coletivo, no qual estivesse descrito, a priori, quando haveria ou não aulas, em função das atividades tradicionais yanomami.

Em ambas as aldeias, foram realizadas duas reuniões sobre o calendário de 2017, que estava sendo solicitado pela Seduc (apesar das tentativas da Secoya em explicar a falta de sentido que existia em preparar um calendário naquele contexto). Assim, foi feito um exercício de conceber um calendário diferenciado e quais seriam as atividades que obrigariam a escola a parar as aulas. O resultado desse trabalho, foi uma proposta de calendário híbrido, em que constavam datas relacionadas às instituições como Seduc, Secoya e Ufam e as atividades yanomami que poderiam interferir no funcionamento da escola, com uma pequena descrição do que seriam. Esses períodos deveriam ser considerados dias letivos, já que eram momentos importantes para a educação yanomami. Também são relacionados os dias em que os professores poderiam estar fora da aldeia.

Datas pré-fixadas por instituições

- 15/03 a 13/04: Oficina de formação continuada dos professores
- 01/09 a 11/10: Oficina de formação continuada dos professores
- 28/04 - 25/08 - 15/12: Entrega da Ata de Conceitos

Atividades educativas yanomami

Reahu: Pode acontecer em qualquer dia do ano. Quando alguém morre, ou quando o pai ou parente de alguém falecido está muito triste. Pode durar até 15 dias. Principalmente na preparação, as aulas na escola param, mas, os ensinamentos tradicionais continuam no *xapono*. Por exemplo: cantar as músicas yanomami, danças tradicionais, pintura corporal, os alunos observam as danças dos mais velhos e aprendem como se prepara esta festa. Diferentemente da escola dos *napë*, na comunidade

yanomami, todas as pessoas se conhecem, então, qualquer pessoa que morre é considerada parente.

Wayumi: Acampamento tradicional dos Yanomami. Acontece quando acaba a alimentação perto do *xapono*. Fazem toda a roça e vão para o mato enquanto a plantação cresce. Pode durar até 3 meses dependendo de haver bastante comida no mato. Não acontece todos os anos, somente quando o *xapono* está sofrendo de fome. No *wayumi*, os alunos aprendem ciências e saberes indígenas observando e ajudando na caça e na coleta, e aprendem geografia da terra onde vivem, pois aprendem a andar no mato. Se o *wayumi* é longo, fazem a escola lá também.

Atividades dos professores

Participação em reunião da associação Kurikama. O professor indígena também é um tipo de liderança, então, muitos são sempre convidados para as reuniões da associação. Muitos têm cargos na associação, como tesoureiro ou secretário. Dura aproximadamente uma semana. A última, no ano de 2016, aconteceu em outubro. Ainda não havia data para a reunião de 2017, mas, também seria em outubro.

Ida para Santa Isabel

Entrega do livro de ponto, retirada de salário, ajuda para “tirar documentos”. Como moram muito longe da cidade, demora uns três dias para chegar.

Curso de Licenciatura: ausência duas vezes ao ano, por volta de 20 dias (somente para professor Vitorino).

5.2.2 As observações de campo: Bichu-açu – 2017

Esta segunda atividade de campo foi realizada no período de 14 de novembro de 2017 (com chegada à aldeia Bichu-açu em 21 de novembro) a 19 de dezembro de 2017, data de retorno do barco do município de Santa Isabel do Rio Negro sentido Manaus.

Diferente de todas as outras estadas em área, nas quais eu estava vinculada à organização Secoya (inclusive no trabalho de campo realizado em 2016) e consequentemente à escola, desta vez, minha ida aconteceu de forma autônoma, com

financiamento Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) Proex (Programa de Excelência Acadêmica) da Faculdade de Educação da USP.

A escolha desta aldeia para a realização da investigação se deu pelos motivos apresentados a seguir. O primeiro, é preciso dizer, foi de caráter logístico. A proximidade da cidade (cerca de três horas de voadeira com motor 15hp), além de gerar economia de tempo, também diminui significativamente a despesa com combustível. Parte da pesquisa era observar o funcionamento das escolas que trabalham na perspectiva diferenciada e a próxima aldeia localizada na calha do rio Marauiá que permitiria esta observação seria a aldeia Ixima, a aproximadamente dois dias de viagem.

O segundo motivo foi o fato de eu nunca ter trabalhado, quando vinculada à Secoya, nesta aldeia. Durante os anos de 2012 e 2013, meus polos de trabalho foram as aldeias Ixima, Pukima Beira e Kona, situadas no médio e alto Marauiá. Em 2016, retornei às aldeias Ixima e Pukima Beira, já desenvolvendo a pesquisa, mas também como assessora de campo convidada da Secoya. Esperava, na observação de 2017, tentar me desvencilhar do cargo institucional de “professora de campo” e com isso, conseguir recolher relatos mais sinceros sobre o que realmente eles pensam e querem da escola.

O terceiro motivo foi a relação que este *xapono* estabelece com a cidade de Santa Isabel do Rio Negro. Pela proximidade, as viagens são bastante frequentes e, em grande parte das vezes, as pessoas vão e voltam no mesmo dia. Esse grande contato faz com que mais pessoas sejam fluentes em língua portuguesa, o que facilitou minha comunicação com elas, sobretudo com as mais idosas.

O quarto e último motivo foi ministrar um curso de informática básica aos novos membros da associação Kurikama, que assumiriam a diretoria e o conselho a partir de janeiro de 2018. Se minha presença podia ser aproveitada por eles para algo que eles consideravam necessário, por que não me colocar à disposição?

O *xapono* dos Ironasiteri, como dito anteriormente, passou por muitas mudanças e reconfigurações, porém, foram seus antepassados que primeiro povoaram o baixo rio Marauiá, estando fixados no lugar onde chamam Bichu-açu desde 2003. Este *xapono* nasceu da junção de outros três:

Eles moravam assim separados. Houve briga no Bicho-Mirim. Pohoroa veio de cima e entrou no conflito para fazer guerra contra os Ironasiteri. Eles queimaram o *xapono* do Irapajé. Os Ironasiteri se zangaram e foram se

espalhar nas comunidades do Rio Negro, [...]. A FUNAI e a Secoya⁵¹ pediram para eles morarem novamente no rio Marauíá. Voltaram e limparam o local chamado Bicho-Açu e construíram o novo *xapono*, reunindo as três comunidades Ironasiteri: Irapajé, Bicho-Mirim e Cancão. (ESCOLA INDÍGENA YANOMAMI NARIMANA, 2014, p. 32).

Neste local, havia sido construído, na década 1990, um posto de observação da Funai. Depois de desativado e de ter ficado abandonado por algum tempo, virou alojamento e depósito para os profissionais de área e por fim passou a abrigar a sede da Associação Kurikama, formada em 2013 pelos Yanomami do Marauíá e do rio Preto. Trata-se de uma construção em madeira sobre palafitas, com telhado de zinco, no modelo das construções ribeirinhas da região amazônica. Conta com três pequenas salas: uma sala de reunião (que durante a estada em campo também serviu de alojamento), um pequeno escritório equipado com computadores e impressora e uma terceira sala, onde fica o rádio comunicador e também depósito de combustível e mantimentos utilizados em cursos ou assembleias da associação. A reforma da sede, os equipamentos e as placas de energia solar foram conseguidos por meio de parceria entre a Associação Kirukama, a Rios Profundos e o ISA.

Este *xapono* também conta com um posto de saúde, com alojamento para o técnico e outros profissionais da saúde indígena (um quarto e uma cozinha) e farmácia. Trata-se também de uma construção de madeira com telhado de zinco.

Luana Robles Vieira (nov/2017)

Foto 16 e 17 – Meninas jogando futebol. Ao fundo, o alojamento da equipe de saúde e a sede da Kurikama. De outro ângulo, parte da escola.

⁵¹ Algumas vezes, os Yanomami saem dos limites da TIY demarcada e estabelecem seus *xapono* fora dessa área, como é o caso do *xapono* Nova Esperança, localizado no rio Preto, também afluente do rio Negro, onde vive parte dos Iximateri. As organizações, no geral, tentam convencê-los a voltar, já que, fora da TIY eles podem ficar mais vulneráveis às ameaças do contato.

A população deste *xapono* é de 211 pessoas, porém, uma família de 6 pessoas havia se mudado para uma localidade chamada Chile, uma comunidade ribeirinha próxima à boca do rio Marauíá. Há relatos de pelo menos duas famílias deste *xapono* que têm casas nessa comunidade e que esporadicamente vão morar lá. Em minha subida para o Marauíá no ano de 2016, toda a população do Bichu-açu estava em um acampamento próximo à cidade. Haviam acontecido as eleições municipais e muitos Yanomami permaneceram por várias semanas próximos à cidade.

Neste *xapono*, como em todos os outros do rio Marauíá, as casas estão organizadas em formato circular, deixando no meio um grande pátio que é utilizado pelos *hekura* para a realização de suas danças e cantos e também é o espaço onde as crianças brincam. São 22 casas, na sua maioria construídas com materiais tradicionais das casas yanomami, com esteios de madeira e cobertas de folhas de ubim. Quatro casas são construídas em madeira. Quando perguntei quem as construiu, fui informada que foram os “caboclos” e que eles foram contratados para fazer o serviço.

Luana Robles Vieira (nov/2017)

Foto 18 e 19 – Casas da aldeia Bichu-açu e suas diferentes construções.

Outra peculiaridade desta aldeia são os postes de luz instalados pela prefeitura. Eles foram colocados em forma de círculo e são ligados somente à noite, pois funcionam com um gerador movido a gasolina. Durante a noite, neste *xapono*, algumas pessoas assistem à novela ou aos jogos de futebol nos cinco televisores da aldeia. O gerador é ligado normalmente entre as 8h e as 10h da noite (horário de Manaus). Alguns jovens adultos são responsáveis por ligar e desligar o gerador. A partir das 10h, vemos somente as luzes das lanternas e das fogueiras acesas dentro de casa. Eles também têm acesso à água de caixas que coletam água da chuva. Existem umas cinco torneiras

espalhadas por diferentes espaços do *xapono*. Porém, para beber e cozinhar, utilizam a água de um pequeno igarapé aos fundos da aldeia.

Na cidade

Descobri, já na cidade, que havia um novo diretor na escola Padre José Schneider desde abril de 2017. Realizei um rápido encontro com ele na escola, já que todos estavam atarefados por conta da aproximação do final do ano e do fechamento das atividades escolares.

Na reunião com o novo diretor, professor Nivaldo, relatou que o maior problema para o acompanhamento das escolas da calha do rio Marauíá é a logística e que as responsabilidades ficaram assim divididas: a Secoya cuida da parte pedagógica, a escola Padre José Schneider cuida da parte administrativa.

Entre outros problemas, enfrenta a falta da documentação dos alunos e a frequência dos professores. Disse acreditar no que está escrito no papel que eles entregam e ter muita dificuldade, como gestor, de justificar o calendário diferenciado nos sistemas da Seduc.

Segundo ele, desde sua entrada, os contatos com a Seduc em relação às escolas diferenciadas têm sido feitos direto pela Secoya. O contato que manteve com os Yanomami do rio Marauíá foi uma ida da equipe da escola até o *xapono* Pukima Beira, no mês de maio de 2017, e depois, quando da sua participação na III Assembleia da Associação Kurikama, realizada no Bichu-açu, entre 2 e 6 de outubro de 2017.

Segundo o professor Nivaldo, os *xapono* Bichu-açu, Ixima, Pukima Beira e Pukima Cachoeira exigiram a construção de escolas. Ele disse que, como gestor, está tentando tramitar esse projeto junto ao governo federal. A estrutura das escolas diferenciadas é sempre um assunto polêmico. O posicionamento da Secoya é estimulá-los a construírem suas próprias escolas com materiais da floresta, assim como são feitas suas casas, partindo da ideia de que a escola não é o prédio. Assim, além de não gerar dependência dos materiais da cidade, também não se torna uma estrutura que possa contribuir com a sedentarização. Por outro lado, existe o desejo dos Yanomami de possuírem uma escola de material mais durável para que não precisem ficar se preocupando com constantes reformas, além da crença criada a partir do contato com as escolas salesianas e as escolas da cidade de que o prédio é o que caracteriza uma “escola de verdade”.

O que mais chocou negativamente o professor em sua ida às aldeias foi a estrutura das escolas. Neste quesito, tanto aos olhos dos indígenas quanto aos olhos dos moradores de Santa Isabel do Rio Negro que têm a oportunidade de visitar as aldeias, as escolas diferenciadas têm instalações muito inferiores às escolas dirigidas pelos salesianos, já que esta comparação é baseada no olhar colonialista do que é organização, limpeza e estrutura.

O professor Nivaldo ficou impressionado com o discurso de Samuel, morador do *xapono* Tabuleiro e coordenador das escolas municipais infantis do Baixo Marauíá, no qual defende a escola promovida pelos salesianos nas aldeias yanomami (citou a frase dita por ele: “se não fosse os salesianos, o que seria de nós?”). Para o professor Nivaldo, a escola trouxe uma grande transformação intelectual, mas, não cultural. Ele não soube dizer se calendário diferenciado contribui ou não para o desenvolvimento pedagógico.

A escola do Bichu-açu

A Escola Indígena Yanomami Narimina, foi reconhecida como sala de extensão do colégio Padre José Schineider em 2016, juntamente com as escolas dos *xapono* Ixima, Pukima Beira e Pukima Cachoeira.

As dependências físicas da escola consistem em uma casa de madeira com telhado de zinco. Esta construção está localizada no caminho entre o *xapono* e o rio Marauíá, ao lado de um campo de futebol. O futebol é muito apreciado pelos jovens Yanomami do rio Marauíá, a ponto de organizarem campeonatos entre as comunidades, com adesão de grande parte dos jovens. Nas aldeias em que não há um espaço específico, os jovens jogam futebol na área central do *xapono*.

Débora Lima (2013)

Luana Robles Vieira (out/2016)

Fotos 20 e 21 – Escola Narimina, vista externa e interna.

A escola tem duas salas de aula, uma ao lado da outra, com aproximadamente 30 metros quadrados cada uma. Há uma terceira sala onde ficam livros, materiais escolares e os documentos da escola. Ali, estavam colocados os móveis enviados pela Seduc: carteiras escolares com mesas de braço e os armários de MDF. Havia também um bocado de livros didáticos fornecidos pela prefeitura, livros paradidáticos que chegavam pelos programas governamentais de incentivo à leitura e alguns materiais em língua yanomamĩ. Como esta era a aldeia mais próxima da cidade, os professores tinham mais condições de buscar materiais e livros, já que a Seduc não tem condições logísticas de enviá-los rio acima.

A aldeia Bichu-açu, no período dessa pesquisa de campo, contava com cinco professores, sendo quatro da escola diferenciada, contratados pelo estado do Amazonas, e um que atuava na educação infantil, contratado pela prefeitura de Santa Isabel do Rio Negro. A escola também dispunha de quatro estagiários, que estavam iniciando seus processos de formação e eram a primeira geração de alunos alfabetizados por professores yanomamĩ.

Cada professor contratado pelo estado passava uma quantia do seu salário para um dos estagiários, garantindo que fossem pagos por seu trabalho na escola. Em consequência, a medida ajudava na distribuição do dinheiro entre as famílias.

Os primeiros professores desse *xapono* foram indicados pela comunidade em 2001 para participar da primeira etapa do curso de formação de professores yanomamĩ, que aconteceu na Missão Catrimani, em Roraima. Nessa época, eles estavam divididos em três *xapono* diferentes. Daniel e Valdemar foram os indicados do *xapono* Irapajé, Vicente, do Bicho-Mirim, e Otávio e Manoel, do Cancão (ESCOLA INDÍGENA YANOMAMĨ NARIMINA, 2014). Todos eles continuaram suas atividades como professores.

Em 2013, segundo o PPP da Escola do Bichu-açu, havia uma indecisão no *xapono* quanto a se continuaria com a escola diferenciada ou se pediria a escola estadual nos moldes das escolas salesianas de outras aldeias. Durante uma reunião sobre o tema, os professores ficaram chateados, já que a tendência do *xapono* era a de acabar com a escola diferenciada em favor da escola formal, então, em conjunto, afastaram-se dos cargos. O assessor da Secoya atuante naquele momento no *xapono* pediu que as lideranças escolhessem três professores novatos para que a escola não ficasse totalmente parada. Foram escolhidos Jesus, Cristiano e Sávio, que seguem suas atividades como professores na modalidade de estagiários.

No período em que estive lá, em 2017, uma estagiária (a única mulher) indicada posteriormente não estava atuando porque, segundo eles, estava com muito trabalho em casa. Assim que cheguei, um dos professores viajou para acompanhar sua esposa em um exame de saúde em Manaus. Normalmente, os pacientes que precisam de exames ou procedimentos que podem ser realizados somente em Manaus são encaminhados para a Casai (Casa de Saúde Indígena), do Ministério da Saúde. Essas saídas costumam durar mais de mês já que a viagem de ida e volta de Manaus dura mais de quatro dias e os pacientes ficam lá esperando para realizar os exames, receber os resultados e passar por novas consultas.

As aulas no *xapono* Bichu-açu aconteciam de segunda-feira a sexta-feira, em três períodos: das 7h30 às 9h30, das 9h30 às 11h30 e das 14h às 16h. Não era incomum os professores trocarem de horário por algum motivo, sem causar qualquer confusão entre os alunos. Mesmo antes da estadualização, as aulas desse *xapono* ocorriam nos dias de semana, ao invés da forma proposta anteriormente (quatro dias de aula por um de folga, independente do dia da semana). Isso acontecia em função da proximidade deste *xapono* com a cidade de Santa Isabel do Rio Negro e as constantes idas dos professores e alunos para lá.

As aulas observadas foram, na sua grande maioria, de alfabetização em língua yanomami, alfabetização em língua portuguesa, matemática básica e atividades de desenho. Havia uma tendência dos professores de ficarem alguns dias tratando do mesmo tema ou desenvolvendo uma mesma atividade. Quando tentei sondá-los do porquê, mais de uma vez escutei algo como “para aprender bem”, “para não esquecer”.

Lembrei-me que, no período em que trabalhei nas escolas, quis aprender algumas atividades da aldeia, como trançar a palha para fazer cestos e a fazer farinha. As mulheres que se dispuseram a me ensinar, minhas amigas, empenharam-se nessa missão exigindo de mim uma dedicação intensiva, diária, baseada no fazer, “para aprender bem”. Essa forma intensiva de fazer as coisas pode também ser observada nas atividades da escola, nos cursos oferecidos pelas ONGs e no próprio dia-a-dia das aldeias, em suas atividades regulares como caça, pesca, coleta, festejo, etc.

Além da escola, a “casa da assembleia” também era utilizada por alguns professores. Eles diziam que a construção que abriga a escola era quente e escura. Além disso, a utilização da “cada da assembleia” possibilitava que três professores dessem aulas ao mesmo tempo. Então, apesar de ser um consenso entre as aldeias do Marauiá a preferência pelas escolas com materiais da cidade, a reclamação de que eram quentes e

barulhentas em dias de chuva era recorrente. Porém, mesmo as construções tradicionais yanomami sendo inegavelmente mais agradáveis, ter uma escola construída com materiais da cidade os poupa de ter que a reconstruir ou reformá-la constantemente, o que também economiza horas de discussões e combinações de quem irá coletar materiais e construir, já que isso também é sempre uma controvérsia.

A “casa da assembleia” foi erguida também perto do campo de futebol. Trata-se de uma grande estrutura feita de esteios e coberta de ubim, sem paredes, com as vigas decoradas com desenhos em vermelho e preto. Tem uma lousa e diversos bancos longos de madeira, que ficam na sua maioria empilhados num canto, para serem usados em grandes reuniões. A escola funcionava num canto dessa construção, onde havia uma lousa branca e algumas carteiras daquelas enviadas pela Seduc.

Luana RoblesVieira (out/2016)

Foto 22 – Atividade escolar na “casa da assembleia”, *xapono* Bichu-açu

Em função do clima amazônico, existe uma grande dificuldade na manutenção de materiais, que molham, mofam ou são atacados por insetos. No geral, o primeiro trabalho da assessora de campo ao chegar à aldeia é estimular os professores em relação à manutenção da escola e dos materiais. Os Yanomami, nos últimos anos, têm tido o grande desafio de lidar com materiais que precisam de conservação e de proteção da ação do tempo e das crianças, como documentos, materiais da escola, aparelhos eletrônicos.

As instâncias do contato

Neste período pesquisa de campo, os Yanomami vinham de uma série de atividades relacionadas às instâncias criadas no pós-contato. No mês de outubro de 2017, foi realizada a III Assembleia da Associação Kurikama. Esta reunião aconteceu no *xapono* Bichu-açu, onde também fica a sede da associação. Compareceram nessa reunião, além das delegações dos 16 *xapono* participantes⁵² e dos representantes de organizações que trabalham com os Yanomami, o vice-prefeito e o secretário de educação de Santa Isabel do Rio Negro e os padres salesianos que atuam na área.

A assembleia é um período muito intenso para o *xapono* que está sediando o encontro, já que recebe as delegações de todos os outros que fazem parte da associação. Cada uma é composta por dez pessoas que ficam hospedadas na casa dos parentes ou na própria “casa da assembleia”.

Também aconteceu a III Oficina Temática do Plano de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA),⁵³ no mês de novembro de 2017, no Lago Caracaranã, Terra Indígena Raposa-Serra do Sol. Contou com representantes da região do rio Marauíá num total previsto de cinco oficinas, tendo sido a inaugural em outubro de 2015. A última oficina estava programada para outubro de 2018, na qual seriam consolidadas as propostas e protocolos de consulta desenvolvidos nos quatro encontros anteriores. Os representantes fizeram, depois, reuniões em seus *xapono* de origem, para comunicar o que foi realizado na oficina.

A reunião do *xapono* Bichu-açu sobre o tema aconteceu em 24 de novembro e contou com aproximadamente quarenta participantes. O representante do Bichu-açu, Otávio, que também é professor, repassou as informações para a comunidade em língua yanomami. O tema dessa oficina foi “Saúde, educação e infraestrutura”. Essa oficina foi a terceira de três oficinas temáticas. Temas tratados em oficinas anteriores foram: uso do dinheiro e proteção territorial e conhecimentos tradicionais e recursos naturais. Para outubro de 2018, o último encontro, foi reservada a consolidação das propostas e dos protocolos de consulta.

⁵² Participam da associação os quinze *xapono* do rio Marauíá e um do rio Preto, também em Santa Isabel do Rio Negro. Apesar de este último também ter escola que trabalha na perspectiva diferenciada, não foi englobado nesta pesquisa.

⁵³ Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial (PNGATI) – Decreto nº 7.747 de 2012. Objetivos do PGTA Yanomami: criar consensos entre as organizações indígenas e lideranças sobre as diretrizes que orientem o bem-viver da população e buscar adequações e articulações das políticas públicas que incidem na TIY (HUTUKARA, ISA, 2017, p. 3).

No dia 4 de dezembro de 2017, ocorreu uma reunião dos membros da associação Kurikama para tratar de diversos assuntos. Um dos quais era a nomeação de representantes do rio Marauíá para dois eventos: a II Conferência de Educação Escolar Indígena, em 11 de dezembro de 2017, e o outro era o 26º Condise – Conselho Distrital de Saúde indígena, que iniciaria no mesmo dia 11. Estavam buscando pessoas com experiência para ir ao Condise “compreender o que está sendo dito e não fazer escolhas erradas”. Os yanomami reclamaram que esses convites sempre vêm em cima da hora e é um esforço muito grande conseguir participar de tantos eventos.

Outro assunto da reunião foi a abertura do curso de técnico em enfermagem, com duração de 2 anos, em São Gabriel da Cachoeira. Os yanomami falaram sobre a dificuldade para a realização dessas inscrições e dessas provas. Otávio disse que a inscrição para a Licenciatura Intercultural, do qual é aluno, foi feita via rádio, com a intermediação da Secoya. Só assim foi possível efetuar-la. A prova para técnico poderia ser feita em língua yanomami. Segundo a informação que corria no Marauíá, só poderiam fazer esse curso os AISs e 15 vagas seriam reservadas para o rio Marauíá, para os que atingissem a pontuação mínima na prova. A prova consistia em escrever texto dissertativo de 20 a 25 linhas em língua portuguesa ou em língua indígena do Alto Rio Negro.

Muitos jovens me procuraram para que os ajudasse a compreender o edital, já que tinha a linguagem rebuscada e era cheio de tópicos incompreensíveis, comuns nesse tipo de texto.

Na mesma reunião da associação Kurikama, falou-se sobre a dificuldade de comprovação dos documentos: “As escolas diferenciadas não têm seriação e são equivalentes ao ciclo I do ensino fundamental. O curso de formação de professora da Secoya dá o ensino médio, mas o que a escola dá?”. Queriam saber se os que frequentaram todas as turmas da escola diferenciada receberiam algum tipo de certificação relativa ao fundamental I.

A luta pela educação diferenciada encontra obstáculos burocráticos quando se trata da continuidade. Para seguir os estudos, sempre é exigido o ensino fundamental ou o ensino médio. Alguém comentou que existe a proposta do prefeito para a realização de EJA (educação básica de pessoas jovens e adultas) para os Yanomami. Afirmou-se ainda que esses assuntos interessam aos jovens, porém, eles não gostam de participar das reuniões. Foi sugerido que as informações da associação fossem levadas para a escola.

A escola de educação infantil

No período dessa mesma investigação de campo, a educação escolar infantil acabava de ter sido implantada no *xapono* Bichu-açu. Entre os *xapono* do rio Marauíá, esse tema é controverso. Parte das lideranças acredita que a educação infantil pode contribuir para os alunos aprenderem “mais rápido” e “melhor”, outro grupo entende que a educação infantil não é necessária nas aldeias, sendo desejável que as crianças na primeira infância estejam na companhia de seus pais ou de outros, por ser assim que ela aprende o que é necessário. Penso valer a pena descrever o que foi visto e ouvido sobre a questão.

A escola de educação infantil acontece no mesmo espaço da escola diferenciada. As crianças que participam dessa escola têm entre quatro e seis anos. O professor da turma é uma liderança que já foi professor da escola diferenciada, mas, afastou-se do cargo para poder se dedicar exclusivamente à função de liderança. Para a implementação dessa escola, a prefeitura de Santa Isabel do Rio Negro contratou um professor yanomami e mandou alguns materiais como cadernos, lápis e mochilas. Até o final de minha estada lá, não havia nenhuma informação sobre o oferecimento de formação específica para os professores da educação infantil.

Em determinado horário, o professor ia para a escola e, em seguida, crianças começavam a segui-lo. Todas elas de mochila e a maioria utilizando mais roupas do que o usual. No geral, as crianças pequenas até os três anos ficam nuas, depois disso, passam a usar um pequeno calção ou saia. Para irem à escola, as crianças se arrumam, algumas vão de calças e camisetas e com os cabelos muito bem penteados.

A aula começou com o professor pedindo que algum aluno cantasse uma música yanomami em frente aos outros demais. A maioria ia com muita timidez. Depois, ele propôs algumas atividades ligadas ao desenho das letras, números e outros desenhos.

Fiquei com a impressão de que algumas crianças não gostam de ir a essa escola. Outras gostam de fazer uso das mochilas e de terem uma atividade específica para elas, coisa que algumas encaram como brincar de adultos. Outras ainda deliberadamente não gostam e fogem da escola. Um dia, vi uma criança correndo muito rápido e logo atrás, sua avó. Ela conseguiu pegá-lo e o levou para casa. Logo depois, ele vinha, puxado pelo braço, devidamente fardado, de roupa e mochila e, chorando, foi levado para a escola.

Fui conversar com a avó, curiosa para saber para que tanto esforço para mandar o menino para a escola, mesmo a contragosto dele. Ela me respondeu: “Porque esse aí vai ser professor”.

A fala dos Ironasiteri

Na intenção de compreender as visões que os Yanomami têm sobre a escola, travei conversas com alunos e professores a respeito de sua vida escolar, das expectativas em relação à escola e à vida na aldeia. A seguir, descrevo algumas conversas que tive no Bichu-açu, a respeito da escola e suas experiências escolares.

Fraim, 19 anos, casado, disse frequentar a escola desde criança, mas, no início, não entendia nada: “Eu entendia ‘A’, mas, eu pensava: ‘o que vou fazer com ‘A’?” Segundo ele, depois que mudou de turma, seu novo professor falou que não era só na escola que se aprende e lhe deu um livro para que comesse a ler em casa: “Aí, eu entendi. A primeira palavra que eu li foi *ware*. Aí, eu entendi para que serviam as letras.” Mudou novamente de turma e passou a ser aluno do professor Vicente, eram ensinadas a língua yanomami e a portuguesa. Seu amigo, Benito, ajudou-o explicando como era ler em português. Depois, nos cursos oferecidos por Anne Ballester, aprendeu gramática. No futuro ele almeja conseguir algum emprego na aldeia. Pretende comprar gasolina, terçado, linha, anzol. Ele disse que uma dificuldade em relação à escola era a falta de novos conteúdos: “fico aprendendo de novo e de novo. Eu passei porque fiquei estudando sozinho.” Quando questionei se as coisas aprendidas na escola o ajudavam em sua vida cotidiana, ele respondeu que sim: “Hoje, sei tirar documento, sei ir ao banco, ajudo minha família e outros também. Ajudo os “*ora teri*” [referindo-se aos que vivem nos *xapono* mais acima do rio Marauíá] na cidade.”

Benito, 22 anos, casado, pai de dois filhos, disse que foi aluno do professor Otávio, mas que não estava estudando havia cinco meses. Segundo ele, era possível, naquele contexto, viver bem sem estudar, já que não tinha interesse em ter emprego. Disse saber que, para viver na cidade, é necessário ter emprego “para não passar necessidade”. Falou que um dia tentará entrar para o serviço militar.

Rui, 27 anos, casado, pai de um filho, é AISAN (Agente Indígena de Saneamento). Disse que estuda para poder responder aos *napë* quando vai para a cidade.

Para ele, se a pessoa estudar bastante, ela pode arranjar um emprego, mas, que eles não precisam de emprego para viver. Disse que foi importante frequentar a escola para poder falar e entender a língua portuguesa “para explicar meu pensamento para os *napë* e perguntar as coisas também”. Contou que, quando era criança, tinha medo da cidade. Tinha medo das motos, dos carros, dos cachorros e não se interessa em morar na cidade. Segundo ele, muitos Yanomami não têm emprego, mas, não sofrem quando vão à cidade porque os que tem algum dinheiro os ajudam. Para ele, é muito importante aprender a escrever na língua yanomami para que eles não esqueçam as palavras.

O professor Jesus, tem 23 anos e é estagiário da escola, contou ter começado sua formação como professor em agosto de 2014, em uma Oficina de Formação de Professores oferecida pela Secoya. Começou a estudar quando ainda vivia no *xapono* Bichu-mirim, mas, somente quando mudaram para o Bichu-açu ele compreendeu o que era escola. Relatou que, quando estudava com professor *napë*, não entendia nada. Apenas quando começou a estudar com o professor Otávio que passou a compreender as coisas. Este professor estava cumprindo o serviço-da-noiva. Acabara de casar-se com uma jovem yanomami de seu *xapono* e estava fazendo trabalhos para seu sogro.

Muitas vezes, quando me encontrava pela aldeia, ele me dizia “hoje tenho muito trabalho aqui, então, só dou aula amanhã”. Mesmo eu não tendo nenhuma ligação com a escola naquele momento e repetindo isso para ele todas as vezes. Uma tarde, ele estava fechando a lateral de uma casa e eu perguntei se ele já havia feito aquilo antes. Ele respondeu: “sozinho, não. Quando eu era *ihiru* [criança] eu olhava, olhava, tentava ajudar, mas, nunca tinha feito. Agora, eu estou fazendo. Se tenho alguma dúvida, pergunto para alguém”. Depois, deu um sorriso enquanto voltava ao trabalho: “isso aqui é educação indígena”.

Tive também uma longa conversa com uma das lideranças do *xapono*, que expôs sua opinião sobre a escola, sobre o fato de não quererem professores da cidade e qual é a posição da aldeia sobre o assunto.

Segundo ele, o prefeito perguntou se ele queria professora *napeyoma* da cidade na escola de seu *xapono*. Ele respondeu que não porque havia professores yanomami que eram capazes de ensinar. “Eles fazem planejamento sozinhos, das suas cabeças, como estudaram, como aprenderam, eles podem trabalhar.” Justificou que professores da cidade ficam pouco tempo no *xapono* e ainda recebem um bom salário. Quando questionado sobre o porquê de ele aceitar as professoras não indígenas da Secoya, ele

respondeu: “As professoras da Secoya são diferente por que elas fazem formação de professores, capacitam mais e trazem mais conhecimento. É por isso que o pessoal da Secoya vem. Se não é eles, quem vai dar nossa formação? A Secoya não dá aula para os *ihiru*. Elas podem ir sim”. Conforme explicou, o prefeito sugeriu que, como a Secoya tinha recurso para contratar professoras, poderia também construir a escola do *xapono*. A liderança respondeu ter conhecimento de que a prefeitura tinha dinheiro para construir escolas e, por isso, estava fazendo essa solicitação à prefeitura.

Ele descreveu também alguns casos de professores da cidade que chegaram bêbados no *xapono* ou que brigaram com as pessoas da comunidade. Disse que, por isso, proíbe que professores *napë* trabalhem na escola do *xapono* Bichu-açu. “Agora, o Tabuleiro aceita, né! Elas [as professoras] queriam trabalhar aqui, quando estavam contratando lá na Seduc, correram para pegar uma vaga aqui, mais perto. Mas aí nós recusamos. Eu falei que nenhuma liderança podia assinar [autorizando] isso aí”. Se assinasse, pensou, iriam acabar os professores yanomami: “o pessoal do Pohoroa assinou e agora tem professora *napoyona* lá.”

Perguntei qual era a vantagem de ter professores yanomami e ele respondeu confiar neles e entender que, para ficarem melhores, só precisariam de mais cursos de formação. Disse que os professores yanomami ficam dentro do *xapono*: “A gente vê eles por aqui. O que eles tão fazendo, a gente pode orientar eles. Se eles estão fazendo coisa errada, a gente também pode orientar eles. Quase eu botei quatro professores fora. Estava viajando muito, ficando muito fora. Eu vigio mesmo.”

Quando perguntei para quê vai servir esse estudo dos professores, primeiro, ele deu risada e disse “PPP”, referindo-se às inúmeras reuniões para a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas, em que esta pergunta era feita reiteradas vezes. “Por que os nossos filhos devem estudar? O meu pensamento o Otávio falou ontem na reunião do PGTA. Mas vou falar do pensamento desse *xapono*. Não é meu pensamento não”. Informou que o pensamento do *xapono* inteiro do Bichu-açu é “que tem que aprender todo mundo, ninguém pode ficar bobo, todo mundo tem que aprender bem, para depois defender nossa terra.” Para ele, não se deve obrigar as crianças a estudarem. “Eu tenho um filho homem. Eu não vou empurrar ele dentro da escola não. Depois ele pensa. Mais tarde. Quando ele crescer mais, ficar *huya huya*, aí ele pensa sozinho o que ele quer fazer.”

Para essa liderança, muitas pessoas do *xapono* estavam pensando em emprego e em salários, mas, não estavam pensando sobre o futuro na floresta:

Tem pais que têm esse pensamento, só quer pensar em dinheiro. Não pensa no futuro. Não ensina a caçar e a pescar. No meu pensamento, eu não gosto de empurrar meu filho para escola. Se ele não quer estudar, ele vai pra roça comigo, vai trabalhar comigo, ou vai pescar comigo. Ele vai aprender também. Quando ele pega um peixe pequeno ele já vai saber: “muito pequeno, PGTA”. Quando a mãe pega pequeno, ele também fala “esse é PGTA”, joga no rio para crescer, se não depois a gente não tem o que comer.⁵⁴

Completo afirmando ser ele quem dá educação para o seu filho. Disse que foi aluno de Henrique Ramirez e que só estudava palavras em língua yanomami. “Aí, eu falava para ele, ‘yanomami a gente já sabe, não quero mais estudar yanomami’. Ele dizia, ‘não sabe bem ainda não, você tem que saber ler e escrever muito bem em yanomami, para você mandar documento em yanomami. Português vou ensinar bem pouquinho. Depois você aprende com o livro, sozinho.’ Eu estudei um pouco de matemática. Eu não gosto de matemática. Só os *napë* para conferir dinheiro e fazer conta. Yanomami estuda um pouquinho para fazer as coisas na cidade.” Segundo ele, não existe um vínculo entre o programa Bolsa Família e escola, porém, entende que a vacina e a pesagem das crianças são necessárias para recebimento do benefício.

⁵⁴ Ele faz uso da sigla PGTA para referir-se a coisas que foram discutidas nas oficinas e depois repassadas para a comunidade.

6. A educação yanomami e o que esperam da escola

6.2 O que os Yanomami querem da escola

São muitas opiniões divergentes sobre a escola indígena dentro das próprias comunidades. No rio Marauíá, essas divergências são acentuadas pela coexistência de duas modalidades de escola: uma denominada diferenciada e outra que é dirigida pelos salesianos, em um formato mais tradicional.

O único consenso entre os Yanomami do rio Marauíá sobre a escola é que todos os *xapono* desejam ter uma. Seja pelos insumos ou salários que pode trazer, seja pelo interesse e necessidade de alfabetização, seja pelo interesse no acesso aos postos de trabalho nas aldeias ou aos cargos na associação. Não se trata mais de saber se eles querem ou não querem a escola. O problema, agora, gira em torno de como fazer essa escola de modo que contribua com as expectativas de futuro das comunidades.

Segundo Luciano (2011), os povos indígenas tomaram uma decisão histórica de que os benefícios das ciências, técnicas e tecnologias modernas podem ser referência para pensar e construir seus futuros e que é a escola o principal instrumento escolhido para acessar esse mundo. Assim, os Yanomami e outros povos indígenas veem a escola como uma ferramenta importante de luta por autonomia, já que contribuiu para a compreensão do mundo dos brancos por meio do acesso à escrita e possibilita ocupar os lugares assalariados dentro da aldeia.

Antes, os Yanomami contavam em serem tutelados. Agora, eles têm consciência de que têm direitos e operam suas relações de acordo com seus próprios interesses, baseados em maior ou menor grau de coletividade, com maior ou menor grau de esclarecimento. Mas, a partir de um desejo próprio de possuir aquilo que eles consideram bom no mundo dos brancos, entre suas coisas e seus saberes.

O depoimento de Davi Kopenawa em seminário realizado em 2008 ilustra esse desejo: “Hoje os agentes de saúde, os médicos, os dentistas são todos brancos e a gente quer a escola para que, no futuro, os agentes sejam yanomami” (LUCIANO, 2011, p. 40).

Os Yanomami do Oeste Amazônico, diferente de outros povos que vivem na região do rio Negro, ficaram protegidos do contato sistemático até quase a década de 1960, quando da fixação das missões salesianas Nossa Senhora de Lourdes, na região de Maturacá, em 1956, e Sagrada Família, no Marauíá, em 1961 (MENEZES, 2010, p. 56).

Em 30 anos, os Yanomami tiveram (ou tiveram que ter) contato com diversos grupos (colonos, garimpeiros, sertanistas, missionários, pesquisadores) e instituições (Funai, exército, missões, ONGs, instâncias do governo), numa velocidade totalmente fora de seus padrões de transformação tradicionais indígenas.

As missões, a escola, a escrita, os projetos de desenvolvimento, as invasões garimpeiras, as doenças, as equipes de saúde, as ONGs, os cursos de formação de professores e AIs, o dinheiro, os pesquisadores, os projetos. Tudo isso em um período em que outros grupos que já vinham sofrendo havia muito tempo com o contato e o movimento indígena organizado se consolidava. Os Yanomami, por meio do contato com essas mesmas instituições, precisaram muito rapidamente pensar em formas de organização para lidar com esse mundo que se acercava.

Esse conjunto de fatores os levou a criarem suas próprias associações: AYRCA – Associação Yanomami do Rio Cauaburis e Afluentes, em 1998; HAY – Hutukara Associação Yanomami, em 2004. A Kurikama – Associação Yanomami do Rio Marauí e Rio Preto, criada em 2013. Para ser indicado e assumir um cargo na associação, é necessário ser alfabetizado.

Este tópico apresenta uma compilação de falas e observações de lideranças e professores yanomami, bem como de professores não indígenas que estiveram em área. Foram obtidas por meio de relatórios internos da Secoya, PPP das escolas, das atas das reuniões da associação e de depoimentos colhidos diretamente por mim.

Em 2012, durante a apresentação da nova equipe de professores não indígenas da Secoya, foram realizadas reuniões em todos os *xapono*. Os depoimentos a seguir foram retirados dos relatórios das atividades de área, que ocorreram entre 20 de fevereiro e 20 de abril de 2012. Um dos objetivos dessas reuniões era saber o que os Yanomami esperam da escola. Em quase todas as aldeias, foram citadas a aprendizagem da língua portuguesa e da matemática e a necessidade de compreender o mundo do branco:

A escola é para aprender, para estudar, para falar português, conhecer dinheiro para não sermos enganados quando fomos à cidade. Queremos ir para a cidade e realizar os afazeres com autonomia, correndo menos riscos de sermos enganados. (Daniel, liderança do *xapono* Raita).

A escola é importante para nós, Yanomami. Nós queremos que nossos filhos estudem para aprender em português, matemática e para defender nosso direito. Para lutar com os *napẽ*. Quando nossos filhos aprenderem tudo, não vão mais precisar dos *napẽ*. Também queremos aprender a fazer documentos. Queremos que todos no *xapono* sejam documentados. (Mario, liderança do *xapono* Ixima).

As lideranças das aldeias Pukima Beira e Pukima Cachoeira, respectivamente, Hipólito e Adriano, disseram que esperam uma educação que os ajude a entender o mundo não indígena, que possibilite autorepresentatividade, autoafirmação, que não seja somente baseada no ensino da matemática e da língua portuguesa, mas, que apresente também conhecimentos que se tornem ferramentas de compreensão do mundo que os rodeia para aprimorar suas lutas por direitos.

Para a liderança do Bichu-açu, Daniel, a escola deve contribuir também com perspectivas de estudo fora da comunidade.

Naquele período, havia uma grande expectativa em relação aos professores não indígenas, contratados pela Secoya. Além de serem vistos pelos Yanomami como uma comunicação direta com aquela organização, cuja sede era em Manaus, distante das reivindicações dos indígenas, também era deles a responsabilidade de “ensinar os professores a darem aulas”. A ausência de profissionais em área, a mudança do perfil desses profissionais e o descontentamento dos Yanomami em relação às escolas das aldeias fizeram com que, em 2012, um novo período de reflexão sobre essa escola se iniciasse.

Entre as demandas apresentadas em relação aos professores não indígenas, estava ajudar os professores yanomami a fazer seus planejamentos. Alguns deles justificavam que paravam as aulas por “não terem mais conteúdos para dar”. Alguns planos encontrados nas escolas pareciam mais com uma lista de temas e, quando questionado sobre como foi feito o planejamento, um dos professores yanomami disse que a professora *napë* passava na lousa e eles copiavam.

A expectativa em relação ao professor *napë* era que este pudesse assessorar, discutir e reformular a educação junto com eles. Era perceptível que os Yanomami notavam que aquele exercício de escola, apesar de desejado, necessitava passar por mudanças.

Outra demanda apresentada era a utilização de recursos audiovisuais para exibir filmes educativos, músicas e filmes que contassem histórias de outros povos indígenas. Esta era uma reivindicação antiga, que, por conta do baixo financiamento da ONG e do pouco comprometimento da prefeitura, ainda não havia sido atendida.

Menezes (2010), baseado nos trabalhos de Turner (1991) e Carelli e Gallois (1995) e Pimenta (2002) diz que a utilização do vídeo como recurso metodológico potencializa “a transmissão participantes, própria das sociedades de tradição oral” (p.

124). Apesar de nas aldeias esse tipo de recurso didático não estar disponível, materiais em vídeo são bastante utilizados nos cursos de formação de professores.

Eles também queriam que o professor não indígena substituisse os professores yanomami quando estes estivessem fora do *xapono*. Por indicação da direção da Secoya, esse pedido deveria ser atendido com ressalvas já que a proposta era que os Yanomami se apropriassem e se responsabilizassem cada vez mais pela escola. Portanto, deveriam organizar-se entre eles mesmos em relação às tais substituições.

Tamanho era o descontentamento que uma das aldeias, o Bichu-açu, estava cogitando desistir da escola diferenciada e “pedir” a escola municipal ou estadual na cidade, mesmo correndo o risco de essa escola não atuar na perspectiva diferenciada (naquele contexto, isso significava o ensino em língua yanomami, por um professor yanomami, com horários e calendários diferenciados). Para algumas pessoas desse *xapono*, a escola municipal ou estadual traria benefícios que a escola diferenciada não tinha, como merenda, energia elétrica, prédio de alvenaria e móveis. Essa certeza vinha da observação das escolas salesianas, que eram todas estadualizadas e serviam merenda, tinham professores concursados (de outras etnias) e uma delas tinha até internet.

Apesar de todo esse descontentamento, nas aldeias visitadas, a população queria a escola. Acreditava na escola diferenciada e no trabalho da Secoya como promotora da educação, que, segundo eles, havia muitos anos que trabalhava ao lado dos Yanomami.

Muitas eram as críticas dos Yanomami naquele momento. Além da falta de pagamento dos professores, eles reclamavam das idas e vindas de professores *napë*, da demora nos estudos dos alunos e do fato de que a escola não estava ensinando português. Queixavam-se de que as pessoas ficavam na escola diferenciada muito tempo sem ter muitos resultados. Alguns reclamavam que não queriam mais aprender a língua materna pois essa já sabiam escrever desde pequenos:

Muito tempo Secoya atua na educação e nem os adolescentes falam português. Por que Secoya não ensina português? A nossa cultura já sabemos e nunca vamos perder. As pessoas leem, mas, não entendem. Com a turma avançada tem que ensinar só português. (aluno do *xapono* Pukima Cachoeira).

A compreensão do que era a escola diferenciada era bastante diversa entre os Yanomami, sendo o termo “diferenciada” associado por alguns a algo de menor qualidade, porém, nas aldeias visitadas, as lideranças e professores indígenas tinham uma compreensão mais positiva dessa escola e acreditavam nesta, sobretudo pelo fato de não ter caráter religioso, o que era muito notável nas escolas dos salesianos.

Na fala dos professores, a escola diferenciada ajudava na manutenção da cultura. O professor Valdemar, da aldeia Bichu-açu, declarou “a escola diferenciada movimentava a língua e a cultura”. Para os professores desse *xapono*, mesmo que a escola fosse do governo municipal ou do estadual, deveria continuar trabalhando na perspectiva diferenciada, que, naquele momento, referia-se, sobretudo, a ensinar primeiro em língua yanomami e somente depois em língua portuguesa.

Alguns professores descreviam a escola como um espaço atrelado à vida yanomami e não como um lugar apartado:

A escola é aqui, é a gente, não é ele, não é o aluno, não é o papel, nem a caneta, não é só o Bichu-açu, é tudo, é todo o Marauiá. A escola é a própria comunidade, lideranças, pajés, os professores, mulheres, homens, todos devem estar dentro da escola. (Professor Otávio do *xapono* Bichu-Açu).

Então, professora, esse *xapono* já foi para aquele outro lado... depois voltou... já foi para lá um quilometro e para lá dois quilômetros e todas as vezes nós levamos a escola... a casa fica aqui, mas, a escola não para. Para onde a gente vai a gente leva a escola, a casa fica. (Professor Vitorino do *xapono* Ixima).

A escola tem que ser no *xapono*, pois os alunos também têm que ouvir as histórias do *xapono*. Algumas coisas se aprendem dentro da escola e outras se aprende com o *xapono*. (Daniel, liderança do *xapono* Raita)

Todos os professores não indígenas em área naquele momento recomendaram em seus relatórios a necessidade de investimento na formação dos professores yanomami.

No *xapono* Ixima, em uma atividade da antiga turma avançada, os alunos elencaram em que a escola contribui com a comunidade:

- Ensinar como os Yanomami precisam se relacionar com os *napë* para comprar/vender, para tirar documento, para pedir coisas para os governantes,
- Ensinar o conhecimento dos *napë* e juntar com o conhecimento do Yanomami para melhorar,
- Criar e manter uma organização Yanomami,
- Ter contato com tecnologia,
- Troca de conhecimento e informações com os vários tipos *napë* e também outros parentes de outros lugares,
- Contar história dos antepassados,
- Ensinar sobre os próprios Yanomami,
- Matemática,

- Saber o que está acontecendo no mundo.

Essa descrição foi baseada nos relatórios elaborados por professores não indígenas contratados pela Secoya no primeiro semestre de 2012, sendo que três deles nunca haviam tido contato com escolas indígenas.

Os Yanomami demonstravam grande interesse na educação escolar e queriam ter escolas em suas aldeias, vendo-as como um instrumento para aprender a lidar com o mundo não indígena que os rodeava, e do qual eles queriam participar, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem da língua portuguesa e da matemática.

Lideranças e professores, apesar de não ser um consenso entre os moradores das aldeias, valorizavam a perspectiva diferenciada da escola, vendo nessa característica uma forma de valorização de sua cultura e de proteção em relação aos modelos escolares religiosos, como acontecia nas escolas salesianas.

A forma como os professores yanomami ensinavam, que, para os não indígenas, por vezes não fazia sentido (como passar textos na lousa que as crianças não conseguiam copiar), ia ao encontro da forma tradicional dos Yanomami de compartilhar conhecimento, mais ligada à observação e à vivência do que a explicações teóricas ou ensinamentos passo a passo: “Ela vai olhando, olhando e uma hora entende”, falou para mim certa vez um professor yanomami.

6.2 A construção do Projeto Político Pedagógico

O PPP é um instrumento muito valorizado na legislação que rege a educação escolar indígena. A Constituição Brasileira de 1988, a LDB e outros documentos legais relacionados com a educação escolar indígena garantem às populações indígenas a participação na construção dos PPP de suas escolas, de modo que estes expressem a identidade, autonomia e as aspirações daquelas comunidades. A este documento são conferidas altas expectativas no que diz respeito aos saberes tradicionais:

O projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Deve, com isso, integrar os projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades. (PARECER CNE/ CEB nº 13/2012, p. 22).

Por outro lado, o CNE sugere que a organização dos PPP “possibilite aos estudantes indígenas desenvolverem estratégias para a apropriação de conhecimentos técnicos e tecnológicos úteis ao desenvolvimento econômico, social e cultural de suas comunidades.” (PARECER CNE/ CEB nº 13/2012, p. 22), porém sem explicitar a qual noção de “desenvolvimento” se refere, apesar da palavra aparecer por volta de cinquenta vezes no texto.

Os Yanomami do rio Marauaiá, das aldeias que possuem escolas diferenciadas, passaram por um grande processo de elaboração e reelaboração de seus PPP, que contou com a colaboração de diversos professores não indígenas no decorrer de vários anos. As contribuições da comunidade eram recolhidas em reuniões nas próprias aldeias.

Tive a oportunidade de participar de algumas dessas reuniões. Elas aconteciam sempre na presença da professora não indígena e não conheço relatos de alguma reunião com esse tema que tenha acontecido sem essa presença. Tratar da escola é uma demanda que está ligada à relação com os *napë*, afinal, somos nós que apresentamos essas demandas quando eles nos dizem que querem escola.

O processo de construção dos projetos político pedagógicos nas comunidades é complexo, já que se trata de uma “coisa” que, para maioria das pessoas, não faz muito sentido.

Os PPP das escolas yanomami diferenciadas da calha do rio Marauaiá foram concluídos em 2014, em uma oficina de formação de professores, com o levantamento da contribuição das reuniões realizadas durante vários anos nas aldeias. O processo é descrito no PPP da Escola Kahirayoma, do *xapono* Pukima Beira:

Iniciamos a escrita do PPP da nossa escola em 2011, mas logo paramos. Retomamos o trabalho outras vezes ao longo dos últimos quatro anos, e aos poucos fomos construindo nosso documento. Finalmente no ano de 2014, depois de muito trabalho e dedicação, conseguimos termina-lo da seguinte forma: primeiro, coletamos o que já havia sido feito. Depois, nos reunimos no xapono com toda a comunidade, gravamos e transcrevemos o histórico da comunidade, da escola e os pensamentos dos patapata e das lideranças. Por fim, durante o curso de formação de professores Yanomami do Rio Marauaiá e Demini, todos os professores trocaram suas experiências, conversaram bastante sobre suas escolas e juntos conseguiram terminá-lo. (ESCOLA INDÍGENA YANOMAMI KAHIRAYOMA, 2014, p. 4).

Essas reuniões aconteciam num formato tradicional Yanomami. Todos eram avisados, no “boca-a-boca”, que seria feita uma reunião. Essa reunião normalmente acontecia logo após a chegada da professora de campo em área. Pude participar de

algumas e, nós, professoras *napeyoma*, éramos as relatoras junto com um professor yanomami que fazia a tradução. Essas reuniões muitas vezes eram longas. Uma chegou a quinze horas de duração. Eles falam um de cada vez, expondo sua opinião sobre o tema, em seguida o outro replica, acrescenta ou discorda e assim por diante. A intenção era a construir consensos, o que era muito difícil, pois, enquanto parte do *xapono* acreditava no ensino em língua yanomami, outra parte queria uma escola que preparasse os jovens para o contato com cidade, ou seja, para o uso da língua portuguesa.

O curso de formação de professores foi reconhecido em 2015, mesmo ano da conclusão da sua XII e última etapa. O reconhecimento adveio do Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas e os professores yanomami foram certificados com formação de magistério indígena, com equivalência ao ensino médio.

Nós cansamos de tentar dialogar com a prefeitura, há muito tempo nós buscamos apoio, mas nunca saiu resultado. Sendo assim, durante a última etapa do curso de formação, decidimos junto com as lideranças, lutar pela estadualização das nossas escolas. (ESCOLA INDÍGENA YANOMAMI NARIMINA, p. 18, 2014).

Houve mudança de estratégia porque, no âmbito municipal, os Yanomami não obtinham avanços. Também a relação mais próxima da Secoya com a Seduc e o Conselho possibilitava maior diálogo. O relacionamento com a prefeitura sempre exibía aquela aura de “problema”. Para compreender o tamanho da tensão que perpassa essa relação, na apresentação do PPP de umas das aldeias, conta-se que foi marcada uma reunião com o ao prefeito de Santa Isabel do Rio Negro e que ele, além de não permitir a entrada dos parceiros não indígenas que acompanhavam os Yanomami, fez com que a reunião fosse acompanhada por dois policiais armados.

Na oficina de avaliação da formação e baseado nos anos de experiência dos professores e da Secoya, foram definidos os objetivos daquelas escolas diferenciadas yanomami, sendo esta parte comum de todos os projetos político pedagógicos das escolas diferenciadas do rio Marauaiá:

- 1) Para gente lutar pelos nossos direitos;
- 2) Para aprender a escrever, falar na língua e pensar;
- 3) Para aprender português e matemática;
- 4) Para ter autonomia;
- 5) Para não perder a nossa tradição;

- 6) Para defender nossas terras dos *napë*;
- 7) Para conhecer a tecnologia dos *napë*;
- 8) Para defender e fortalecer as práticas culturais;
- 9) Para conhecer e interpretar a legislação brasileira;
- 10) Para conhecer o mundo dos *napë*;
- 11) Para criar política indígena;
- 12) Para reconhecer a identidade própria;
- 13) Para informar e preparar os alunos;
- 14) Para capacitar os alunos para ocupar os cargos da comunidade;
- 15) Para escolher o caminho e rumo certo;
- 16) Para ter conhecimento e ajudar a comunidade;
- 17) Para não ser dependente dos *napë*;
- 18) Para escrever histórias, textos, documentos e relatórios;
- 19) Para assegurar o nosso calendário próprio;
- 20) Para debater as falas e ações dos *napë*.

6.3 O tema escola na III Assembleia da Associação Kurikama

A associação Yanomami Kurikama, fundada em 2013, é composta por 16 *xapono* da calha do rio Marauiá e rio Preto, ambos no município de Santa Isabel do Rio Negro. Em 2017, foi realizada a III Assembleia Geral, com a presença de representantes de organizações governamentais e não governamentais que trabalham direta ou indiretamente com essa população.

As assembleias da associação, além de serem espaço de diálogo direto entre os Yanomami e as instituições, também é uma oportunidade de troca e interação inter aldeias, na qual o posicionamento de cada *xapono* é compartilhado e eles podem discutir temas que interessam e atingem todas as aldeias participantes.

Entre os temas mais tratados na assembleia em relação à educação, destaca-se a implementação da educação infantil municipal nas aldeias do rio Marauiá. No ano de 2017, foram implementadas escolas nas aldeias Bichu-açu (Escola Xuimina), Serrinha (Escola Yaori), Jutai (Escola Werehiri) e Tabuleiro (Escola Yoroxiema). Segundo o prefeito de Santa Isabel do Rio Negro, ficou a cargo das lideranças de cada *xapono* dizerem se queriam a escola municipal infantil em seu *xapono* ou não.

Esse tema é controverso tanto entre os Yanomami quanto para as instituições que trabalham naquela área. Nas falas constantes na ata da reunião e apresentadas no Quadro 4, é possível verificar claramente a divisão entre esses pontos de vista.

Quadro 4 – Fala das lideranças sobre educação infantil nas aldeias

Tabuleiro	Tiago, do <i>xapono</i> Tabuleiro, comentou que não existem três redes, a educação é só uma. A escola infantil em conjunto com a escola estadual, em sua opinião, é positiva. Samuel (Tabuleiro, Coordenador Escola Municipal Infantil Baixo Marauíá) afirma que a escola municipal não estraga a vida das crianças. Justificando que as crianças ficam um pouco maiores e não sabem escrever e não sabem falar português. Reitera que esse é motivo pelo qual solicitaram a Escola Municipal.
Serrinha	Batista, do <i>xapono</i> Serrinha, diz que se a gente não colocar as crianças nas escolas elas nunca vão aprender e por isso, escola estadual é importante para as crianças apreenderem mais rápido. Relata que quando levam as crianças que estudam para a cidade acabam por atrapalhar os estudos deles. Deu o exemplo do Ajuricaba que não falam mais Yanomami, somente português. Contraria a ideia de que as escolas municipais interferem nas línguas. E por isso, pede escolas municipais nas comunidades para as crianças apreenderem mais cedo.
Bichu-açu	Daniel, do <i>xapono</i> Bicho-Açu, pede a escola infantil, mas não como o ensino dos brancos. Diz que a cultura, o canto, o ritual é ensinado desde criança, mas que a escola não interferia nisso. Otávio, Coordenador Geral da Kurikama, questiona a ideologia da escola municipal infantil, uma vez que automaticamente e naturalmente as crianças já aprendem. Diz que essa é a prática da aprendizagem yanomami tradicional.
Ixima	Carlito, do <i>xapono</i> Ixima, relata que faz tempo que a educação diferenciada da Secoya atua e pede que o governo reconheça a escola estadual diferenciada. E diz que: “como nós já pegamos a escola estadual diferenciada, não posso pegar outra escola infantil! A escola infantil existe na cidade, a cidade é diferente de nosso <i>xapono</i> . A vivência dos brancos é diferente da nossa. Os brancos vão trabalhar e deixam as crianças na creche, não tem como cuidar dos filhos deles. Para nós é diferente, não precisamos colocar nossos filhos em uma creche na aldeia”.
Pukima-Cachoeira	Adriano, do Pukima-Cachoeira, questiona por que vocês criar a educação infantil no Marauíá. Afirma que não mudará de ideia e que há de se reconhecer o seu direito, sua crença e seu costume.

Fonte: Ballester (2017, p. 4-6).

Verifica-se nas aldeias onde há influência salesiana por meio da escola, uma maior adesão à educação infantil e a ideia de que as crianças aprenderão mais se começarem a estudar mais cedo. Também, nessas aldeias, há maior aceitação por parte das lideranças de projetos de desenvolvimento, como estradas e pistas de pouso. Também há nessas aldeias uma maior “depreciação por parte dos indígenas de aspectos culturais tradicionais (como cortes de cabelo e adereços)” e uma maior utilização de “objetos não indígenas, como roupas, mamadeiras e eletrônicos” (BRAIDA, ROBLES, 2015, p. 14).

Outro tema constantemente debatido quando se trata de educação escolar do rio Marauíá são as estruturas físicas das escolas. Duas correntes ficam bem explícitas sobre

isso. Uma que pede a construção de imóveis em madeira ou alvenaria, com telhado de zinco, divididas de forma escolar tradicional, com salas de aula. A segunda é a construção de palha, feita pelos próprios yanomami. Esta última opção é defendida sobretudo pelas organizações e por não indígenas que contribuem de alguma forma com os yanomami, baseando-se na ideia da autonomia e nas possibilidades de mudança das aldeias. Por outro lado, os Yanomami têm solicitado a construção de escolas com materiais mais duráveis da cidade porque além de economizar trabalho, poupa muito tempo de discussões sobre quem construirá a escola. Esse posicionamento pode ser observado tanto nos *xapono* com escolas diferenciadas quanto naqueles com escolas geridas pelos salesianos.

Na última assembleia da Kurikama, esse tema foi fartamente discutido:

os Yanomami manifestam claramente sua reivindicação de que entendem que as escolas devem ser financiadas e construídas pelos órgãos responsáveis e com materiais mais duráveis e industrializados. A conclusão da discussão, a partir de sugestões e indicações de membros da plenária e dos convidados, foi a de elaborar um documento contendo diretrizes para reivindicar parâmetros básicos e requisitos mínimos para as futuras construções das escolas pelo município e pelo Estado. (BALLESTER, 2017, p. 8).

O posicionamento da Secoya é a favor de construção de palha, nos moldes tradicionais yanomami para que “a escola possa acontecer sem a dependência dos *napë*, e que os Yanomami podem se mudar e a escola ir junto facilmente”, assegurando que a assistência da Secoya e os cursos de formação que oferece continuarão independentemente da existência de um prédio escolar.

Conclusão

Este trabalho apresentou o objetivo de verificar em quais aspectos as escolas indígenas yanomami do médio Rio Negro que trabalham na perspectiva diferenciada superaram o caráter colonialista da educação oferecida desde o início do processo de colonização. Como principais características do colonialismo da educação estão: a) pretende ser civilizatória, b) tem como objetivo catequizar, c) não leva em conta os conhecimentos (técnicas, uso das plantas, etc.) nem o acervo cultural indígena (tradição, costumes e hábitos).

Além disso, esse trabalho buscou apresentar um cenário que é um pequeno recorte dentro do vasto campo das experiências de educação escolar indígena no Brasil. Esse recorte consistiu em fornecer uma versão do encontro com a escola vivenciada por um grupo de indígenas Yanomami, residentes na calha do rio Marauíá, no município de Santa Isabel do Rio Negro, interior do Amazonas. Neste rio vivem aproximadamente 2300 indígenas Yanomami, distribuídos em 16 aldeias, a maioria com escola. O primeiro contato dessa população com modelos escolares deu-se por meio de internatos salesianos, que apartavam as crianças yanomami das aldeias, com clara intensão colonialista, catequizadora e buscavam apagar traços culturais e linguísticos com fins integracionistas.

A partir da década de 1960, com a criação da Missão Marauíá pelo padre salesiano Antônio Góes, experiências de escolarização passaram a ser realizadas nas próprias aldeias, porém, com o mesmo caráter catequizador e integracionista dos internatos. A Escola Sagrada Família foi aprovada legalmente em 1970 e passou a ser unidade educacional pública do estado do Amazonas em 1981. Atua até hoje no *xapono* Komixiwë, mais conhecido como “missão”.

A partir da década de 1990, por meio do trabalho de Henrique Ramirez e sua equipe, vinculados ao trabalho dos salesianos, passa-se a criar o que seriam as bases da escola diferenciada do rio Marauíá, com foco na alfabetização na língua materna e rudimentos matemáticos, com carga horária baixa e não obrigatória, valorizando a língua e a cultura yanomami.

Hoje, coexistem duas modalidades escolares na área desse rio: uma no modelo de escolarização tradicional, seriada, que segue sendo gerida pela missão salesiana e

atua em 6 aldeias; outra, iniciada em meados dos anos 1990, apoiada pela ONG Secoya, que trabalha na perspectiva diferenciada em outras 6 aldeias.

Percebe-se, por meio das experiências dos Yanomami e de outros grupos, que a escolarização tem sido desejada pelos povos indígenas como forma a contribuir com a retomada do manejo do mundo, em parte perdido no processo de colonização. Por outro lado, não há, no caso dos Yanomami do Marauíá, uma reflexão aprofundada em relação aos efeitos da escola e dos saberes escolares na aldeia. Por ora, estimulados pela participação em instâncias do contato, o desejo pela escola e o que vem com ela é inquestionável.

A população yanomami é considerada de recente contato, estabelecido de forma mais intensa somente a partir da década de 1960. Assim, as escolas dos Yanomami do Marauíá não têm um objetivo específico de resgate cultural como acontece com alguns povos, dado que a língua e a cultura seguem fortes e sendo transmitidas por meio da vivência. No entanto, há interesse, tanto da organização Secoya quanto dos professores e lideranças envolvidos com essa escola, de que esta valorize o modo de vida, a língua e a cultura. Contudo, o principal objetivo manifestado com relação à escola é apropriar-se dos conhecimentos não indígenas, especialmente a leitura e a escrita, pois, no caso do Marauíá, o contato intenso com a cidade de Santa Isabel do Rio Negro, as trocas com a população da cidade, os empregos, os auxílios governamentais, obrigaram a lidar com um universo novo de significados que se expressa, sobretudo, por meio da escrita. Antes, os cursos de alfabetização surgiram para formar os primeiros grupos de professores e AISs, hoje, para se ter acesso a um desses cargos, é preciso ter passado pelo processo de escolarização. Isso tem aumentado o desejo pela escola por parte das pessoas da comunidade, pois a veem como a porta de entrada o acesso a esses empregos e ao “saber” necessário para lidar com os *napë* e com as coisas da cidade, tais como contas bancárias, cartões, senhas e o dinheiro.

As instâncias do contato são diversas. Além da escola e do posto de saúde, estruturas já incorporadas, acessórios necessários para a composição do *xapono*, há várias atividades de articulação política, como a participação em reuniões da área da saúde como o Condise e de reunião do PGTA, os diversos cursos oferecidos pelas organizações atuantes na área e que em, sua maioria, partem de demandas dos yanomami, como os de língua portuguesa, de AISs, formação de professores, audiovisual, etc. Estes cursos, no geral, requerem de alguma forma que o participante seja alfabetizado.

O início dos anos 2000 foi um período importante para o surgimento da escola diferenciada. Foi marcado pelo início do curso de formação de professores com parceria estabelecida entre a Secoya e CCPY. O curso oferecido aos professores das escolas diferenciadas iniciou-se já totalmente voltado para a população yanomami, o que pode ser considerado algo inovador porque a maioria dos cursos até aquele momento visavam atender a diversas etnias ao mesmo tempo. Após a separação do curso da Secoya e da CCPY, podemos dizer que esse processo de formação se tornou ainda mais especializado, passou a abarcar somente os professores da calha do rio Marauíá e Demini, falantes de variantes próximas da língua yanomami.

A organização Secoya trabalhou com um foco voltado para a conclusão e o reconhecimento do curso de formação e da incorporação das escolas diferenciadas pelo poder público. Esse longo e trabalhoso processo envolveu uma série de atores e instituições e foi se transformando de acordo com o acúmulo de experiência da organização e dos próprios professores e lideranças. Com o passar do tempo, essas pessoas foram cada vez mais reivindicando seu próprio processo escolar. Em 2016, quatro das escolas diferenciadas da calha do rio Marauíá foram reconhecidas pelo estado do Amazonas, com calendário, carga horária e conteúdos próprios.

Os conteúdos da escola diferenciada foram sendo definidos durante o processo de formação dos professores e passaram por diversas modificações até chegar ao modelo atual, reconhecido pela Seduc. Apesar de seguirem um modelo que de alguma forma departamentaliza do conhecimento, dividido nos tradicionais componentes curriculares, os conteúdos articulam questões vividas em função do contato com saberes relacionados ao modo de vida yanomami.

Em relação ao calendário escolar, os yanomami, como gestores principais de sua escola e também por terem o apoio da Secoya nesse sentido, manejam a realização ou não de “aulas”, parando as atividades escolares para a realização de *reahu*, acampamentos coletivos ou por questão da subsistência dos professores e dos alunos. Há clareza das lideranças e dos professores yanomami quanto à importância de promover a participação de crianças e jovens nessas atividades para a manutenção da forma de vida yanomami e para reconhecer essas atividades como parte do processo educacional indígena. Entretanto, ainda há grande incompreensão dos dirigentes da escola Padre José Schineider quanto à incorporação dessas atividades como parte da carga horária da escola diferenciada yanomami.

A escola diferenciada ganha um novo fôlego quando da aprovação do curso de formação de professores em 2014, e com o reconhecimento da escola e contratação dos professores pelo estado do Amazonas em 2016. O trabalho de tantos anos havia sido reconhecido, mas, a partir daí novos aspectos foram sendo incorporados em relação ao manejo da instituição escola. Uma das reivindicações dos yanomami era que suas escolas fossem reconhecidas e os professores contratados, porém, isso acabou diminuindo o grau de autonomia das lideranças para indicar ou retirar algum professor contratado. As formas de manejo próprias, baseadas nos modos de relacionamento yanomami, esbarraram nas exigências burocráticas.

Porém, fica claro que a escola é a principal instância de negociação entre os indígenas e os não indígenas e um campo de poder desejado por todas as lideranças, seja pelos salários, seja pelos insumos ou pela possibilidade de atuação política que viabiliza.

Portanto, a hipótese central levantada na pesquisa, de que a escola diferenciada yanomami supera em alguns aspectos a educação colonialista, pode ser considerada verdadeira, em especial nos seguintes aspectos:

- a) As escolas diferenciadas e seus professores não mantêm nenhuma ligação com ordens religiosas;
- b) As escolas diferenciadas aceitam somente professores yanomami escolhidos pela comunidade;
- c) A língua yanomami é a principal forma de comunicação oral e escrita praticada na escola;
- d) A matriz curricular da escola traz conhecimentos indígenas e não indígenas em seu conteúdo, visando a instrumentar os alunos para os desafios do pós-contato e, ao mesmo tempo, para a valorização da cultura tradicional;
- e) Os projetos político pedagógicos foram elaborados com base nos desejos das comunidades e com forte participação dos professores e lideranças yanomami;
- f) O calendário é diferenciado e inclui na carga horária escolar atividades das comunidades como festejos, acampamentos e caçadas coletivas;
- g) O desejo de frequentar a escola parte do aluno.

Os conhecimentos yanomami circulam no convívio com seus pares e na sua interação com o mundo, porém, em função do contato, os Yanomami têm enfrentado

novos desafios, que cada vez mais exigem uma postura crítica e esclarecida na tomada das decisões. A escola, antes instrumento do colonizador, é compreendida pelos indígenas como uma ferramenta importante para retomarem o manejo do mundo. Cabe ao poder público fomentar as iniciativas escolares das populações indígenas, especialmente aquelas que transformam ou subvertem as práticas da educação colonialista, valorizando o conhecimento, a língua, os costumes e a história. Assim, contribuirão para a autonomia e autodeterminação do povo ao qual devem servir.

Referências

- ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. *Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades*. São Paulo, 2013. 193 fls. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- ABBONIZIO, Aline; GHANEM, Elie. Educação escolar indígena e projetos de futuro comunitários. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 42, n. 4, p. 887-901, out.-dez., 2016.
- ALBERT, Bruce. A fumaça do metal: história e representações do contato entre os Yanomami. *Anuário Antropológico*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, n. 89, p. 151-90, 1992.
- _____. *O PEY visto do campo: mal-estar na escolarização: síntese e recomendações: relatório de avaliação do Programa de Educação Yanomami da CCPY*. Boa Vista: Instituto Socioambiental (documento interno), 2012. 46 p.
- ALBERT, Bruce; GOMEZ, Gale Goodwin. *Saúde yanomami: um manual etnolinguístico*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1997. 304 p.
- ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. *Yanomami: o espírito da floresta*. Rio de Janeiro: Centro cultural Banco do Brasil, 2004. 93 p. (Catálogo de exposição realizada no Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro de 19 de abril a 20 de junho de 2004).
- ALBERT, Bruce; MILLIKEN, William. *Urihi A: a terra-floresta yanomami*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2009. 207 p.
- AZEVEDO, Marta Maria. *Avaliação PEY: o Programa de Educação Yanomami e as políticas públicas de educação: relatório de avaliação do Programa de Educação Yanomami da CCPY*. Boa Vista: Instituto Socioambiental (documento interno), 2012. 17 p.
- BALLESTER, Anne. *Ata da III Assembleia eletiva da Kurikama, associação yanomami do rio Marauíá e rio Preto*. s. l.: s. n., 2017. 18 p.
- BARAZAL, Neuza Romeiro. *Yanomami: um povo em luta pelos direitos humanos*. São Paulo: Edusp, 2001. 205 p.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngüe, lingüística e missionários. *Em Aberto*, Brasília: v. 14, n. 63, p.18-37, jul./set., 1994.

BENDAZZOLI, Sirlene. *Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM*. São Paulo, 2011. 434 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BORGES, Maria Inês Smiljanic. *O corpo cósmico: o xamanismo entre os Yanomae do Alto Toototobi*. Brasília: UnB, 1999. 218 p. (Tese de Doutorado)

BRAIDA, Roberta Garcia Anffe; ROBLES, Luana. Escola Indígena Diferenciada Yanomami: um estudo de caso. In: Anais IV Simpósio Internacional de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, 11 a 14 de novembro de 2015 - Goiânia/ GO. 16 p.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB N°: 13/2012*: aprovado em 10/5/2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. RELATORA: Rita Gomes do Nascimento.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

_____. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Brasília: MEC; SEF; DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC; SEF; EPEF, 1998. 330 p.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC-SEF, 2002. 84 p.

CARVALHO, Maria Auxiliadora Lima de. A dinâmica sociopolítica yanomami no contexto de criação da Hutukara: pata thëpë e a emergência de jovens lideranças políticas. *Textos&debates*, Boa Vista, n. 20, p. 64-80, jan.-jun. 2013.

CHAGNON, Napoleon. A. *Yanomamö. The Fierce People*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 142 p.

_____. *Nobres Selvagens: minha vida entre duas tribos perigosas: os ianomâmis e os antropólogos*. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Três estrelas, 2014. 606 p.

CHIESA, Carolina Dallas, FANTINEL, Leticia Dias. “*Quando eu vi, eu tinha feito uma etnografia*”: notas sobre como não fazer uma etnografia acidental”. In: VIII ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD (VIII: Gramado, 25 a 27 de maio de 2014).

CODONHO, Camila Guedes. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*. Florianópolis, 2007. 133 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina.

DURKHEIM, Émile. Definição de educação. In: *Educação e sociologia*. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952. p. 29-32.

ESCOLA INDÍGENA YANOMAMĪ NARIMĪNA BICHU-AÇU - HIRAREWĒ NAHI NARIMĪNA. *Projeto político pedagógico*. Santa Isabel do Rio Negro/ AM, 2014. 70 p.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SAGRADA FAMÍLIA. *Projeto Político Pedagógico Yanomami – Komixiwë, Pohoroa, Tabuleiro, Balaio, Piranha*. Santa Isabel do Rio Negro/ AM, 2016. 59 p.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

FERREIRA, Luciane Ouriques. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 307-310, Dec. 2002.

Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471832002000200015&lng=en&nrm=iso.

GHANEM, Elie. As inovações da Escola Tuyuka: superando a educação colonialista. In: MILITÃO, Andréia Nunes; SANTANA, Maria Silvia Rosa. *Intersecções entre*

pesquisas/ pesquisadores iniciantes e pesquisas/ pesquisadores experientes. São Carlos: Pedro&João Editores, 2016a. p. 203-244.

_____. Conclusão. In: *Mudança educacional: inovação e reforma: relatório científico 2: final*. v. 2. São Paulo, 2006. p. 398-411

_____. *Relatório final do Projeto Educação Escolar Indígena: Inovação. Participação Docente e Avaliação*. São Paulo, 2016b. 195 p.

GHANEM, Elie; AZEVEDO, Marta Maria do Amaral. *Educação escolar indígena: inovação, participação docente e avaliação: projeto de pesquisa*. São Paulo, 2012. 20 p.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando as trajetórias*. Brasília: MEC; UNESCO, 2006. 229 p.

_____. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

HUTUKARA; ISA. Plano de gestão territorial e ambiental. In: VIEIRA, Mariana; LIMA, Lucas (Org.). *Relatório executivo 2, Hutukara e Isa, set. de 2017*. p. 30

INE. Resultados Población Indígena. XIV Censo de Población y Vivienda. Instituto Nacional de Estadística –. Gerencia General de Estadísticas Democráficas, Venezuela, 2011. Disponível em: <http://www.ine.gov.ve/documentos/Demografia/CensodePoblacionyVivienda/pdf/ResultadosBasicos.pdf>.

ISA. *Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995*. Carlos Alberto Ricardo (Editor). São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996. 871 p.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras. 729 p.

Sarzuri-Lima, Marcelo. Descolonizar la educación. In: Integra Educativa. *Revista de Investigación Educativa*/ Vol. IV, Nº 3, setembro-dezembro 2011 / ISSN: 1997-4043 Tema: Aportes al Diseño Curricular de la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. La Paz: CAB III. 2011. p. 117-134. Disponível em: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n3/v4n3a05.pdf>

LIMA, Roberta Enir Faria Neves de; COSTA, Renilda Aparecida. Reahu: xamanismo e mitologia yanomami. *Observatório da Religião*. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará, v. 3, n. 1, p. 115-134, 2016.

LIZOT, Jaques. *O círculo dos fogos: feitos dos índios Yanomami*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 230 p.

_____. *Diccionario enciclopédico de la lengua Yanomami*. Puerto Ayacucho: Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho, 2004, 520 p.

LUCIANO, Gersem dos Santos Luciano (Gersem Baniwa). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. 227 p.

_____. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real - os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Brasília/ DF, 2011. 369 fls. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em antropologia social.

MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné*. Tradução de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. São Paulo: Abril Cultural, 1984. 436 p.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003. 536 p.

MENEZES, Gustavo Hamilton de Sousa. *Yanomami na encruzilhada da conquista: contato e transformação na fronteira amazônica*. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

_____. A busca pela escrita através da escola: estratégia interétnica e transformação social entre os Yanomami de Maturacá/AM. *Textos & Debates*, Boa Vista, n. 20, p. 40-63, jan./jun. 2013.

MIRANDA, Tamara Aparecida. *Relatório de campo*. Manaus: Serviço de Cooperação como povo yanomami – Secoya (documento interno), 2012. 38p.

ONU. *Declaração universal dos direitos humanos*. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>

PAIVA, José Maria de Paiva. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PATEO, Rogerio Duarte do. *Niyayou: antagonismo e aliança entre os Yanomam da serra das surucucus (RR)*. São Paulo, 2005, 255 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

PAULA, Eunice Dias de. O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas. *Tellus*, Campo Grande, ano 8, n. 14, p. 171-183, 2008.

PRATT, Mary Louise. *Os olhos do império: relatos de viagens e transculturação*. Tradução Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru: EDUSC, 1999. 393 p.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina, ALVES E SOUZA, Ângela Maria; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área de saúde. *Revista de Enfermagem da UERJ*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr-jun, 2007. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>

RAMALHO, Moisés. *Os Yanomami e a morte*. Tese de doutorado. USP. São Paulo. 2008.

RAMOS, Alcida Rita. 1990. *Memórias sanumá: espaço e tempo em uma sociedade yanomami*. São Paulo: Marco Zero; Brasília: Edunb. 343 p.

RIBEIRO, Darcy. *Uirá sai à procura de Deus: ensaios de etnologia e indigenismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 173 p.

ROSAL, Simonio. *Relatório de campo*. Manaus: Serviço de Cooperação como povo yanomami – Secoya (documento interno), 2012. 18p.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues; SIQUEIRA, Neide Vieira. Desafios da educação indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica. *Pesquisa em debate*, edição 10, v. 6, n. 1, p. 24, jan/jun, 2009.

SECOYA. *Projeto anual TDH Suíça*: ação político-educativa rumo ao empoderamento do povo Yanomami. (documento interno), 2014a. 28 p.

_____. *XII Etapa do curso de formação para professores yanomami - projeto de realização*: consolidando a proposta da educação diferenciada em vista do reconhecimento da escola Yanomami. (documento interno). 2014b. 14 p.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma antropologia da educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal. (Org.). *Antropologia, História e Educação*: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global; Mari/USP; Fapesp, 2001. p. 29-43.

SILVA, Orlando Sampaio. Os Yanoama: Denominações de um “povo” sem esperança. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 24, p. 41-49, maio 2016. ISSN 1678-9857. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/ra/article/view/110964/109311>.

SILVA, Rogério Correia da. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. *Revista Brasileira de Educação* (Anped). v. 19, n. 58, p. 655-670, jul-set. 2014.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *O antropólogo e sua magia*: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras, São Paulo: Edusp, 2001. 194 p.

SMILJANIC, Maria I. Os enviados de Dom Bosco entre os Masiripiwëiteri. O impacto missionário sobre o sistema social e cultural dos Yanomami ocidentais (Amazonas, Brasil). *Journal de La Société des Americanistes*, 2002, p. 88. Disponível em: <https://jsa.revues.org/2763>. Acesso em: 30 jan. 2017.

SODRÉ, Nelson Werneck. *A ideologia do colonialismo: seus reflexos no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Textos brasileiros de sociologia, v. 4, 1961. 275 p.

TASSINARI, Antonela. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra a escola. In: *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*, 33, 2009. 23 p.

TESTA, Adriana Queiroz. *Palavra, Sentido e Memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá*. São Paulo, 2007. 213 fls. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

VERGARA, Moema de Rezende. Demarcar é aproximar. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum.*, Belém, v. 8, n. 2, p. 477-478, ago. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222013000200017&lng=pt&nrm=iso.

VIEIRA. Luana Robles. *Relatório de campo*. Manaus: Serviço de Cooperação como povo yanomami – Secoya (documento interno), 2012. 29 p.

UNESCO. *Universal Declaration on Cultural Diversity, Paris, 2001*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien, Tailândia: Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Website

ISA (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL), 2012 - *Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil*. <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/yanomami>

Filme

ÍNDIOS do Brasil, episódio 6. Direção Vicent Careli. Produção Vídeo nas Aldeias. TV Escola, MEC, 2000, 17 min.