

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS

“Os brancos estão chegando, trazendo escola, missão e saúde”:
relações yanomami através da escola

Daniel Jabra
São Carlos, 2022

Daniel Jabra

“Os brancos estão chegando, trazendo escola, missão e saúde”:
relações yanomami através da escola

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Antropologia Social

Orientação: Clarice Cohn

São Carlos, 2022

Jabra, Daniel

“Os brancos estão chegando, trazendo escola, missão e saúde”: relações yanomami através da escola / Daniel Jabra -- 2022.
207f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Clarice Cohn
Banca Examinadora: Alcida Rita Ramos, Aline Iubel
Bibliografia

1. Antropologia. 2. Etnologia Indígena. 3. Yanomami. I. Jabra, Daniel. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Daniel Stiphan Jabra, realizada em 03/10/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Clarice Cohn (UFSCar)

Profa. Dra. Aline Fonseca Iubel (UNICAMP)

Profa. Dra. Alcida Rita Ramos (UnB)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Jabra, Daniel. *“Os brancos estão chegando, trazendo escola, missão e saúde”*: relações yanomami através da escola. 2022. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade de São Carlos, São Paulo.

Aprovado em: 03/10/2022

Banca Examinadora

Profa. Dra. Clarice Cohn (orientadora)
PPGAS/UFSCar

Profa. Dra. Alcida Rita Ramos
PPGAS/UnB

Profa. Dra. Aline Iubel
PPGAS/UFSCar

Dra. Hanna Limulja (Suplente)
Pesquisadora independente

Dra. Melissa Santana de Oliveira (Suplente)
PPGAS/UFSCar

À Adriano Pukimapiwëteri e sua família.
Àqueles que não podemos mais nomear.

AGRADECIMENTOS

Poder compartilhar a existência com um povo como os Yanomami é uma dádiva à qual sou eternamente grato. Agradeço aos Yanomami da região do rio Marauíá por terem permitido este encontro, com quem aprendi a ser mais humano.

Adriano, agradeço pela abertura em me receber em sua família, por sempre acreditar em outros caminhos possíveis e por me ensinar a “pensar direito”. Te agradeço profundamente por poder ser seu aluno. À sua família, agradeço pelo cuidado, atenção e paciência em todos os momentos em que estivemos juntos, no Marauíá e em nossos sonhos. Com vocês eu conheci outras formas possíveis de afeto, que na distância, quando a fresta da saudade se abre, somos presença. Cândido e Maria, agradeço pelos ensinamentos na força da alegria e da ternura. Agradeço a Italina, Neide, Géssia, Edineuza e Rosinaldo, a Sofia e Mônica, a Rosamaria, Isaias, Nereicy, Ivanete, Luara, Crispinho, Romário e Mauro. Agradeço ao Chicão e a Rafa, Hackney, Frânica e Agnaldo. Agradeço a Cláudio e Karina, a Ricardo e a todos da comunidade Pukima Cachoeira.

Hipólito, agradeço pela confiança e por ensinar que também há calma na luta. Agradeço a sua família e a todos da comunidade Pukima Beira, em especial a Aparecida e Ismael, Erick, Otávia e Lenilza, Esmeralda, Alexandre, Agilda, Gilberto e Emerson. Agradeço a Leonel, Patrícia e Ygor, Claudia, Eliza, Marielza, Katia e Josinei, Roberto e Simone, André e Fabiola. Aos jovens Teotônio, Marciel, Arnaldo, Ernesto, Levi, Arlindo, Orlando, Alisson e Caio. Agradeço a Ivan, Moisés, Mário e Abraão.

Sérgio, agradeço pela presença sempre atenciosa e tenra. Te agradeço pela confiança e por insistir que “vai dar certo”. Maurício, agradeço por ensinar que a luta não espera e que o futuro se faz no agora. Te agradeço pelo seu caminhar exemplar. *Heriyë kipi, ya yai puhi oahawë kahe waheki iha!*

Agradeço a toda a grande família dos Pukimapiwëteri, e em especial aos *hekura* que permanecem sustentando o céu sobre nós na força da beleza seus cantos, ecoando floresta afora pelo mundo.

Agradeço a Associação Kurikama Yanomami por possibilitar a permanência do encontro.

Agradeço a Anne Ballester, por acreditar em dois jovens bem intencionados e nos aproximar de seus amigos yanomami. Te agradeço por persistir “pensando direito” e ensinando tanto com o seu exemplo de comprometimento na luta pró-yanomami. Te agradeço também pela dedicação e paciência em ensinar a língua yanomami. Mais do que uma professora, encontrei uma grande amiga. Agradeço a Tamara Miranda e Thamirez Lutaif pela força e parceria em continuar juntos uma nova história. Thiago Benucci, agradeço pela partilha e presença nesses anos todos de uma amizade transformada e fortalecida pelos encontros que mudaram a nossa vida. Te agradeço por toda a caminhada juntos.

Agradeço a Marina Cecchi, Ana Tranchesi, Beatriz Figueira, Helena Caixeta, Manuela Lourenço e Helena Kozuchowitz pela presença sempre alegre, divertida e carinhosa. Agradeço a Vitor Pereira, Hermann James e Luca Parise pelas travessias. Agradeço a Walter Gomes e Silvana Costa pelo carinho atencioso.

Agradeço a minha família por sempre acreditar em minhas caminhadas, por mais inusitadas que parecessem. Agradeço a Elaine Gomes, Stefo Jabra, Juliana Jabra e Olívia Jabra por todo o carinho que me fortalece, e por acolherem também a minha família yanomami.

Agradeço a Clarice Cohn pela recepção na UFSCar e pelas leituras. Agradeço a todos os docentes e funcionários do PPGAS. Agradeço aos meus colegas de curso, tornados amigos, durante estes anos de desafios em meio a uma pós-graduação atravessada pela pandemia, em especial à Luísa Tuí, Mariana Abreu, Juca Cavalcante, Adan Richard Martins, Bruno Silva, Máira Pedroso e Felipe Kometani.

Agradeço a todos que conheci durante o trabalho incansável pela Rede Pró-Yanomami e Ye'kwana nas ações de acompanhamento e divulgação do impacto da pandemia de Covid-19 na Terra Indígena Yanomami. Apesar do trágico contexto, poder compartilhar experiências e aprender na prática com as diversas gerações que têm dedicado suas vidas aos povos Yanomami e Ye'kwana tem sido uma formação em si. Agradeço em especial as amigas que ganhei deste encontro, Majoi Gongora e Ana Maria Machado, sem a força de vocês não seria possível. Agradeço a Maurice Tomioka Nilsson pelas dicas valiosas para a elaboração dos mapas. Agradeço a Karenina Andrade pelas conversas tão sensíveis. Agradeço também a Marília

Senlle; Moreno Saraiva Martins, Estevão Senra, José Ignácio Gomezda, Manuela Otero, Rafael Ramalhoso e Paulo Basta. Agradeço a Alcida Rita Ramos e Bruce Albert por nos ensinar pelas palavras e pelos atos como se faz uma boa antropologia e os caminhos do “antropo-indigenismo”.

Agradeço a Alcida Rita Ramos e Aline Iubel pela leitura atenciosa e pelos comentários tão sensíveis e preciosos na banca de defesa. Agradeço a João Paulo Lima Barreto, Karenina Andrade e novamente Aline Iubel pela primeira leitura e comentários na banca de qualificação que iluminaram os caminhos para o encaminhamento da escrita. As contribuições de todos vocês foram essenciais para chegar neste texto final.

Agradeço a Jaider Esbell pela confiança e pela abertura nas outras formas de amor. Te agradeço por acreditar, ensinar e buscar um encontro entre mundos baseado na alegria e na beleza da vida. Agradeço a Daiara Tukano pelas conversas e por compartilhar as histórias e memórias da luta de sua família.

Agradeço a Paula Berbert pela presença amorosa e cuidadosa. Te agradeço por persistir e por ensinar que o carinho cura as travessias mais difíceis. Te agradeço também por todos os comentários, conversas e leituras das diversas versões deste texto e pelo tanto que tenho aprendido com você.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

*A nossa luta começou assim e ela está continuando.
Essa luta não vai parar nem amanhã e nem mais tarde,
a nossa luta continua.*

*Quando acabar o corpo desses lutadores e pensadores,
nossos filhos vão dar continuidade para essa luta.
Nossos netos vão continuar, nossos bisnetos vão continuar.*

*Quando acabar o corpo dos que falam em defesa do nosso
povo, essa luta não vai acabar com eles, porque sempre vai
ter outro para continuar, para fazer a luta continuar.*

Adriano Pukimapiwëteri Yanomami

Resumo

Partindo da narrativa de Adriano Pukimapiwëteri Yanomami sobre a chegada dos brancos e suas escolas, esta dissertação se propõe a refletir sobre as relações construídas historicamente através da escola entre os grupos yanomami da região do rio Marauíá (AM) e seus parceiros não-indígenas, e também em como eles têm se apropriado da escola para atualizar e manter suas redes de relações intercomunitárias de aliança e inimizade. Os grupos yanomami do Marauíá têm vivenciado experiências distintas de escolarização: a salesiana e a diferenciada, e a adoção e defesa desses dois sistemas passou a se tornar palco para a expressão de divergências políticas e de aliança entre os grupos, operando também nos processos de produção de diferença e ocupação territorial. A chegada da escola passa a servir às forças de colonização e sedentarização, mas também às estratégias indígenas de contraefetuação da colonização, de forma que a adoção das escolas pelos grupos yanomami se dá paralelamente a um processo contínuo de sua reflexão sobre o que é a escola e o que eles têm buscado com ela e através dela. Neste contexto, as ações políticas de certos grupos yanomami, incluindo o de Adriano, passam a se apropriar das escolas para agir contraefetuando, ou diminuindo, a violência do contato e da assimilação.

Palavras chave: yanomami; escola; relações interétnicas.

Abstract

Having as a starting point Adriano Pukimapiwëteri Yanomami's narrative about the arrival of non-indigenous and their schools, this dissertation proposes to reflect on the relationships historically built through the school between the Yanomami groups of the Marauíá River region (AM) and their non-indigenous partners, and also of how they have appropriated it to update and maintain their networks of inter-community relations of alliance and enmity. The Yanomami groups in Marauíá have had different experiences of schooling: the Salesian and the one called in Brazil as differentiated, and the adoption and defense of these two systems has become a stage for the expression of political differences and alliance between the groups, also operating in the processes of producing difference and territorial occupation. The arrival of the school serves for the forces of colonization and sedentarization, but also for the indigenous strategies of counter-effectuation of colonization, so that the adoption of schools by Yanomami groups occurs in parallel with a continuous process of elaboration of what the school is and what they have sought with her and through her. In this context, the political actions of certain Yanomami groups, including Adriano's, began to use the schools to counteract, or at least reduce, the violence of contact and assimilation.

Keywords: yanomami; school; interethnic relations.

Sumário

APRESENTAÇÃO

Pensar direito 16

Introdução 18

Antes, e a chegada 21

MARAUÍÁ

Presença e ocupação Yanomami no Marauíá 37

PARTE I

O primeiro encontro 43

Adriano Pukimapiwëteri Yanomami

A chegada dos padres: escolas salesianas 49

PARTE II

O segundo encontro 67

Adriano Pukimapiwëteri Yanomami

Ir para a beira: as escolas da Funai 73

PARTE III

O terceiro encontro 101

Adriano Pukimapiwëteri Yanomami

Terra demarcada: as escolas de palha 107

PARTE IV

Um novo encontro 122

Adriano Pukimapiwëteri Yanomami

Outros parceiros: as escolas estadualizadas 125

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relações através da escola 142

Desenhar 155

E construir uma escola 174

BIBLIOGRAFIA 184



Vista da casa de Adriano para a serra Têpê Waiterimopë,
xapono Pukima Cachoeira. Foto: Daniel Jabra, 2019.

APRESENTAÇÃO

Pensar direito

Era final de tarde na beira do rio quando desci para buscar água e banhar. Depois de encher o galão e tirar o sabão do corpo, me sentei sobre uma grande pedra. Era como se estivesse sobre uma pequena serra. O sol havia acabado de se pôr e o céu foi inundado pela calmaria do entardecer com sua luz opaca. Não quis voltar logo de pronto para o *xapono*. Algo me tocou e fui inundado por uma sensação incrivelmente agradável. A brisa do vento me acariciava com um sussurro inebriante. O céu se deitava, o horizonte já não estava tão longe, as distâncias foram sumindo. Eu via-sentia aquele entardecer se desdobrar em mim, fui completamente absorvido por todos os detalhes daquele maravilhoso instante que se apresentava. Comecei a sentir o tempo dilatando e, espesso, ele ia seguindo o leve fluxo da seca do rio. Esqueci meu corpo e meu pensamento correu longe, deitando-se junto ao sol. Demorei sobre aquela pedra em um sem-tempo. Espantado com aquilo tudo que via e sentia, uma dúvida trouxe meu pensamento de volta: o que eu estou fazendo aqui? Com ela, uma enxurrada de perguntas começou a desaguar em mim: Como cheguei aqui? Em qual momento isso aconteceu? Quem são essas pessoas que me recebem, mas tão pouco me conhecem? Que relação é essa que temos e estamos construindo? Que cola é essa que nos une? Que sensação é essa de que nossa relação é sem fim, sem tempo e sem distâncias? Percorri longas memórias tentando entendê-las. Atravessado por todos esses pensamentos, uma emoção forte me tomou e já não conseguia mais pensar direito. Voando pensamento pelo céu prata-alaranjado entre as montanhas, atinei: não vim parar aqui sozinho. O que fosse que eu estava procurando, também me procurava.

Despertei do devaneio e fui aterrado de volta ao corpo-razão. Subindo para o *xapono*, ainda completamente absorto por aquelas perguntas e sensações, peguei o caminho que chegava na casa de Adriano. A lua já nascia atrás da casa de seu pai, subindo na vastidão entre as serras enquanto ele e o outro pajé cantavam. Parei ao lado da casa e lá estava Adriano, em pé, apoiado em um dos esteios admirando os *hekura* de seu pai cantarem. Queria compartilhar aqueles pensamentos com ele, mas não sabia direito como formular essas perguntas que ainda eram fagulhas. Fazendo um esforço para reproduzir algo inteligível, perguntei:

- Adriano, eu estava tomando banho lá no rio e fiquei pensando sobre como eu vim parar aqui, sobre o que exatamente estou fazendo aqui, sobre o nosso encontro. Como vocês me acharam? Por que eu estou aqui?

Sem se virar para mim, e com o olhar ainda absorto nas serras atrás do *xapono*, ele respondeu:

- É... você já começou a pensar direito, né?

Adriano sorriu, deu um tapa carinhoso em minhas costas e não disse mais nada. Fui para minha rede digerir esses pensamentos todos. Quando fechei os olhos e adormeci, a imagem de um eterno entardecer começou a se construir: os cantos dos pajés ecoando e atravessando a imensidão da floresta, percorrendo todos e cada um dos seus caminhos para além deste um mundo. Feixes de luz irradiando do *xapono*, pulsando constelações afora, trançando e costurando tecituras fulgurosas que se expandiam por insondáveis caminhos em direções diversas, sem fim e sem tempo. Fui seguindo esse trançado, percorrendo uma multiplicidade de detalhes de florestas, aldeias, igarapés, árvores, rios, animais, vilarejos, rios maiores, insetos, povoados, cidades, estradas, casas, quartos, prédios, bares, restaurantes: fui irradiando do Marauiá para a cidade, para São Paulo. Seguindo esses feixes, caminhos e paisagens, eu tentava buscar a faísca dessa relação, o momento desse encontro, até que cheguei na escola, ou pelo menos numa ideia de escola.

Introdução

Pensar na construção das escolas indígenas foi o interesse comum que produziu meu encontro com os Yanomami da região do alto rio Marauíá (AM), e que deu início também a nossa relação. Adriano Pukimapiwëteri Yanomami nasceu em 1973, é liderança política e conselheiro da Associação Kurikama Yanomami e vive hoje na comunidade Pukima Cachoeira, no alto rio Marauíá (AM), Terra Indígena Yanomami. Ele foi o primeiro Yanomami que conheci, e que viria a ser a figura central para essa pesquisa e minha formação como antropólogo. As reflexões e elaborações de Adriano foram fundamentais para que eu pudesse aprender a ver além, ou como ele mesmo diz, “pensar direito”. Desse encontro, passamos a construir uma parceria na luta pela construção das escolas diferenciadas, que nesses últimos anos têm se desdobrado em diversos outros caminhos em uma verdadeira aliança pró-yanomami. Enquanto passávamos a construir uma relação baseada neste primeiro interesse, eu me interessava cada vez mais a pensar em como essa relação estava sendo construída e qual era o papel da escola nessa construção. Mas esta minha curiosidade não partiu exclusivamente de minha atenção, e sim de como Adriano e outras lideranças yanomami da região veem a escola. Em nosso primeiro e breve encontro ainda na cidade da Santa Isabel do Rio Negro, Adriano me apresentou algumas questões em relação às escolas nas comunidades yanomami da região, trazendo uma especial atenção as divergências de interesse e opinião entre os sistemas de escolarização por eles adotado, o salesiano e o diferenciado, e pontuando também sua posição contrária à presença dos salesianos na região e à favor das escolas diferenciadas. Passei então a me atentar as outras questões que atravessavam o tema das escolas e suas construções e, a partir de nossas conversas, me interessei em refletir sobre quais tipos de relação a escola tem produzido historicamente entre os diversos grupos yanomami na região do rio Marauíá e também quais tipos de relação os Yanomami buscam ou não com os não-indígenas e em como a escola têm sido instrumentalizada para construir essas relações. A pesquisa aqui apresentada se propõe a refletir sobre essas relações construídas historicamente através da escola entre os grupos yanomami da região do rio Marauíá e seus parceiros não-indígenas, e também em como eles têm se apropriado da escola para atualizar suas complexas redes de relações intercomunitárias de aliança e inimizade.

Nesses últimos seis anos foram diversos os “campos” realizados, mas que não se restringiram somente às minhas idas à região do rio Marauíá, e que também não aconteceram exclusivamente no sentido de uma pesquisa etnográfica. Em realidade, o meu interesse em

realizar esta pesquisa se deu durante a construção de minha relação com Adriano e os grupos yanomami do alto rio Marauaiá, os Pukimapiwëteri. Os momentos de cada campo que aparecem nos capítulos deste texto ocorreram entre 2016 e 2021. O primeiro, no inverno de 2016 quando participei da construção de uma nova comunidade¹, o segundo no inverno de 2017 quando fui convidado pela Associação Kurikama Yanomami para participar de sua III assembleia geral², o terceiro no verão de 2019 à convite das lideranças do alto rio Marauaiá para a elaboração de uma cartilha com os projetos arquitetônicos das escolas diferenciadas³, o quarto no inverno de 2019 para a organização logística da construção de uma escola; o quinto no verão de 2020 para a inauguração da escola⁴ e o último no inverno de 2021 para a participação na IV assembleia geral da associação. Para além dos momentos na floresta, diversas conversas e reflexões com meus colegas yanomami também se deram através de inúmeros telefonemas, aproximando as distâncias do “campo”. Entre 2021 e 2022, tive a oportunidade de receber por diversos meses em São Paulo o Sérgio Pukimapiwëteri Yanomami, que veio para um tratamento médico. Em uma classificação yanomami das relações, Sérgio é meu *heriyë*, ou *siohayë* [cunhado], e desde 2016 mantemos uma estreita relação de responsabilidade e cumplicidade um com o outro. Durante sua estadia em minha casa pudemos discutir juntos diversas questões e dúvidas que eu tinha, principalmente sobre a formação e divisão dos grupos yanomami na região do rio Marauaiá, de forma que suas contribuições foram fundamentais para as elaborações e reflexões desta pesquisa. Também foram fundamentais as conversas com Thiago Benucci durante esses anos todos, em que sempre estivemos juntos com os Yanomami, construindo, cada qual a sua maneira, nossa relação com eles. Outra pessoa que muito contribuiu nas reflexões sobre a chegada das escolas e o papel delas na região foi a professora Anne Ballester, talvez a primeira aliada dos grupos que têm lutado contra a presença dos salesianos e quem estruturou as iniciativas de escolarização diferenciada na região. Anne foi quem inicialmente nos apresentou às lideranças yanomami e fez a primeira ponte para nossa chegada, e que posteriormente se tornou uma grande amiga e apoiadora de nosso trabalho, o qual vejo como continuidade do seu legado.

¹ Ver “Antes, e a chegada”, p. 21-33.

² Ver “Outros parceiros: as escolas estadualizadas”, p. 125-140.

³ Ver “Desenhar”, p. 155-172.

⁴ Ver “E construir uma escola”, p. 174-183.

O presente texto foi estruturado a partir de um depoimento de Adriano gravado no verão de 2020, quando inauguramos a primeira escola construída em sua comunidade⁵. Na ocasião, pedi a Adriano que me contasse sobre a sua história de luta pela construção das escolas diferenciadas e em como se deu a chegada das escolas nas comunidades yanomami de sua região. Através da história da chegada das escolas, Adriano contou a história do começo do processo de colonização entre os grupos yanomami da região do rio Marauíá, mas também a história de luta e as estratégias de seu grupo para pacificar a brutal chegada dos padres salesianos (Parte I), e posteriormente de outros não-indígenas, como a Funai (Parte II), as associações indigenistas (Parte III) e outros parceiros não-indígenas, como eu mesmo (Parte IV). Com este relato de Adriano, me propus a estruturar o presente texto a partir da cronologia apresentada por ele, de forma que dividi o seu depoimento nas quatro partes que compõem essa dissertação, começando cada parte com o depoimento de Adriano e em seguida um capítulo elaborado por mim. Tendo em vista que essa cronologia da chegada das escolas não se encerra, mas se atualiza, e em um dado momento se encontra com a minha chegada como parceiro nesse contexto, optei por trazer na parte IV e final desta dissertação o tempo atual em que as escolas são finalmente construídas e em como se deu esse processo de forma mais descritiva, concluindo em abertura.

⁵ O depoimento de 91 minutos foi gravado em português e editado por mim, revisto posteriormente por Adriano no fim do inverno de 2021.

Antes, e a chegada

Depois que me fiz aquelas perguntas sobre como cheguei ao Marauíá, fiquei pensando sobre onde eu estava antes e em quais caminhos podem ter me levado ao nosso primeiro encontro. Dos muitos possíveis, escolho um: era 2013, quando me desiludi da faculdade de arquitetura, ou pelo menos daquele modo de fazer e pensar a arquitetura. Tranquei o curso em São Paulo e consegui uma bolsa de estudos na Alemanha⁶, onde ingressei no curso de ciências culturais, não exatamente por uma intenção minha, mas pela oferta das vagas oferecidas pela universidade⁷. Muito longe de um curso de arquitetura focado em projetos, como o que eu fazia antes, o foco das disciplinas lá era totalmente voltado para as questões sociais e culturais em torno das construções e dos projetos arquitetônicos, de forma que aquela experiência foi me abrindo novos espaços para pensar a arquitetura e o papel do arquiteto em nossa sociedade. Em meio à crise humanitária com a guerra na Síria e a intensificação dos fluxos migratórios das zonas de conflito para a Europa, aquela abertura para um pensar mais social me levou para trabalhar em um lar de refugiados. Os livros e as aulas da universidade deram lugar à vivência com as famílias que chegavam falando diversas línguas e vindo de diferentes países e realidades, e em muitas delas eu reconhecia a minha própria. Escutando e convivendo com aquelas pessoas diariamente, eu via o reflexo atualizado do que também viveram meus avós há quase 80 anos atrás quando deixaram a Palestina. Era como se o tempo das histórias de meus antepassados estivesse vivo, e percebendo isso, também comecei a perceber que as guerras e violências contra os povos oprimidos nunca terminaram, mas seguem se atualizando. Assim, o trabalho no lar de refugiados era um intenso aprender com o outro, e além de aprender a se comunicar de outras formas e conhecer culturas distintas, era também aprender a não reproduzir os ideais englobantes da nossa cultura e pensamento ocidental. Foi exercitar a suspensão de diversos conceitos e ideias de minha formação eurocêntrica para entender e respeitar as diferenças sem julgamento ou superioridade. A convivência com aquelas famílias foi um aprendizado que eu jamais teria através de livros ou aulas, e assim comecei a entender que a experiência e a vivência são insubstituíveis, e o quão difícil é traduzi-las para o papel. Então comecei a pensar também sobre quais experiências me formam, e quais traduções de experiências eram estas que me formavam através dos livros. Quem estava traduzindo? Ou a

⁶ Concedida pela CAPES de 2014 a 2015 no contexto do programa Ciências Sem Fronteiras.

⁷ Leuphana Universität Lüneburg, no curso de Kulturwissenschaft (Ciências Culturais) com ênfase em Baukultur (Cultura das Construções).

partir de qual realidade ou verdade eram traduzidas? Passei a localizar também o meu pensamento e conhecimento, a entender que a minha formação estava fundamentada na verdade ocidental-mercantilista, e que ela não era a única nesse nosso mundo. A vivência com aquelas pessoas me fez questionar muitas coisas no sentido das verdades que me formaram e nas outras verdades possíveis, de realidades, ou seja, quais seriam as outras formas de pensar o mundo. Nessa busca me deparei com os livros de Carlos Castañeda, e com eles, ou ele, vi algumas de minhas reflexões e perguntas mais aprofundadas e conheci um caminho dentro de nosso pensamento ocidental que se preocupa com essas traduções e nas formas de pensar o mundo: a antropologia.

De volta para o Brasil, eu estava com saudades do que eu não conhecia por aqui, e ainda de ressaca do universo arquitetônico, não quis voltar à faculdade tão depressa. Eu sentia que precisava ainda me abrir para outra coisa e não queria “voltar a ser arquiteto”, pelo menos não como aqueles que eu conhecia e convivia. Nesse retorno, e aberto para as incertezas, embarquei para a Amazônia a convite de um amigo que estava começando sua pesquisa de campo de doutorado em biogeografia e passei os três meses seguintes auxiliando-o nessa pesquisa⁸. A proposta do campo era coletar amostras de anfíbios ao longo do rio Amazonas e seus diversos afluentes, partindo de Manaus até sua foz no Amapá, para analisar a dispersão e migração destas populações na região amazônica. Nós parávamos em média uma semana em cada local para realizar as coletas, e durante este período ficávamos hospedados na casa de famílias ribeirinhas que nos recebiam e ajudavam com a pesquisa. Nesse percurso, fui descobrindo um universo infinitamente diverso de realidades que me eram antes pouco conhecidas, e percebi que estas outras realidades, outras formas de pensar as coisas e outras culturas, existiam mesmo dentro de nosso território. Passando por todos aqueles lugares e comunidades, apesar de falarmos sempre a mesma língua, de termos nascido no mesmo país, eu me sentia sempre um estrangeiro. Eu não só me sentia, mas muitas vezes era confundido como um e nessa confusão muitas pessoas vinham curiosas falar conosco e nos perguntar o que nós estávamos fazendo por lá e de onde havíamos saído, e assim conhecemos muitas pessoas. Um desses inusitados encontros foi já no final da viagem, quando chegamos em Macapá. Paramos em frente à Casa de Saúde Indígena para pedir informações, e um homem veio conversar conosco, justamente querendo saber quem nós éramos e o que estávamos fazendo lá,

⁸ Agradeço ao Luís Fernando Marin pela caminhada e aprendizado nesse percurso. Sobre o resultado de sua pesquisa, ver Fonte, 2021.

e como sempre, meu amigo respondia contando da pesquisa que ele estava fazendo. Mas não satisfeito com a resposta, aquele homem quis puxar conversa comigo também: “E você, o que você faz?”. “Eu estou acompanhando ele”, respondi. “Mas além de acompanhar ele, o que você faz?”. “Eu estudava arquitetura”. “Estudava? E não estuda mais?”. “Ainda não sei, acho que me desiludi e me cansei de ouvir os arquitetos achando que são donos das verdades alheias”, respondi para ele. “Esquece essa coisa de arquiteto na cidade. Nós precisamos de arquitetos para nos ajudar aqui, você já viu como o governo está construindo as escolas em nossas aldeias, copiando os modelos da cidade no meio da nossa floresta? Está tudo errado e não estamos gostando!”. Com essa resposta dele, o que eu achava que seria só uma conversa rápida de rua acabou se estendendo. Esse homem era uma liderança Galibi Marworno do município de Oiapoque (AP), e passou então a me falar sobre a situação que ele estava acompanhando em diversas aldeias em relação às construções das escolas. Segundo ele, depois de muitos anos de luta, quando finalmente uma comunidade conseguia convencer algum político local de que era necessário construir uma escola na aldeia, chegava um modelo pronto do Estado, o padrão de escolas adotado em todo o Brasil e completamente alheio à realidade cultural e específica da região. Basicamente ele estava me contando, e reclamando, que não havia conversa com os indígenas e as escolas estavam sendo implementadas sem que fossem discutidos seus projetos com as comunidades.

Esse assunto era uma grande novidade para mim, que nunca tinha nem pensando sobre a existência de escolas indígenas e fiquei extremamente curioso para visualizar e entender melhor o que ele estava me contando. Aquela conversa ressoou também com o que eu vinha refletindo antes sobre outras formas de pensar e ver o mundo, e me parecia que a construção das escolas nas aldeias, do jeito que ele estava me contando, era uma evidência prática da falta de escuta, de diálogo e de abertura entre formas distintas de pensar. Era o que eu me questionava sobre a imposição de verdades. Voltei para São Paulo com aquela conversa ecoando em meus pensamentos e decidi que deveria terminar minha graduação em arquitetura, pesquisando justamente sobre a construção das escolas indígenas. Comecei então a buscar imagens de escolas e os projetos construídos em diversas comunidades no Brasil, e o que eu acabei descobrindo só aumentou meu interesse no assunto. Das imagens que eu encontrei, parecia haver um abismo entre o contexto das comunidades e o projeto das escolas, de forma que em muitas das fotografias eu me questionava se não eram colagens. Eu comecei a pensar sobre o papel do arquiteto e a entender que a arquitetura não é simplesmente projetar espaços, mas sim traduzir realidades e demandas sociais, e que não haveria como desenhar nada sem antes

conhecer para quem se desenha. Como alguém poderia pensar em construir uma escola em uma aldeia sem conhecer nada daquele povo e sem nunca ter ido visitar a comunidade? Como o arquiteto poderia traduzir uma ideia, uma demanda, para outra sociedade? Passei a entender cada vez mais que a antropologia, que eu estava apenas começando a conhecer, era fundamental para a arquitetura, e assim a questão da construção das escolas indígenas me despertou um interesse profundo.

Em meio a essa pesquisa, aumentava cada vez mais a minha vontade de voltar para o norte e “ir a campo”, expressão que ainda era nova para mim. Entendendo os limites do que era conhecer as escolas indígenas por textos, imagens ou vídeos, eu senti que não havia mais como avançar nas elaborações sem conversar com as comunidades que estavam nessa luta pela construção das escolas diferenciadas em suas comunidades. Já com essa ideia em mente, passei a investigar e buscar aberturas para este caminho e, nesse tempo, um amigo meu também estava interessado em “ir para campo”: o Thiago. Nós começamos a faculdade de arquitetura juntos e desde que eu havia voltado ao Brasil estávamos mergulhando nos estudos da antropologia em paralelo ao curso de arquitetura, participando como ouvintes de diversas disciplinas de etnologia e antropologia na Universidade de São Paulo (USP). Enquanto eu estava estudando as escolas indígenas, Thiago estudava as habitações indígenas e suas arquiteturas, especificamente as formas de habitar yanomami⁹. Juntamos as forças e interesses e decidimos ir juntos para o norte encontrar com “os Yanomami”, o que não era tão simples. Após diversas indicações e recomendações, nos sugeriram entrar em contato com Anne Ballester, educadora e indigenista que desde a década de 1990 trabalha pelo fortalecimento da educação escolar diferenciada e a formação política dos Yanomami da região do rio Marauíá (AM). Após diversas tentativas, conseguimos finalmente contato com ela por telefone e contamos sobre as nossas pesquisas e interesse em conhecer as comunidades yanomami. A partir dessas conversas, ela falou com algumas lideranças do Marauíá, transmitindo e traduzindo nosso interesse em visitá-los. Quando recebemos uma resposta positiva, Anne nos auxiliou na logística da viagem e nos contatos com algumas pessoas que poderiam nos ajudar na viagem. Organizamos nossa partida e chegamos em Santa Isabel do Rio Negro no inverno de 2016.

* * *

⁹ Essas pesquisas resultaram em nossos trabalhos finais de graduação: “Sobre as formas de habitar yanomami” (Benucci, 2016) e “N-1: as escolas pulverizadas. Reflexões acerca das escolas indígenas no Brasil” (Jabra, 2017).

Era nossa primeira manhã nessa pequena cidade a beira do rio Negro e estávamos saindo para tomar um café quando uma família yanomami apareceu onde estávamos alojados, na sede de uma associação que trabalha com os Yanomami na região há muitos anos. Thiago logo perguntou ao homem mais velho se ele era o Carlito, quem Anne disse que deveríamos procurar uma vez que chegássemos na cidade. Um tanto contrariado com essa pergunta, ele respondeu que não era o Carlito e se apresentou: era Adriano, liderança da comunidade Pukima Cachoeira. Seu olhar me marcou profundamente, tinha uma presença intensa e leve, um brilho que jamais havia visto em alguém. Aquele olhar me chamava. Adriano puxou conversa e explicou que já havia estudado muito nas escolas e também trabalhado como Agente Indígena de Saúde, por isso falava bem nossa língua. Eu e Thiago nos apresentamos, contamos brevemente quem nós éramos, porque estávamos lá e quais eram nossas intenções. Contei um pouco da pesquisa que eu estava fazendo sobre a construção de escolas indígenas e disse que tinha muito interesse em conhecer o contexto das comunidades yanomami e suas escolas, motivo pelo qual eu teria vindo. Ele logo insistiu que seria então muito importante que visitássemos todos os *xapono* do rio Marauíá para conhecer e entender qual era a realidade de cada um, pois cada comunidade estava vivendo uma experiência distinta de escolarização. Ele estava mais do que correto, mas não conseguiríamos fazer isso nesta ocasião, pois estávamos com o tempo muito limitado para fazer a viagem parando em todas as comunidades e também não tínhamos nenhum apoio financeiro para isso neste momento. Ele nos respondeu com um convite para ficarmos no *xapono* dele. Esse foi o primeiro encontro que tivemos com um Yanomami, que se desdobrou em um primeiro convite. Nossa ida até lá partiu de uma intenção nossa de nos aproximar “dos Yanomami”, mas não sabíamos como esse encontro se daria e nem o que exatamente faríamos lá. Ficamos tentados com esse primeiro convite e, particularmente, tinha alguma coisa no Adriano que me instigava profundamente. No entanto, não teríamos como arcar com todos os custos para chegar até sua comunidade, uma das mais distantes, localizada nas cabeceiras do rio Marauíá. Já estávamos tão assustados com as dimensões amazônicas de distâncias e litros de gasolina que nem ousamos fazer as contas. Adriano talvez não encontrou exatamente quem estava procurando ali, mas com certeza nosso encontro não foi à toa.

No dia seguinte, ficamos sabendo que haveria uma reunião com algumas lideranças yanomami que estavam na cidade, que era para ter acontecido no dia anterior. Ficamos em

nosso alojamento de plantão, seria o momento ideal para encontrar Carlito. Mas quem apareceu de novo foi Adriano. Continuamos nossa conversa com ele, que nos contou que aquela reunião seria para decidir algumas questões em relação às escolas yanomami, pois algumas das que eram coordenadas por uma associação estavam agora em processo de reconhecimento pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (Seduc/AM). Naquele momento, eu pouco conseguia entender a dimensão e importância política deste processo, daquela reunião e por que Adriano nos contava a notícia com entusiasmo. Um outro Yanomami chegou e deitou na minha rede, era Emerson, de outra comunidade, mas do mesmo grupo de Adriano, o Pukima Beira. Conversamos um pouco, dissemos que estávamos procurando por Carlito e, nesse meio tempo, a esposa do Adriano apareceu em minha frente brigando comigo. Fiquei assustado e, claro, não entendi nada do que ela falava. O rapaz que a acompanhava ajudou a traduzir e depois de um tempo nos entendemos no desentendimento, por algum motivo ela achou que eu havia tirado fotos de seu filho pequeno. Foi um susto e medo grande ter gerado uma desconfiança e ingenuamente cruzado algum limite que acabasse com a nossa possível relação. Eu estava muito tenso com esses encontros, tudo me era muito novo e desconhecido, mas me impressionava como eles estavam mais acostumados do que nós com isso, afinal eu e Thiago não éramos os primeiros estrangeiros da cidade grande que eles conheciam. Mas não só. Ao contrário de mim, que me sentia completamente ingênuo a respeito do que eu buscava naqueles encontros, sentia uma grande seriedade e cautela por parte dos Yanomami com quem primeiro nos encontramos, e de certa forma, havia uma estratégia no conduzir das conversas e intenções.

Ninguém mais apareceu para a reunião e o Emerson quis nos levar até o Hipólito, liderança de seu *xapono*, que também estava na cidade. Fechamos tudo e saímos com ele até o porto de Santa Isabel, mas não o encontramos e Emerson seguiu seu rumo. Saímos perguntando por Hipólito para outros Yanomami com quem cruzávamos pelas ruas da cidade. Logo depois, Emerson voltou nos chamando, dizendo que havia encontrado o Hipólito e o Carlito e nos levou até eles. Sentou ao lado dos dois sem falar nada. Eu e Thiago nos apresentamos como estudantes de arquitetura e explicamos que estávamos estudando as construções yanomami e as escolas indígenas, e que tínhamos vontade de conhecer a realidade yanomami para além dos livros. Foi com essa vontade que conhecemos a Anne Ballester e ela nos falou do Marauiá e nos disse para procurar pelo Carlito quando chagássemos em Santa Isabel. Para nossa surpresa, os dois falaram

que já estavam sabendo de nós, pois ela havia comentado com eles que dois *napë*¹⁰ de São Paulo gostariam de conhecer os Yanomami do Marauaiá. A conversa foi rápida e Hipólito nos convidou para ficar no *xapono* dele, o Pukima Beira. Ele perguntou quando nós estávamos querendo ir e dissemos que poderíamos partir o quanto antes, pois já havíamos acertado tudo com nosso barqueiro. Nos despedimos e uma forte tempestade encerrou nosso primeiro encontro.



Subindo o rio Marauaiá pela primeira vez. Foto: Daniel Jabra, 2016.

Partimos no dia seguinte. O rio ainda descia negro como a madrugada, frio e infinito. O peito cheio com a emoção de estar indo, estar em movimento. Sol a subir. Entramos no Marauaiá no começo da manhã. Uma névoa permeava as incontáveis margens do rio. Depois de algumas horas, aumentava a sensação de estar entrando floresta adentro, cada vez mais longe do meu mundo conhecido. A voadeira cortava rio acima e no seu passar me deixava levar, lavar, pertencer e ficar no seu rastro. Nas curvas do rio, passava uma a uma a ansiedade de avistar algum *xapono*. Escondidas nas margens, pequenas estruturas de acampamentos iam surgindo,

¹⁰ Atualizando o termo Yanomami originalmente utilizado para definir aquele com quem se tem relação de inimizade, atualmente o termo *napë* é designado de modo geral aos não-indígenas, os “brancos”, aqueles que se instituíram como inimigos por excelência na guerra colonial contra os povos indígenas.

abrigos. Ficar longas horas subindo o rio é um aprendizado. Acalmar os ânimos, ter paciência e se abrir para a incerteza. Ir, sem saber onde se vai chegar. O tempo passou, o sol já se punha e quando a fresta do entardecer se abriu, chegamos. Nosso barqueiro nos largou na beira do rio, apontou um caminho no mato e seguiu viagem rio abaixo. Ficamos assustados em nos vermos sozinhos ali, mas logo um grupo de crianças veio nos receber e ajudar a carregar nossas coisas até o *xapono*. Cruzar o mato e entrar na clareira, chegada.

Depois de quatro dias no Pukima Beira, sem saber ainda o que lá faríamos, Hipólito chegou. Até a sua chegada, ficamos alojados em uma casa localizada atrás do *xapono*, era uma estrutura construída para servir de suporte a um projeto de comercialização das cestarias yanomami. “*Napë, napë*”, ouvíamos nos chamar. Éramos outros, estrangeiros. Erick, que era o professor da escola, e Teotônio, filho mais jovem de um dos pajés (*hekura*) da comunidade, se aproximaram de nós nesse meio tempo. Erick nos levou pela primeira vez para o mato, fomos pegar caranguejo nos igapós com Otávia, sua esposa, e Aparecida, sua sogra. Nós só entrávamos na casa-coletiva quando convidados, e foi Teotônio quem nos levou pela primeira vez para dentro do *xapono* para fazermos uma volta de apresentação, passando por todas as casas e, ao final, nos levou para sua casa para conversarmos com seu pai. Fico pensando nesse primeiro gesto-movimento de aproximação, não como um mero acaso do momento, mas como uma estratégia de pacificação. O lugar da escola na aldeia é o lugar do outro, daquilo ou daquele que vem de fora, e nós como estrangeiros naquele contexto fomos logo recebidos e ficamos aos cuidados do professor yanomami, aquele que, assim como os pajés, também lida com esse outro encontro entre mundos.

Com a chegada de Hipólito, a comunidade toda se juntou em sua casa para uma reunião e, com a ajuda de Erick e Emerson na tradução, fomos acompanhando as discussões. Depois de mostrar para todos alguns materiais que havia trazido da cidade, conversaram sobre a mudança para um novo *xapono* e, ao final, Hipólito falou sobre nossa presença e pediu para nos apresentarmos. Dissemos a todos que éramos estudantes de arquitetura de São Paulo, e que estávamos interessados em conhecer os Yanomami, suas escolas e construções. Conteí sobre minha pesquisa a respeito da construção das escolas indígenas no Brasil e mencionamos que quem nos indicou a ir até Santa Isabel para encontrar com eles havia sido a Anne. Mesmo com a tradução de Hipólito, quase ninguém entendeu o que dissemos e então ele pediu para repetirmos. Eles não estavam acreditando em nós e alguns já estavam achando que éramos garimpeiros, principalmente as mulheres. Pensei que aquele conceito novo que estávamos

usando para nos apresentar, “arquitetos”, poderia estar gerando alguma dificuldade na tradução. Repetimos então a nossa fala, tentando explicar a arquitetura com outras palavras e a tradução foi mais bem sucedida. Os homens nos provocavam dizendo que éramos mesmo garimpeiros, o que só piorava nosso nervosismo. Alguns anos depois, Sérgio me contou a ocasião de nosso primeiro encontro nessa chegada:

“Naquele tempo, antes de vocês chegarem lá, as mulheres escutavam muito sobre a situação dos garimpeiros. Por isso que elas estavam achando que vocês eram garimpeiros. Quando o Hipólito saía para a cidade, depois que ele chegava no xapono, ele passava essas informações. É assim, se vocês andassem muito sozinhos de noite ou de dia, elas iam continuar achando que vocês eram garimpeiros. Mas vocês andavam junto com outras pessoas e ficavam com aquelas pessoas que estavam trabalhando. Lá no outro lado, vocês chegavam e olhavam, pediam para eles explicarem e ensinarem alguma coisa, por isso que elas acreditaram depois. Naquele tempo eu não falava muito não, eu tinha medo de falar com o xapono. Eu queria defender os napë que estavam chegando e querendo ajudar o povo Yanomami, mas eu estava com medo de falar naquele tempo, porque eu era um pouco jovem. Agora eu falo muito! Então eu conheci você, onde eu estava construindo a casa do forno. Você chegou lá. Assim que eu conheci você eu comecei a te ensinar. Porque o Hipólito tinha falado: "Esses napë que estão por aqui no nosso xapono, eles vieram para conhecer a realidade dos Yanomami. Tudo o que nós Yanomami fazemos, eles vão conhecer. Por isso, nós mesmos temos que ensinar, ensinar a construção da casa yanomami, como construímos nossas casas, como trabalhamos na roça, como tiramos palha no mato, tudo isso. Esse tipo de trabalho que eles vieram conhecer”, assim que ele falou. Então eu pensei: "Ah está bom então. Qualquer coisa, se eles chegarem comigo, eu vou ensinar. Claro que eu vou ensinar". Então, quando eu estava fazendo a construção da casa de forno e você chegou, eu te ensinei a construir com palha. Eu lembro, foi naquele xapono novo, atrás da minha casa.”¹¹

Depois de ter novamente traduzido nossa fala, Hipólito nos disse que a comunidade acreditou em nós e a reunião assim terminou, com todos voltando às suas casas e afazeres. No dia seguinte entendi porque Hipólito nos convidou para ficar no Pukima Beira: eles estavam construindo um novo *xapono*. Coincidência ou não, era o contexto perfeito para nós, e para eles talvez não caísse mal uma ajuda a mais na nova clareira, mesmo que tivessem que nos ensinar

¹¹ Depoimento gravado durante conversa em São Paulo, 4 de fevereiro de 2021.

tudo. Três dias depois de idas e vindas diárias do antigo *xapono* ao novo local, em uma manhã chuvosa que me parecia o pior momento para fazer aquilo, todos juntaram suas coisas e nos mudamos para o novo *xapono* ainda em construção. Chegamos e começamos a esticar as lonas nas casas ainda sem as palhas e as novas estruturas começaram a ser ocupadas por todos. Com a chegada de todo o grupo, aquela imensa clareira, que mais parecia um acampamento provisório, foi ganhando vida e tornou-se *xapono*. Erick nos pediu para atarmos nossas redes onde ele também morava, na casa de Ismael, seu sogro e pajé da comunidade. Com essa mudança, passamos a habitar o *xapono*, compartilhando a morada com a família de Erick.



Casa da família de Ismael e a clareira recém-aberta da comunidade Pukima Beira. Foto: Daniel Jabra, 2016.

Mudar para o novo *xapono* foi uma outra chegada. As trocas e conversas com nossos anfitriões foram se intensificando e fomos aprendendo também as dinâmicas das relações que atravessam e transbordam a vida na floresta: as relações com os brancos, os estrangeiros, com a cidade e, principalmente, com o Estado. Nossa presença por lá abriu muitas conversas sobre nosso próprio universo não-indígena, e nessa inversão, me vi tendo que explicar e falar sobre nossas leis, burocracias, nossos modos de fazer política e se relacionar com os nossos outros, sobre políticas públicas e as dinâmicas entre os diversos órgãos que compõem este outro ente chamado “governo”. Perguntas que eu também fazia a eles de forma inversa e que, um pouco

envergonhado por não saber responder todas as perguntas que me eram feitas, fui calibrando minha ansiedade nas minhas perguntas e me deixando ser atravessado por aqueles questionamentos deles, mergulhando na frustração de perceber que eu mesmo não era um especialista de meu próprio mundo. Mas quem é? Nossas conversas partiam quase sempre de questões relacionadas ao direito à terra, à saúde e à educação. Como este último era o tema que eu estava pesquisando, foi principalmente através dele que nossas conversas se desenvolveram, como também nossa relação. A escola indígena me interessava pela própria contradição da escola como uma ferramenta da colonização e a escola indígena como uma ferramenta para a pacificação dos brancos, que eu via refletida na sua arquitetura e em como essas escolas têm sido construídas e implantadas em certas comunidades indígenas.

Me interessava pensar a escola como um conceito, uma ideia, como instituição, e, no contexto das sociedades indígenas, me instigava pensar em como essa ideia de escola estava sendo traduzida e apropriada espacialmente através de suas arquiteturas (Jabra, 2017). Se legalmente é garantida aos povos indígenas uma escolarização e construções diferenciadas para suas escolas, por quais motivos pouco se discute sobre a arquitetura delas? Por que algumas comunidades aceitam escolas de alvenaria aos moldes ocidentais e outras recusam o modelo não-indígena? Entendendo o arquiteto também como um tradutor, eu pensava em como eu, enquanto arquiteto, poderia trabalhar para auxiliar nessa tradução espacial de ideias e conceitos outros que as de minha própria sociedade. Me vi nesta outra contradição, como eu poderia traduzir conceitos de uma sociedade que não a minha? Me vi em crise com a própria arquitetura, pois a ideia de escola indígena estressa os contornos coloniais deste fazer. Seria possível pensar uma escola propriamente yanomami? Caberia buscar entender como eles constroem significado e sentido a partir deste conceito de escola, para muito além de sua arquitetura. A escola chegou com a guerra colonial, e de muito serviu a este projeto colonial e civilizatório que perdura até hoje, como acontece na própria região do rio Maraujá. No entanto, ela nunca deixou de ser alvo de uma domesticação simbólica e política pelos povos que a adotaram. Penso em “adotaram”, pois dizer que as escolas foram exclusivamente impostas aos indígenas seria os manter ainda em uma posição passiva frente a essas máquinas e instrumentos colonizadores, e o que vemos hoje, em alguns contextos, é uma inversão desta ideia¹².

¹² Sobre a domesticação das escolas entre as sociedades indígenas, ver Cohn 2005; 2016; Cohn; Santana, 2013; 2018; Cohn; Marqui, 2016; Chates, 2011; 2013; Baptista da Silva, 2014; Luciano, 2012; Tassinari, 2001b; Tassinari; Cohn, 2012. Para etnografias de escolas indígenas, ver Beltrame (2014) sobre a *boa escola* como espaço da alteridade entre os Xikrin do Bacajá, (PA); Marqui (2012) sobre a escola como local de circulação de conhecimento indígena e não-indígena e a experiência de tornar-se aluno indígena entre os Guarani Mbya de Nova

A escola indígena me interessa por essa subversão e ambiguidade, por ser como um rio de águas que correm em duas direções e ao mesmo tempo. Um rio que sobe às serras mata adentro ao mesmo tempo em que desce floresta afora até as cidades. A escola como imposição colonial e civilizatória dos brancos e a escola transformada e domesticada pelos indígenas para pacificar os brancos. Nunca a mesma escola, nunca a mesma água. Eu estava imerso nesses pensamentos e questionamentos quando cheguei ao Marauiá, e não deixei de compartilhar com os jovens, professores e lideranças, ouvindo e aprendendo com eles como que se navega neste curioso rio. Eu até cheguei a levar comigo um pequeno álbum com fotos de diversos projetos de escolas indígenas no Brasil e em outros países e, ao passo que eu os provocava a pensarem como seria a construção de uma escola ideal para eles, eu era provocado a repensar e desconstruir a própria noção de escola que eu tinha e que me construiu como pessoa. Nessas conversas, a figura do arquiteto, esse novo personagem do mundo branco que trouxemos com a nossa chegada, passou a ganhar algum significado, assim como nossos interesses e relação, por mais que fosse ainda difícil compreender o que exatamente nós éramos. Assim, chegamos ao Marauiá sem saber precisamente o que iríamos fazer, mas uma vez lá fomos descobrindo nosso lugar e, com o decorrer de nossas trocas e conversas, fui tateando os interesses por trás desse nosso encontro.

Passado cerca de um mês trabalhando na construção da nova aldeia, chegou nossa manhã de despedida. Alguns presentes e trocas selaram nossa aliança com um convite para retornarmos, também com uma promessa nossa de retornarmos. Nos despedimos de todos e começamos a descida rio abaixo pegando carona com Emerson. Paramos no Ixima, comunidade de Carlito, para conhecer seu *xapono* e conversar com ele. Carlito estava em frente a sua casa, banhado pelo sol nascente. Sentamos ao lado dele e ele quis saber como foi nosso trabalho no Pukima Beira e se havíamos gostado de estar com os Yanomami. Apesar de termos nos

Jacundá (PA); Benites (2009) a respeito do modo múltiplo de ser dos Avá Kaiowá de Tacuru (MS) e o impacto da educação escolar na organização educativa das famílias extensas; Limulja (2007) a respeito da escola como *locus* fundamental na construção do corpo das crianças Kaingang e Guarani de Toldo Chimbanguê (SC); Collet (2006) entre os Kurâ-Bakairi do sudoeste do alto Xingu (MT), onde a escola aparece como principal espaço de realização de cerimônias coletivas e performance para tornar-se 'outro'; Lasmar (2009) no Alto Rio Negro analisando a relação dos indígenas com suas escolas como local de obtenção de certas capacidades fundamentais para a reprodução social na atualidade; Luciano (2012) também no Alto rio Negro onde a escola aparece como mecanismo de interação e aproximação com os diversos mundos fora da aldeia; Pereira (2013) entre os Xacriabá no Norte de Minas Gerais, pensando a escola como local de circulação da cultura e meio para articulação e reivindicações políticas e Santana (2015) sobre a escola como meio de produção de pessoas fortes na cultura entre os Tupinambá de Olivença (BA).

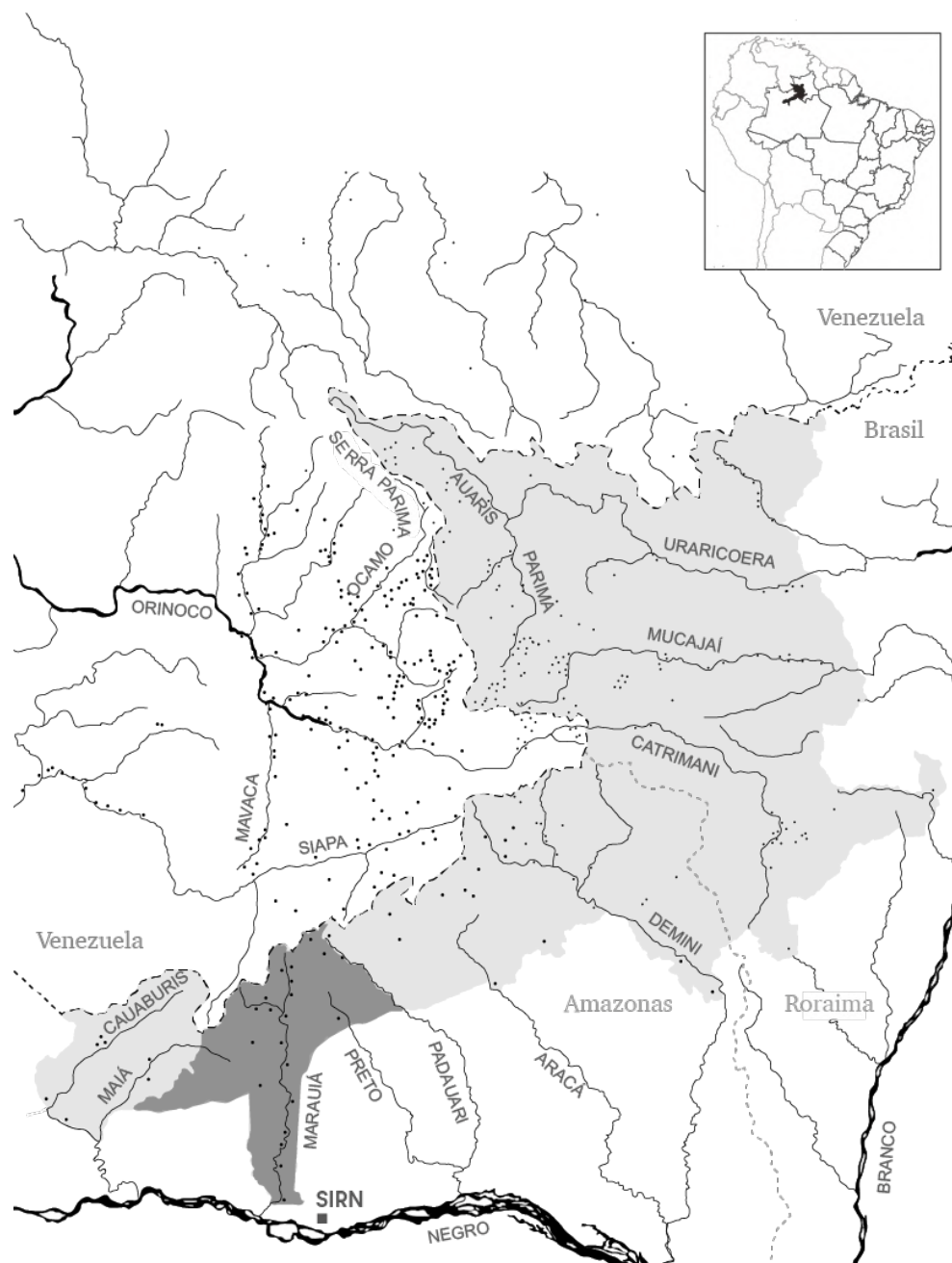
encontrado apenas uma vez quando estávamos na cidade, agora parecia que a intimidade com ele já era outra, talvez por estarmos na casa dele ou também por já termos passado um tempo no *xapono* de seus cunhados. Eu estava um pouco sem jeito e meio perdido sobre como continuar a conversa. Emerson estava ao nosso lado, mas nada falava. Ainda no bote ele havia pedido para nós pegarmos emprestado com Carlito uma lona para montar acampamento na nossa descida. Com a falta de intimidade, estávamos com muita vergonha de pedir esse favor e Emerson nos apressava com olhares de soslaio. Ainda envergonhados, finalmente pedimos a lona e seguimos baixando o rio. Passando pela missão salesiana nossa rabeta quebrou e encostamos na beira do rio para arrumá-la. No silêncio do motor quebrado, ouvi um avião pousando e os pajés cantando ao fundo. Com as imagens dos internatos salesianos do século passado no meu pensamento, eu tinha uma triste curiosidade em saber e ver o que se passava naquela missão em pleno século XXI. Mas chegou uma chuva forte que apressou nossa saída. Paramos para acampar entre duas comunidades localizadas abaixo da missão. Montamos um tapiri, esticamos a lona e fizemos fogo. No breu estrelado, deixamos o acampamento de madrugada. Me impressionou como Emerson conseguia guiar na escuridão, fiquei pensando na noite como um outro tipo de dia que nos desacostumamos a enxergar. Atravessamos as cachoeiras logo pela manhã e no começo da tarde chegamos no local onde os Yanomami acampam, a poucos minutos de Santa Isabel do Rio Negro.

Ao chegarmos no acampamento, lá estava Adriano mais uma vez. Nos falamos brevemente e seguimos até a cidade para comer alguma coisa e descansar da viagem. Dois dias depois, cedo em uma manhã mal dormida, Adriano apareceu onde estávamos alojados. Ele estava preocupado e veio nos procurar pois teve um sonho ruim conosco. Havíamos passado a noite em claro, com febre e mal estar e, entre um cochilo e outro, eu também havia sonhado com ele. Me impressionou esse encontro onírico, ainda mais por eu ter pouca intimidade com ele e ele comigo. Como ele pegou o caminho de meu sonho? Passamos a manhã conversando, Adriano contava um pouco de sua história, de como os grupos foram se dividindo e ocupando a região do Marauiá, sempre conectando as histórias e disputas políticas ao contexto das escolas. Combinamos que numa próxima vez visitaríamos o *xapono* dele e nos despedimos. Deixamos a cidade na mesma noite. Descendo o rio Negro, me prendi ainda naquele instigante olhar de Adriano e num curioso pensamento: ele foi o primeiro Yanomami que encontramos quando chegamos e também o último que vimos antes de partirmos. A presença dele me provocava e aquilo parecia ter algum propósito. Quanto mais eu pensava sobre, mais curioso me parecia.

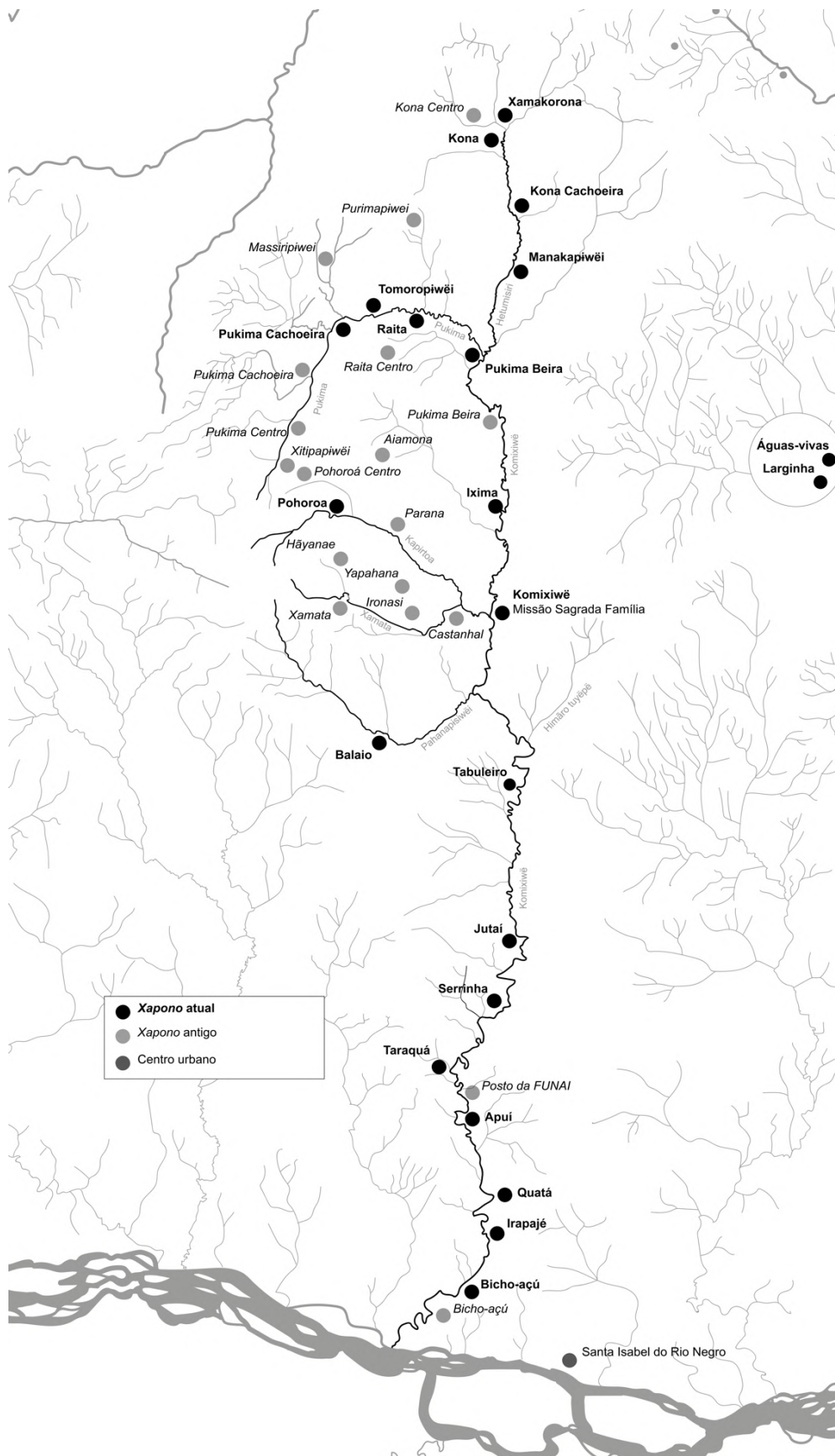


Atravessando a cachoeira do Tucumã no verão, rio Marauíá.
Foto: Daniel Jabra, 2019.

MARAUÍÁ



Mapa 1. Comunidades yanomami no Brasil e Venezuela, em cinza claro os limites da Terra Indígena Yanomami com indicação dos rios e a região do rio Marauíá em destaque. Adaptado de Hutukara et al., 2014.



Mapa 2. Localização das comunidades yanomami na região do rio Marauíá (AM). Elaborado entre 2020 e 2022 com Sérgio Pukimapiwëteri Yanomami a partir de imagens de satélite.

Presença e ocupação Yanomami no Marauiá

Como ocorre também entre diversas coletividades indígenas que experienciam a guerra colonial, os variados grupos Yanomami foram forçados a um processo de auto-objetivação frente a estes novos Outros e suas categorias de identidade e territorialidade. Em muito a própria antropologia também contribuiu para a reificação de categorias englobantes e a formação de “etnias” para as coletividades indígenas (os diversos povos-humanos da floresta), como “um povo, uma língua, uma cultura”¹³. No entanto, a partir dos anos de 1970, o movimento indígena passa a se apropriar politicamente das categorias de etnicidade para luta pelos seus direitos, ou seja, para a pacificação da guerra colonial. Os Yanomami e a Terra Indígena Yanomami são um caso exemplar desta estratégia.

“Esta incorporação do discurso do Estado fundamenta a etnicidade genérica e jurídica que os povos indígenas reivindicam, ao se referirem à sua condição de expropriados. A inscrição de seu projeto de continuidade social diferenciada dentro do debate político nacional só é culturalmente possível a partir de tal registro, registro esse que permite a mobilização de alianças e movimentos de opinião favoráveis no seio da sociedade dominante a fim de contrabalançar a pressão dos interesses econômicos sobre suas terras. (Albert, 2002a:3).

Desta forma, é importante lembrarmos que “os Yanomami”, é uma designação emprestada e estrategicamente utilizada por diversas coletividades nas relações com não-indígenas e outros grupos indígenas e, portanto, não deve ser entendida como englobante, mas sim analiticamente útil e politicamente eficaz. Essa coletividade chamada Yanomami¹⁴ compreende seis subgrupos linguísticos parcialmente inteligíveis entre si: Yanomam, Yanomami, Sanumá, Ninam, Yãroamë e Yãnoma, todos pertencentes à família linguística Yanomami, compondo 16 dialetos distintos (Ferreira et al, 2019). Os grupos habitantes da região da bacia do rio Marauiá são falantes da língua Yanomami, também conhecidos como Yanomami ocidental ou Xamatari. A inteligibilidade entre estes diversos grupos se expressa em sua proximidade tanto espacial como nas relações que compõe o sistema político e ritual yanomami que os diversos grupos mantêm entre si, em maior ou menor grau: troca, aliança e inimizade (cf. Ferreira et al, 2019; Albert, 1985). Nessa vasta rede de relações, os grupos yanomami ocupam um território que abrange aproximadamente 192 mil km² de floresta tropical

¹³ Para os propósitos deste texto, julgamos que a reconstituição deste debate não se faz necessária. Para um resumo sobre a noção de etnia e as organizações indígenas no Brasil, ver Carneiro da Cunha, 1986.

¹⁴ Sobre os diversos etnônimos Yanomami, ver Lizot, 1988b e Ferreira et al, 2019.

e se distribuem entre as bacias do rio Branco (RR) e do rio Negro (AM) em território brasileiro, e entre as bacias do Alto Orinoco e Cassiquiare na Venezuela. Sua população é estimada em 40.000 pessoas, distribuídas em mais de 500 comunidades (Kelly, 2017:180). No Brasil, a população Yanomami soma mais de 28.078 indivíduos (SESAI, 2020), distribuídos em cerca de 360 comunidades (Machado et. al, 2020). Homologada em 25 de maio de 1992, a Terra Indígena Yanomami tem uma área total de 96.650 km², atravessando os estados de Roraima e Amazonas ao longo da fronteira com a Venezuela. No entanto, a terra-floresta yanomami (*Yanomami tē pē urihi pē*) estende-se para além dos limites, contornos e fronteiras juridicamente delimitadas pelo Estado (Albert, 2009; Albert; Milliken, 2009).

O rio Marauiá, ou *Komixiwē kē u*¹⁵, na língua Yanomami, tem suas nascentes aos pés das serras Karawë, local onde viveram os antepassados dos grupos que hoje habitam essa região, os Karawētari (*Karawētari tē pē*). O sufixo *-tari* indica um conjunto amplo de pessoas ou comunidades vizinhas que mantêm relações de aliança entre si, enquanto o sufixo *-teri* indica um grupo ou um conjunto mais restrito de pessoas que também mantêm relações de aliança (Lizot. 2004; Ramirez, 1994a). A autodesignação dos grupos se dá pelos nomes geográficos dos locais que habitam ou habitavam, de forma que a história de um grupo permanece intrinsecamente conectada a uma série de lugares pelos quais passaram ou permaneceram, formando uma estrutura toponímica através de categorias residenciais históricas (cf. Albert, 1985). As serras Karawë, ou Imeri, em português, estão localizadas na fronteira do Brasil com a Venezuela, ao norte do município de Santa Isabel do Rio Negro, no Amazonas. Correndo por cerca de 200 km ao sul de suas nascentes, o rio Marauiá desagua no médio rio Negro, próximo a cidade de Santa Isabel do Rio Negro, localizada a aproximadamente 800 km a oeste de Manaus. A ocupação yanomami na região do rio Marauiá descende da dispersão dos Karawētari, grupo que habitava as serras Karawë, e que se deslocou em direção às terras baixas e aos afluentes da calha norte do rio Negro no começo dos anos de 1900. Nessa mesma época, outros grupos yanomami seguiram este mesmo movimento, como os Kohoroxitari (cf. Ferreira et al, 2019; Laudato, 1998, 2009 e Biocca, 1970), que hoje habitam a região de Maturacá, próximo à São Gabriel da Cachoeira (AM), mas também outros grupos que hoje vivem nas regiões do Maiá, Marari e Ayari, todos falantes da língua Yanomami. Junto

¹⁵ *Komixi* é uma espécie de palmeira do gênero *Geonoma*, popularmente conhecida como ubim. É abundante na região e usada para a construção das casas e algumas escolas como cobertura para os telhados, *Komixiwē* designa o lugar onde se encontra essa palmeira em abundância.

com o Marauíá, essas cinco regiões compõem o extremo oeste da Terra Indígena Yanomami no estado do Amazonas.

Os Karawētari, que anteriormente pertenciam a um outro grupo yanomami que habitava a região da Serra Parima e as cabeceiras do rio Siapa na Venezuela, iniciaram um processo de migração atravessando o rio Orinoco e permaneceram algum tempo nas bacias dos rios Mavaca e Siapa até o início do século XX. Após algumas décadas de migração, estima-se que alguns grupos Karawētari se estabeleceram nas cabeceiras do rio Marauíá por volta de 1918 depois de alcançarem as cabeceiras do rio Cauaburis¹⁶. Nessa extenuante jornada atravessando as serras ao sul, os Karawētari se estabeleceram próximos ao rio Kapirota, e abriram o *xapono* Hāyanae entre as serras e igarapés que formam o rio Marauíá. Ao se estabilizar momentaneamente nessa região, esse grande grupo que eram os Karawētari passou a adotar o nome deste novo local, tornando-se os Hāyanaetēri e, a partir de então, foram se dividindo e ocupando esta região em movimentos de micro-migrações e subsequentes cisões que perduram até hoje. A partir da década de 1940, parte deste grande grupo, incluindo a família de Adriano, passou a habitar a região do rio Pukima, o Pukimapiwēi, uma área próxima à fronteira com a Venezuela, abraçada e protegida pelas serras e irrigada por diversos igarapés que deságuam no Marauíá. Adotando esse novo local na longa trajetória das regiões que já habitaram, e ainda habitam, este grupo passou a se autodesignar como Pukimapiwēteri: os moradores de Pukimapiwēi. Além dos Pukimapiwēteri, nessa mesma época outros três grupos se dividiram e foram se instalar em diferentes regiões do vale do Marauíá¹⁷: os Xamatawēteri, na região da serra Xamata; os Ironasiteri, na região da serra Ironasi e os Mokārirīxiōpēteri, que inicialmente permaneceram no Hāyanae quando estes outros grupos saíram e posteriormente se mudaram para a margem do igarapé Kapirota no Pohoroapihiwēi, tornando-se os Pohoroapihiwēteri. Na região do baixo rio Marauíá ainda habitavam os Yapahana, pequenos grupos Arawak, que acabaram sendo expulsos da região pelos próprios Yanomami¹⁸. Esses locais eram regiões já conhecidas pelos Yanomami, onde os diversos grupos que compunham o grande *xapono*

¹⁶ Foge ao objetivo dessa dissertação uma análise pormenorizada dos processos migratórios dos diversos grupos yanomami, incluindo os Karawētari. Sobre este tema ver Miranda, 2020; Ferreira et al, 2019; Menezes, 2010; Laudato, 1998; Albert, 1985; Valero, 1984, Cocco, 1972; Biocca, 1966a, 1966b, 1970, Polykrates, 1969.

¹⁷ Ver mapa 4, p. 91, sobre os movimentos de migrações e cisões dos grupos que habitam o Marauíá.

¹⁸ Na comunidade Bicho-açu, localizada na primeira cachoeira do rio Marauíá, é possível encontrar diversos vestígios arqueológicos destes povos arawak que antes habitavam a região. Muitas peças de cerâmica, adornadas e pintadas, afloram da terra depois das chuvas ao redor do *xapono*, e inclusive é possível ver alguns Yanomami utilizando pedaços dessas cerâmicas em suas casas.

Hãyanæ permaneciam quando passavam períodos acampando na floresta, prática conhecida como *wayumî*.

“Sair de *wayumî*” (*wayumî huu*) é uma prática de territorialização e manutenção da estabilidade e equilíbrio político e social dos grupos yanomami. Ela acontece quando se sai da morada principal, o *xapono*, para o interior da floresta onde um grupo familiar e eventualmente todo o grupo local passa a habitar temporariamente em acampamentos provisórios. Em períodos de estabilidade, grupos yanomami saem de *wayumî* em expedições coletivas durante o período de escassez dos alimentos nas roças. Nesses períodos é aproveitada a época de colheitas abundantes de frutos da floresta, como açáí, bacaba, patauá, buriti, cacau, cupuaçu, castanhas e outros, de forma que, nesse contexto, o *wayumî* equivale à uma expedição coletiva em que os grupos se afastam de suas comunidades e passam a viver integralmente da caça e da coleta na floresta. Estes acampamentos podem ser divididos em grupos e o tempo da estadia pode variar entre algumas semanas e alguns meses, de forma que os grupos seguem se deslocando sucessivamente, refazendo os acampamentos em cada parada em busca de comida ou fugindo de ameaças, por exemplo. Nos períodos de instabilidade, sair de *wayumî* é também uma forma de amenizar conflitos entre habitantes de uma mesma comunidade, como uma estratégia para evitar a cisão definitiva de um determinado grupo familiar. A estabilidade social yanomami se desenvolve através de um complexo sistema de manutenção de alianças com os grupos mais próximos e de acusações e hostilidade com grupos mais afastados, podendo ser compreendida através de categorias relacionais que configuram as bases da filosofia política yanomami, classificadas tanto pela distância física como social (cf. Albert, 1985). Desta forma, quando o conflito é externo ou com outros grupos, sair de *wayumî* se torna uma estratégia de defesa, abandonando a morada principal, visada pelos inimigos, e se refugiando no mato (cf. Jabra; Benucci, 2020)¹⁹.

Por meio desta dinâmica de territorialização em busca de um equilíbrio político e social, os Karawëtari chegaram na região do Marauíá, e uma vez lá seguiram expandindo seu território abrindo novas comunidades em locais onde costumavam passar períodos de *wayumî*. Ao final do século XX, os Pukimapiwëteri convidaram para se estabelecerem na região das cabeceiras do rio Marauíá outros grupos com quem historicamente mantinham relações. Vindos

¹⁹ Para uma reflexão sobre a atualização da prática do *wayumî* entre os Yanomami da região do Marauíá frente a pandemia da Covid-19, ver Jabra; Benucci, 2020

de uma região de conflito no alto rio Siapa, na Venezuela, os grupos Mõmohiteri e Konapimateri cruzaram a fronteira e chegaram no Brasil se refugiando e abrindo um *xapono* próximo ao rio Hetumisiri, um dos principais formadores do rio Marauiá. Com a chegada das primeiras famílias destes grupos, muitas outras seguiram este caminho em busca de refúgio dos conflitos com garimpeiros e também melhores condições de atendimento à saúde, e a partir de então foram também dividindo-se e expandindo sua ocupação na região. A última migração destes grupos ocorreu em dezembro de 2020, quando mais de dez famílias chegaram ao Brasil impulsionadas pelo avanço desenfreado do garimpo e o agravamento da crise sanitária com a pandemia de Covid-19. Ainda formando essa rede de relações que compõem os grupos na região do rio Marauiá, há um pequeno grupo oriundo dos Xamatawëteri que, após um conflito, deixou a região do Marauiá e se instalou em duas comunidades no rio Preto. A prática de segmentação dos grupos, uma das características mais marcantes da organização social yanomami (Ramos, 2008), é também operada como meio para a manutenção da estabilidade política entre os grupos, servindo às relações de aliança e inimizade que eles mantêm entre si, como veremos mais adiante. Nesse contexto de uma ocupação territorial imbricada em uma complexa rede de relações intercomunitárias de aliança e inimizade, os Pukimapiwëteri, Pohoroapihiwëteri, Xamatawëteri, Ironasiteri e Konapimateri/Mõmohiteri formam os cinco grandes grupos que hoje habitam a bacia do rio Marauiá e rio Preto, divididos em 22 comunidades que, juntas, constituem a Associação Kurikama Yanomami. Nesse processo de expansão da ocupação yanomami na região do rio Marauiá, os Xamatawëteri foram os primeiros a saírem da região das serras e das nascentes, descendo em direção do vale do rio Marauiá, onde abriram um *xapono* próximo a serra Xamata, localizada a médio curso do rio Marauiá. Tal movimentação colaborou para um primeiro encontro com os missionários salesianos em meados da década de 1950, cuja presença ao longo do Rio Negro data desde o início do século XX até os dias de hoje.



Descendo da região das serras para o baixo rio Marauaiá.
Foto: Daniel Jabra, 2016.

PARTE I

O primeiro encontro

Adriano Pukimapiwëteri Yanomami

Aqui no Pukima, onde nós moramos, nós não conhecíamos a escola, o que é estudar, fazer estudo. Meu pai não conhecia, não entendia o que era escola, o que é o estudo, o que é dar aula dentro da escola. Meu pai e o grupo que ficava aqui no [Pukima] Centro, nas cabeceiras do rio, sempre moraram aqui. Aqui no Centro eles não tinham visto escola ainda. No começo, meus avós não sabiam que os brancos estavam chegando e trazendo escola. Moravam aqui na floresta, aqui no Centro, no toco da serra.

Então chegou um mensageiro. Ele contou que um padre passou no rio Marauiá e encontrou alguns parentes na beira do rio e conversou com eles para fazer a construção da missão e da escola no Marauiá. Eles acertaram e foi fundada essa missão que tem aqui no Marauiá. Quando os mensageiros chegaram aqui no Centro, contaram aos meus avós: *“Os brancos estão chegando, trazendo escola, missão e saúde, estão trazendo aqui. Os brancos são muito generosos, estão dando muitas coisas, presentes, trocando machado, enxada, terçado, estão trocando isso. Os padres estão chegando, querendo procurar alguma coisa aqui no Pukima”*, falou o mensageiro. Meu avô, que estava vivo, respondeu: *“Não, não, não. Eu não quero. Eu não quero chegar perto dos brancos. Eu sei, eu sei que os brancos que estão chegando estão trazendo doença feia. Eu não quero que eles entreguem a doença. Eu sempre vou morar aqui no Centro, nas cabeceiras, onde não tem doença. Não tem doença. Quando é para baixo do rio, onde passam os brancos, lá têm a doença feia. Eu não quero pegar essa doença. Eu não quero que cheguem, não quero saber que tem branco”*, meu avô falou. Meu pai e os outros ficaram conversando com ele, esperando os brancos que iam chegar aqui no Centro.

Eles esperaram, porque meus avós estavam acampando aqui na floresta, um pouco distante da beira. Eles estavam acampando, fazendo *wayumi*, comendo fruta, buriti, patauá e caça, tudo isso eles estavam comendo. Então dois caçadores escutaram o som do motor de voadeira, era o padre que vinha procurar meus avós que moravam aqui na serra. Esses caçadores correram na beira para encontrar os brancos. Eles desceram na praia quando chegou a voadeira. O padre perguntou: *“Onde está o chefe?”*. *“O chefe está lá, nós estamos no acampamento”*,

eles falaram. “*Eu estou viajando para procurar vocês, para vocês trabalharem também. Porque eu estou fundando uma missão para vocês, para todos vocês. Não só para os Yanomami que encontrei, é para todo mundo. Vocês podem conversar com o chefe de vocês para o chefe chegar no xapono, eu vou chegar na frente de vocês*”, o padre falou e deu alguns pedaços de tabaco de corda para esses caçadores. Os caçadores levaram esses pedaços de tabaco no acampamento e conversaram: “*Lá que passou o padre. No bote tinham dois Yanomami acompanhando ele. O padre pediu para nós sairmos daqui e irmos ao xapono, para nós conversarmos lá*”, eles falaram. Meu avô respondeu: “*Então tá, então tá*”. Meu outro avô, que era chefe grande, que era pai da minha mãe, estava no *xapono*. O padre chegou na frente, onde estava meu avô, pai da minha mãe. Ele chegou e esperou. Os outros saíram daqui, caminhando, dormindo no acampamento no meio da viagem e chegaram no outro dia.

O padre já estava no *xapono* e eles conversaram, conversaram muito. “*Eu sou um padre generoso, eu estou procurando Yanomami para trabalhar para mim. Em várias regiões já têm padre trabalhando, em Maturacá e na região de Roraima já tem padre trabalhando. Por isso eu estou começando a fundar a missão aqui no Marauiá. Eu vou trazer muitas coisas: munições, armas, terçados, machados, eu vou trocar por tora²⁰. Então vocês podem fazer roçado também, onde eu construí a missão. No bote tem terçado, tem tabaco, tem anzol, tem miçanga. Vocês podem juntar flechas, cada um de vocês. Quando juntarem tudo, mandem três moços para carregar esse material, para vocês distribuírem aqui*”, o padre falou. Ele levou esses três moços e chegaram lá na cachoeira onde ficou o bote. Chegaram e deram esse material para os três moços levarem no *xapono* para distribuírem. Lá que ele conheceu o meu pai, porque meu pai era novo, era jovem. Cândido, lá que ele colocou esse nome nele, lá no Centro que ele colocou o nome dele de Cândido. “*Cândido, você pode passar três dias aqui, quatro dias, você pode ir na missão, para você trabalhar. Pode levar dez pessoas*”, falou o padre. Meu pai ficou pouco tempo, foi lá e o padre conversou muito, conversou muito com meu pai a respeito da escola: “*Cândido, eu vou aprontar a construção da escola aqui na missão, os moços e crianças do Pukima vão estudar aqui também. Se você tiver filhos, eles podem estudar aqui. Se têm filhos dos outros, podem estudar aqui também, para os filhos de vocês aprenderem. Por isso que nós somos padres, por isso nós estamos procurando Yanomami*”. Mas meu pai não estava entendendo o que era, porque no começo ele não sabia, ele não estava entendendo o que é escola, o que é estudo. Depois, meu pai e todos ficaram trabalhando, tirando sorva, couro de

²⁰ Aljava, estojo feito de bambu para guardar pontas de flechas.

onça, couro de cobra, couro de cuxiú, de todos os animais, couro de caititu, e trocavam. Trocavam por material, meu pai trocava por arma e ele distribuía as armas no *xapono*. Por isso que ele estava começando a entender o que é essa escola.

O padre perguntava se ele já tinha filhos. “*Não, quando eu tive, quando ele começou a andar no chão, ele morreu. Então por isso eu não tenho filhos. Eu espero outro, e quando crescer bem, eu vou trazer*”, ele dizia. “*Então pode trazer*”, falava o padre. Depois minha mãe ficou grávida, aqui embaixo, aqui onde têm o igarapé do Massiripiwëi. Nesse tempo a Comissão de Limite²¹ estava acampando aqui, para fazer o limite do território do Brasil e da Venezuela. Então meu pai encontrou essa Comissão, porque minha mãe, que estava grávida, estava trabalhando com aqueles *poowëteri*²² da Comissão, matando anta e alimentando eles. O padre chegou e viu minha mãe grávida. O médico que estava junto com a Comissão reconheceu a barriga da minha mãe: “*Maria você está grávida, tem criança na sua barriga*”, ele falou, conversando. Meu pai estava trabalhando quando eu nasci. Depois que eu nasci, quando meu pai levava material para trocar, ele repassava: “*A criança nasceu. Meu filho nasceu. Ele é menino, ele nasceu. Está na mama, eu vou esperar crescer*”. Depois, eu ficava crescendo e começando a andar no chão. Começava a levantar, andando devagar. Então eu cresci e acho que com quatro ou cinco anos, ele já começava a repassar: “*Está crescendo, está crescendo*”. “*Então pode já trazer. Pode já trazer para estudar, para aprender a língua portuguesa*”, o padre dizia. Lá que meu pai começou a entender o que é escola, porque ele estava vendo as outras crianças que estavam estudando na missão, porque a missão já estava pronta, a escola já estava pronta. Quando meu pai chegou lá e viu as outras crianças que estavam estudando, ele pensou: “*Ah isso daqui que é estudar, isso daqui é a escola que os brancos chamam*”.

Todo mundo continuava trabalhando e, depois, quando eu cresci e estava com quatro ou cinco anos, meu pai foi de novo trocar couro de onça e repassou: “*Meu filho cresceu, ele está grande*”. “*Está bem, pode trazer, pode trazer. Eu vou descer agora e quando eu voltar de*

²¹ Em 1973, ano que Adriano nasceu, a Comissão Brasileira Demarcadora de Limites passou pela região do rio Marauíá para realizar a última fase demarcatória da fronteira Brasil-Venezuela.

²² O termo yanomami *poowëteri* era inicialmente designado pelos Yanomami aos grupos indígenas Arawak que antigamente habitavam a região do baixo rio Marauíá e de quem os Yanomami dessa região adquiriram os primeiros objetos de metal. *Poowëteri* pode ser traduzido literalmente como “povo do machado”. Em suas elaborações sobre os diferentes grupos sociais com quem mantêm relações, Adriano utiliza este termo de maneira mais ampla, referindo-se aos forasteiros, ribeirinhos e outros grupos indígenas do Rio Negro que não são Yanomami. Ele me explica esse uso dizendo que *poowëteri* são os “brancos não tão brancos”, podendo ser entendido como um termo relacional de inimizade menos radical do que *napë*. Ver também nota 11, p. 23.

Manaus aqui na missão, pode trazer seu filho”, falou o padre. *“Está bem, está bem”*, meu pai respondeu. Então meu pai foi de novo, voltou para ver se o padre já tinha chegado. Quando chegou, já começou a perguntar para o padre sobre a escola, porque ele estava vendo que o padre não deixava as crianças que estavam estudando falar na língua própria. Então por isso que meu pai perguntou ao padre: *“Padre, por que você não deixa falar a língua própria? É a nossa língua!”*. *“Não, não, não, esse daqui não mistura não. Essa língua de vocês não mistura. Só português, direto português”*. *“Não, como nós vamos conversar com os parentes? Se perdermos a nossa língua, nosso jeito, como é que a gente vai conversar com os parentes que vêm de lá da Venezuela?”*, meu pai falou. *“Não, não, esse daqui não mistura não. Para isso que o padre está trabalhando. Não são duas línguas, é uma língua só. Só português. A língua de vocês não presta. Não usem. O português pode usar, português pode usar. As autoridades falam português, se todo mundo falar português, os brancos vão ajudar muito, vão dar muitas coisas, alimento, rancho, tudo”*, o padre explicou. Meu pai respondeu: *“Será? Acho que não, acho que não. Nós somos Yanomami, nós temos a nossa terra. Por que nós vamos alimentar os outros? Não, padre, eu acho errado isso. Eu acho errado isso. Nós temos nossas roças para nos alimentar e nossa família cuidando dos filhos. Não são os outros que cuidam dos nossos filhos não. Eu acho errado. Não podemos perder a nossa língua, não podemos perder de jeito nenhum. Não pode, não pode”*. Meu pai estava brigando com o padre. Brigando, brigando, brigando...

Quando meu pai chegou no *xapono*, ele multiplicava essa informação do padre. Multiplicava tudo, tudo. Sentavam todos e pegavam as informações dele. Não era só para ele que ele guardava essas informações, não era só ele que ficava sabendo não. Todo mundo estava sabendo o que o padre queria fazer. Todo mundo estava sabendo. O padre também estava batendo nas crianças que erravam as anotações, quando faziam errado, quando tinham preguiça, ele batia, puxava a orelha. O padre brigava muito, batia muito. Como se fosse pai que bate na criança. *“Padre, presta atenção. Quando eu trazer meu filho, não bate. Não bate. Se você bater e meu filho chorar, vão chamar meu nome”*, meu pai falou. *“Não Cândido, eu não vou bater não, eu não. Ele vai estudar pouco tempo aqui e eu já vou levar ele para Iauareté, no alto de São Gabriel da Cachoeira, lá que tem escola grande, lá que fazem formatura. Em Iauareté que eu vou levar seu filho, separado. Yanomami briga muito com seu filho aqui também, por causa de namoro, por isso vou separar seu filho e quando ele aprender, ele volta e eu mando ele para*

o seu xapono”, o padre falou. Depois disso o padre faleceu e ficou tudo parado²³. Procuraram outro, acho que o governo mandou dois padres. Mandaram dois no lugar dele²⁴. Chegaram esses dois, trabalharam na missão Marauaiá, e depois trocou de novo.

Falavam de novo com o meu pai, porque meu pai era conhecido pelos padres: *“Então, seu filho tem que estudar agora, tem que estudar agora”*. *“Não, porque finado padre Antônio que falava aqui comigo, aplicava direto só a língua portuguesa, sem falar a língua própria”*, meu pai falou. *“É, continua assim, continua assim. Esse daqui é o trabalho do padre, assim é o trabalho dos padres”*, falaram. Por isso meu pai não gostou desse estudo e não me deixava estudar na missão Marauaiá. Ele sabia que os Yanomami da missão Marauaiá não iam gostar por causa de namoro, então não me deixava ir. Passou pouco tempo, ele conversava com os padres, conversava a respeito da escola. Então eu fui, eu fiquei pouco tempo na missão Marauaiá, fiquei pouco tempo. O padre Luís me chamou: *“Adriano, bora estudar, bora estudar. Eu já falei com seu pai, já está autorizado, você tem que estudar”*, ele falou. Eu fui treinar na sala e ficava estudando, ficava perdido. Esse padre Luís e padre Francisco puxavam a orelha das outras crianças, batiam em quem brincava. Porque as crianças brincavam muito na sala, se batiam muito, por isso os padres batiam. Mas eu ficava separado, sozinho, sem outro por perto. O padre me falou: *“Adriano, não fica com medo de mim, não fica com medo de mim. Eu não vou bater, porque seu pai não deixa bater. Seu pai já me falou, então eu não vou te bater, não fica com medo”*. Eu fiquei estudando, aprendendo... Meu pai já se preocupava porque eu demorei, então ele mandou alguém para me buscar. Me buscaram e me levaram lá no Centro: *“Seu pai já está preocupado, porque aqui na missão está morrendo muitos moços e moças. Está morrendo muito. Por isso seu pai já está preocupado, por isso ele mandou te buscar”*, me falaram. *“Tá bom...”*. Mas o padre não deixava me levarem: *“Não. Deixa. Adriano está estudando... Não levem, não levem. Ele está estudando, está aprendendo, está adiantado”*, o padre falou. *“Não, o pai dele já falou. O pai dele não deixa ele morar muito tempo aqui não. Ele está preocupado, porque no xapono está morrendo muito, porque o xapono está brigando muito também”*, falavam. O padre ficou furioso e me levaram. Fiquei pouco tempo. O padre que fazia a vacinação vinha de helicóptero e chegava aqui no Centro, no Pohoroa e em cada *xapono* que tinha. Ele que estava levando os outros médicos para fazerem a vacinação. Então ele conversou

²³ O Padre Antônio Goés, fundador da missão salesiana no Marauaiá, faleceu em 27 de fevereiro de 1976, em Manaus (ISMA, 1983).

²⁴ Com o falecimento de seu fundador, a missão ficou inoperante de 1976 até 5 de abril de 1978, data em que é registrada a chegada dos irmãos e missionários salesianos Francisco e Luís Laudato (ISMA, 1983).

com meu pai: “*Eu vim buscar seu filho, porque ele está perdendo muita aula. Eu já vou levar ele de helicóptero*”, falou. Meu pai respondeu: “*Não, não, não. Eu não vou deixar não. Padre, calma. Calma, calma, calma, calma. Eu não deixo mais não. Eu já estou sabendo o que vai acontecer. Eu já estou sabendo, eu não vou deixar mais não. Padre, calma aí, calma aí!*”.

A chegada dos padres: escolas salesianas

O pajé que estava viajando conosco passou a madrugada cantando. Acordei do sono pesado no acampamento, não lembro o que sonhei. O choro das guaribas ainda ecoava floresta adentro, como também notou Sérgio enquanto acordava. Tomamos café e arrumamos nossas coisas para seguir viagem. Logo paramos na cachoeira do Irapajé, descarregamos tudo, atravessamos as corredeiras e carregamos os botes de volta. Um pouco mais para frente paramos em outra cachoeira e repetimos tudo de novo, assim como temos que fazer em toda viagem durante o verão. Encostamos no Apuí para arrumar a hélice do motor e vimos duas ariranhas caçando na beira. Sérgio disse que eles não as comem e que elas atacam quando estão grávidas, alertando que se deve tomar muito cuidado. Mais para cima do Apuí paramos para almoçar e algumas horas depois chegamos no Serrinha. Viagem já muito longa. O rio está cerca seis metros abaixo da beira, nessa época o tempo é mais espesso. O jovem que viajava conosco subiu para encontrar a sogra dele e fiquei conversando com o Thiago e o Sérgio na beira, debaixo de algumas árvores enormes que estavam em floração. Sérgio apontou para uma pequena serra que dava vista e nome para aquele *xapono*. Demoramos um tempo lá e então entramos no *xapono*, estavam fazendo queimada para abrir a clareira. O grupo do Serrinha decidiu se mudar mais para dentro do mato, um tanto mais afastado da beira, onde estavam quando passamos lá alguns anos antes. Antes de chegar no *xapono*, passamos por um cercadinho com uma antena de satélite, uma escola de palha, e do lado dela uma escola de madeira serrada, a Escola Estadual Sagrada Família. Curioso, entrei para ver o que havia lá dentro. Assustei ao ver na lousa e nas paredes os mesmos escritos que Adriano contava, o pai nosso e outros textos religiosos. Tive uma sensação muito desagradável, saí de lá e peguei o caminho direto para dentro do *xapono*. Quando parei no pátio demorei para entender um outro susto: o *xapono* era quadrado. Sérgio explicou que todo o grupo do Pohoroa está fazendo assim. Os Pohoroapihiwëteri são um grande grupo que se dividiu entre as comunidades Balaio, Tabuleiro, Jutaí, Serrinha, Taraquá e Quatá, e que mantém relações com os salesianos desde a década de 1960. Desses quatro *xapono*, Sérgio conta que, talvez, só o Pohoroa ainda é circular. Eu não sabia o que dizer, estava mesmo muito espantado com o que estava vendo, não conseguia pensar direito. Saímos de lá e subimos até chegar no Jutaí ao entardecer. Chegando, subimos direto para o *xapono* e nos deparamos com o grande canteiro de obras da escola, também da Sagrada Família. Encontramos o Mauro Pukimapiwëteri, professor do Pukima Cachoeira, que também estava de passagem por lá e ele comentou que a própria comunidade estava financiando a construção pois haviam cansado de esperar o padre ou o governo. A

prefeitura havia dado apenas as telhas de zinco, que eles trouxeram enroladas em um barco. A escola estava sem as paredes e me pareceu muito agradável do jeito que a encontrei, toda aberta e permeada com um generoso espaço livre. Mas Mauro explicou que ainda iriam fechar tudo e colocar pequenas janelas em cada sala e fazer um pátio interno virado para o *xapono*, para que as crianças pudessem vê-lo quando fossem brincar ali. Eu comentei dizendo que, na verdade, talvez a escola yanomami fosse o próprio *xapono*. Ele riu e disse que aquela que estavam construindo era escola de *napë* mesmo.



Antigo *xapono* da comunidade Serrinha, abandonado após a mudança para o novo local.

Foto: Daniel Jabra, 2016.

Aquele não era o único canteiro, o *xapono* todo estava em construção e Mauro nos levou para ver as casas. Eram todas belas e extremamente bem feitas, de palha e enormes. Mas quando parei de olhar cada uma das casas e olhei a volta toda, a clareira, percebi que o novo *xapono* que estavam construindo era quadrado também. Mauro explicou que eles dizem que estão fazendo assim por conta do barulho das crianças e das conversas, pois quando era circular dava para ouvir tudo e, aparentemente, isso seria ruim. Vimos o campo de futebol no meio do *xapono*, o campo de vôlei ao lado e atrás o campo de futsal de terra. Não sei se eu estava entendendo tudo o que estava vendo. Voltei meu olhar para a clareira e o canteiro, as novas

construções se misturavam com as antigas. Parei um momento e fiquei olhando aquele *xapono* quadrado, rasgando o antigo círculo das casas e, no meio desse trágico cruzamento, me deparei com um pajé cantando, implacável. Que encontro! Voltei para o barco em choque, vendo passar em minha cabeça milhares de pensamentos, cenas, conversas e histórias dos diversos e desastrosos exemplos como aquele que já tinha visto e lido sobre. Uma tristeza enorme me tomou o coração. Em milhares de anos nunca precisaram fazer o *xapono* assim, e agora, depois de 60 anos de encontro com os Salesianos, já estão mudando. E não simplesmente mudando a técnica, da madeira para o cimento, mas talvez uma “transformação estrutural” (Lévi-Strauss, 2012) na concepção fundamental do mundo Yanomami, o Yano, a clareira circular entre as casas onde os *hekura* (espíritos-auxiliares) descem para cantar²⁵. Fiquei horas no barco em silêncio, desesperado. Por que eles estão escolhendo fazer assim? Como a Igreja e os brancos influenciaram nisso? Como entender essa transformação? É uma transformação, ou apenas uma experimentação? Eu estava revoltado e assim terminei a noite em mais longas horas no barco até o próximo acampamento.

Aquela cena toda ficou muito forte em meu pensamento e foi iluminando as histórias que ouço de Adriano do tempo de seus avós, nesse exercício de um outro regime de tempo, que é ao mesmo tempo presente e passado, acontecimento. Ao rememorar a história dos primeiros encontros de seus avós e pais com os missionários salesianos, Adriano clareia nuances da violência da chegada da colonização e os termos e gramáticas em que ela primeiro se apresentou: escola, missão e saúde. Ao ouvir o relato da chegada dos não-indígenas no começo da década de 1960, percebemos a rápida postura, e consciência, de seu avô ao negar este primeiro encontro. Contudo, uma vez que evitar este encontro já não era mais possível, o avô de Adriano viu rasgando-se no horizonte esta violenta fresta para um outro mundo: o dos brancos e sua guerra colonial. O encontro com a colonização não acontece como uma abertura para o Outro, como é característica das cosmovisões e filosofias indígenas, mas sim em seu exato inverso (cf. Lévi-Strauss, 1993), como um rombo, uma destruição dos mundos indígenas. A partir deste momento, caberia então ao avô de Adriano e seu grupo, assim como as diversas coletividades que experienciam a colonização, buscar estratégias para transformar este rasgo

²⁵ A casa-aldeia yanomami, com sua clareira central e circular, é uma versão terrena e conseqüentemente imperfeita, da casa-aldeia dos *hekura* (espíritos). As clareiras devem ser constantemente cuidadas para que os *hekura* continuem descendo até elas para cantarem. Para uma descrição da construção das casas dos *hekura* (ou *xapiri*, em Yanomae) e analogia destas com as casas yanomami, ver “A casa dos espíritos” em Kopenawa; Albert, 2015:158-173; e para uma discussão mais aprofundada sobre as transformações das casas yanomami, ver Benucci, 2020.

em fresta, em abertura, e pacificar os brancos. Quais relações seriam possíveis de se tecer com estes novos Outros? O que era escola, o que era missão, o que era saúde? O que essas palavras escondiam e quais interesses haviam por trás delas? “*Nós queremos saber onde que fica o perigo dos brancos. Os brancos deixam escondido onde fica o problema, por isso tem muito perigo*”, conta Adriano²⁶. Esses novos e abstratos termos passaram desde então a serem traduzidos e transformados pelos Yanomami nas mais diversas formas, de acordo com as estratégias políticas de cada grupo ou comunidade. Desconfiando daqueles conceitos e propostas apresentadas pelo padre Antônio Góes, o avô de Adriano hesitou e não as aceitou logo de pronto. Era preciso entender melhor. Sua postura em evitar aquele encontro e negar uma aliança com os missionários salesianos abriu um caminho de luta que sua família percorre incansavelmente até hoje: o da produção, ou invenção, de um outro tipo de encontro com os brancos no qual eles possam conduzi-lo de acordo com os seus interesses e estratégias políticas, ou seja, um encontro anti-colonial. Para entender melhor era preciso ver de perto. Cândido passou a manter certa relação de trocas materiais com os missionários, e Adriano, depois de crescido, se dispôs a participar das aulas na missão salesiana. Como liderança, era preciso tomar a frente, experimentar aquela situação que se apresentava e entender os perigos que estavam escondidos. Mas quem eram e de onde saíram aqueles missionários?

* * *

Fundada em 1859 por Dom Bosco em Turim, na Itália, a Congregação Salesiana teve inicialmente como objetivo de sua atuação a educação e evangelização de jovens e crianças ditas marginalizadas e carentes, visando sua integração à sociedade no contexto da recente urbanização e miséria que acompanhava a segunda revolução industrial na Europa. Concebendo os povos indígenas nesta mesma categoria de “carentes”, “os missionários tomaram os indígenas por crianças desamparadas e consideraram ser sua missão educar esses povos com o objetivo de integrá-los ao estado nacional” (Smiljanic, 2002:138). Em paralelo às transformações sociais e econômicas na Europa no contexto da segunda revolução industrial, a alta demanda pelo látex impulsionou uma verdadeira corrida pela borracha do outro lado do Atlântico, e inaugurou uma nova onda de colonização extrativista a partir do século XIX na Amazônia. O ciclo da borracha, também conhecido como “*belle époque amazônica*”, acelerou

²⁶ Em conversa na assembleia das comunidades Yanomami do alto rio Marauíá, no *xapono* Pukima Beira em janeiro de 2019.

a urbanização de Manaus (aos moldes europeus), que se tornou uma cidade governada por magnatas que enriqueciam às custas do sangue da escravidão indígena nas florestas:

A borracha era extraída por mão de obra indígena subjugada a regimes de escravidão e semiescravidão: jovens eram comprados ou sequestrados, retirados de suas comunidades e transladados a lugares desconhecidos de onde não conseguiriam fugir, ficando à mercê dos patrões comerciantes que se instalaram na região. Esse contato violento desestabilizou a harmonia entre povos e que passaram a se disputar para entregar clãs considerados “menores” ao trabalho da borracha. (Tukano, 2021, no prelo).

Até o final do século XIX, a destruição da Amazônia ocorreu em ciclos impulsionados pelos interesses econômicos no extrativismo de produtos da floresta, como as drogas do sertão, o cacau e a borracha. Os grupos indígenas que habitavam essa região passaram a ser violentamente explorados como mão de obra escravizada até o declínio do interesse pela borracha no início do século XX, quando chegaram os primeiros missionários salesianos. Nesse período, os Yanomami, que até então mantinham relações de aliança e inimizade apenas entre si e outros grupos indígenas caribe e arawak²⁷, começaram a ter esparsos encontros com não-indígenas que trabalhavam na floresta extraindo balata, seringa, sorva, piaçava e castanha do Pará (Albert, 1985). Na virada para o século XX, já sob um Estado nacional, as frentes de expansão para o interior do território brasileiro provocaram intensos ataques aos povos indígenas em todo o país com a abertura de ferrovias, navegação dos rios com grandes barcos a vapor e instalações de linhas telegráficas pelos sertões. O interesse não estava mais apenas na escravização indígena e sua força de trabalho, mas sim na posse e ocupação de suas terras, fazendo com que aqueles que se opusessem às invasões fossem trucidados e os sobreviventes subjugados a um forçoso processo civilizatório para sua integração nacional. Neste contexto, se dá a estruturação do primeiro órgão indigenista do Estado. Criado em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN) visava a integração nacional dos povos indígenas, vistos como “primitivos” em condição transitória rumo à “civilização” e à modernidade. A partir de 1918, o órgão passou a se dedicar exclusivamente à “administração” dos povos indígenas e seus territórios, tornando-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Forçando o contato com grupos indígenas e afastando-os de seus territórios para controlá-los, o SPI conformou-se como mais um aparato do Estado para a continuidade da

²⁷ Dentre os diversos povos vizinhos dos Yanomami estavam os Purukoto, Sapara, Pauxiana, Maku, Awake, Marakana, Bahuana, Mandawaka, Yabahana, Kuriobana, Manao, Baré (Albert, 1985:40) e os Ye'kwana, que hoje também habitam parte da Terra Indígena Yanomami.

guerra colonial contra os indígenas, atualizada em novos meios²⁸.

O ciclo da borracha durou até cerca de 1920, quando a demanda pela borracha aumentou radicalmente com a indústria bélica na primeira guerra mundial, sendo um *commodity* indispensável para a fabricação das novas máquinas de guerra: carros, tanques e aviões. Após décadas de escravização indígena e suas diversas formas de violência física que fundamentaram a invasão colonial no noroeste amazônico, com a decadência do interesse econômico na extração seringueira, as populações indígenas que ali viviam se viram, literalmente, entre a cruz e a espada nesta virada de século. A chegada dos missionários salesianos na região do Alto Rio Negro a partir de 1908 colaborou no combate aos regimes de escravização indígena promovido até então, assim como as violências cometidas por funcionários do Estado à serviço do recém criado SPI, mas, por outro lado, gerou novas formas de violência. As primeiras incursões salesianas na região do rio Negro datam de 1908, com a viagem de Dom Frederico Costa, o 2º Bispo do Amazonas, pelo alto rio Negro, acarretando na criação da Prefeitura Apostólica do Rio Negro em 1910 – mesmo ano da criação do SPI – e confiada pela Santa Sé à Ordem salesiana em 1914 a fim de dar continuidade ao projeto civilizatório e expansionista da igreja católica na Amazônia. Logo em seguida, estabeleceram-se os primeiros missionários em São Gabriel da Cachoeira (AM), onde foi implementada a primeira missão em 1914, mesmo ano em que o Estado brasileiro proclama, no Código Civil, os indígenas como relativamente incapazes. Mesmo que laica, a ação indigenista do Estado neste período estava declaradamente voltada para a integração das populações indígenas, havendo assim uma certa afinidade entre a ação do Estado e a ação das ordens religiosas. Com a consolidação da empresa missionária em São Gabriel da Cachoeira, os missionários se aproveitam do cenário de crise e fragilidade social produzido pelo contexto de violência no qual aquelas populações indígenas se encontravam. Assim foram criadas as primeiras missões e internatos em Barcelos (1916), Taracúá (1925), Iauareté (1928), Pari Cachoeira (1938), Tapuruquara [Santa Isabel do Rio Negro] (1942), Içana (1953), Maturacá (1954) e Marauiá (1961) (Costa, 2011; 2014; Reis et al., 2016)²⁹. Construídos pelos próprios indígenas, os internatos passaram a ser o local de um outro tipo de escravização dos povos do rio Negro, assim como o destino de muitas crianças sequestradas.

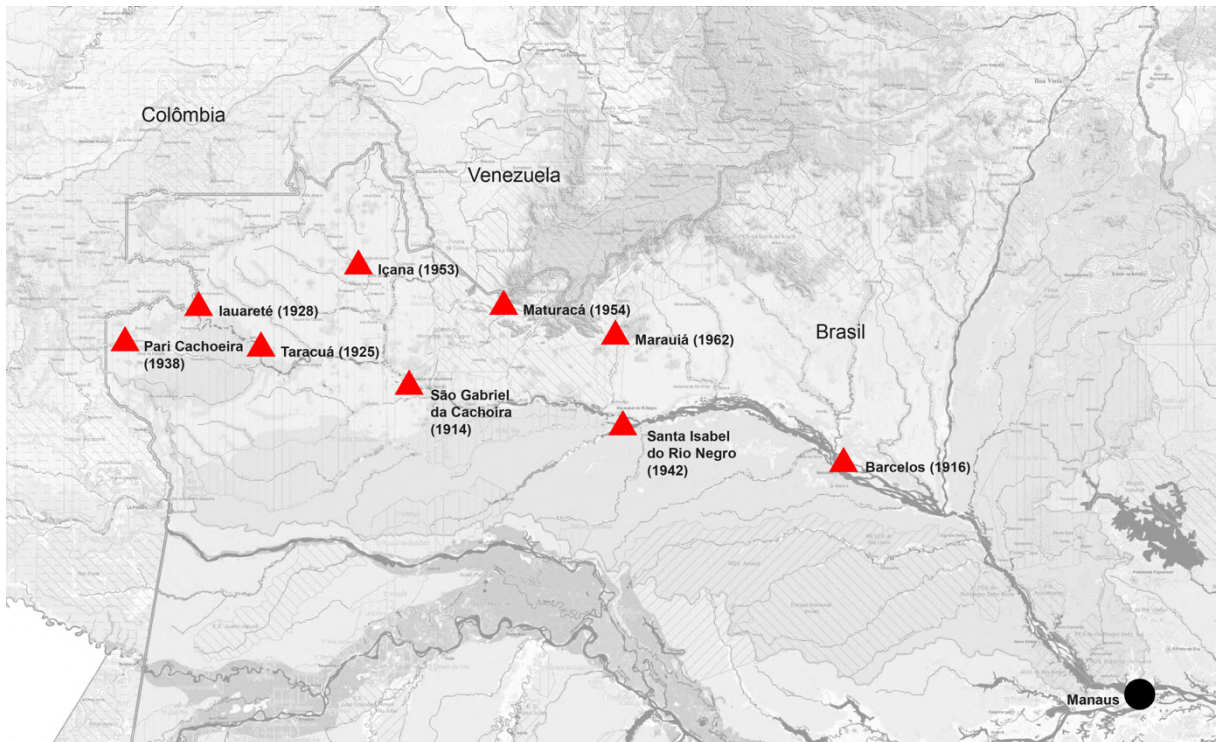
²⁸ Ver Berbert, 2017 para uma reflexão sobre a política indigenista realizada pelo SPI e pela Funai como atualização da guerra colonial entre os *Tikmũ'ün*_Maxakali em Minas Gerais.

²⁹ Ver mapa 3 na página 56.

O português era língua obrigatória nos internatos, e as crianças que por acaso fossem surpreendidas falando suas línguas maternas eram obrigadas a lavar a boca; aqueles que fossem apanhados desobedecendo as normas internas eram castigados com palmatória, longas penitências ao sol, colares de breu, prisão solitária e outros castigos semelhantes à tortura infantil. (Tukano, 2021, no prelo).

A lógica dos internatos unia o projeto civilizatório e evangelizador através da educação escolarizada e da formação dos internos como mão de obra, sendo obrigados a trabalharem na construção das missões, nos roçados e na produção de manufaturas. A escola surgia mais uma vez como um fiel meio para a destruição cultural e social dos povos indígenas. Como em outras missões implementadas posteriormente na região, e seguindo a mesma estratégia já adotada pelos primeiros missionários desde o século XVI entre outros povos e regiões do Brasil, as escolhas dos locais das missões foram feitas precisamente sobre os locais mais importantes dos diversos povos da região, como os Tukano, Desana, Baré, Baniwa, Tariano, Tuyuka e muitos outros. No caso de Iauaretê, a missão foi construída exatamente em frente, na margem oposta, do Posto Indígena de Fronteira do SPI, representando o alinhamento de interesse entre o Estado e a Igreja pelo controle social e territorial daqueles povos. Neste período, inaugura-se uma nova guerra colonial e com ela novas formas de violências e escravização, diferente da travada com os seringueiros, balateiros e caçadores.

Os salesianos, desde o começo de sua atuação, demonstraram um profundo menosprezo pelas formas de organização e pensamento dos índios, procurando arduamente dizimar as manifestações culturais desses povos. A ideologia orientadora da atuação salesiana pautou-se na crença da superioridade cristã, em oposição ao que foi reputado como primitivismo nas sociedades indígenas. Na concepção dos missionários, dentre as características das populações nativas que demandavam mudanças estavam ignorância, preguiça, imoralidade, superstição e precariedade sanitária. Neste contexto, os salesianos viam-se não apenas como emissários da fé cristã, mas como agentes civilizadores. (Menezes, 2010: 71-72).



Mapa 3. Localização e ano de fundação das Missões Salesianas no rio Negro. Adaptado de ISA, 2015.

* * *

Entre a década de 1910 e o início da década de 1960, a região amazônica ficou praticamente na mão dos missionários com seus projetos evangelizadores, como os Salesianos, a Consolata, a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB), a Unevangelized Fields Mission (UFM) e os Batistas da Mid-Mission. Além dos missionários e extrativistas, alguns grupos yanomami passaram a ter certo contato com agentes da Comissão Brasileira Demarcadora de Limites (CBDL) e do SPI, que chegaram a abrir alguns Postos Indígenas no território yanomami nas décadas de 1940 e 1950 para dar suporte às atividades da CBDL (Kopenawa; Albert, 2015:560). Devido às denúncias de conflitos entre colonos e alguns grupos yanomami, e com o intuito de realizar a “pacificação” destes, em 1942 o SPI constrói um posto no encontro do rio Cauaburis com o Maía, na região de São Gabriel da Cachoeira (AM), que permanece funcionando até 1944 (Biocca, 1966a:32). Também nessa região da porção oeste do território yanomami, em 1950 outros dois postos do SPI foram abertos no rio Paduari e Maturacá (SPI, 1957). Com a consolidação de sua presença em São Gabriel da Cachoeira e em diversas comunidades na região do alto rio Negro, os missionários salesianos começaram a se aproximar dos grupos

yanomami na década de 1950. Os Kohoroxitari (ou Masiripiwëiteri³⁰) que habitavam a região do rio Cauaburis, próximo a São Gabriel da Cachoeira, foi o primeiro grupo yanomami a realizar o contato com os missionários salesianos. Desde meados dos anos de 1920 já haviam relatos de conflito entre grupos yanomami da região do alto rio Cauaburis e colonos, seringalistas e balateiros, além de outros grupos Awarak, como os Yapahana e Mandawaka (Biocca, 1966b; Cocco, 1972 e Albert, 1985), de forma que esses grupos seguiram resistindo às tentativas de colonização, recusando também as investidas e tentativas de contato dos funcionários do SPI na década de 1940 (Giacone 1949:122). Após alguns anos de hesitação, a partir de 1952 os Kohoroxitari passaram a manter contato com o missionário Antônio José Góes, que desde 1950 ocupava o cargo de diretor da sede da missão salesiana em São Gabriel da Cachoeira e já realizava trabalho missionário entre outras populações indígenas da região (Almeida, 2020). Após ter tido conhecimento de um grupo yanomami naquela região a partir de relatos de seringueiros e comerciantes de peles de animais, em 1951 o padre salesiano se instalou em um barracão na foz do rio Iá, determinado a promover o encontro com os Kohoroxitari (Biocca, 1966a). Em 1952 o padre Antônio Goés efetua o primeiro sequestro de dois jovens yanomami, que são levados diretamente para a missão de Iauaretê para serem batizados e encarcerados no internato (Almeida, 2020:46). Em 1954, o missionário fundou a Missão Nossa Senhora de Lourdes em Maturacá (AM) e em 1956 os Kohoroxitari abandonam a casa-coletiva na região das serras de Yaripo (Pico da Neblina) para habitar as proximidades da missão, dando início ao processo de sedentarização e evangelização deste grupo, onde continuam vivendo até os dias de hoje.

Desde então, os missionários passaram a adotar entre os Yanomami práticas civilizatórias semelhantes às adotadas em outros grupos indígenas. Em um primeiro momento, os salesianos construíram uma missão às margens do canal de Maturacá e convenceram os Yanomami a mudarem-se para lá; depois, incentivaram a transformação da grande casa comunal em casas individuais e, por fim, arrancaram várias crianças de suas famílias, levando-as para internatos onde permaneceram até atingirem a maturidade. (Smiljanic, 2002:139).

Além do trabalho missionário de evangelização nas comunidades, incluindo o desencorajamento e julgamento das práticas xamânicas e rituais funerários, assim como entre outros os povos indígenas do rio Negro, os salesianos também investiram na prática da remoção

³⁰ Os grupos yanomami do rio Marauíá referem-se ao grupo dos Masiripiwëiteri como Kohoroxitari. Ambas as denominações são encontradas nas bibliografias sobre este grupo (ver Smiljanic, 2002), e adotaremos aqui a denominação utilizada por Adriano.

jovens e crianças yanomami de Maturacá para enviá-las à internatos em São Gabriel da Cachoeira, Iauaraté e Santa Isabel do Rio Negro. O sequestro destas crianças e o intenso processo de evangelização e colonização pelo qual passaram nos internatos, incluindo o distanciamento de sua comunidade e território, ou seja, das relações com seus parentes e todo o complexo sistema social e ritual yanomami, exatamente na idade mais importante de construção dessas crianças como pessoas yanomami, acabou por produzir uma profunda ruptura à nível pessoal e social quando elas retornaram às comunidades. Essa estratégia salesiana serviu para formar, ou construir, fiéis aliados entre os Yanomami, de forma que ao voltarem às comunidades já como católicos e praticantes, os jovens retomavam os vínculos familiares e sociais, mas não se desconectavam dos vínculos e ressignificações criadas com os missionários, pelo contrário, continuaram mantendo-se ligados aos padres, defendendo a manutenção da presença dos missionários, gerando assim uma outra dimensão no sistema de alianças e trocas entre os próprios Yanomami e até promovendo cisões entre os grupos. O caso dos Kohoroxitari em Maturacá é emblemático em relação aos efeitos e transformações ocorridas com a colonização, evangelização e aliança com os salesianos³¹.

As mudanças exigidas pelos salesianos geraram forte reação por parte dos Yanomami, especialmente dos pajés, uma vez que elas atingiam diretamente a cosmologia desse povo e a sua concepção ontológica fundamental, que opõe vivos e mortos. Com acusações e desentendimentos se disseminando, ocorreu uma cisão na aldeia. O grupo que apoiava a missão – cujo principal líder, assim como sua esposa, vivera por anos em internato salesiano – foi incentivado pelo padre a construir uma nova aldeia ao lado direito do canal de Maturacá, na margem oposta à aldeia de Ariabú e da missão, para onde foram seguidos por boa parte da população. (Menezes, 2010: 81).

Foi possivelmente através dos Kohoroxitari que o Padre Antônio Góes obteve informações sobre a presença dos Karawētari na região das cabeceiras do rio Marauiá, os dois grupos mantinham relações de aliança, sendo comum na época visitas para festas e trocas, mas também a realização de ataques entre ambos os grupos. Nesse período dos primeiros encontros com os Karawētari, na segunda metade da década de 1950, o missionário havia recebido outra licença da Congregação Salesiana para a construção de uma nova missão, ou seja, um maior investimento e cobrança para a expansão de seu trabalho de evangelização entre os Yanomami. A presença dos salesianos em Santa Isabel do Rio Negro, antes denominada Tapuruquara, se

³¹ Para uma reflexão sobre a transformação do circuito de trocas e das relações intercomunitárias em Maturacá após a chegada dos missionários, ver Smiljanic, 2002.

consolidou com a fundação da missão e do internato em 1942 no povoado de Santa Inês, marcando o início do processo de evangelização dos povos da região do médio rio Negro. Tapuruquara era também onde se instalou a filial mais remota da famosa casa comercial J.G.Araújo, que fornecia suprimentos para a vasta rede de seringalistas que trabalhavam na região, sendo estratégica a decisão da instalação de uma missão neste local (Dias, 2008). Entre 1955 a 1961, o missionário Antônio Goés passou a fazer visitas frequentes à região do rio Marauíá até conseguir manter certo contato com um grupo dos Xamatawëteri que acampava próximo ao igarapé Kapirota, a médio curso do rio Marauíá. Foi deste grupo que foram levadas as primeiras crianças e jovens yanomami dessa região para o internato em Santa Isabel do Rio Negro, como conta Maurício Iximawëteri Yanomami as histórias que ouviu de sua mãe, uma das primeiras meninas do Marauíá a ser levada para o internato na cidade:

Alguns alunos foram levados para a cidade para serem internados nos colégios dos Salesianos. O Wanderley foi o primeiro internado no colégio de Santa Isabel, depois foi transferido para o de São Gabriel da Cachoeira com os parentes Tukano, ele foi levado quando criança enquanto estava voltando do acampamento para a Missão. Eles estavam acampando embaixo do Bicho-Açu, lá que o padre Antônio Góes o pegou. Ele cresceu nos colégios da cidade, por isso ele aprendeu a falar a língua portuguesa e a língua geral com os parentes Tukano, até hoje ele ainda fala a língua geral, que é a língua dos nossos parentes. Depois dele foi levada minha mãe, ela também foi levada enquanto estava menina e também foi internada no colégio em Santa Isabel para ela estudar naquela cidade. O padre Antônio Góes sempre pedia a minha mãe para o meu avô e dava coisas de presente para ele, porque o meu avô não aceitava que ele a levasse para a cidade. Depois de todas aquelas conversas e coisas bonitas que o padre falava, o meu avô deixou ele levar ela para aprender a falar a língua portuguesa, e no dia seguinte ela foi levada para Santa Isabel. Quando ela viu o rio Negro pela primeira vez, como aquela água era diferente, ela ficou assustada e chorava todos os dias. Era tudo diferente de nós, por isso ela ficava triste, ficava com saudade da família e sentia falta dos pais, parecia que ela tinha abandonado toda a família. Enquanto isso, as irmãs salesianas cuidavam dela, para que ela esquecesse a família dela. As irmãs salesianas sempre brincavam com ela, mas ela não parava de pensar em sua família, continuava chorando sempre que anoitecia. As irmãs pediam para a menina yanomami de Maturacá ficar junto dela. Aquela menina yanomami de Maturacá também estava lá estudando com as crianças de outras etnias. Lá que elas se reconheceram como duas meninas yanomami e passaram a andar sempre juntas, mas depois disso minha mãe foi transferida para Taracúá, na região de São Gabriel da

Cachoeira. Lá ela também foi internada no colégio e estudava junto com vários alunos de outras etnias. Depois de um tempo, o pai da minha mãe conversou muito com o padre e pediu para ele trazer ela de volta para xapono, para a família dela e então ela voltou. Depois dela, foram levados o Joaquim e o Julinho, e antes deles dois foram levadas cinco meninas, sendo três dos Xamatawëteri, que eram a Ângela, a Dorotéia e a Maria Auxiliadora e mais duas meninas dos Mokãiririxiõpëteri [Pohoroapihiwëteri], a Madalena e a Rita. Elas foram internadas também no colégio de Santa Isabel, mas as famílias não queriam deixar que elas ficassem longe, nem que morassem na cidade. Ficavam com muitas saudades delas e sentiam muita falta delas, por isso as famílias pediram para o padre trazê-las de volta ao xapono³².

Contam os mais velhos que muitos pais acabavam descendo de suas comunidades pelos caminhos na floresta até Tapuruquara para recuperar seus filhos e filhas que estavam no internato, gerando tensas situações de conflito no vilarejo. Este contexto, junto com a autorização e investimento da Congregação Salesiana, impulsionou a construção de uma nova missão salesiana entre os Yanomami em 1961, desta vez na região do Marauíá, na beira do igarapé Kapirota, próximo de onde moravam os Xamatawëteri e Pohoroapihiwëteri (ISMA, 1983). A construção da Missão Sagrada Família no Marauíá também gerou ruídos e acirrou inimizades com os Kohoroxitari de Maturacá, que tentavam impedir as relações, ou seja, trocas do padre com os grupos do Marauíá, visando terem maior controle no acesso aos novos bens industrializados, como facões, machados e espingardas. Até os dias de hoje a espingarda é um dos bens mais cobiçados e valorizados entre os Yanomami, Sérgio conta que as primeiras espingardas que chegaram nas mãos dos Yanomami da região do rio Marauíá foram justamente através de trocas com os Kohoroxitari, que tinham o acesso direto às novas armas por meio do padre salesiano. A relação exclusiva com os missionários os permitia ter acesso a este bem valioso, que do ponto de vista das relações de trocas e alianças, os deixavam em maior vantagem, uma vez que ao recusar a aliança/troca com os Kohoroxitari, os grupos do Marauíá perderiam seu acesso a este bem. Este cenário foi logo transformado com a chegada dos missionários na região do Marauíá, assim como a complexa relação que os dois grupos mantinham entre si. Buscando se vingarem do missionário que havia deixado de trabalhar em Maturacá para firmar residência no Marauíá, os Kohoroxitari promoveram uma incursão

³² Relato gravado e traduzido pelo próprio Maurício e revisado por mim. É parte de uma compilação de relatos das memórias de seus parentes, coletados durante o período em que estiveram de *wayumi* no começo de 2020 em decorrência da pandemia da Covid-19.

guerreira na região do rio Marauiá, onde o padre interveio na investida contra os Karawëtari, impedindo o conflito entre os dois grupos e firmando assim a sua nova posição entre alguns grupos Karawëtari. Esta foi a última incursão guerreira de que se têm notícias entre os dois grupos (ISMA, 1983).



Antigo edifício da Missão Sagrada Família do Marauiá, construída pelo padre Antônio Góes, sem data. Fonte: Laudato (1998:46).

O primeiro edifício da missão, construído de madeira e palha, logo pereceu com as enchentes e um novo prédio foi construído à margem do rio Marauiá, desta vez com tijolos fabricados na própria missão pelos Yanomami. Neste local intensificou-se o trabalho de evangelização e escolarização, chegando ao final dos anos de 1960 mais duas catequistas e um ajudante para compor a equipe salesiana, também iniciando-se ali o plantio de novos alimentos como arroz e mandioca, até então alheios à cultura alimentar yanomami. Convidados ou obrigados a trabalharem nas roças dos salesianos, nas obras e, principalmente, a participarem das aulas na sala que fazia as vezes de escola no prédio da missão, alguns grupos yanomami passaram a frequentar este novo local com maior periodicidade, estreitando sua relação com os missionários e ampliando seu acesso aos bens industrializados. Os Xamatawëteri, por exemplo, deixaram a região das serras para se estabelecerem no local da missão, onde permanecem até

os dias de hoje. Quando os missionários saíam de viagem, essa ausência produzia uma interrupção nas trocas, de forma que os Yanomami que frequentavam a missão saíam de *wayumi* abandonando também o local, como indica um relato da própria Inspeção Salesiana:

Em dois terços do ano, quando eles vivem no *xapono* perto da missão, nos procuram em suas necessidades materiais e de saúde, que nós atendemos prontamente e na medida de nossas possibilidades, e o outro terço do ano o passam um lugar distante da missão umas duas horas de caminho na floresta a pé (ISMA, 1984:2).

As relações yanomami podem ser marcadas por uma ambiguidade que não se resume a um sentido único ou estático, mas sim uma instabilidade permanente em que os encontros podem ser benéficos ao mesmo tempo em que podem também ser potencialmente perigosos, sendo imprescindível assim uma constante negociação para construir um equilíbrio contextual. O movimento de migração das serras ao rio, à beira, foi inicialmente estimulado pelos missionários, que inclusive presenteavam os grupos com canoas para experimentarem a ideia de se aproximarem do rio Marauíá e da missão. Quando o interesse era ampliar o acesso aos bens industrializados e aos serviços de saúde, inclusive, para lidar com as epidemias trazidas pelos próprios não-indígenas, como a tuberculose, sarampo e coqueluche, a aproximação acontecia e os grupos desciam para a beira. Porém, como podemos perceber nesta ocasião em que o padre abandona a missão, ou seja, quando se interrompem as trocas, os Yanomami partem para o mato em *wayumi*, voltando a habitar os locais de difícil acesso, demonstrando uma fluidez nas relações com os missionários. Antônio Goés faleceu em 1976, de forma que durante dois anos a missão ficou abandonada até a chegada dos irmãos Francisco e Luís Laudato em 1978, quando retomaram as atividades na Missão Sagrada Família do Marauíá (Almeida, 2020; ISMA, 1983). Voltaram, assim, a estabelecer relações de troca com alguns grupos yanomami que habitavam as proximidades da missão, como os Xamatawëteri e Pohoroapihiwëteri. Mas ao contrário do fundador da missão, os irmãos Laudato não tinham conhecimento da língua e da cultura yanomami, de forma que a continuidade do trabalho na região foi vagarosa. Em 1981 retornaram com as atividades de escolarização e nos anos seguintes deram início ao atendimento à saúde dos Yanomami, junto com a Secretária de Estado da Saúde do Amazonas (Sesau/AM), realizando a vacinação de alguns grupos³³.

³³ Segundo o “Relatório da 1ª vacinação na Missão Sagrada Família do rio Marauíá rio Negro”, em 26 de setembro de 1982 uma equipe de vacinação se deslocou de Manaus para a região do rio Marauíá e realizou a primeira vacinação dos Xamatawëteri (Tríplice Viral, Anti-pólio, Sabin e BCG). No dia seguinte, pousaram pela primeira vez no *xapono* dos Pohoroapihiwëteri e realizaram a vacinação de parte da população, no mesmo dia foi realizada uma tentativa sem sucesso de encontrar o *xapono* dos Pukimapiwëteri, o qual só foi localizado em 8 de dezembro

O contexto político da época colaborou para uma mudança na postura dos salesianos, mas sem nunca abandonar o viés evangelizador e civilizatório em suas missões. Articulada pela União das Nações Indígenas, em meados dos anos de 1980, Álvaro Tukano se apresentou no Tribunal Internacional de Bertrand Russell na Suécia como exemplo vivo das violências contra a sua cultura e povo realizadas pelos salesianos (CNV, 2014). O tribunal julgou culpado e condenou os salesianos pelo crime de genocídio e etnocídio cultural dos povos do Rio Negro. Essa condenação resultou na retirada do apoio financeiro aos internatos salesianos, que passaram então a serem transformados em escolas comuns, de forma que a atuação dos missionários teve de tomar novos rumos, ou ao menos tornar a evangelização menos explícita (Menezes, 2010). As escolas passaram a ser o meio pelo qual os padres deram continuidade às práticas religiosas e de discriminação e condenação da cultura yanomami. Em entrevista em 1984, o padre Francisco Laudato, irmão de Luís, reflete sobre essa aparente mudança de postura dos Salesianos após o Tribunal de Russell, e afirma: “quando eles nos perguntarem por que estamos aqui, poderemos responder, e será o início da evangelização” (Cimi, 1984).

No fim da década de 70, contam os Yanomami, a inspetoria das missões, por várias vezes, ameaçou fechar a missão de Maturacá. Não o fez, mas mudou as estratégias de transformação e de conversão utilizadas juntos aos Yanomami. Assim, os padres, cientes dos riscos de ofender os pajés e suas tradições, passaram a focalizar cada vez menos nos Yanomami mais velhos, e cada vez mais nas escolas e na formação das crianças, inclinação original dessa congregação. (Menezes, 2010: 81).

Com maior foco nos processos de escolarização dos Yanomami, os salesianos passaram a dar continuidade a seu projeto de destruição das estruturas políticas e sociais yanomami por meio da formação de jovens lideranças educadas nas escolas salesianas, visando enfraquece-las ao longo de futuras gerações, assim como foi feito em outras regiões do rio Negro (cf. Lasmar, 2009). Com essa estratégia, os salesianos foram, ao longo das décadas, mantendo sua influência e poder político no rio Negro por meio do controle e coordenação das escolas, tanto nos municípios como nas comunidades. Atualmente, os Salesianos da Amazônia atuam entre os “jovens com oratórios, obras sociais dedicadas às crianças e jovens carentes, colégios particulares, aspirantados e escolas conveniadas, inclusive em área indígena”, informa

de mesmo ano, quando é registrado o primeiro pouso no *xapono* e uma conturbada tentativa de vacinação daquela população. Outra incursão entre os Pukimapiwëteri é realizada em 27 de setembro de 1983, na qual registra-se a vacinação de 90% de sua população (ISMA, 1984).

a Inspeção Salesiana³⁴. Entre as escolas conveniadas, estão diversas escolas rurais e indígenas, como é o caso da Escola Estadual Sagrada Família em Santa Isabel do Rio Negro e no rio Marauíá, nas comunidades Komixiwë (Missão Marauíá), Pohoroa, Tabuleiro, Jutai, Balaio, Serrinha, Taraquá e Quatá³⁵.

Desde a chegada da primeira escola na década de 1960 e ao longo das últimas décadas, os grupos yanomami no Marauíá têm vivenciado experiências distintas de escolarização: a salesiana, desde a década de 1960, coordenada pelos padres e a diferenciada, ofertada inicialmente pela Funai no final da década de 1980, depois com Anne Ballester a partir de 1994 e posteriormente pela Associação de Serviço e Cooperação ao Povo Yanomami (Secoya) a partir de 1998. A Secoya foi um importante agente na educação yanomami, atuando inicialmente na alfabetização bilíngue de Agentes Indígenas de Saúde (AIS) para colaborarem na assistência à saúde nas comunidades yanomami. Atualmente as escolas diferenciadas são coordenadas pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, e mais recentemente a escolarização infantil passou a ser ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Isabel do Rio Negro. Essas experiências se dão paralelamente a um processo contínuo de reflexão dos Yanomami sobre o que é a escola, e o que eles têm buscado através dela. Adriano é claro quando nos conta o que não busca com a escolarização:

Eu ainda lembro quando os padres faziam missa e davam aula, falavam que era pecado tomar o nosso mingau com as cinzas dos falecidos. Eles falavam que tudo era pecado e queriam nos proibir de sermos quem nós somos, de fazermos tudo o que os nossos avós nos ensinaram. [...] Nós somos contra esses pensamentos de destruição. Nós não gostamos e não queremos destruição. (Yanomami, 2022).

Por muito tempo insisti com Adriano e outras lideranças e professores Pukimapiwëteri em saber qual seria a escola ideal e o que é para eles a escola, perguntas que não necessariamente estão à espera de respostas, pois o próprio entendimento e tradução do que é a escola e para que ela serve se mantém em constante transformação. Aos poucos me foi sendo revelado que outras perguntas interessavam mais: quais relações a escola produz? Quais alianças e parcerias são possíveis através dela? O que a escola mobiliza para a comunidade, na

³⁴ Informação disponível no site da Inspeção Salesiana da Amazônia: < <http://isma.org.br/breve-historico/> > Último acesso: 22/02/2022.

³⁵ Ver mapa 5, p. 146.

comunidade e fora dela? O que cada comunidade almeja através de suas escolas? A escola e o tipo de escolarização que cada comunidade busca passa a ser atravessada por uma vasta gama de interesses em torno dos tipos de relações e alianças que cada grupo deseja criar e manter a partir de suas estratégias políticas, entre eles mesmos, outros indígenas e não-indígenas. Como veremos adiante, a adoção e defesa de dois sistemas distintos de escolarização torna-se palco para a expressão das divergências políticas e das alianças entre os grupos yanomami do rio Marauíá, de forma que essa oposição passa a ser operada nos processos de produção de diferença entre os grupos.



Casa no antigo *xapono* Pukima Beira após a mudança.

Foto: Daniel Jabra, 2016.

PARTE II

O segundo encontro

Adriano Pukimapiwëteri Yanomami

Nós ficamos no [Pukima] Centro, e em pouco tempo as coisas mudaram de novo. Chegou outro padre, mais novato. Ele chegou e conheceu meu pai, o pessoal do Pohoroa, do Bicho-açu e da Missão também. Esse foi o padre que pediu as canoas, as chatas. Quando aprontaram essas chatas em Santa Isabel, ele pediu para descermos, pediu para todo mundo descer para receber elas. Meu pai recebeu uma chata, o grupo do Pohoroa recebeu uma chata, do Bicho-açu recebeu outra e o grupo da Missão também. Foi nesse tempo que começamos a escutar o nome da Funai. Apareceu o nome da Funai. Antes disso não chegava esse nome “Funai”. Esse padre que estava dando as canoas, ele que trouxe o nome da Funai. Nós pensamos: “*Ah... Funai, agora tem Funai*”. O padre falava: “*Funai é pai de vocês. Vocês são filhotes da Funai. A Funai é pai de vocês, ela que vai cuidar da saúde de vocês*”. Porque antes era o padre que cuidava da saúde, que fazia vacinação, só que não visitava o *xapono*. Quando alguma pessoa era conhecida do padre, ele mandava um pouco de medicação da malária e xarope para as crianças tomarem quando tinham gripe e, quando estavam com febre, davam a medicação de malária. Meu pai trazia essas medicações, por isso que ele cuidava da nossa saúde. Mas eu não sei se ele entendia o que é saúde. Ele cuidava quando a criança tinha gripe, dava xarope e quando a criança tinha febre sem gripe, dava medicação. Ele estava orientado, com a orientação dos padres. Todo mundo, todo o *xapono* gostou da medicação que ele dava. Quando algum adulto tinha febre, já ia na casa do meu pai para tomar medicação. Foi assim. Então a Funai apareceu, o nome da Funai apareceu: “*Agora tem pai de vocês para cuidar da saúde. Já estão aprontando a casa de apoio em Manaus*”, o padre falava. Nesse tempo, no tempo que distribuíram as canoas, a Funai já tinha conversado com meu pai.

Esse padre novo, o Carlos, chegou no lugar dos outros padres Luís e Francisco, mas continuava a mesma situação a respeito da escola e das aulas para as crianças. Ele conversava comigo também, porque eu já estava com quinze anos e os padres já me conheciam. A Funai começava a conversar comigo também: “*Adriano, você é filho do chefe, por isso estou te falando. Quando eu fui para o Pukima, eu vi que é muito distante, a assistência é difícil lá. Por isso vocês têm que chegar na beira, perto da beira. Vocês têm que morar na beira, bem na beira para ficar mais fácil a assistência para vocês. Para não morrer ninguém de doença. Se*

vocês morarem distantes, vocês vão morrer muito das doenças. Então, para não morrer, vocês têm que morar na beira. Abrir um xapono na beira”, aquele funcionário da Funai falou. Eu conversei com meu pai e ele conversou para saber o que todos pensavam no *xapono*. Todo mundo concordou, todos concordaram e decidiram descer para a beira. Mas uma parte ficou no *xapono*. *“Quando o primeiro grupo terminar o roçado, podem mandar um mensageiro. Quando chegar o mensageiro a gente desce onde vocês estão, para nós derrubarmos as árvores juntos”,* falaram. Nós descemos na frente, meu pai e outro grupo. Nós procuramos um local e chegamos lá onde tem o Ixima. Nós esperamos e procuramos um local: *“Aqui é bom, aqui nós vamos fazer roçado”*. Mas chegou um outro branco, o padre, e falou: *“Cândido, Adriano, por que nesse local? Aqui que vocês vão fazer roçado?”*. *“É, aqui. Nós já verificamos esse local, o xapono vai ser bem aqui”*. *“Eu penso assim Cândido, eu penso que vocês têm que subir mais na frente, aqui está perto da missão. Vocês têm que subir mais na frente, para ficarem mais distantes. Se vocês ficarem perto da missão, vocês vão pegar muita doença, porque a doença já aumentou muito aqui na missão. Vocês têm que subir mais na frente, onde tem aquela pedra lá”*. Então continuamos subindo no caminho e chegamos bem na beira e fizemos o roçado lá. Fizemos um acampamento e o roçado, lá que fizemos o tapiri do Pukima Beira. Quando terminou o roçado, meu pai mandou um mensageiro buscar os outros e eles desceram devagar, até chegarem na beira. O padre tinha dado os machados e terçados para fazermos o roçado e meu pai distribuiu para todo mundo. Nós fizemos os cabos dos machados e continuamos a trabalhar derrubando as árvores. Depois disso, decidiram: *“Nós temos que voltar no Centro, lá tem comida. Deixa secar essas árvores caídas, deixa secar. Assim que estiverem bem sequinhas a gente toca fogo e começa a plantar. Só quando madurar a roça é que nós vamos construir nosso xapono”*. Voltamos para o Centro, porque tinha muita comida lá.

Passou pouco tempo e a Funai já estava construindo o posto dela no Apuí. Então a Funai chegou para fazer assistência. Chegou e nós sentamos para conversar: *“Como está a saúde, Adriano? Como está?”*. *“Nós estamos todos doentes. Nós pegamos a doença aqui. Febre todo dia. Os outros já estão passando mal e não tem vontade de comer”*. *“É a respeito disso que me mandaram. Para dar uma olhada no grupo novo que chegou aqui na beira”,* conversamos. Ele distribuiu medicação e cuidou da saúde das crianças. Porque as outras crianças estavam bem magrinhas, não comiam nada. O funcionário da Funai cuidou e melhorou. A malária *falciparum* não se olhava na lâmina, a Funai fazia assistência e tratava como malária mista: *“A mefloquina vai matar todos os parasitas de malária que têm no corpo”*, falavam. Por isso distribuíram essa medicação de mefloquina. Era forte! Era forte essa medicação, dava

fraqueza, dava reação, tudo. Foi nesse tempo que a gente começou a pedir posto de saúde, porque a Funai tinha chegado e ela que estava cuidando e era responsável pela construção do posto. Começamos a pedir esse posto de saúde com uma cantina pequena também, para trocar. O funcionário da Funai anotou tudo no documento, no relatório: *“Sobre isso que eu já aprontei o relatório, eu já vou levar para Barcelos com o chefe que está chefiando essa construção”*, ele falou.

Mesmo que estávamos doentes, voltamos para o Centro e esperamos. O funcionário da Funai deixou a medicação na minha mão: *“Se os outros ficarem doentes, pode cuidar, porque você já entende, então pode fazer”*, falou. Então nós voltamos. Lá que a gente começou a pedir educação, a pedir a escola. Nós pedimos a escola porque a Funai também estava responsável pela escola, pela saúde e pela escola. Nós pedimos a escola, pedimos para construírem a escola. Pedimos os dois: construção do posto de saúde e construção da escola. Começamos a pedir, esse foi o começo. Quando nós voltamos, quando a gente chegava na beira, os padres e a Funai chegavam junto: *“Quando madurar as roças de banana, macaxeira, mandioca, quando madurar a roça de vocês é que vamos construir a escola e o posto de saúde. Porque vocês gostam de morar na selva e se a gente construir agora, depois vocês vão abandonar o posto”*, falaram. *“Não, se vocês construírem o posto de saúde e a escola, a gente acostuma, nós não vamos sair. Se vocês não construírem, nós vamos sair. Nós vamos pensar: ‘os brancos estão enganando a gente! Isso que nós estamos recebendo é engano, por isso que não fizeram a construção, então nós temos que sair daqui’, as lideranças vão pensar assim. Para não sair, para segurar essas lideranças, vocês têm que construir agora. Vocês pediram para a gente descer e abrir na beira e as lideranças já estão aqui. Então já tem que começar a construir, para não saírem. Para esquecerem o Centro, onde tem muita comida. Se não fizerem isso, as lideranças vão pensar de outro jeito. As lideranças não vão acreditar e não vão querer enganar ninguém. Então vocês pensem bem”*, falamos. *“Não, Adriano, se a gente construir agora, se vocês ficarem muito tempo aqui, se nossos remédios e as coisas da cantina para trocar acabarem, então o que vocês vão comer? Primeiro tem que amadurecer a roça”*, eles falaram. *“É, é, verdade, verdade”*, meu pai falou.

Nós chegamos no Pukima Centro, depois voltamos para a beira quando a roça ficou madura e nós comemos. Foi nesse tempo também que chegou o padre levando os italianos, esses que são de longe e que não entendem nada. O padre levava quatro botes com um monte de italianos para filmar os Yanomami. Esses italianos, eu não sei, acho que estavam ajudando

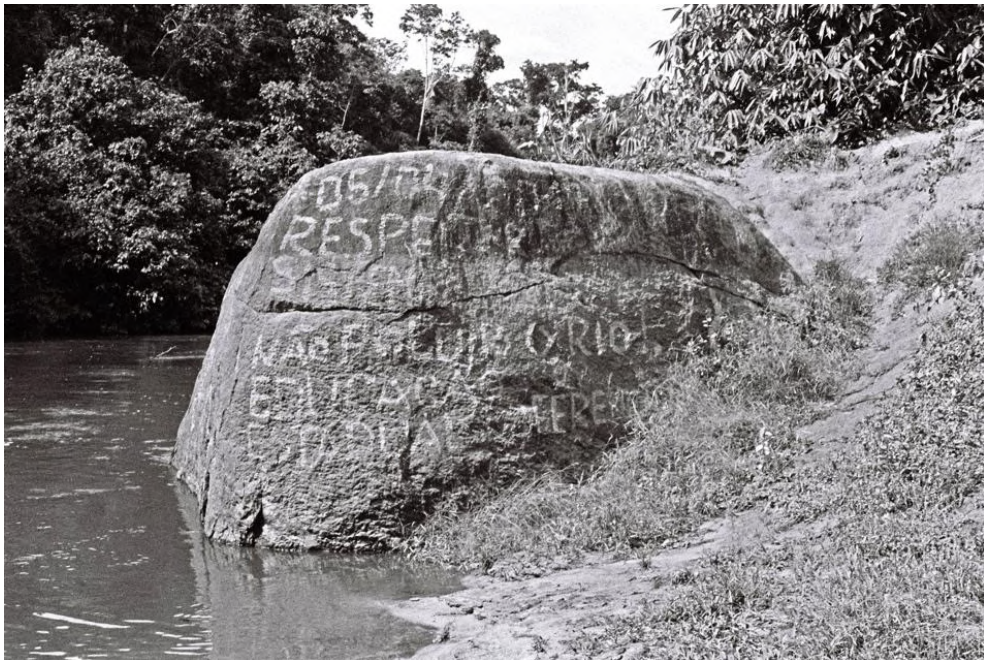
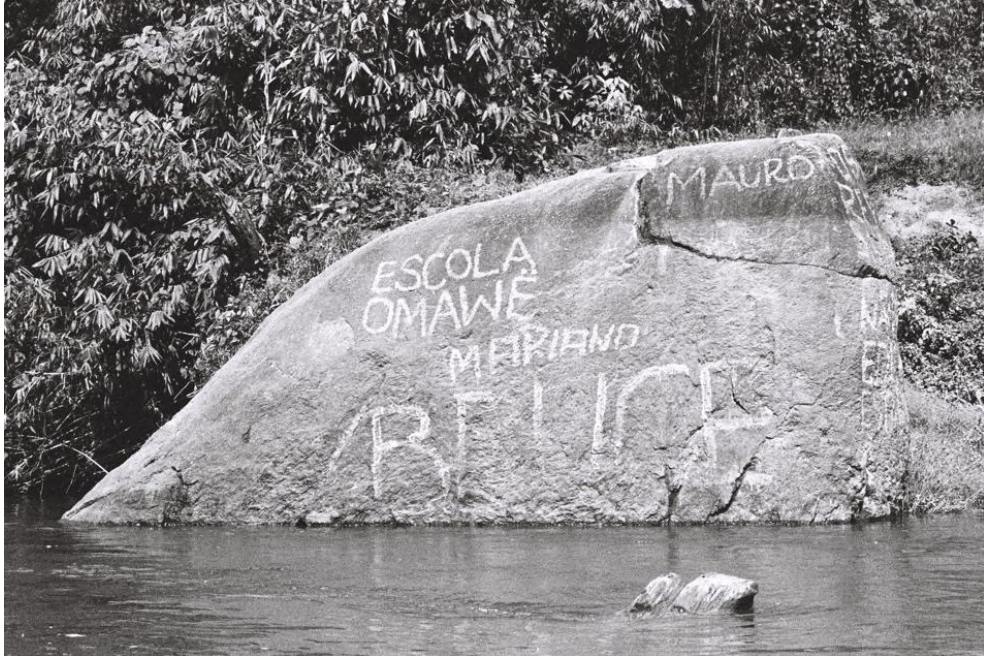
a apoiar a missão Marauiá para funcionar a escola. Chegaram quatro botes cheios de italianos. Quando saíram dos botes, os italianos já estavam filmando³⁶. Quando a gente sentou com o padre Carlos, meu pai e os outros falaram: “*Não, não, não, não. Não, não. Primeiro precisam da autorização da liderança. Vocês pensam que não tem liderança aqui? Não é assim. Vocês pensam que a liderança é esse padre que está levando vocês? Esse padre não é a liderança daqui não. Primeiro tem que perguntar para a liderança, se ela deixar, pode filmar. Ela conversa com a comunidade e pergunta se a comunidade quer. Escondido não pode, a comunidade não sabe o que é esse tipo de material, o que o napë está fazendo aqui*”. O padre traduziu, porque os italianos não entendiam quando eles falavam. “*Ahhh, ahhh... Ehhhh, eh eh eh, eh*”, os italianos não falavam direito. “*Adriano, você pode saber por que que nossos italianos estão filmando, você pode saber também, é um filme que nós estamos fazendo dos Yanomami. Nós somos italianos e estamos ajudando a missão de vocês para funcionar a escola. Nós queremos ajudar cada região, Roraima, aqui no Amazonas, queremos apoiar todas as missões que tem aqui no território Yanomami*”, o padre traduziu, porque eu não entendia também quando os italianos falavam na língua deles. “*Por que que tem que mostrar no filme, por que que vocês vêm fazer filme se vocês já estão vendo, já estão sabendo que têm Yanomami para apoiar?*”, eu falei. Falei com meu pai e ele perguntou para o xapono. “*Não, não, não. Não, não, não*”, não deixaram. “*Não, não, não. Quando eu morrer, será que vai morrer minha foto também? Eu acho que não. Eu não vou deixar*”, falaram.

O padre Carlos me falava: “*Adriano, onde que vai ser construída a missão? Você tem que já mostrar o local para fazer a construção da missão no Pukima. Para o seu povo estudar, porque você já estudou, mas você só estudou um pouquinho, para você estudar aqui, porque os outros Yanomami da missão Marauiá não deixaram você estudar lá. No Pohoroa estão construindo agora, já estão tirando esteio, madeira. Quando terminar a construção lá, eles já vêm aqui. A equipe que está lá, vêm aqui para fazer a construção da missão aqui*”, o padre falou. “*Tá, tá bom, nós vamos esperar. Nós vamos esperar a construção da missão. Queremos a construção da missão, da escola e do posto de saúde. Nós já falamos para a Funai construir também, nós vamos esperar*”, falei. Meu pai e todo mundo estavam sentados, reunidos, então eu falei: “*Olha aqui, quando os construtores que estão construindo a missão no Pohoroa*

³⁶ Adriano provavelmente se refere a chegada de uma equipe da *Vis - Volontariato Internazionale Per Lo Sviluppo* (Voluntariado Internacional para o Desenvolvimento), uma associação de cooperação internacional dos salesianos.

terminarem lá, essa equipe que está lá já vem construir aqui. Neste final de mês vai ser terminado lá”. Todo mundo ficou feliz: “Ah, nós vamos receber a missão, nós vamos receber a missão. Que bom, que bom, porque a missão traz muitas coisas para trocar”, falaram. Porque a missão trazia muitas coisas também, munições, armas, redes, tudo.

Depois disso a Funai chegou no Pukima Beira. Chegou e nós conversamos. Sentamos eu, meu pai e o funcionário da Funai. Sentamos: *“Adriano, eu estou preocupado com o pessoal da missão que está querendo construir uma missão aqui no Pukima. Eu sei que vai acontecer problema, eu sei. Eu conheço muito bem. Você não conhece, você não trabalhou muito tempo, não andou junto com os padres. Então, eu, como eu sou napë que moro na cidade, quando eu era criança, eu estudei a respeito dos padres, eu conheço tudo. Os seus parentes que moram aqui no rio Negro perderam tudo, perderam tudo, a língua, a cultura, perderam tudo. Esses adornos que vocês usam, eles não usam mais. Esse furo de orelha, esse brinco, eles pararam agora. Estou preocupado. É melhor vocês não quererem a missão construída aqui, só o posto e escola diferenciada. Vocês, Yanomami, já sabem construir a casa, conhecem a palha. Esse material da cidade é muito caro, vai demorar. A palha vocês não precisam pedir. Quando vocês vão pedir palha, madeira? Nunca, porque essa palha é de vocês. Vocês podem construir essa escola de palha, própria de vocês, para estudar quando os profissionais da educação chegarem para ensinarem a língua portuguesa, as duas línguas. Porque os padres aplicam direto português, aplicam direto português. Se não deixar falar a língua, perde a língua própria. Têm que ser duas, para conversar entre vocês, quando chegar os parentes para vocês conversarem. Essa língua nova é só para vocês se defenderem, para conversarem com os brancos. Se for só uma língua, se não entenderem o português, como vocês vão se defender? Mais tarde ou mais cedo vão chegar pessoas que querem fazer maldade, vão chegar. Vão chegar muitos problemas. Então por isso tem que estudar duas línguas, a própria e o português. E matemática para os brancos não enganarem vocês quando venderem alguma coisa. Para não enganarem vocês no comércio, tem que conhecer matemática. Divisão, dinheiro, e quanto vai sobrar, quanto de troco que vai sair. Então vocês podem estudar”,* aquele funcionário da Funai começou a falar.



Porto da comunidade Pukima Cachoeira com seus avisos. Foto: Daniel Jabra, 2019.

Ir para a beira: as escolas da Funai

Era noite de lua cheia e a conversa sobre o *xapono* atrás do céu começou quando estávamos comendo na casa do tio de Sérgio, contei a ele da viagem dos *napë* à lua e como era atravessar aquele céu. Perguntei onde que ficava a borda dele e ele me disse que o céu vai se curvando até se encontrar com um grande rio, e é nesse encontro que fica o fim, a borda do céu. Antigamente os mais velhos falavam que esse local ficava em Manaus, mas quando ele foi até lá, viu que não era ali e por isso está pensando agora onde que fica essa borda do céu. Daqui e de lá de cima. Eu estava muito cansado e fui dormir. Fiquei ouvindo o Chicão, irmão de Adriano, contar as histórias das viagens pelas serras para o Pukima Centro. Adormeci com aquelas paisagens e caminhos na floresta. Amanheceu e Adriano já estava com sua família na beira, todos prontos para seguir viagem rio acima. Deixamos o Pukima Beira no começo da tarde e, pouco tempo depois, pegamos um temporal forte. Banho de alma na ventania chuvosa. Estar indo. Rio acima, desconhecido afago. Ir e estar em movimento. Venho para movimentar ou para chegar? Viajo para continuar. Me sinto de novo como a primeira vez que cheguei, aberto. Passamos pelo rio Hetumisiri e começamos a avistar as pontas das serras em relances. Depois de uma curva fechada, mergulhamos frente à grande serra Tëpë Waiterimopë no horizonte, morada dos espíritos (*peimaki*). O rio aqui em cima é muito mais estreito e sinuoso. Em duas horas chegamos no Raita, outra comunidade dos Pukimapiwëteri. Entramos no *xapono*, que mais parecia um acampamento com as poucas casas que haviam ainda em construção. Sensação de lonjura, de estar na floresta mais profunda. Quando entramos no pátio, todos começaram a gritar para nós dizendo que éramos garimpeiros. Um velho veio me atacar com um facão, parou bem na minha frente e caiu na gargalhada. Estavam brincando conosco, estávamos em família. O alto Maraiá, a região do Pukimapiwëi, tem uma outra leveza. A visita foi curta e saímos logo. Passamos pelo Tomoropiwëi pouco tempo depois, do rio se via uma pequena casa de palha em meio às serras. Os cantos dos pássaros anunciavam a recolhida e cruzavam o céu e o rio rumo ao sol poente quando chegamos no Pukima Cachoeira, comunidade de Adriano. Paramos o bote entre duas pedras enormes na beira do rio que guardavam o caminho para o *xapono*. Em uma delas, lia-se grafado de um lado “Escola Omawë”, e do outro “respeitar o sistema yanomami”, “não poluir o rio!” e “Educação Estadual Diferenciada”. Entardecer, eterno entardecer. Adriano conta que é no entardecer que a saudade se abre. Chegamos, atravessamos o raso mato antes das casas e entramos no *xapono*. Os pés de paricá abraçam as casas que dão vista para as serras ao fundo. O Pukima Cachoeira está perto do Centro, a pouquíssimos quilômetros das serras Karawë e da fronteira com a Venezuela. Chegar

lá junto com Adriano foi de alguma maneira como chegar em casa. Fui dormir alimentando essas sensações no fogo e adormeci já sonhando.

Ao chegar, e com o passar do tempo na casa de Adriano, fui sentindo e percebendo o que significava voltar para o Centro, o que significa ter a possibilidade de voltar para um local de refúgio. Habitar essas regiões possibilita um melhor manejo das relações com os novos Outros, os não-indígenas, de maneira que se desce para a beira com uma intenção de relação, com um propósito. As regiões das cabeceiras dos rios e sopé das serras são locais tradicionais de ocupação Yanomami antes da estabilização de um contato frequente com os não-indígenas. O movimento do centro para a beira foi inicialmente estimulado pelos missionários que se instalaram nas margens dos rios, onde montaram seus acampamentos que serviam, em um primeiro momento, como postos de troca. Como conta Adriano, os missionários passaram a presentear os grupos com canoas para que pudessem se aproximar do eixo navegável do rio Marauíá e da missão, uma vez que toda a mobilidade yanomami era realizada estritamente por caminhos na floresta e engenhosas pontes para cruzar os rios. Posteriormente, a política de atração para a beira passou a ser conduzida pelo Estado com a narrativa de facilitar suas atividades e também para a implantação de escolas e os serviços de atendimento à saúde, ou seja, para salvar os indígenas das doenças que as próprias frentes de colonização traziam. Empreendida pelos missionários ou pelo Estado, a sedentarização dos grupos indígenas é condição fundamental para a efetivação da colonização (Clastres, 2013 [1974]), de forma que têm sido diversas as estratégias para a estabilização das coletividades indígenas, inclusive dos Yanomami, dentre elas a implementação de escolas.

No primeiro encontro, os avós de Adriano recusaram o convite para morarem na beira quando instigados pela chegada dos primeiros missionários na região e decidiram permanecer no interior da floresta. Manter um restrito contato para realizar eventuais trocas com o padre salesiano pareceu a melhor estratégia para prezar os Pukimapiwëteri dos males que subiam o rio e a floresta adentro, como as novas e fatais doenças trazidas pelos brancos. Frente ao inevitável encontro, Cândido, como grande xamã (*hekura*) e liderança do grupo, reagiu a ele construindo uma relação com os missionários que permitiria ao seu grupo o acesso a ferramentas e outros bens industrializados de interesse, ao mesmo tempo em que os manteriam a uma estratégica distância, sanitária e política, daqueles forasteiros. Cândido buscou também aprender os sistemas de cura ocidentais para aquelas novas doenças que chegavam, tratando seus parentes com as práticas xamânicas tradicionais aliadas às orientações e medicamentos

recebidos dos missionários. “Saúde” ganhou significado. Com essas medidas, e também com a gradual vacinação dos Pukimapiwëteri, os riscos sanitários que poderiam ser fatais foram diminuindo³⁷. Com a relativa estabilização do risco à exposição de novas doenças, e entendendo a urgência da necessidade de se comunicar também na língua daqueles que invadiam seu território, Cândido investiu na construção de um fiel intérprete para o seu grupo: o seu próprio filho. Adriano passou então a frequentar a missão para estudar a nova língua e futuramente auxiliar seu pai e todo o grupo na comunicação e nas negociações com os brancos. É impossível não correlacionarmos essa estratégia de Cândido com a empreendida por Lourival e seu “genro estratégico”, Davi Kopenawa, na região do Demini (AM). Com a chegada dos brancos, tanto Cândido como Lourival, sendo grandes chefes e, principalmente, xamãs, entenderam que para a sobrevivência de seu grupo, seria imprescindível a produção destes fiéis intérpretes. Ambos adotaram estratégias similares, buscando jovens com potencial para serem lideranças tanto dentro das comunidades como fora delas, e passaram a investir nesta dupla formação para se fortalecerem politicamente tanto no novo e perigoso mundo dos brancos quanto no yanomami, produzindo também um certo equilíbrio entre as gerações.

Conquistando o domínio dos termos da relação interétnica por meio do jogo político tradicional, garantia a seu grupo vantagens de uma associação com o posto da Funai (trocas, medicamentos, transporte), neutralizando ao mesmo tempo a estrutura de dependência paternalista que essa associação geralmente implica. Além disso, graças à iniciação xamânica de Davi, abriria com este um espaço comum de interpretação das realidades do contato e elaboração de um discurso de defesa dos interesses yanomami que fosse inteligível fora do grupo. Essa aliança de competências cosmológicas e interétnicas é uma manifestação exemplar da dupla articulação do novo discurso político indígena, articulação que, portanto, não produz necessariamente uma divisão entre líderes indígenas “antigos e modernos”. (Albert, 2002a: 245).

Em suas elaborações, Adriano costuma dizer que foi para a escola para “pegar emprestado as coisas dos brancos”. Assim, a escola passou também a se preencher de significado. No entanto, a única escola da região naquele momento era a da missão, com todas as violências do processo de escolarização essencialmente evangelizador e civilizatório. Além de ser um local para aprender português, a escola era também um espaço de violência física e de proibição da

³⁷ Entre 1982 e 1983, foi realizada a vacinação (Tríplice Viral, Anti-pólio, Sabin e BCG) de cerca de 90% da população Yanomami do Marauíá (ISMA, 1984).

língua e da cultura yanomami³⁸ e, ao passo em que frequentava escola salesiana e convivia de perto com os missionários, Adriano foi entendendo melhor quem eram aquelas pessoas e quais interesses as moviam, ou como ele mesmo diz: “os perigos que estavam escondidos”. Após um surto de tuberculose que assolou a região e deixou muitos mortos, a missão, para além de um local de trocas e violências, passou a ser também um local de perigo patológico, o que acelerou um processo mais radical de distanciamento com os missionários. Os Pukimapiwëteri pararam de visitá-los e voltaram para o Centro. É neste momento que se dá a chegada na Funai no alto rio Marauíá e os primeiros encontros de seus agentes com o grupo de Adriano. Esse novo encontro abriu a possibilidade de um outro tipo de relação com um outro tipo de forasteiro e, quando a Funai alerta o grupo de Adriano sobre os perigos da evangelização e dos outros interesses dos salesianos, ela se posiciona contrária aos missionários e assim se mostra como uma aliada em potencial para os Pukimapiwëteri. No entanto, a chegada da Funai no Marauíá, e no território yanomami como um todo, se dá no contexto de uma nova Conquista da região amazônica no período da ditadura civil-militar no Brasil. Nesse sentido, o contato que passa a ser promovido pelo Estado, apesar de se diferenciar do contato ao modo proselitista empreendido pelos missionários, ainda visava a assimilação dos indígenas e dava início a uma nova fase da guerra colonial. Neste cenário, as ações políticas das lideranças yanomami, incluindo Cândido e Adriano, se valem dessas ambiguidades e complexidades para agir contraefetuando, ou diminuindo, a violência do contato e da assimilação. A escola passa a compor essas ambiguidades, servindo às forças de sedentarização e colonização, mas também às estratégias indígenas de resistência.

* * *

No final dos anos 1960, em meio a uma crise administrativa por corrupção, ineficiência e articulação de interesses privados de seus servidores que visavam o esbulho de terras indígenas, além de acusações de extrema violência física e etnocídio de grupos indígenas, o SPI passa a ser investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). Em 1967, essa CPI resultou na produção do Relatório Figueiredo, no qual são detalhados os massacres, violações e ataques aos povos indígenas realizados por latifundiários e agentes do SPI durante as décadas

³⁸ No relatório da “Primeira Reunião das Entidades que atuam no Rio Marauíá”, ocorrida em 1995, os salesianos descrevem como se dava a doutrinação religiosa entre os Yanomami: “O processo de evangelização inculturada, está se dando através do reconhecimento do Cristo vivo presente na própria cultura de cada povo, reafirmando assim os valores culturais e espirituais Yanomami” (ISMA, 1995).

de 1940, 1950 e 1960. A produção e publicação do relatório gera grande repercussão e culmina na extinção do Serviço de Proteção aos Índios no mesmo ano³⁹. Entre as investigações das atrocidades cometidas pelo SPI e a sua extinção, o Brasil foi acometido pelo evento que transformaria radicalmente a ocupação territorial e a vida indígena e não-indígena no país: o golpe civil-militar de 1964. Dentre as reestruturações da máquina administrativa do Estado pelos militares, é criada a Fundação Nacional do Índio em dezembro de 1967, com a promessa de uma inovação na política indigenista nacional e maior aceitação internacional, que desde então se tornou o órgão responsável por conduzir o contato e assimilação dos povos indígenas no território brasileiro. Subordinado ao Ministério do Interior, o novo órgão fazia parte de um plano essencialmente desenvolvimentista do novo governo e,

"Atrás da fachada grandiosa, haviam dispositivos que introduziam na política indigenista uma filosofia intervencionista, em contradição com os princípios gerais. Atribuía à Funai o controle e administração das propriedades tribais, agora chamadas de "Patrimônio Indígena", lançando as bases de um sistema empresarial no qual os índios cumprem o papel de mão-de-obra barata. (AEPPA, 1974:7).

O sucesso do "milagre brasileiro" que a ditadura prometia se daria às custas de uma feroz e intensa exploração e ocupação da Amazônia, financiada por grandes empresas públicas e privadas, nacionais e internacionais. Em 1970 é criado o Plano de Integração Nacional (PIN), com projetos de colonização, construção de grandes hidrelétricas, abertura de malha viária e rodovias que cortariam o território e facilitariam o acesso a regiões estratégicas de interesse econômico para a exploração mineral, madeireira, hídrica e pecuária que atrairiam grandes investimentos. Nesse contexto, começam fortes incentivos para a ocupação do território amazônico, atraindo migrantes de diversas partes do Brasil através dos planos de colonização do recém-criado Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Houve também a criação do Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (Polamazônia), "com a finalidade de promover o aproveitamento integrado das potencialidades agropecuárias, agro-industriais, florestais e minerais, em áreas prioritárias da Amazônia" (Brasil, 1974). Nesse contexto, e com recursos do PIN, em 1970 se inicia o Projeto Radar da Amazônia (Radam), que visava realizar uma cartografia precisa da região amazônica fundamentada na pesquisa e coleta

³⁹ O polêmico Relatório Figueiredo ficou "perdido" por décadas enquanto acreditava-se ter sido destruído em um incêndio no Ministério da Agricultura e ressurgiu praticamente intacto em 2013 no Museu do Índio, no Rio de Janeiro. Com mais de 7 mil páginas preservadas e contendo 29 dos 30 tomos originais, hoje o relatório pode ser acessado pela plataforma do acervo do museu em: < <http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=museudoindio&pagfis=> >

de dados de recursos naturais com o uso de radares. O governo civil-militar passa a ver a Amazônia como uma infindável fonte de riqueza e a exploraria ao seu fim, atualizando de forma radical antigas estratégias de colonização. Uma vez cartografadas as zonas de interesse, os indígenas e seus territórios aparecem novamente como um "obstáculo" para a alucinante sede pelo progresso e enriquecimento de uma seleta parcela da população brasileira, de forma que a vida e território desses povos passam a ser tratados como uma "questão" a ser resolvida, ou "administrada". Operando em sintonia com os interesses e os outros aparelhos estatais, como a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), o Incra e o Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM), caberia a Funai resolver essa "questão" e tratar de promover o encontro com grupos indígenas, muitos, até então em isolamento voluntário, e atraí-los o mais rápido possível para fora das suas zonas de refúgio, para que estas pudessem ser exploradas. Nesta época, a presidência da Funai anunciava: "A assistência ao índio, que deve ser a mais completa possível, não visa e não pode obstruir o desenvolvimento nacional nem os eixos de penetração para a integração da Amazônia" (Brasil, 1971).

É neste contexto de buscar promover a separação entre os indígenas e seus territórios, produzindo conseqüentemente populações marginalizadas a serem administradas, que se dá início a política de "atração para a beira" da Funai. O Estatuto do Índio, promulgado em 1973 e ainda hoje em vigor, prevê poder à União para intervir nos territórios indígenas, incluindo a "remoção de grupos tribais de uma para outra área" (Brasil, 1973), além de determinar a demarcação das terras indígenas não regularizadas. Com a criação das "frentes de atração" para "pacificar" os indígenas e a implementação de Postos Indígenas, a atuação da Funai nos anos que sucedem sua fundação pouco se distingue do que fora realizado pelo SPI, partindo também de uma premissa fortemente assimilacionista e tutelar. Procurava-se agrupar os indígenas em pontos de atração como postos de saúde, missões religiosas, escolas, colônias, pistas de pouso entre outros, centralizando os projetos de assistência, o que aos poucos diminuiria a autonomia das comunidades e geraria uma dependência às trocas e ao assistencialismo promovido pelo Estado. Apesar de fundamentalmente se situar neste contexto, as escolas indígenas passam também a serem agenciadas pelos indígenas para contraefetuar a colonização, servindo como um espaço para fortalecer a ação política indígena, ou, "aprender o caminho dos brancos", como elabora Adriano. Com o fortalecimento do movimento indígena ao longo das décadas de 1970 e 1980, a escola passou a ser um espaço em disputa, em sentidos opostos, entre as forças de colonização e a resistência indígena.

Dentre as forças de colonização, estão também as doenças, e com as frentes de atração e o avanço dos projetos desenvolvimentistas, mais uma vez chegaram novas epidemias que devastaram grupos inteiros e produziram também uma intensa transformação na ocupação dos territórios tradicionais pelos indígenas. Grupos que mantinham relações de trocas com as missões e postos indígenas passaram a buscar tratamento e refúgio nesses locais, ao passo que outros grupos que se mantinham mais afastados e não tinham acesso aos novos tratamentos sofreram grandes perdas. No território yanomami não foi diferente, como rememora Davi Kopenawa:

Quando eu era criança, os brancos subiram os rios e começaram a fazer morrer nossos antigos em grande número. Depois voltaram, de avião e de helicóptero. Então suas fumaças de epidemia, mais uma vez, fizeram morrer muitos de nós. Agora, eles tinham resolvido abrir uma de suas estradas até o meio de nossa floresta, e suas doenças iriam com certeza devorar os que tinham sobrevivido. Eu ficava pensando em tudo isso, quando estava sozinho no posto da Funai. Isso me atormentava e me entristecia. Dizia a mim mesmo: “Os brancos rasgam a terra da floresta. Derrubam as árvores e explodem as colinas. Afugentam a caça. Será que agora vamos todos morrer das fumaças de epidemia de suas máquinas e bombas?”. Eu já sabia que essa estrada só iria nos trazer coisas ruins. (Kopenawa; Albert, 2015:305).

A atuação da Funai entre os Yanomami se deu com a abertura da rodovia Perimetral Norte no início da década de 1970, principalmente entre os grupos localizados no território de Roraima. O projeto da BR-210 cortaria toda a extensão do território yanomami, se estendendo pela fronteira norte do Brasil, ligando o Amapá até o extremo oeste do Amazonas, na fronteira com a Colômbia. A Perimetral Norte começou a invadir as terras yanomami por Caracarai (RR) em direção ao rio Catrimani e o canteiro de obras da nova rodovia chegou nas primeiras comunidades yanomami na região do rio Ajarani com todos os seus maquinários, operários e doenças em novembro de 1973, antes mesmo da equipe da Funai (Kopenawa; Albert, 2015:654). O impacto foi catastrófico e a Funai passou a investir nas “frentes de atração” para “pacificar” e “atrair” os grupos yanomami que estariam no trajeto proposto para a rodovia. As máquinas continuaram avançando e alastrando os rastros das epidemias entre diversos grupos yanomami e os servidores da Funai acompanhavam a construção da rodovia, implementando alguns Postos Indígenas de Atração e prestando atendimentos à saúde dos indígenas contaminados com as novas doenças. No começo de 1974, a Funai constrói um Posto Indígena de Atração na região do rio Catrimani (Funai, 1974:41), onde os missionários italianos da Consolata atuavam desde o começo da década de 1960 e haviam fundado a Missão Catrimani, localizada a cerca de 250km de Boa Vista. Abandonada bruscamente em 1976, a abertura de

um longo trecho da Perimetral Norte acometeu diversos grupos yanomami, muitos até então em isolamento, gerando um verdadeiro caos sanitário que dizimou comunidades inteiras e produziu um impacto social que pode ser percebido até os dias de hoje. No mesmo período em que se encerram as obras da rodovia, é finalizado também os trabalhos de mapeamento e levantamento de recursos naturais do Projeto Radam em Roraima, quando evidencia-se o potencial mineral na região da Serra do Parima, no coração do território yanomami. Essa notícia e a brusca alta do ouro no mercado internacional a partir de 1979 impulsiona a primeira onda de invasão de garimpeiros na região do alto rio Parima, dando início ao que viria a ser a maior e mais longa luta travada pelos Yanomami: a resistência à guerra colonial empreendida pelo garimpo.

A publicidade dada às riquezas minerais das terras altas do território yanomami acabou acarretando, durante a década seguinte, uma série de invasões garimpeiras que a partir de 1987 se transformou repentinamente numa das mais espetaculares corridas do ouro do século XX. Entre 1987 e 1989, nada menos do que noventa pistas de pouso clandestinas foram abertas, principalmente na serra Parima, nas nascentes dos principais afluentes do rio Branco (rios Uraricoera, Parima, Mucajaí e Catrimani). Na época, estimava-se que houvesse na região perto de 40 mil garimpeiros em atividade. (Kopenawa; Albert, 2015:562).

Com os surtos epidêmicos ocasionados pela feroz invasão do território yanomami, os núcleos de assistência missionária e estatal passaram a ter um considerável aumento populacional e as regiões de refúgio foram aos poucos passando por um esvaziamento e, “desde então, essa multipolaridade caracteriza a estrutura espacial do povoamento das terras yanomami” (Kopenawa; Albert, 2015:560). A presença da missão salesiana a médio curso do rio Marauíá controlava, de certa forma, o acesso de quem quisesse chegar às regiões mais isoladas das serras pelos rios, mas outros caminhos foram abertos sem o menor controle. A corrida do ouro e cassiterita na parte leste do território yanomami em Roraima no fim da década de 1970 e na década de 1980, também incentivou a exploração mineral em outras partes da terra-floresta yanomami e o garimpo foi se alastrando até o Amazonas, na região do Pico da Neblina em Maturacá, como Adriano lembra:

Quando eu cresci, acho que eu tinha dez ou doze anos, chegaram os garimpeiros. Meu pai já escutava que tinham garimpeiros destruindo os grupos yanomami em Roraima, por isso ele já tinha começado a lutar, porque estavam destruindo o território yanomami em Roraima. Depois chegaram os garimpeiros em Maturacá. Aconteceu primeiro lá. Meu pai fazia muita visita em Maturacá, porque ele tem parente lá, então quando ele foi fazer visita, viu o xapono

e a floresta cheia de garimpeiros. No caminho até lá ele já encontrava muitos garimpeiros andando no mato, procurando ouro nos igarapés e nas cabeceiras dos rios. Por todo o caminho meu pai encontrava esses garimpeiros. [...] Os garimpeiros entraram aqui na região do Marauiá depois de Maturacá. Quando eles chegaram aqui, foram nossos caçadores que encontraram os garimpeiros no rio Ixima, próximo onde nós tínhamos feito roçado. Eles estavam acampando um pouco acima desse rio. (Yanomami, 2022).

Foi questão de pouco tempo para os primeiros garimpeiros chegarem na região das cabeceiras do rio Marauiá, muito próximo do Pukima Centro, onde viviam os Pukimapiwëteri. Assim que souberam da presença dos garimpeiros e localizaram os invasores, Adriano e seu pai foram os primeiros a fazer contato com eles. Após a abertura de uma grande clareira e instalação de um acampamento na região onde os Pukimapiwëteri costumavam caçar, os garimpeiros começaram a explorar a floresta em busca de ouro. Depois de investidas contra sua família, Cândido e outros guerreiros entram no acampamento dos garimpeiros para expulsá-los e ameaçam todos caso não saíssem de seu território. O chefe daquele garimpo intervém e anuncia que não haviam encontrado o que estavam procurando ali, pois achavam que estavam nas serras do Pico da Neblina. Logo depois da investida dos Pukimapiwëteri, os invasores abandonaram todos os seus materiais e deixaram a região do Marauiá⁴⁰. Nessa época, diversos grupos yanomami dessa região viviam ciclos de surtos epidêmicos que chegavam com os novos forasteiros e que tiveram como foco principal a Missão Marauiá, logo se espalhando pelos outros grupos que visitavam a missão. No baixo rio Marauiá, o grupo dos Ironasiteri já vivia uma grave crise sanitária e social, “atingidos pela tuberculose, alcoolismo e malária” e “sendo alvo de exploração e doenças [...]. Sem assistência, conscientes de sua situação como espoliados, vivem inconformados e num clima de tensão” (Funai, 1984). A assistência à saúde dos grupos yanomami da região do rio Marauiá era feita inicialmente pelos missionários salesianos, mas a situação se agravou a ponto de que não era mais possível atender todos os grupos. As notícias da invasão garimpeira na região e o agravamento da situação sanitária entre os Yanomami alertou a Funai, que chegou na região em meados da década de 1980.

Nesse tempo, continuavam as negociações para a demarcação da Terra Indígena Yanomami. Seguindo a estratégia de esbulho das terras indígenas para sua exploração, desde

⁴⁰ Ver Yanomami, 2022 para o relato completo de Adriano sobre o conflito com os garimpeiros na região do Marauiá e sua luta contra o garimpo ilegal.

1977 o governo civil-militar tentava promulgar um projeto reduzido de demarcação para o território yanomami que o desmembrava em 21 “ilhas” que seriam cercadas por corredores de colonização (CCPY, 1979). Justificando-se com base no controverso trabalho do antropólogo Napoleon Chagnon, no qual os Yanomami são descritos como um povo absolutamente feroz, violento e obsessivo pela guerra (Chagnon, 1968)⁴¹, os militares alegavam que a fragmentação do território yanomami contribuiria para sua pacificação. Nesse contexto, é criada a Comissão pela Criação do Parque Yanomami (CCPY), composta por uma aliança entre profissionais de diversas áreas, como antropólogos, artistas, jornalistas e lideranças yanomami. A criação da CCPY aponta para um novo momento na história do movimento indígena, de maior protagonismo e com a possibilidade de produzir um novo tipo de aliança com os não-indígenas. Inicia-se então uma extenuante campanha de sensibilização nacional e internacional pela demarcação em área contínua da Terra Indígena Yanomami, buscando também desconstruir a imagem estereotipada dos Yanomami como um “povo feroz”⁴². Davi Kopenawa rememora este contexto da equivocada imagem que faziam de seu povo e a proposta inicial de desmembramento da Terra Indígena Yanomami:

Durante minhas viagens às distantes terras dos brancos, ouvi alguns deles declararem que nós, Yanomami, gostamos de guerra e passamos nosso tempo flechando uns aos outros. Porém os que dizem essas coisas não conhecem nada de nós e suas palavras só podem ser equivocadas ou mentirosas [...]. Alguns brancos chegaram até a afirmar que somos tão hostis entre nós que não podem nos deixar viver juntos na mesma terra! (Kopenawa & Albert, 2015: 440).

Com o fim da ditadura civil-militar e início do processo de redemocratização do país, aumentavam-se as expectativas para demarcação e homologação da Terra Indígena Yanomami em área contínua, assim como todas as outras terras indígenas no território brasileiro. Mesmo após o fim da ditadura, em 1989 é realizada uma demarcação da Terra Indígena Yanomami em ilhas, sendo uma delas a “Área Indígena Marauíá” (Brasil, 1989). Impulsionada pela potência da política yanomami, a forte pressão realizada pela CCPY gerou grande repercussão e mobilização internacional em atenção à grave situação na qual se encontravam as comunidades yanomami com os trágicos resultados da construção dos primeiros trechos da Perimetral Norte

⁴¹ Sobre a polêmica do trabalho realizado por Chagnon, ver Ramos, 1987; Tierney, 2000; Albert, 2002b; 1989 e Borofsky, 2015.

⁴² É extenso o debate teórico sobre o sistema de aliança e inimizade yanomami e as equivocadas imagens que ele pode produzir. Sobre este assunto, ver também Albert, 1985; 1989; 1990; Lizot, 1994; Ferguson, 1995; Sponsel, 1998; Ramos, 2004; Duarte do Pateo, 2005 e Machado, 2015.

(BR-210) e a agressiva invasão garimpeira⁴³. Como um dos resultados da ação política yanomami em aliança com seus parceiros não-indígenas, um decreto presidencial de 1991 revoga a demarcação em ilhas de 1989, declarando-a insubsistente, além de determinar uma nova demarcação e revogar a autorização para o exercício da atividade de garimpagem na área indígena (Brasil, 1991). A partir da homologação da Terra Indígena Yanomami em área contínua em 1992, aumenta-se a atuação e presença de órgãos indigenistas na luta pela defesa e sobrevivência dos diversos grupos na TIY. É exatamente nessa virada da década de 1980 para 1990, com o final da ditadura civil-militar e o início do processo de redemocratização do país, que a Funai se torna mais presente na região do rio Marauaiá.

* * *

O segundo encontro é marcado então pela chegada da Funai, depois de mais de duas décadas da presença quase que exclusiva dos Salesianos na região do rio Marauaiá. A estabilização da presença do órgão indigenista estatal na região inaugura o tempo de um novo encontro com outros não-indígenas. Implementando um Posto Indígena no Apuí em 1989⁴⁴, a Funai passou a se aproximar dos grupos que se mantinham fora da área de influência dos Salesianos, como os Pukimapiwëteri, acima da missão, e os Ironasiteri, abaixo da missão. A presença dos missionários, até então como principal meio de acesso dos Yanomami aos cobiçados bens industrializados e atendimento à saúde, os colocava em uma estratégica e vantajosa posição na produção de alianças e relações com e entre os grupos yanomami. Alguns grupos escolheram como estratégia se aproximar dos missionários e assim usufruir do que lhes era ofertado: as trocas materiais, as aulas e o atendimento à saúde. E claro, tudo às custas da evangelização. Por outro lado, outros grupos como os Pukimapiwëteri se recusaram a manter uma relação próxima com os missionários, entendendo os perigos que haviam por trás daquela aparente generosidade dos padres, e assim faziam visitas pontuais para realizar trocas e receber atendimento médico quando necessário. O grupo de Adriano manteve essa estratégia de contato por cerca de trinta anos, habitando a região das serras, o Centro, e descendo para a beira em expedições de troca, sem nunca explicitar uma relação de aliança com os missionários. Quando a Funai chega, esse cenário passa a se transformar gradualmente. Como nos conta Adriano, ao

⁴³ No auge da invasão garimpeira na região do Parima, um grupo de garimpeiros atacou brutalmente uma comunidade yanomami, assassinando 12 pessoas, entre idosos, crianças e adultos, em 1993. O caso ficou conhecido mundialmente como o massacre de Haximu, caracterizado como genocídio em 2006 pelo Supremo Tribunal de Justiça. Para uma análise sobre este caso e suas consequências, ver CCPY, 2001 e Rocha, 2007.

⁴⁴ Ver mapa 4, página 91.

alertarem seu grupo dos perigos dos interesses dos padres e suas consequências, as desconfianças dos Pukimapiwëteri são confirmadas e, quando a Funai explicita seu posicionamento contrário e desqualificador em relação à atuação dos missionários, ela se mostra como uma aliada em potencial. Encontrando na Funai uma inimidade em comum, os Salesianos, os Pukimapiwëteri “se deixam atrair” e investem na construção dessa nova relação abrindo um novo *xapono* na beira do rio Marauiá, para também atraírem a Funai. Era necessário ainda confirmar se a nova aliança seria produtiva, e assim não abandonaram totalmente o antigo *xapono*. Testando o potencial aliado, os Pukimapiwëteri solicitam ao mesmo tempo a construção da missão para os Salesianos e a construção do posto e da escola para a Funai no novo local que abriram na beira, ameaçando voltarem para o Centro caso nenhum dos pedidos fossem atendidos.



Antigo *xapono* Pukima Beira após a mudança do grupo para o novo local. Foto: Daniel Jabra, 2016.

Buscando aproximar este novo e possível aliado, os Pukimapiwëteri se mudam para a beira no início da década de 1990, quando algumas famílias abrem um novo *xapono*: o Pukima Beira. A estabilização da nova comunidade na margem do rio Marauiá foi acompanhada pelo começo de uma aliança com a Funai, que atendeu às solicitações das lideranças e montou ali um posto provisório para realizar trocas e prestar o atendimento à saúde daquele grupo. Aos

grupos que visitavam à missão contrariados, como os Pukimapiwëteri, aparece uma outra alternativa do que a de tolerar as investidas dos missionários em troca de bens ou medicamentos, e o posto da Funai passa a ser este novo local de trocas para aqueles grupos que negavam uma relação próxima com os salesianos. O estreitamento da aliança entre a Funai e os Pukimapiwëteri promoveu também um maior distanciamento deste grupo com os outros aliados aos salesianos, dado que, com a presença e assistencialismo da Funai, não era mais necessário visitar a Missão Salesiana para receberem atendimento médico ou adquirirem bens industrializados. Os Pukimapiwëteri, desde o primeiro encontro com os missionários, se colocaram contra a chegada destes invasores, declarando-os como inimigos. Com a chegada da Funai, os Pukimapiwëteri ganham um aliado que reitera também sua inimizade com os missionários e a presença destes dois agentes não-indígenas, a Funai e os Salesianos, passam a realçar uma polarização das alianças intercomunitárias yanomami na região do rio Marauíá. Ao longo do tempo, essas oposições passaram a se expressar tanto na dinâmica de territorialização na região do rio Marauíá, entre alto rio e baixo rio, quanto nas estratégias de aliança com não-indígenas. Esses pares de oposições que chegam com a colonização vão atualizar antigas inimizades e alianças entre os grupos yanomami da região do rio Marauíá. Antes da estabilização do contato com os missionários salesianos e a Funai, os grupos yanomami que se estabeleceram na região habitavam um mesmo *xapono*, o Hâyanae. Outras tensões permeavam as relações entre os grupos, como Sérgio nos conta:

O pessoal do Pohoroapihiwëteri queria brigar muito com o pessoal do Pukimapiwëteri, porque o pessoal do Pohoroapihiwëteri fez casamento com a filha do pai do meu avô, que era chefe dos Pukimapiwëteri. Por conta disso os Pukimapiwëteri queriam fazer vingança o tempo todo. Depois que eles venceram essa briga, eles se dividiram. Cada um já tinha seu xapono e voltaram a fazer amizade. O grupo do Cândido foi o primeiro a dividir e, junto com o pai do meu avô, eles foram para o Pukima Centro. Depois, o pessoal do Ironasiteri e do Xamatawëteri começaram a dividir também, no lugar secundário que eles já tinham morado.⁴⁵

Ao começarem a sair do Hâyanae, cada grupo se mudou para os locais em que habitavam quando passavam períodos de *wayumi*, expandindo sua ocupação na região. Saindo da região isolada das serras, as divisões e a consequente expansão inicial dos grupos também contribuíram para o encontro com os primeiros missionários. No complexo sistema das relações

⁴⁵ Em depoimento gravado durante conversa em São Paulo, 4 de fevereiro de 2021.

políticas e sociais yanomami, a cisão de um grupo é uma estratégia para evitar o acirramento de um conflito que poderia resultar em um extenuante ciclo de vingança, além de produzir uma dinâmica específica de ocupação territorial em movimentos de micromigrações, buscando sempre manterem-se próximos de seus aliados. Nesse sentido, ao investirem em uma relação com os Salesianos, alguns grupos passaram a habitar regiões próximas da missão, e outros, como os Pukimapiwëteri, mantiveram-se mais distantes, recusando a aliança com aqueles forasteiros. A terra-floresta yanomami (*Yanomami tēpē urihipē*)⁴⁶ abriga redes de relações indissolúveis entre espaço e tempo, e seres humanos e não-humanos, de forma que “se os ouvirmos, no entanto, começaremos a ver uma outra realidade emergindo sob o espaço plano dessa geografia controlada pelo Estado [...]: um macro-cronotopo sócio-cosmológico” (Albert, 2009:147, tradução minha)⁴⁷. Descartando a ideia equivocada de nomadismo e comunidades dispersas, os Yanomami podem ser considerados um povo móvel (Clastres, 2013 [1974]; 2004; Smole, 1976), constituindo morada em locais de interesse econômico e/ou político por um certo tempo, ao passo em que também deixam a morada principal para habitar locais secundários em períodos específicos, como em *wayumi*, retornando à morada principal e eventualmente transformando o local secundário em principal e vice versa. Essa mobilidade pode ser compreendida a partir das dinâmicas de microdeslocamentos em decorrência da produtividade das roças e da presença de caça, que conforme a ocupação em um dado local se estende, diminui-se a caça e a distância entre a roça e a comunidade se torna excessiva (Ramos, 2008; Nilsson, 2018)⁴⁸.

Contudo, para além de um manejo das roças e dos locais de caça, a alta mobilidade yanomami é uma estratégia política e social de articulação das relações de aliança e inimizade entre os diversos grupos, de forma que a ocupação territorial específica que ela produz também é uma expressão dessas relações (Albert, 1985; Pateo, 2005). A divisão de uma comunidade pode ocorrer devido a diversos fatores que tendem a produzir instabilidade social e política

⁴⁶ Para uma reflexão sobre a terra-floresta yanomami, alargando seu entendimento para além da porção de floresta delimitada pelo conjunto de coordenadas cartográficas da Terra Indígena Yanomami, ver Albert, 1985;1992b; 2002; 2009; 2016; Albert; Milliken, 2009; Ramos, 2008 e Viveiros de Castro, 2006.

⁴⁷ O termo cronotopo (*chronotype*) foi proposto por Mikhail Bakhtin na teoria literária para pensar representações de tempo e espaço, na qual o cronotopo traz a ideia de uma relação de vínculo intrínseco entre tempo (cíclico e histórico) e espaço (Amorim, 2006). A utilização desse conceito por Albert é propícia para compreendermos as dinâmicas de territorialização yanomami imbricadas nas suas redes de relações.

⁴⁸ Sobre a mobilidade yanomami e sua construção da paisagem, ver Nilsson, 2018, especificamente o capítulo 5 sobre mobilidade yanomami na região do rio Marauá.

entre um grupo local, como o excessivo crescimento populacional, a chegada de epidemias, disputas e desavenças entre famílias, conflitos com outros grupos, ameaças e desconfianças. Quando uma cisão ocorre, a família ou grupo de pessoas parte para uma outra comunidade aliada ou para um novo local, anteriormente conhecido, para construir um outro *xapono* e então buscar novos aliados, ou até refazer a aliança com o antigo grupo. Essa prática de segmentações dos grupos é uma das características mais marcantes da organização social e política yanomami (Ramos, 2008). Nesse cenário de intensa produção de novas comunidades, a autodesignação dos grupos yanomami se dá a partir dos nomes dos locais que habitam ou habitaram, de forma que a história de um grupo permanece intrinsecamente conectada à série de lugares pelos quais passaram, permaneceram ou onde ocorreram eventos significativos. Estando em permanente movimento pela terra-floresta, os nomes utilizados por cada grupo são atualizados constantemente a cada local onde se estabelecem. A localização de cada grupo ou pessoa nesta vasta rede multicomunitária é possível através da nomeação minuciosa e precisa de todos estes locais e da genealogia das migrações em um “sistema de categorias residenciais históricas”, de forma que “tudo o que diz respeito à história coletiva (guerras, epidemias, alianças, contatos, etc.) e à história individual (nascimento, puberdade, casamento, doença etc.) encontra-se assim, entre os Yanomami, cristalizado nessa estrutura toponímica” (Albert, 1985:126, tradução minha).

Apesar de extremamente complexo e abrangente, esse sistema de categorias toponímicas não é operacionalizado no campo das relações políticas yanomami (aliança e inimizade) para elencar relações intercomunitárias e definir unidades ou categorias políticas (Albert, 1985:125). Entre os Yanomami, cada grupo local (*xapono*) se considera econômica e politicamente autônomo, produzindo e mantendo relações com outros grupos para fins de matrimônio (preferencialmente entre primos, mas essencialmente exogâmico), trocas de favores e bens materiais, investidas inimigas ou participação no *reahu*, as festas funerárias e de celebração das alianças. A autonomia de cada grupo, por outro lado, gera tensões nas relações intercomunitárias, e estas se reforçam através da manutenção de uma rede de alianças, sustentada pela existência de uma alteridade necessária (Viveiros de Castro, 2002). Nesse sentido, inimizadas em comum podem reforçar alianças. Para Lizot (1991), o sistema de aliança yanomami pode ser justificado através do princípio de reciprocidade, cujo código moral seria fundamentado nas noções de generosidade (*shiihete*), relacionada às trocas positivas e alianças, e coragem/braveza (*waithëri*) relacionada às trocas negativas que podem gerar rivalidade e morte, situação que daria início a um ciclo de vingança entre inimigos. A partir de um viés mais

materialista, Ferguson (1995) defende que o aumento das rivalidades entre os Yanomami, teria se dado pelo contato e aquisição de bens industrializados provenientes do contato com não-indígenas, que passaram a se tornar objetos de extrema disputa. Por outro lado, destacando as dimensões conceituais, simbólicas e cerimoniais no campo das relações políticas intercomunitárias yanomami, que incluem a predação e agressão simbólica por seres sobrenaturais ou espíritos maléficos, ou seja, o xamanismo yanomami, Albert pensa o sistema de aliança e inimizade entre os Yanomami de forma imbricada na filosofia social e política desta sociedade e como parte integrante de toda uma extensa e variada dinâmica de relações entre os grupos (Albert, 1985; 1992a). Segundo Albert, a classificação das relações intercomunitárias e interindividuais, ou seja, dos campos da política e do parentesco,

estabelecem, de fato, as disjunções fundadoras da ordem das relações políticas e sociais yanomamë (alteridades conceituais) entre as quais se articulam agressões patogênicas e transações rituais (reciprocidades simbólicas) que se constituem como organização e representação do campo das relações políticas nesta sociedade e cultura. (Albert, 1985: 189-190, tradução minha).

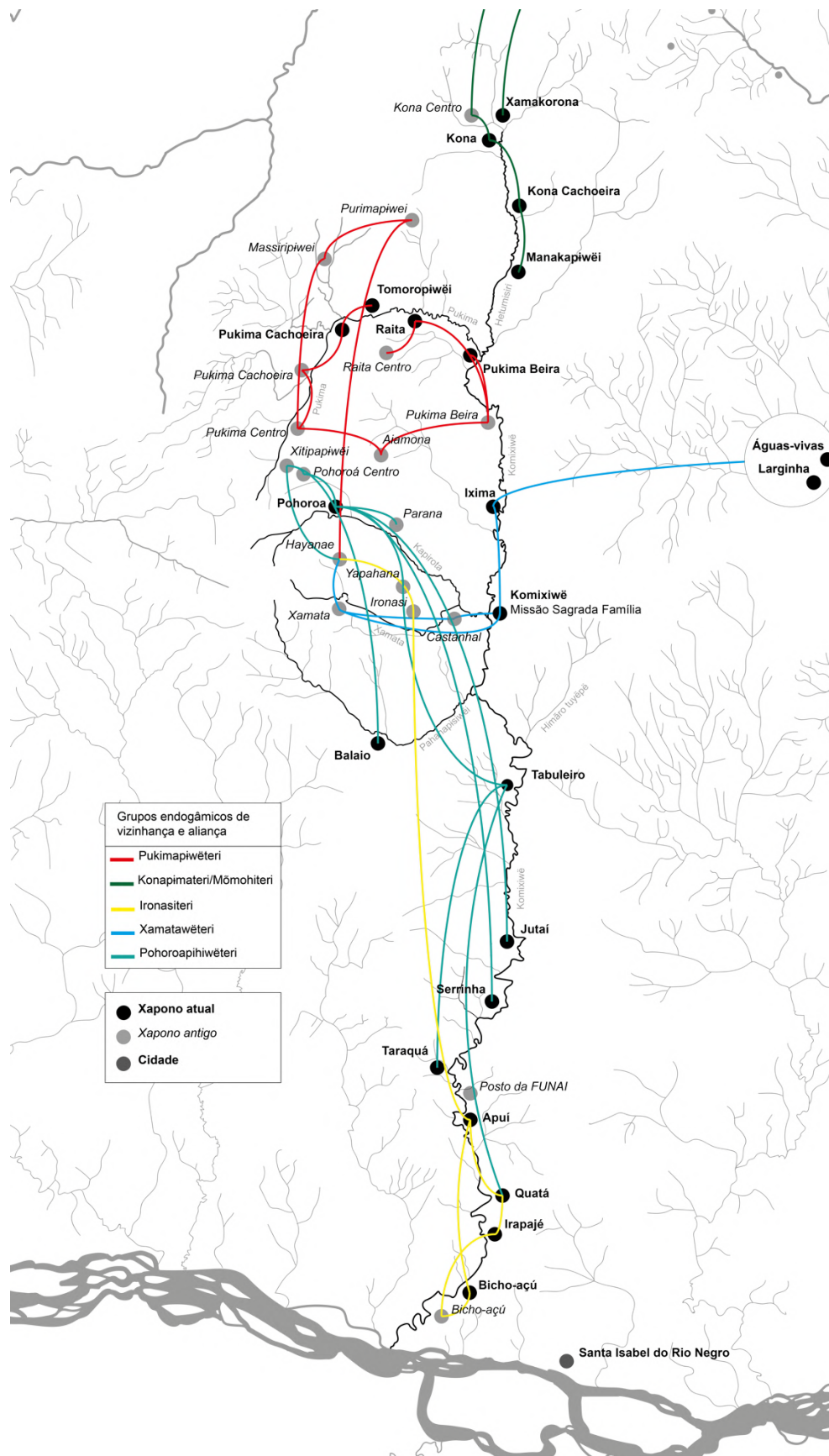
Albert apresenta uma taxonomia global dos yanomami orientais (Yanomamë) que parte de uma nomenclatura ontológica para seres humanos (*Yãnomame thëbë*), animais comestíveis/caça (*Yarobë*) e seres sobrenaturais (*Yai thëbë*), classificando os seres humanos entre “verdadeiros seres humanos” (os Yanomami), “os seres humanos estrangeiros” (outros grupos indígenas) e os “estrangeiros” (não-indígenas) (Albert, 1985:190-192). A classificação das relações intercomunitárias yanomami constitui um subconjunto desta taxonomia global, mas se desdobra também nas relações interétnicas. A partir das descrições de seus interlocutores, e inspirado na proposta de Sahlins de um esquema concêntrico para a representação de relações de reciprocidade generalizada, equilibrada e negativa, na qual a generalizada ocuparia o lugar central e a negativa o mais periférico (Sahlins, 1976), Albert propõe um esquema de representação do sistema de classificação das relações intercomunitárias yanomami em uma cartografia de cinco círculos concêntricos (Albert, 1985). Nesse esquema sócioconcentrico, um grupo local yanomami (*xapono*) ocupa o lugar central a partir do qual classifica os outros grupos tanto pela sua distância espacial quanto pelo grau de densidade das relações matrimoniais, econômicas, históricas e políticas que mantêm entre si, de forma que as relações sociais e políticas de um determinado grupo são projetadas radialmente pela terra-floresta yanomami. Essa projeção se dá de forma dinâmica e a classificação das relações yanomami acontece em dois movimentos divergentes: um centrífugo (inimizade) e outro

centrípeto (aliança). Nenhuma relação se sobrepõe a outra, mas são extremamente fluidas e instáveis, sendo transformadas, acionadas e atualizadas continuamente de acordo com os interesses de cada grupo através de um eixo entre a aliança e a inimizade. Um aliado pode processualmente passar a ser hostilizado e ir distanciando-se no espaço geográfico e político de seus aliados até se tornar um inimigo de fato. Inversamente, um determinado grupo busca se manter sempre geograficamente próximo de seus aliados e novas alianças podem ser produzidas ao aproximar antigos inimigos, convidando grupos anteriormente hostilizados para habitarem regiões próximas de si. Ou seja, a distância física está também relacionada à distância política (aliança/inimizade). Partindo das mais centrais para as mais periféricas, a partir do modelo de Albert (1985), podemos classificar as relações intercomunitárias yanomami da seguinte forma: I) o grupo local, como unidade formada por corresidentes afins e cognatos em um mesmo *xapono*; II) um conjunto de comunidades que mantém relações de aliança através de matrimônios e participação no *reahu* (festa funerária e de celebração das alianças); III) os inimigos próximos, grupos mais distantes com os quais não se mantém trocas matrimoniais e apresenta-se uma certa relação de hostilidade em potencial; IV) os inimigos que não se veem/conhecem, podendo ser inimigos antigos ou em potencial; e V) os inimigos realmente desconhecidos, dos quais somente se sabe através de rumores.

Como contam os mais antigos, os grupos yanomami que primeiro se estabeleceram na região do rio Marauíá pertenciam ao grande grupo dos Karawētari, que viviam entre as serras Karawë e o alto rio Siapa, na Venezuela. Após algum tempo de intensa mobilidade, conflitos com outros grupos yanomami e divisões, os Karawētari consolidaram sua ocupação e se estabeleceram na região das cabeceiras do rio Marauíá ao abrirem o *xapono* Hāyanae, próximo ao rio Kapirota, passando então a se autodenominarem Hāyanaetëri. Certos Yanomami rememoram os tempos no Hāyanae se referindo a um *xapono* tão grande que em um dia de caminhada não se cruzava o pátio. Difícil pensar uma aldeia deste tamanho, mas essa imagem nos dá a dimensão simbólica deste imenso *xapono* onde uma vez todo o grupo dos Karawētari habitou, ou seja, um tempo de grande união e estabilidade política e social. No entanto, após um surto epidêmico de infecções respiratórias que promoveu a instabilidade e insegurança entre os Yanomami, além do aumento de outros conflitos entre os grupos ocasionado com o crescimento da população, os Hāyanaeteri foram se dividindo e cada grupo passou a habitar as regiões onde anteriormente passavam períodos de *wayumi*, seus *xapono* secundários, como Sérgio nos conta:

Entre os Karawētari, cada grupo tinha sua liderança. Tinham várias lideranças: a dos Xamatawēteri, dos Pohoroapihiwēteri, dos Ironasiteri e dos Pukimapiwēteri. Cada liderança já tinha seu xapono secundário para morar. Quando ficava chato no lugar do Hāyanae, eles iam ficar no xapono secundário deles, para descansarem, e quando eles ficavam enjoados de lá, eles voltavam no Hāyanae⁴⁹.

⁴⁹ Em depoimento gravado durante conversa em São Paulo, 4 de fevereiro de 2021.



Mapa 4. Movimentos de migrações e cisões dos grupos yanomami na região do rio Marauaiá. Elaborado entre 2020 e 2022 com Sérgio Pukimapiwéteri Yanomami a partir de imagens de satélite.

Essa primeira divisão dos Hãyanaetëri estruturou a consolidação de quatro “grupos endogâmicos de vizinhança” (Pateo, 2005) e aliança na região do rio Marauiá: os Xamatawëteri, os Pohoroapihiwëteri, os Pukimapiwëteri e os Ironasiteri⁵⁰. A autodenominação desses grupos passou a se dar pela referência toponímica dos novos locais em que se estabeleceram: os Xamatawëteri na região da serra Xamata, os Pohoroapihiwëteri na região do Pohoroapihiwëi, Pukimapiwëteri na região do Pukimapiwëi, nas cabeceiras do rio Pukima e os Ironasiteri na região da serra Ironasi. Com o passar do tempo, cada um desses grupos passou também a se dividir e estabelecer outros *xapono* nos entornos desses locais, mantendo uma estratégica proximidade geográfica e política entre si. Assim, ao se dividirem e formarem esses grupos endogâmicos de vizinhança e aliança em determinados locais, e se afastarem dos outros grupos com os quais habitavam no Hãyanae, produziu-se também uma maior tensão nas relações entre esses grupos familiares e aliados, se expressando através de acusações, conflitos e investidas entre os grupos. No processo de diferenciação entre os grupos, a produção e manutenção das alianças pressupõe um inimigo em potencial (Viveiros de Castro, 2002), de forma que até a chegada e estabilização dos missionários e da Funai na região (a alteridade radical, os *napë*), as tensões entre esses grupos se davam por questões estritas da cosmopolítica yanomami, como acusações de feitiçaria, disputas matrimoniais, atritos entre famílias e rivalidades. Depois de se dividirem, os diversos grupos começaram a investir em reativar antigas alianças ou produzir novas, convidando outros grupos yanomami para festejarem em suas novas comunidades. Sérgio conta sobre quem os Pukimapiwëteri convidavam quando faziam festa depois de saírem do Hãyanae:

Quando estavam no primeiro xapono, que se chamava Nimopitotowëi ou Ihaope, o pessoal do Pukimapiwëteri fazia grandes festas, com milho e pupunha. Quando tinha muita alimentação para eles fazerem festa, eles não convidavam um único xapono, convidavam muitos. Em uma festa convidavam o pessoal da Venezuela, na outra o pessoal do Maiá e Maturacá. Depois em outra festa convidavam o pessoal do Pohoroapihiwëteri, Xamatawëteri e Ironasiteri.⁵¹

A partir do modelo dos círculos concêntricos proposto por Bruce Albert (1985), tomamos como centralidade a comunidade de Adriano, o Pukima Cachoeira, para elaborar um

⁵⁰ Ver mapa 4, página 91.

⁵¹ Depoimento gravado durante conversa em São Paulo, 4 de fevereiro de 2021.

esquema visual das relações intercomunitárias dos Pukimapiwëteri. O primeiro círculo localiza os moradores do Pukima Cachoeira (*Pukima Cachoeira teri pë*); o segundo, o conjunto endogâmico de vizinhança e aliança (as comunidades dos Pukimapiwëteri); o terceiro, os grupos que habitam a região do rio Marauiá e com quem possuem um parentesco mais distante (os que se reconhecem como Karawëtari e os grupos que chegaram na região a menos tempo); o quarto, os outros grupos yanomami mais distantes com quem mantém antigas relações de aliança ou inimizade em potencial; e o quinto e último, os outros grupos yanomami com quem não se encontram, os inimigos realmente desconhecidos:

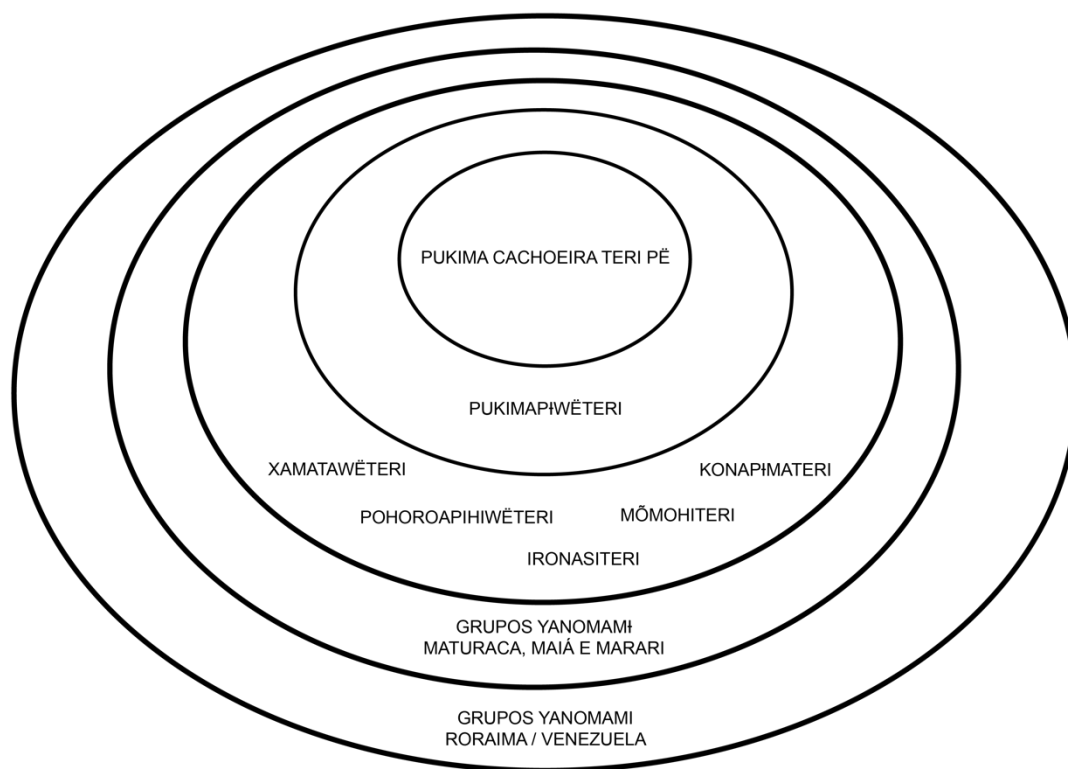


Diagrama 1. Classificação das relações intercomunitárias dos moradores de Pukima Cachoeira (*Pukima Cachoeira teri pë*).

Com a chegada da colonização, esse complexo sistema de articulação das relações de aliança e inimizade entre os Yanomami para a manutenção de um equilíbrio político e social, passa a se atualizar e transformar. Antes compreendido exclusivamente entre as relações intercomunitárias, como ilustrado anteriormente, a chegada dos missionários e posteriormente da Funai inclui uma nova dimensão de relação, agora interétnica, e os Yanomami passam a desenvolver mecanismos através de suas ações políticas para incluir essa nova dimensão em

seu sistema. A presença da Funai como um possível aliado dos grupos que se mantiveram distantes dos salesianos produziu um acirramento de certas relações antigas de inimizade entre os grupos yanomami no Marauíá. Até então, os missionários eram os aliados não-indígenas “mais generosos” na região, se não os únicos, no que dizia respeito às trocas materiais, mas também à escolarização e o atendimento à saúde, de forma que os grupos que ousaram se aproximar e manter uma relação de aliança com os padres, ganharam uma posição vantajosa do ponto de vista do acesso aos bens industrializados. O estabelecimento da missão a médio curso do rio Marauíá inaugurou, em um primeiro momento, o que podemos chamar de uma “zona neutra” na rede de relações intercomunitárias yanomami, tal como analisou Albert no caso de outros grupos yanomami no sudeste do território (1985). Como um lugar de passagem, posto de trocas e assistência à saúde, a missão passou a ser palco de grande fluxo de encontros entre os Yanomami, incluindo encontros indesejados entre grupos que mantinham certo grau de inimizade entre si, como conta Adriano quando relata as dificuldades e ameaças que recebia de outros Yanomami enquanto ele estudava na missão. As visitas esporádicas à missão eram então permeadas de tensões entre os grupos, incluindo o risco de se contaminarem com alguma doença desconhecida. Além de inaugurar uma outra “zona neutra”, a chegada da Funai quebra o monopólio da colonização, realizado até então pelos Salesianos, e do controle em relação à assistência prestada e fornecimento de bens industrializados aos Yanomami, ofertando também um outro sistema de escolarização.

* * *

Alternativa ao modelo salesiano, que até então era o único conhecido, começa a chegar aos ouvidos dos Yanomami no Marauíá um outro nome de escola: as escolas diferenciadas, oferecidas não mais pelos missionários, mas pela Funai. Sérgio conta quando ouviu chegar esse novo nome:

Quando eu escutava o nome de “escola”, “a escola”, eu pensava: “Ah, o que é “a escola”? Essa escola, o que ela faz? O que será que tem a escola, o que é o nome da escola? Será que esse nome da escola é nome de ser humano? Igual napë?”. Eu achava que essa “escola” era nome de algum napë. Eu não estava sabendo. “A escola está chegando, então eu tenho que ver a cara da escola”, eu pensava. Quando a escola chegou, quando construíram ela eu entendi: “Ah... é uma casa”. Foi assim que eu entendi. “Ah, a escola é nome da casa, nome da casa”. Depois que terminou a construção, ela começou a funcionar. Começaram as

*aulas. Apareceu a escola e quando ela chegou o pessoal começou a estudar. Eu estudei e os Pukimapiwëteri estudaram. Apareceu essa escola diferenciada e nós achamos muito boa. Essa escola diferenciada é escola mesmo, para aprender. Por isso as lideranças e os mais velhos gostaram muito dessa escola diferenciada. Mas eu não sabia, não conhecia esse nome, diferenciada. Depois apareceu essa discussão sobre as escolas dos napë. Quando nós aprendemos um pouco mais, apareceu esse nome de escola diferenciada, depois disso não deixamos mais perder essa escola diferenciada, porque todos nós estamos gostando.*⁵²

Assim como quando chegaram os salesianos trazendo o nome da “escola”, a chegada da Funai traz também um outro nome de escola, um outro sistema possível de escolarização, a “escola diferenciada”. Mas o que exatamente era isso, e de onde vinha essa ideia? Seria possível uma escola sem a violência da colonização? Parecia algo novo a se imaginar, mas como a aliança com a Funai se mostrava menos cruel do que a com os salesianos, talvez assim pudesse ser também a escola que ela estava propondo. Mas o que havia avançado até então em termos de uma política de escolarização voltada para as comunidades indígenas? A escolarização no Brasil, como um todo e não só entre os povos indígenas, começa justamente com a colonização e o trabalho dos missionários jesuítas entre os povos tupi da costa. A Coroa portuguesa havia passado a responsabilidade da educação escolar indígena no Brasil à igreja católica e suas diversas ordens, de forma que a implementação de projetos de escolas em aldeamentos fazia parte do programa de colonização dos povos nativos, sendo estrategicamente realizada para o enfraquecimento cultural e social destes povos e assim perdurou até o final do período colonial. Após a independência de Portugal, a situação pouco se transformou e durante o Império, a Constituição de 1824 propõe explicitamente a criação de “*estabelecimentos para a catechese e civilização dos índios*” (Título XIII, art. 254). Posteriormente, com a proclamação da República, não há nenhuma mudança significativa que altere este viés estrutural de colonização através dos projetos de escolarização indígena. Basicamente tudo o que dizia respeito a escolarização dos povos indígenas estava baseado nos preceitos de catequizar e civilizar: “fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de educação escolar indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do 'atraso' a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória” (Silva; Azevedo, 1998:151).

No começo do século XX, com a criação do SPI, o governo buscou uma nova

⁵² Em depoimento gravado durante conversa em São Paulo, 4 de fevereiro de 2021.

alternativa para as políticas de escolarização entre os indígenas. O primeiro órgão indigenista estatal passou a investir em programas de escolarização indígena mais laicos e preocupados com a assimilação cultural e capacitação profissional, como o Programa Educacional Indígena, criado no final dos anos 1950. Essa nova política foi também impulsionada pela assinatura da Convenção 107 da OIT em 1957, que visava essencialmente assimilar os povos indígenas e fazer valer a eles as leis trabalhistas, como menciona a própria convenção: “O ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrar na comunidade nacional” (OIT, 1957). Buscando se distanciar da herança proselitista das escolas, os novos projetos do SPI também passaram por um processo de reelaboração da ideia de escola:

A partir de então, “para os grupos indígenas menos aculturados” dever-se-ia evitar o termo escola, “para fugir das conotações negativas que esta designação tem para os índios, como de um lugar onde se confina as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-os a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais úteis”, e utilizar “Casa do Índio”, que “deverá funcionar como um clube onde homens, mulheres e crianças possam sentir-se à vontade, como em sua própria aldeia”. (SPI, 1953, apud Cunha, 1990: 89-90).

Na tentativa de transformar a noção de escola entre os indígenas, até as construções escolares foram modificadas para se parecerem com as construções tradicionais indígenas, de tal maneira que “foi proposta também a modificação da 'planta das escolas' doravante 'organizada num prédio próprio sem porta e sem janelas (...) composta de amplo alpendre e dois grandes salões” (SPI, 1953, apud Cunha, 1990: 89-90). Além das novas “Casas do Índio”, foram criados os Clubes Agrícolas que incluíam nos seus currículos escolares as disciplinas de “Práticas Agrícolas” para os meninos, e “Práticas Domésticas” para as meninas, enfatizando ainda mais o verdadeiro interesse do SPI: transformar os indígenas em mão de obra capacitada e trabalhadores rurais, ou seja, um projeto de escolarização fundamentalmente assimilacionista. Com a extinção do SPI e a criação da Funai em 1967, os projetos educacionais para as populações indígenas sofreram poucas mudanças. O próprio Estatuto do Índio de 1973, que categoriza administrativamente os indígenas entre “isolados”, “em vias de integração” e “integrados”, também estende às comunidades indígenas o sistema de educação nacional. A escola seria assim um caminho para que o indígena atravessasse a jornada do isolado/não-civilizado para o integrado/civilizado e então pudesse sair da posição imposta de tutelado e até

requerer ao Juiz competente a sua liberação do regime tutelar previsto nesta Lei, investindo-se na plenitude da capacidade civil, desde que preencha os requisitos seguintes: I - idade mínima de 21 anos; II - conhecimento da língua portuguesa; III - habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional; IV - razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional. (Brasil, 1973).

Na lei que instituiu a Funai, entre os poderes conferidos ao novo órgão indigenista do Estado, é incluído o poder “de representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio”, e o de “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional” (Brasil, 1967). É evidente que houve, nas ações da Funai, uma continuidade do projeto do SPI para a assimilação dos indígenas à sociedade nacional, no entanto, algumas adaptações foram realizadas em relação aos projetos de escolarização, sendo a principal delas o reconhecimento da língua materna nos processos de alfabetização, dando início a projetos bilíngues de escolarização indígena (Oliveira; Nascimento, 2012). Com o intuito de suprir a carência de linguistas capacitados para a produção de material pedagógico nas línguas indígenas e também para sua atuação nas escolas, além de buscar “uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada” (Ferreira, 2001:77), a Funai passa a firmar convênios com o Summer Institute of Linguistics (SIL) entre 1969 e 1991. Mesmo buscando construir projetos de escolarização que se distinguissem daqueles proselitistas implementados por missionários em todo o Brasil, o órgão indigenista, agora responsável pela escolarização das comunidades indígenas, se aproxima de outros missionários, os evangélicos, e passa a terceirizar a eles a atuação nas escolas. O SIL é uma instituição missionária evangélica norte-americana presente no Brasil desde a segunda metade da década de 1950 com diversos projetos de alfabetização e pesquisa linguística em comunidades indígenas em todo o país, inclusive entre os Yanomami, projetos que visam essencialmente a tradução da Bíblia para diversas línguas indígenas⁵³. Com esse controverso convênio, a Funai passa a adotar o modelo de ensino bilíngue do SIL em suas escolas, utilizando as próprias línguas indígenas como meio de alfabetização, o que aparentemente resolveria a questão da

⁵³ Hoje, continuando seu trabalho como uma associação sem fins lucrativos, a Wycliffe Bible Translators explicita sua missão em seu website: “Quando as pessoas finalmente recebem a Bíblia em sua própria língua, a vida se transforma de maneiras maravilhosas. As pessoas são transformadas ao passo que são conduzidas a Jesus Cristo e uma relação correta com Deus. É por isso que a Wycliffe Bible Translators existe – para ajudar essas línguas remanescentes a conseguirem a bíblia para elas mesmas. E nós não vamos parar até todas as pessoas terem as Palavras de Deus em uma língua que elas compreendem”, tradução minha. Disponível em: <<https://www.wycliffe.org/about/why>>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

diversidade linguística e cultural, mas que, no entanto, abre caminho para uma outra forma de evangelização, dando continuidade a colonização através da escolarização.

Esta nova política educacional, supostamente mais atenta às sociodiversidades linguísticas dos povos indígenas, foi normatizada por meio da Portaria n. 75/N, de julho de 1972, que considerava “a necessidade da educação bilíngue como instrumento básico de integração” e da regulamentação da grafia indígena, “a mais aproximada possível da grafia do português”, uma vez que ela seria um “elemento de transição à língua nacional”. Era previsto também, no caso dos povos indígenas falantes do português, o “emprego da língua nacional no desenvolvimento dos programas nacionais (...) sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas, como estruturação suplementar”. Isto é, o bilinguismo proposto tinha como fim precípua não exatamente o respeito às diferenças socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, mas a melhor aprendizagem dos conteúdos e linguagens nacionais. (Oliveira; Nascimento, 2012: 771-772).

Quanto aos conteúdos que seriam ensinados nas escolas indígenas, o Estatuto do Índio explicita a política assimilacionista e interessada na formação e capacitação profissional dos indígenas através de sua escolarização por meio do artigo 50: “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”; e 52: “Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação” (Brasil, 1973). Sob uma aparente preocupação com a diversidade linguística e cultural, e atualizada em outros termos, a nova política indigenista e de escolarização indígena da Funai pouco se distinguiu da realizada pelo SPI, essencialmente projetada para a integração dos indígenas à sociedade nacional e sua transformação em mão de obra. Sejam os Jesuítas, os Salesianos, os missionários evangélicos, o SPI, ou a própria Funai, a premissa básica para a escolarização indígena, até aquele momento, buscou a destruição das diferenças para sua assimilação do Um (Clastres, 2013 [1974]), da destruição da diversidade em virtude da universalidade, da transformação da coletividade em individualidade alienada. Ao passo em que diversas experiências de escolarização têm sido implementadas entre os povos indígenas pelas forças de colonização, também diversas têm sido as estratégias nativas de domesticação e pacificação das escolas. Os Yanomami da região do rio Marauíá não chegaram a conhecer as escolas do SPI, e das escolas da Funai, ouviam apenas rumores e comentários dos funcionários do órgão indigenista. Mesmo apenas escutando o nome dessa escola diferenciada, Adriano já lutava para cobrar da Funai a sua construção. A educação escolar oferecida pelos

salesianos foi a única até a chegada do tempo de um novo encontro: o com os parceiros indigenistas e associações não-governamentais com seus projetos alternativos de escolarização.



A escola de palha da comunidade Pukima Cachoeira, localizada entre as casas do *xapono*. Foto: Daniel Jabra, 2019.

PARTE III

O terceiro encontro

Adriano Pukimapiwëteri Yanomami

Então nós acertamos, meu pai acertou, porque eu não falava muito. Defendemos isso. Meu pai e todo nosso grupo acertou essa escola diferenciada de palha. Me falaram: “*Adriano, você pode continuar a estudar com a Anne*”. E eu estudei com Anne Ballester, continuei lá no Ixima. Mas no Ixima não estavam me gostando também, por isso eu já começava a conversar com a Anne: “*Anne, tem que construir uma escola no Pukima, porque têm muitos jovens, moças e crianças lá, tem que ser construída uma escola no Pukima para eu estudar perto, no meu xapono. Eu já cansei de andar atrás de escola, onde tem escola eu andei. Então cansei, eu já peguei raiva, por isso eu já cansei. Tem que construir escola aqui*”, conversamos. Não era com todo mundo, não era uma reunião, nós dois conversamos pessoalmente: “*Adriano, eu penso assim também. Quando eu descer para Manaus, eu vou conversar com a Funai. Quando a Funai chegar, você pode conversar com ela também*”, Anne falou.

Eu esperei, a Anne desceu e o funcionário da Funai chegou. Chegou na minha casa e nós sentamos e conversamos: “*Eu quero falar com o senhor, por que eu estou esperando a sua chegada. Ainda bem que você chegou, ainda bem que você chegou. É assim. Você já chegou, então você pode escutar o que eu vou falar sobre a construção da escola. Nós já conversamos com a Anne. Quando eu estudei no Ixima, alguns Yanomami não me gostaram, me ralharam, queriam me matar, então para não acontecer problema, tem que construir aqui. Se algum Yanomami me matar, meu pai vai brigar e vai complicar muito se tiver briga. Para evitar, então tem que construir aqui. Porque tem muitas crianças, têm muitos adolescentes aqui. Para eu estudar aqui também, por isso*”, eu falei. “*Adriano, muito bom o que você falou. A Anne já me disse, por isso a Anne me mandou vir aqui para escutar você. Eu vou para Manaus, porque a coordenação está lá em Manaus, a gente conversa junto lá. Eu anotei aqui, estou documentando aqui, eu vou levar para Manaus, eu vou aprontar lá e depois da coordenação em Manaus nós vamos para Brasília, na Funai de Brasília, lá que a gente vai entregar o relatório e buscar recurso para a construção da escola aqui. Não vai demorar muito não, pode esperar esse mês, quando passar, no outro mês que entrar, já vem essa escola*”, ele falou.

Desceram e depois nós avisamos para todo mundo. Multiplicamos essa informação para o *xapono*, para todos saberem: “*Então, sobre a escola, a Funai está falando que vai ser construída aqui a escola. Está documentado, ele vai levar esse documento, está projetando aqui e vai levar para a coordenação em Manaus, lá que vão terminar esse documento e depois vão para Brasília. Porque é Brasília que manda, lá tem dinheiro, vão buscar dinheiro lá. É assim que a Funai está falando, nos avisando*”. “*Awei, awei, awei! Porque não estão gostando e vai ter briga!*”, falaram. Então nós esperamos, esperamos, esperamos, esperamos, esperamos... Até que a Anne chegou no Ixima. Porque era no Ixima que ela estava trabalhando. Ela me avisou pela radiofonia: “*Adriano, eu cheguei aqui no Ixima, eu trouxe uma notícia boa para vocês. Amanhã eu vou subir aí e a gente conversa. Eu vou subir amanhã, eu vou levar os moços para a gente chegar amanhã. Você, seu pai e os outros podem me esperar para a gente repassar essa informação*”, ela falou. Esperamos e esperamos. Ela chegou de manhã e conversou: “*Adriano, eu já trouxe o dinheiro para construir a escola aqui. Eu já falei com o construtor, ele vai subir amanhã lá de Santa Isabel. Assim que ele chegar no Ixima, ele vai vir construir uma escola aqui, uma escola de palha, porque o telhado do branco é muita quentura. Quando chove, faz barulho na chuva e, quando é tempo do verão, esquenta muito e vocês não vão estudar bem. Quando é de palha, que é resfriada, aí que vão estudar bem*”, a Anne falou. “Escola de palha”, lá que começou essa escola de palha. “Por isso meu pai aceitou de novo, todo mundo aceitou: “*Awei, nós vamos tirar palha, nós vamos trazer. Todo mundo, todo mundo. Os moços podem carregar madeira para fazer a escola*”, falaram. Nós escolhemos os moços e nós carregamos essas madeiras. Os outros tiravam palha. Tiramos paxiúba, preparamos e então nós fizemos essa escola. Quando aprontou, a Anne chegou. A Anne que dava aula para os novatos. Para mim e para o Hipólito, ela aplicava o português separado, na sala separada. Com isso ficamos um tempo. Ficamos doentes também, a malária tinha todo tempo. Essa malária, o mosquito que contaminava a gente, não tinha ninguém sadio, todo mundo ficava doente. Eu já era Agente de Saúde também e cuidava da saúde do meu povo. Então nós estudamos, estudamos e estudamos.

Depois que a Anne saiu, pararam de vir os profissionais das escolas. Então nós conversamos com a Secoya: “*Cadê os profissionais?*”. Eram eles que estavam cuidando da educação diferenciada. Estávamos conhecendo eles, porque eles tinham conhecimento dos outros povos que ensinaram. Depois mandaram os profissionais e nós estudamos mais. Então eles desceram e não vieram mais, depois já mandaram outro. Nós estudamos, este desceu e também não veio mais. Depois mandaram outro de novo e estudamos. Nesse tempo, tomamos

a decisão de sair do Pukima Beira: *“Aqui tem muita doença o tempo todo, toda hora tem, todo dia tem, todo mês tem, todo ano tem. Por isso eu não tenho mais como aguentar aqui, eu tenho que sair daqui, eu tenho que fugir da doença. Quando a gente mata esse mosquito, não morre tudo não. Ele já reconheceu esse veneno, então não está mais morrendo, por isso eu tenho que sair. Nós todos temos que sair e voltar no Pukima Centro, porque lá não tem doença. Quando eu era criança, eu não adoecia lá. Vamos voltar para lá. Aqui, neste local, tem perigo. Muito perigo”*, eu falei com todos e conversamos. Então acertamos, todos concordaram e chegamos no Pukima Centro. Fizemos o roçado e ficamos um tempo lá. Depois a comunidade decidiu: *“Ei, comunidade, vamos decidir alguma coisa. Vamos construir uma escola aqui, porque nós vamos ficar muito tempo aqui. Para os profissionais chegarem aqui também nós temos que construir uma escola”*.

Foi no [Pukima] Centro que começamos, lá que nós construímos a escola de palha. Depois chegou o profissional da Secoya e nós estudamos no Centro, estudamos e chegou o técnico de saúde também. Estudamos, estudamos, estudamos, estudamos, estudamos. Então aquele profissional desceu de novo e veio outro. Estudamos, estudamos, estudamos, estudamos. Desceu de novo e chegou outro. Estudamos, estudamos, estudamos. Porque no Pukima [Centro], era um profissional, no Raita outro profissional, no Ixima outro profissional, no Bicho-açú outro profissional e no Kona outro profissional. Eram cinco profissionais da Secoya que chegavam. Então nós estudamos pouco tempo e decidimos de novo fazer a divisão. Nós sentamos: *“O que nós vamos fazer agora? Nos mudamos? Não, nós temos que voltar no [Pukima] Beira”*, falaram os outros. *“Porque tem pés de paricá e pupunheiras, então nós temos que voltar lá”*, falaram os outros. *“Não, eu não tenho vontade de voltar. Eu já esqueci de lá, eu não gosto mais daquele local. Eu gosto daqui. Quando nós chegamos aqui, nós fizemos a busca ativa e acabou a malária. Todo mundo estava com sintoma e depois acabou tudo. Agora não tem mais sintoma. Lá tem muita malária esperando. Lá vocês vão adoecer muito. Então nós temos que ficar direto aqui, o grupo todo”*, eu falei. Mas os outros não quiseram. *“Não, nós temos que morar lá. Então nós vamos fazer divisão, porque Adriano é chato. Para ficar melhor, nós temos que dividir”*, falaram. *“Então tem que ter chefe para nós também no [Pukima] Beira, por isso o Hipólito tem que ser chefe para nós, porque esse Adriano é chato. Esse daqui que é a primeira liderança, ralha muito a gente”*, eles falaram, reclamaram e então foram. Mas eu nunca ralhei essas pessoas. *“Então vai lá. Eu não vou sair daqui, eu vou morar direto aqui. Aqui que moravam meus avós, aqui faleceu a minha avó. Aqui que ela foi queimada”*, eu falei.

Então eu fiquei. Fiquei pouco tempo estudando, porque chegava o profissional, mesmo que fizemos a divisão ele chegava. Porque tinham muitos alunos, por isso ele chegava e ficava um tempo, para não perdermos o estudo. Então decidimos de novo e descemos aqui no [Pukima] Cachoeira, para ficar mais fácil a assistência da saúde e a educação também. Porque a gente carregava essa comida dos profissionais no caminho, os moços que carregavam. Estava longe a distância da beira do Raita e do [Pukima] Beira, onde a gente caminhava para buscar tudo. Por isso nós descemos e ficamos, fizemos um “*xaponinho*” e o roçado. Quando a gente acampava, fazia um acampamento que era pequeno, de palha de sororoca, e o posto de saúde. Do outro lado ficava a escola de palha de sororoca. Quando a gente passava algumas semanas fora, a gente fazia assim para estudar: a gente levava o caderno junto com as malas. Levava tudo para o mato, as medicações e o material escolar. A gente não deixava no *xapono* não, porque sabíamos que íamos demorar dentro da floresta, por isso que nós estudávamos lá no acampamento também. Porque lá tem muita comida e fruta, por isso que a gente estudava lá também. O Cláudio, meu irmão, já era professor e outros que já estudavam muito, como a Marielza, davam aula junto com os profissionais. Nessa época, o técnico de saúde andava junto também, para fazer assistência de saúde. Agora é difícil, não querem andar atrás dos Yanomami não, mas naquela época andavam. Se preocupavam muito e faziam assistência no mato mesmo, para cuidar rápido. Então era assim, ficava assim. Nós chegamos aqui no [Pukima] Cachoeira, ficamos pouco tempo e lá que também construímos a escola, a escola e o posto de saúde. Chegaram de novo os profissionais da educação e estudamos, estudamos, estudamos e estudamos. Quando nós fizemos roçado no [Pukima] Cachoeira, o ano era 2011, foi nesse ano que nós abrimos o [Pukima] Cachoeira. Nós ficamos pouco tempo. Quando chegava o coordenador da Secoya, nós pedíamos a construção da escola. Nós sempre pedíamos a construção da escola. Então ele explicava: “*Não, o que seu pai acertou no começo, continua. Continua essa escola de palha. Essa daqui não vai mudar, porque a Secoya não ganha muito. Os financiadores não financiam com muito dinheiro, somente quando vamos fazer a contratação dos profissionais de educação que mandam dinheiro. Não mandam dinheiro para a construção não, só quando tem a contratação dos profissionais que trabalham em campo, só esse dinheiro que vem. Então Adriano, nós vamos pensar um outro jeito. Vamos nos aproximar do governo, nós vamos nos aproximar da universidade, têm universitários, pessoas que estudam muito a educação diferenciada. Nós vamos nos aproximar do Governo, da Secretaria Estadual de Educação. Vamos fazer de outro jeito, tem outro jeito para fazer construção*”, ele falava. Quando ele chegava, nós sempre pedíamos a construção, construção, construção,

construção. Mas nada, em nenhum *xapono* teve construção, nem no Ixima, nem [Pukima] Beira, nem Kona, nem [Pukima] Cachoeira, nada. Ficamos assim.



Clareira do antigo *xapono* Pukima Cachoeira, aberto em 2011 por Adriano e sua família. Foto: Daniel Jabra, 2020.

Terra demarcada: as escolas de palha

Acordei cedo ouvindo o Adriano nos chamar: “*Napë, napë! Pessoal de São Paulo, vamos!*”. Abri os olhos e sua família já estava arrumada para sair para o mato. Vamos para a roça. Ajeitamos nossas coisas rapidamente e descemos para a beira. Em família, lotamos um bote e saímos rio acima vendo o sol despontar dentre as árvores. Entramos no rio Pukima, que está bem seco agora no tempo do verão, e tivemos que arrastar o bote diversas vezes nas corredeiras que se formavam pelas pedras no leito do rio. Fui aos poucos acordando. Muitas vezes sinto dificuldade de sair do estado de sonho, acordo ainda com a sensação de estar parte aqui e parte lá. Estar na floresta, ou subindo o rio, é como caminhar nessas paisagens oníricas, de um lugar desconhecido, mas não exatamente estranho. Depois de cerca de uma hora subindo o rio, avistamos dois cojubins empoleirados na beira. Adriano ficou alisando o cano da espingarda e sussurrando algo antes de descer do bote e entrar no mato. Ficamos esperando na beira em um silêncio total. Dois tiros ecoaram espaçados e um cojubim salta para um galho em cima de nosso bote tentando escapar de seu destino. Adriano voltou jogando pedras no pássaro, que logo caiu no rio e foi finalmente capturado. Agora, com pelo menos uma refeição garantida, seguimos viagem entre os diversos troncos e barreiras que se acumulavam no rio cada vez mais estreito. O sol já estava alto, mas o rio continuava escuro pela floresta que filtrava sua luz. Seguimos nessa penumbra até chegarmos a uma grande clareira no meio da água. Ao fundo, uma cachoeira iluminada pelo sol interrompia o silêncio e a sombra, logo abaixo dela estávamos nós nessa bacia que se formava. Na beira do rio, perto da cachoeira, havia um platô de rochas que apontava para um caminho na floresta. Adriano avisou que havíamos chegado ao porto de seu antigo *xapono*, o primeiro Pukima Cachoeira. Pegamos nossos facões, cestos e espingardas e entramos naquele caminho. Fomos passando por diversas árvores frutíferas e Adriano seguia na frente abrindo a capoeira já alta que fechava o antigo caminho. Demorando um tempo andando no mato, chegamos a outra grande clareira, desta vez na floresta, era o pátio do antigo *xapono*. Não víamos mais as casas, pois haviam queimado elas quando se mudaram dali alguns anos antes. Sobrou apenas o chão de terra batida refletindo o sol, como um grande espelho aberto para o céu. Adriano estava preocupado e querendo passar ali para ver como estava o entorno, nos alertando que, apesar de bela, aquela clareira era o local perfeito para os garimpeiros pousarem, como já haviam feito antes. Cruzamos o pátio tentando imaginar as presenças de outrora e continuamos.

Saindo da clareira, o mato já fechava e diversas árvores deitavam caídas. Neide, a filha de Adriano, me contava sobre os vários espíritos auxiliares dos pajés (*hekura pë*), era uma lista sem fim. Seguimos caminhando e entramos numa região de serras. Começaram as subidas. Subimos uma serra, descemos, subimos outra maior, andamos mais e descemos já exaustos. Paramos em um igarapé que se abria pelas rochas no meio do mato, era um vale entre as serras. Bebemos aquela água cristalina que corria direto das nascentes e voltamos a subir, desta vez serras mais íngremes. Subindo e subindo no meio do mato, sem ter muita noção nem visão de onde estávamos, e vendo Adriano e todos totalmente tranquilos, reconhecendo e aproveitando o caminho, tive uma sensação muito forte de sentir-entender o que Adriano tanto me fala sobre eles serem verdadeiros habitantes da floresta e das serras, e não de beira de rio. Fui lembrando e imaginando como deveria ser sair de dentro da floresta, do “centro”, e ir morar na beira, e de quanto esse movimento é recente e em como será que as novas gerações que nasceram na “beira” vivem essa experiência de uma outra forma. As comunidades do alto rio Marauíá ainda costumam passar períodos de *wayumi* no interior da floresta, retornando aos seus “centros” e tocos das serras, como Adriano diz. Mas outras comunidades, principalmente as que mantêm uma forte relação com os salesianos, fazem isso muito raramente, chegando a passar até tempos maiores na cidade. Passei grande parte dos caminhos nesses pensamentos, indo cada vez mais longe floresta adentro. Chegamos no alto de uma serra, mas dali não se tinha uma vista ampla do entorno, apenas a fresta de uma pequena clareira permitia ver um pouco de horizonte. Estávamos na antiga roça de banana do pai do Cândido, uma vastidão de bananeiras no meio da floresta e no alto da serra. Adriano sempre costuma falar de sua vontade de nos levar para conhecer as serras, as roças e os *xapono* antigos, e lá estávamos. Ele e sua esposa entraram na roça, pediram para nós aguardarmos fora, com sua filha e genro, pois era perigoso encontrarmos com alguma cobra ou outro perigo entre as bananeiras. Ficamos sentados na pequena clareira esperando eles e nos saciando com as bananas maduras. Começamos a ouvir o barulho das bananeiras caindo, e um tempo depois Neide nos levou para colher os cachos e levá-los para onde estávamos esperando. Feito isso, longa espera. Milhares de abelhas Mamokahiwë grudavam em nós e tentavam entrar em todos os lugares possíveis e descobertos do corpo, engoli várias e logo me cobri todo e fechei os olhos. Só ouvia um zumbido incessante e as abelhas deixavam a espera mais longa. Mas o que estávamos esperando ainda lá? Não ouvia mais nenhum barulho nem sinal de Adriano e sua esposa, e enfim eles chegaram com os cestos cheios de mais cachos de bananas. Quando vi eles chegando, tentei fazer um cálculo de como faríamos a divisão para levar tantos cachos enormes e logo me pareceu algo impossível. Adriano sentou, cansado. Compartilhei com ele a minha preocupação sobre como voltaríamos

com tudo aquilo e disse que só seria possível se chamássemos mais ajuda, quem sabe dos *hekura*. Ele deu risada e então falou que era melhor chamar o Tëxoriwë, espírito-beija-flor, que era o mais rápido. Adriano começou a contar a história do Tëxoriwë, de como ele antes era um Yanomami bem gordinho e um amigo dele o havia chamado para ajudar a fazer uma grande fogueira. Animado com o convite, o beija-flor ajudou seu amigo a buscar lenha e fizeram uma grande fogueira, que na verdade era para ele mesmo. Quando já estava acesa, ele jogou o beija-flor no fogo para comê-lo e aproveitar de sua carne gorda, e sobrou apenas o seu coração, dando o tamanho pequeno que hoje ele tem. Depois Adriano ainda contou a história do Hewëriwë, o espírito-morcego, que convidou a sogra para ir visitar os parentes em outro *xapono* e no caminho acamparam. Hewëriwë não conseguia ficar na sua rede, que caía toda hora e então ele foi dormir com sua sogra, mas com segundas intenções. Passaram a noite “trabalhando”, como Adriano contou, e no dia seguinte o pênis dele estava todo inchado. Quando chegaram no *xapono* que foram visitar, Hewëriwë entrou fazendo sua dança da apresentação e todos viram a situação do seu membro e, quando a sogra dele entrou dançando, logo entenderam o que havia acontecido. Ficaram com raiva dele e bateram com um pau em sua cabeça, transformando-o em morcego, e depois ralharam a sogra também. Adriano disse que foi Hewëriwë que ensinou os Yanomami a não dormirem com suas sogras, mas acusou outros grupos mais distantes de ainda fazerem isto. Depois ele contou a outra história do Hayariwë, o espírito-veado, e todos descansavam ouvindo as histórias e vivendo as imagens que Adriano nos presenteava.

Quando acabaram as histórias, voltei a lembrar das insuportáveis abelhas e todos já haviam preparado seus cestos. Com ajuda dos *hekura*, ou de suas histórias pelo menos, conseguimos acomodar todos aqueles cachos de banana em nossas costas. Pegamos tudo e começamos a voltar. Descer é uma outra experiência e o peso só aumenta a distância. Paramos naquele mesmo vale para tomar água e fazer um mingau de banana. Adriano nos deixou ali descansando e foi caçar. Já começava a chegar o fim de tarde e precisávamos voltar antes da escuridão. Com aquele peso todo nas costas tudo era mais insuportável, as coceiras, as formigas, as picadas, o mato e seus galhos. Continuamos a voltar. Meus pés e pernas tremiam, minha mão doía e formigava com a força que eu fazia puxando os cipós de meus ombros para amenizar a dor nas costas. Eu sentia como se estivesse carregando eu mesmo, carregando um peso que jamais imaginei conseguir, ainda mais naquelas condições. Todos estavam na mesma situação, e não havia outra alternativa senão continuar e chegar logo. Foi um alívio chegar na clareira do antigo *xapono*, e mais ainda quando chegamos na beira, exaustos. Larguei os cachos na pedra e pulei no rio. O choque do corpo quente com a água gelada da cachoeira foi um tremendo

alívio e todos fizeram o mesmo. Carregamos o barco enquanto a sobrinha de Adriano depenava os cojubins e partimos de volta. Chegamos no *xapono* no começo da noite, larguei as bananas na casa de Adriano, fui banhar. Não consegui fazer mais nada e fui direto deitar, completamente acabado. Peguei no sono instantaneamente e apaguei na rede. É domingo e ainda chove, acordei mais descansado. Trazendo os cojubins cozidos que caçamos ontem, Adriano veio até nossa rede e passou a manhã contando a história de como começaram as escolas no Marauíá.

* * *

Antigamente não havia escola no nosso *xapono*. Alguns alunos foram convidados para estudar na escola do *xapono* Ixima. Eles estudavam por um mês, quando a professora Anne Ballester saía para as folgas, retornavam ao Pukima e assim que ela chegava, tornava a chamá-los. Em um segundo momento, pedimos apoio da professora *napëyoma* [mulher não-indígena] para que ela lecionasse no Pukima e ajudasse na construção da escola em nosso *xapono*. Ela aceitou nossa proposta e, com a colaboração de outros parceiros, construímos nossa primeira escola.

Em 2000, com a escola pronta, Anne Ballester, que agora trabalhava para a Secoya, chegou ao Pukima para alfabetizar alguns alunos e agentes da saúde. Alguns yanomami dos *xapono* Raita e Kona também passaram a frequentar as atividades de alfabetização realizadas neste local. Aos poucos, alguns alunos foram se preparando para serem professores. O coordenador da Secoya [...], levou dois professores do Ixima e dois do Bicho-Açu para que colaborassem no trabalho da escola, dando aulas para os alunos do Pukima. Finalmente, em 2003, depois de reuniões e conversas com os *pata pata* [anciões] foram escolhidos os três primeiros professores do Pukima. E, com a saída da Anne Ballester, o acompanhamento das atividades da escola passou a ser feito por outros assessores *napë*.

Em 2007, devido à infestação de carapanã, epidemia de malária e falta de comida no verão, nós nos dividimos em dois grupos: Pukima Beira e Pukima Centro. No Pukima Centro escolhemos um novo professor e as aulas prosseguiram com o acompanhamento periódico de assessores *napë*. Um tempo depois construímos um novo *xapono* mais próximo da margem do rio. O professor que trabalhava nesta época desistiu de trabalhar na escola, então fizemos uma reunião e escolhemos outro professor. Ele ficou trabalhando sozinho com uma única turma, que na época chamávamos de Turma Pré-silábica. Estava difícil pra ele porque eram muitas crianças, então escolhemos mais um professor para trabalhar para uma segunda turma chamada de Silábica. Quando nos mudamos para o local onde estamos hoje, um dos professores comprou de um jovem a casa que ele havia feito para morar e a escola passou a funcionar lá. [...] Em fins de 2013, uma tempestade

derrubou as duas casas da escola. Por isso, atualmente trabalhamos em um espaço emprestado na casa de um dos professores. (Escola Indígena Omawë Yanomami, 2014)⁵⁴.

Em meados da década de 1990, os Pukimapiwëteri aproximam uma importante aliada para a construção de uma experiência escolar alternativa à dos missionários, e também em sua luta contra a guerra colonial, a Anne Ballester. Devido a ainda forte influência política dos salesianos, mesmo após a demarcação da TIY e da presença da Funai na região, só era possível subir o rio e chegar às comunidades com “autorização” dos missionários, de forma que Anne deixou o Canadá, onde morava, e chegou na Missão Maraiúá (Komixiwë) em 1994 acompanhando o linguista Henri Ramirez, onde passaram um tempo morando e trabalhando na produção de materiais didáticos e na alfabetização dos Yanomami⁵⁵. Mesmo contrariada e extremamente crítica ao sistema de escolarização dos salesianos, Anne trabalhou na alfabetização de muitos jovens durante sua estadia na Missão Maraiúá, dentre eles Adriano, Hipólito e Carlito, que se tornariam as principais lideranças da região. Encontrando um interesse em comum contra as violências realizadas pelos missionários, e também na busca por um outro modelo de escolarização, os três jovens estreitaram relações com a nova professora. Algum tempo depois, o grupo de Carlito se dividiu dos Xamatawëteri, saíram da Missão Maraiúá e abriram uma nova comunidade rio acima, o Ixima. Com a mudança, Anne foi convidada a acompanhar o grupo e dar aulas na nova comunidade, onde alguns jovens Pukimapiwëteri também passaram a estudar e assim puderam se distanciar dos missionários, deixando de assistir às aulas na missão. Henri Ramirez também acompanhou esta mudança e passou um período no Ixima trabalhando com aquele grupo, juntamente com Anne. Nessa época, a única escola diferenciada reconhecida na região era a que a Funai havia construído no Apuí, junto ao grupo dos Ironasiteri logo após a implementação do Posto Indígena em 1989⁵⁶, de forma que os grupos do alto Maraiúá investiam de maneira independente em seus projetos de escolarização. Foi somente alguns anos depois que chegou a primeira escola entre os Pukimapiwëteri, como lembra Sérgio:

⁵⁴ Esse breve histórico foi escrito por Adriano, professores, lideranças e anciões de sua comunidade durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola diferenciada do Pukima Cachoeira em 2014.

⁵⁵ Desse período em que passou entre os Xamatawëteri, Ramirez elaborou uma gramática da língua Yanomami (Ramirez, 1994a), propondo uma atualização ao modelo ortográfico elaborado e utilizado pelos missionários além de estruturar uma gramática pedagógica para uso nas escolas (Ferreira et al, 2019).

⁵⁶ Por um relativo distanciamento com o grupo dos Ironasiteri, não foi possível apurar maiores informações sobre essa escola, como quem era o responsável pedagógico e quem lecionava.

Só depois que apareceu a escola no Pukima Beira. A Funai chegou com a Anne, para ela construir a escola. Eu acho que o pessoal do Pukimapiwëteri já entendia um pouco de português, já estava sabendo sobre os padres, sobre as coisas ruins que eles estavam fazendo na cabeça dos Yanomami⁵⁷.

Após alguns anos assistindo às aulas no Ixima, onde também sofria ameaças de briga de outros jovens, Adriano passou a pressionar a Funai para construir uma escola no Pukima e convidou a Anne para se mudar para lá. Anne abraçou a ideia e passou a buscar meios para financiar a nova escola, além de se disponibilizar como professora. Contando com uma rede de apoiadores internacionais, Anne conseguiu levantar o montante necessário para a construção da primeira escola no alto rio Marauiá. Buscando um modelo mais adequado à realidade yanomami, a escola foi construída inteiramente com os materiais disponíveis na floresta, um serrador de Santa Isabel do Rio Negro foi contratado para tirar as madeiras da estrutura e a cobertura do telhado foi feita pelos próprios Yanomami, e assim esse modelo ficou conhecido como “escola de palha”. Esse passou a ser o padrão para as escolas diferenciadas, de forma que a diferenciação entre as escolas diferenciadas e salesianas passou a se expressar também através da arquitetura das escolas. Com a escola construída, começaram as aulas de alfabetização em yanomami e português, tendo como base as cartilhas produzidas junto com Henri Ramirez. Nesse período, no final da década de 1990, os Pukimapiwëteri haviam convidado os Konapimateri para se mudarem da Venezuela para o alto rio Marauiá e as primeiras famílias já haviam chegado à região. Buscando estreitar a aliança com os novos vizinhos, os Pukimapiwëteri convidaram alguns jovens Konapimateri para estudarem na escola do Pukima, reforçando a amizade com o recém chegado grupo e também entre as comunidades do alto rio Marauiá. Desta forma, começou também a se estruturar uma aliança entre os grupos à montante da Missão Marauiá através da escola diferenciada, marcando um distanciamento com os salesianos e os outros grupos rio abaixo.

A chegada das escolas diferenciadas na região do rio Marauiá a partir da década de 1990 se dá no contexto do processo de redemocratização do país e da efetivação dos direitos indígenas: é o tempo da terra demarcada. Ao longo do período da ditadura civil-militar, com a intensificação da guerra colonial contra os povos indígenas movida pelo Estado e as empresas aliadas à agenda do governo, o movimento indígena deu importantes passos para uma certa

⁵⁷ Em depoimento gravado durante conversa em São Paulo, 4 de fevereiro de 2021.

pacificação desta guerra, estruturando uma vasta rede de alianças entre os indígenas, seus parceiros não-indígenas e suas organizações pela defesa dos direitos humanos, tanto nacional como internacionalmente. Essas alianças foram decisivas para que o processo de redemocratização do país incluísse às pautas indígenas, de forma que esse contexto de uma atuação política conjunta entre as lideranças e organizações indígenas e seus aliados não-indígenas foi fundamental para garantir que as discussões colocadas na Assembleia Nacional Constituinte entrassem na nova constituição, como a aprovação dos artigos 231 e 232.

O ponto fundamental da nova constituição foi o abandono da perspectiva assimilacionista e integracionista das legislações anteriores, que viam os indígenas como povos em estado de transitoriedade, fadados ao desaparecimento ou em rumo à civilização. Passa-se então a ser garantido o direito à diferença, ou seja, de serem indígenas e assim permanecerem. O estabelecimento do direito à diferença, respeitando sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, fundamenta e cria as condições legais para que a educação e a saúde indígena também sejam diferenciadas, não cabendo mais ao Estado incorporar os indígenas a sociedade nacional, mas sim legislar para garantir sua proteção e fazer valer seus direitos. Com a nova constituição, os povos indígenas passam a ser introduzidos sob o juízo da mesma de forma autônoma, legitimando a eles e suas organizações como qualquer pessoa física ou jurídica, ou seja, o fim do poder de tutela do Estado e a garantia da capacidade processual de entrarem na Justiça em defesa de seus direitos. Em relação aos territórios indígenas, a nova constituição reconhece aos indígenas “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, declarando originário o vínculo entre os indígenas e seus territórios, ou seja, anterior à existência do próprio Estado. O direito à terra é assim considerado imprescritível e fundamental para a preservação não só física, mas também cultural dos povos indígenas, de forma que as demarcações das terras indígenas passam a ser compreendidas como atos estritamente declaratórios e não mais constitutivos, estipulando-se o prazo de 5 anos a partir da data de promulgação da Carta Magna, para a identificação e demarcação de todas as terras indígenas no Brasil (Brasil, 1988). Esse período marca o início de um processo de sobreposição do indigenismo oficial, do Estado, pelo indigenismo não-governamental, das associações e organizações não-indígenas e o etno-indigenismo, dos indígenas e suas organizações (Albert; Ramos, 2002). Essa sobreposição passa a se dar justamente pelos caminhos abertos pela nova constituição, que estabelece novos parâmetros para a relação do Estado com os povos indígenas, marcando uma virada fundamental nessa relação.

Desde então, a atuação da Funai junto aos povos indígenas se limitou quase que exclusivamente aos processos de regularização fundiária dos territórios indígenas, ao passo que outros serviços como o atendimento à saúde e as iniciativas de escolarização indígena eram terceirizadas às instituições ou associações indigenistas e de direitos humanos, nacionais e internacionais, inclusive financeiramente. Tal situação ameaçava a sustentabilidade dos territórios recém-demarcados, de forma que o movimento indígena passa a cobrar do Estado a construção de uma política indigenista mais consistente e específica. Este contexto dá início às discussões dos Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas (PDPI), programa do Ministério do Meio Ambiente que passou a receber propostas e financiar projetos para comunidades indígenas a partir de 2003 (Almeida; Souza, 2006), período em que também começam a ser criadas diversas associações indígenas em todo o país. A Funai deixa de ser o órgão estatal exclusivo de atuação entre os povos indígenas, e outros órgãos entram em cena como a Fundação Nacional de Saúde (Funasa), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Ministério do Meio Ambiente e também o próprio Ministério da Educação. As experiências dos projetos do PDPI, em sua maioria geridos pelas próprias organizações ou associações indígenas, abriu caminho para a construção da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) em meados de 2008, oficialmente instituída em 2012 com a Lei da Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial Indígena (PNGATI) (Brasil, 2012), construída em diálogo com os povos indígenas, agentes indigenistas da sociedade civil e o Estado brasileiro. Com o PNGATI, começam as oficinas de construção dos Planos de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA) das Terras Indígenas e a elaboração de projetos para sua implementação. No entanto, apesar dos avanços na legislação, o Estado ainda tem se mostrado incapaz de atender e fazer valer os direitos conquistados pelos indígenas, de forma que as alianças das lideranças e organizações indígenas com as diversas associações e organizações não-governamentais foi, e tem sido, imprescindível para suprir a falta de programas específicos e direcionados para a grande diversidade cultural e territorial dos povos indígenas no Brasil⁵⁸.

Esse período é marcado pelo fortalecimento e investimento para uma maior participação e protagonismo das comunidades indígenas na construção de políticas públicas e projetos que os afetem direta ou indiretamente. Como Adriano coloca, é o tempo de “aprender o caminho dos brancos”, de se apropriar e construir outras armas para enfrentar a guerra colonial

⁵⁸ Como, por exemplo, a atuação das Comissões Pró-Índio, do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), do Programa Povos Indígenas no Brasil do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (PIB/CEDI), da Comissão Pró-Yanomami (CCPY), da Associação Brasileira de Antropologia e do Conselho Indigenista Missionário (Cimi).

que o Estado ainda promove contra eles, de forma que “uma vez que os guerreiros e embaixadores autóctones passaram a recrutar armas forjadas pelos próprios brancos para enfrenta-los – tais como as ideias de direitos humanos e originários – foi possível, em alguma medida, domesticar o seu Estado e pacificar um pouco também a sua guerra” (Berbert, 2017:148). É o tempo de aprender a lei e os caminhos legais para a defesa e efetivação dos direitos conquistados com a Constituição de 1988, construindo outros espaços de luta e atuando nos palcos interétnicos, nos quais as lideranças indígenas passam a investir todas suas habilidades políticas e xamânicas para a pacificação dos brancos e sua guerra. A construção dessas novas armas passa a se dar em referência ao quadro jurídico e aos instrumentos e textos legislativos nacionais impostos pelo Estado, de forma que diversas lideranças indígenas sabiamente passam a agenciar as retóricas do indigenismo⁵⁹, do ambientalismo e dos direitos humanos, incorporando, transformando e atualizando estes discursos com as narrativas das cosmologias indígenas e aprimorando assim sua força argumentativa e política na disputa interétnica pela legitimação de seus direitos, desenvolvendo complexas simbolizações políticas fundamentadas em suas cosmovisões (Albert; Ramos, 2002). Dessa forma, há também mudanças nas formas de luta e nas estratégias políticas indígenas. Enquanto no período dos primeiros encontros com os brancos muitos grupos fugiam e buscavam refúgio no interior da floresta para evitar um contato permanente, agora há um movimento inverso, o de sair para as cidades, atuar e firmar posição nas ditas arenas interétnicas⁶⁰. Nesse contexto, e entendendo a necessidade e urgência de “aprender como funciona o direito dos yanomami”, Adriano passa a viajar para outras cidades e participar de cursos e encontros do movimento indígena e indigenista, tomando a frente na busca de conhecimento, formação política e produção de alianças, atualizando as estratégias de resistência realizadas por seus pais e avós: a fuga e o refúgio. A urgência em conhecer os textos que fundamentam e garantem seus direitos, como também em aprender os caminhos da política dos brancos, traz atualizações nas elaborações nativas sobre as escolas, colocando sua importância em um outro patamar. É nesse momento que a educação escolar indígena toma um outro rumo.

* * *

⁵⁹ Entendido aqui no sentido mais amplo do termo como um fenômeno político, assim como proposto por Alcida Ramos (1998).

⁶⁰ Sobre a ação e discurso político yanomami, ver Kopenawa; Albert, 2015; Albert, 2002a; 1992a.

O exercício, no dia-a-dia, de professores, lideranças e seus aliados para a resignificação da instituição escola – modelada historicamente pela negação da diversidade sociocultural – em um espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos, sugeriu as diretrizes político-pedagógicas da interculturalidade, do bilingüismo/multilingüismo, da diferenciação, da especificidade e da participação comunitária, formando consensos sobre como seria uma educação escolar protagonizada pelos povos indígenas e associada a seus próprios projetos societários. (CONEEI, 2009:2).

Com o processo de redemocratização do país, diversas iniciativas, diretrizes e resoluções foram promulgadas a fim de efetivar os direitos conquistados com a nova constituição também em relação à educação escolar indígena. Com a garantia do direito à diferença, há uma mudança no paradigma em relação às escolas indígenas e a demanda por um projeto educacional direcionado à realidade das comunidades indígenas ganha corpo e visibilidade: o direito à educação escolar diferenciada. Dentre os atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Carta Magna de 1988, os artigos 78 e 79 preconizam como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural que vise o fortalecimento das línguas e culturas nativas de cada comunidade indígena, além possibilitar o acesso aos conhecimentos da sociedade nacional (Brasil, 1988). Em 1991, a responsabilidade da educação escolar indígena é transferida da Funai para o Ministério da Educação (MEC), determinando que as ações deveriam ser desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, concordando com as Secretarias Nacionais de Educação do MEC (Brasil, 1991a). Tal determinação foi promulgada sem que as lideranças e organizações indígenas fossem consultadas, e o receio pela não garantia de terem seu direito à diferença respeitado pelas ações do MEC gerou muita revolta. Buscando reverter a situação, alguns meses depois o Governo Federal publica a Portaria Interministerial n.559, de 16 de abril de 1991, que regulamenta a competência do Ministério da Educação para coordenar ações referentes à educação indígena, acatando grande parte das reivindicações do movimento indígena. Com a Portaria n. 559 é garantida “às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais” (Brasil, 1991b), abandonando a postura integracionista até então também empreendida pelo Estado através da escolarização indígena. Em 1993, o Ministério da Educação publica as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, o primeiro instrumento diretor para a implementação de políticas públicas no âmbito da educação escolar indígena (MEC, 1993).

A fim de fornecer subsídios e parâmetros para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas, são criados Núcleos de Educação Indígena em diversas universidades em todo o país, contribuindo com documentos e estudos que foram incorporados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996). Substituindo a antiga LDB de 1961 (Brasil, 1961), que sequer mencionava a escolarização indígena, a nova LDB menciona de forma explícita a educação escolar indígena e reforça o dever do Estado em oferecer uma “educação escolar bilíngüe e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades” (Grupioni, 2001:132), deixando claro que a educação escolar indígena deveria ter um encaminhamento diferenciado em relação às outras escolas do sistema de ensino nacional. Desta forma, a nova LDB abre muitos caminhos para que as escolas possam efetivamente responder às demandas específicas de cada comunidade indígena. Alguns anos mais tarde, em 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas com o objetivo de subsidiar a elaboração de projetos curriculares. Seguindo as indicações da LDB, em 2001 é promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) que inclui um capítulo sobre a Educação Escolar indígena e estabelece a criação da categoria “escola indígena” nos sistemas de ensino, prevendo programas específicos tanto em relação aos projetos curriculares e pedagógicos, quanto a programas de financiamento específicos para a implementação de escolas em comunidade indígenas. Em 2002, 13 anos após sua criação, é finalmente ratificada no Brasil a Convenção 169 da OIT, substituindo a antiga Convenção 107 de 1957. A nova convenção abole o caráter integracionista da antiga e, além de reforçar os direitos indígenas nos mais diversos âmbitos, ela “recomenda a participação dos povos indígenas em medidas governamentais e legislativas, e ainda em todas as decisões que os afetem diretamente” (Santos, 1998:102), reafirmando a importância de criar mecanismos para que essa participação das comunidades indígenas ocorra efetivamente.

Nesse contexto, começaram a surgir diversos projetos independentes de escolarização indígena em todo o Brasil, como também nas diversas regiões da Terra Indígena Yanomami. Programas de escolarização diferenciada e de formação de professores yanomami foram criados e coordenados por parceiros e organizações indigenistas ou religiosas que atuavam no território yanomami, como a Diocese de Roraima, a CCPY, e a própria Anne através da recém criada Associação Serviço e Cooperação com Povo Yanomami (Secoya) (Ferreira et al., 2019:66). Anne Ballester foi uma das fundadoras da Secoya e responsável por estruturar o programa de educação escolar diferenciada realizado pela associação nas comunidades yanomami do rio

Marauíá e Demini (AM). A partir de 1999, por meio de um convênio com a Fundação Nacional de Saúde (Funasa), a Secoya passou também a atuar no atendimento à saúde yanomami nessas regiões e na formação de Agentes Indígenas de Saúde, e algum tempo depois Anne deixou a associação por divergências de opinião quanto ao encaminhamento dos projetos. Com a saída de Anne, e também seu momentâneo afastamento da região do Marauíá, em 2002 a Secoya reestrutura seu programa educacional para as comunidades yanomami e passa então a coordenar as escolas diferenciadas da região. O novo programa educacional proposto pela Secoya se baseava na contratação de professores não-indígenas para trabalharem nas escolas diferenciadas em um revezamento entre as comunidades, além de promover cursos de formação de professores yanomami. A mudança foi sentida pelas comunidades, como relembra Adriano, e a chegada da Secoya marca também um novo período na luta pelas escolas diferenciadas e também nas relações interétnicas: além dos Salesianos e da Funai, a Secoya passou a ser um novo agente na região do rio Marauíá.

Nessa época, aumentavam radicalmente os casos de malária na TIY e principalmente no Marauíá, gerando uma nova onda de instabilidade social entre os Yanomami. Vendo o descontrole da malária na nova comunidade na beira do rio Marauíá, o Pukima Beira, os Pukimapiwëteri decidem retornar ao Pukima Centro mais para dentro da floresta e próximo às serras. Ao chegarem de volta no Pukima Centro, Adriano examina todos de seu grupo e trata aqueles que estavam com malária, controlando a transmissão da doença na comunidade. Com a contenção da doença e estabilização no local, o grupo constrói uma escola em meio às casas do *xapono*, uma escola de palha, e solicitam à Secoya envio de professores periodicamente. Passado algum tempo, parte do grupo começa a pensar em voltar para a beira do rio Marauíá e Adriano, contrário a esse movimento, decide permanecer mais isolado e então os Pukimapiwëteri se dividem entre as duas comunidades: “beira” e “centro”. Percebendo cada vez mais as dificuldades dos profissionais não-indígenas de saúde e educação em chegar à sua comunidade, e também as dificuldades para transportar os materiais de uso escolar e médico, feito exclusivamente por longos caminhos na floresta, em 2011 o grupo de Adriano abre um novo local ainda na região das serras, mas mais próximo ao eixo navegável do rio Pukima e à poucos minutos de caminhada de sua cachoeira, que dá o nome ao novo *xapono*: Pukima Cachoeira. Com o roçado dando frutos, a comunidade finaliza a construção das casas, do posto de saúde e da nova escola, também de palha. Resolvida a questão da dificuldade de acesso, colocada pelos não-indígenas, Adriano volta a cobrar a construção da estrutura da escola para o coordenador da Secoya, mas seus pedidos jamais são acatados. Alegando falta de recursos, e

também que a decisão pela escola de palha havia sido do pai de Adriano, alegando que essa era a mais apropriada para eles, a Secoya se desresponsabiliza da construção das escolas, insistindo que a escola de palha é um modelo diferenciado, assim como o modelo de escolarização por eles escolhido. Com isso, Adriano passa a buscar outros caminhos para a construção das escolas diferenciadas, enquanto no âmbito legal, novos passos eram dados nas legislações a respeito das escolas indígenas.

Em 2009 é publicado o Decreto Presidencial nº 6.861 que “dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências”, entre elas o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação para a construção de escolas (Brasil, 2009). Visando o protagonismo indígena, o projeto dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) inaugura uma nova conjuntura política e jurídica para a educação escolar indígena no Brasil:

Com uma proposta original, no que diz respeito ao reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, ao aliar a questão educacional à territorial, essa política inaugura um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena. Em linhas gerais, a ideia de território etnoeducacional significa um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro. (Bergamaschi; Sousa, 2015:145).

Apesar de apresentar avanços em relação às especificidades e territorialidades indígenas, e de ter em vista uma maior participação e protagonismo das comunidades nas políticas de escolarização indígena, o decreto foi elaborado e expedido sem a participação do movimento indígena (Ibid). Alguns meses depois da publicação do decreto em 2009, acontece a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), organizada por lideranças e organizações indígenas, o Ministério da Educação e a Funai, mobilizando cerca de 50.000 pessoas durante suas três etapas: a conferência nacional, as conferências regionais e as conferências nas comunidades, realizadas ao longo de 2009 em 1.836 escolas indígenas no Brasil (CONEEI, 2009). A partir das discussões e reflexões das etapas regionais e nas comunidades, durante a Conferência Nacional foram elegidos um conjunto de considerações para o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil. Dentre as considerações, a CONEEI reconhece política de criação dos Território Etnoeducacionais como um novo modelo de gestão das escolas indígenas e específica como deverá se dar sua implementação:

A implantação dos Territórios Etnoeducacionais deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios; mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades. (CONEEI, 2009:5, grifo nosso).

Enquanto a política dos Territórios Etnoeducacionais era implementada, a Secoya passava por um período de escassez de recursos, já sentido desde 2008 com o fim do convênio com a Funasa⁶¹, de forma que a própria associação passa então a buscar outros meios para o financiamento de suas atividades, agora deixando de realizar o atendimento à saúde e focando exclusivamente nos projetos de escolarização diferenciada. Acompanhando o movimento de estadualização das escolas indígenas que também acontecia em outras regiões e comunidades indígenas em todo o Brasil, a Secoya passa a ver como alternativa para a sustentabilidade de sua atuação uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, e em conversa com Adriano e outras lideranças da região do rio Marauíá, passam a buscar o reconhecimento oficial de suas escolas. Reestruturando seu programa educacional, e visando o reconhecimento das escolas que coordenava, a partir de 2013 a Secoya deixa de enviar professores não-indígenas para as escolas, que passam a contar exclusivamente com professores yanomami, e a associação passa a atuar exclusivamente no acompanhamento pedagógico e cursos formativos. O não reconhecimento oficial das escolas diferenciadas no Marauíá até então, já era motivo de discussão entre as diversas comunidades yanomami tendo em vista que as escolas coordenadas pelos salesianos eram reconhecidas pela Seduc/AM. Por não terem seus currículos reconhecidos pelo MEC, não era possível realizar a formação dos alunos e nem sua posterior continuidade de estudos no ensino médio, por exemplo, ou até em universidades e esse ponto se tornou um critério de deslegitimação das escolas diferenciadas pelas lideranças e professores das comunidades que adotam as escolas salesianas. Desta forma, a luta pela estadualização das escolas diferenciadas era atravessada também pelo contexto das disputas e relações intercomunitárias no Marauíá.

⁶¹ Nesse mesmo período, mudanças nas políticas e serviços do atendimento à saúde indígena também estavam ocorrendo, com o fim de convênios entre o Estado e a organizações não-governamentais e a criação dos Distritos Sanitários Especial Indígena (DSEIs), o qual o DSEI – Yanomami e Ye'kwana foi o primeiro a ser constituído no Brasil.



Porto da comunidade Bicho-açu no baixo rio Marauíá, onde está localizada a sede da Associação Kurikama Yanomami. Foto: Daniel Jabra, 2017.

PARTE IV

Um novo encontro

Adriano Pukimapiwëteri Yanomami

Depois a Anne e a Secoya começaram a nos chamar para os cursos para aprender o caminho da educação diferenciada, para aprender o caminho dos brancos, como funciona os direitos dos Yanomami. O que é educação formal e por que tem outros parentes que perderam a cultura. Nós fizemos os cursos de políticas públicas para aprender tudo isso. Lá que mostraram o caminho dos padres, no começo, quando chegaram e até agora. Lá que a gente começou a pensar em estadualizar as escolas diferenciadas, no Poraquequara⁶². Porque a Secoya estava lá, os professores do Instituto Socioambiental de São Paulo estavam lá também. Lá que ajudaram a gente. O funcionário do ICMBio de São Gabriel estava lá também. Nós estávamos juntos com esses parceiros. Só que a Funai não estava lá. Então nós pedimos para estadualizar a educação, pedimos e a Secoya fez um documento. *“Quando for estadualizar, tem que respeitar. Quando ficar estadualizado, quando a gente fala, quando a comunidade fala o que a comunidade não quer, tem que obedecer. Porque é a comunidade que manda aqui”*, nós falamos. Então estadualizamos agora. Estadualizamos e a Seduc reconheceu as escolas de quatro *xapono*: Bicho-açu, Ixima, Pukima Beira e Pukima Cachoeira. Reconheceram quatro e estadualizaram. Por isso nós pedimos a construção: *“Vocês do governo e dos órgãos federais, vocês têm mais dinheiro, mais recursos para trabalhar, para construir a escola. Como nossas escolas já estão reconhecidas pelo governo, tem que fazer a construção. O governo tem que fazer a construção. Precisamos de construção, com telhado de fora. Telhado da cidade que dura mais tempo, é esse que nós queremos. Antigamente nós usávamos a escola de palha, mas nós já mudamos esse pensamento, nós não continuamos com esse pensamento, por isso precisamos do telhado da cidade. Porque nós já cansamos dessa palha, todo mundo da comunidade já entendeu, já aprendeu a carregar palha. Então, por que os napë não fazem? Os napë tem que fazer. Esse é o trabalho dos brancos”*, o *xapono* pensou isso. Por isso não querem mais construir a escola de palha: *“Agora tem que construir com o telhado dos brancos, porque nós Yanomami já nos*

⁶² O sítio Poraquequara fica na beira do rio Marauaiá, abaixo da comunidade Bicho-açu e fora dos limites da Terra Indígena Yanomami. O local serviu até 2018 como sede da Associação Rios Profundos, fundada por Anne Ballester, onde eram realizados diversos encontros entre os Yanomami e seus parceiros, além de oficinas de formação de professores yanomami, cursos de políticas públicas e oficinas de formação audiovisual do Núcleo Audiovisual Xapono (NAX).

aproximamos de vocês, dos órgãos, já nos aproximamos da educação diferenciada. Então vocês têm que fazer”, começamos a falar.

Mas nada, nada. A Secoya chamou a gente para ir para Manaus, para conversar perto, na cara da Seduc, para a Seduc acreditar. Nós fomos junto com o coordenador da Secoya, chegamos na secretaria que assina os documentos e entregamos o documento com o pedido da estrutura da escola. Chegamos, conversamos e pedimos a estrutura: “*Órgão, você pode fazer. Porque o órgão não está trabalhando com o recurso que vem da Seduc? Eu não estou vendo trabalho, não estou vendo. Os órgãos federais, o que estão fazendo? Esse dinheiro que vem para a educação, para construir, para fazer curso, para fazer contratação, onde está o dinheiro para construção? Os órgãos têm que construir. Os órgãos têm que se mexer!*” eu falei. “*Ehh, ehh, está bem, está bem. Espera, a Seduc vai fazer. Não se preocupe, a Seduc vai fazer. Essa educação diferenciada que nós estadualizamos, já foi feita, então nós temos que fazer também*”, falaram. Mas depois nada. Nada, nada. Nós lutamos muito. Nas assembleias, nos conselhos, nós lutamos muito a respeito da construção das escolas. Em São Gabriel da Cachoeira, Maturacá, Manaus e Boa Vista. Quando tinha os cursos do PNGATI que nós participávamos⁶³, eu lutei muito a respeito disso, nós lutamos muito, porque o Hipólito estava estudando em Boa Vista e eu estava estudando em São Gabriel. Nós lutamos muito. Quando a Foirn⁶⁴ fazia encontro e me chamava, eu só falava da construção da escola, só construção. Mas nada, não aconteceu. Depois, na outra assembleia, no Bicho-açu, quando vocês chegaram, nós falamos a respeito disso.

⁶³ Curso básico de gestão territorial e ambiental para formação de lideranças do rio Negro para elaboração de PGTAs – Plano de Gestão Territorial e Ambiental, realizado em 2015 (Foirn, 2015).

⁶⁴ Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro.



Primeiro dia de aula na comunidade Bicho-açu.
Foto: Daniel Jabra, 2017.

Outros parceiros: as escolas estadualizadas

Começou uma movimentação curiosa fora do *xapono*. A casinha que servia de esconderijo para as crianças e de abrigo ao sol começava a se esvaziar de presença. Seu velho telhado de zinco a transformava em um gigante metalofone desafinado que cantava com o som das fortes chuvas ou das pedras que as crianças jogavam em suas brincadeiras. Naquela manhã, as mesas, cadeiras e carteiras da casa acordaram do lado de fora. Alguém varria seu interior e uma nuvem de pó vermelho soprava pelas duas únicas janelas e sua pequena porta. Esvaziada, a casinha ficou muda. Aqueles móveis passaram o dia esperando alguém que se sentasse neles e acabasse com seu abandono, o triste vazio do objeto sem sujeito. Na manhã seguinte, um estranho silêncio me acordou logo cedo. Da rede, percorrendo toda a periferia do *xapono* com os olhos que ainda miravam o sonho passado, me deparei com a ausência de uma preciosa presença. Diferentemente de todos os outros dias, naquela manhã nenhum choro ou riso ecoava das casas publicando as intimidades coletivas. As crianças e jovens não estavam por lá. O pátio estava vazio e nas casas se percebia apenas singelos movimentos ao redor das fogueiras que rareavam. Eu estranhava aquela ausência, ainda meio desacordado. Um mal-estar repentino interrompeu rapidamente minha preguiça e pulei da rede correndo direto para os fundos de uma roça, que por acaso era atrás daquela casinha. Agachado pela necessidade, as folhas dos pés de urucum me escondiam de olhares desnecessários e por entre elas eu observava ligeiros pés correndo em direção à beira do rio. Em cima desses pés saltavam outros, pretos e metálicos. A casinha agora ecoava uma gritaria divertida. Levantei curioso para seguir estes seres de seis pés até o rio. Estacionados no platô rochoso que serve de porto para o *xapono*, ali estavam todos aqueles móveis antes inutilizados, sentados de frente à cachoeira vendo a água correr. Ensaboados, aguardavam pacientemente as crianças se revezarem com os sabonetes, as buchas e os baldes d'água. Aqueles imóveis seres metálicos se preparavam para ter sua vida ressuscitada, era o primeiro dia de aula.

Aquele era meu primeiro retorno ao Marauiá, dessa vez formado como arquiteto. Mas um arquiteto fugindo da arquitetura e mergulhando na antropologia, buscando ver além das construções e dos projetos. Foi quase exatamente um ano depois da nossa saída do Pukima Beira que recebi um inesperado email de Otávio Ironasiteri Yanomami, coordenador geral da Associação Kurikama Yanomami, com um convite para eu e Thiago participarmos da III Assembleia Geral Eletiva da associação naquele mesmo ano. Em anexo ao nosso convite estava a pauta proposta para a assembleia, e para o dia em que seriam discutidos os temas relacionados

à educação, entre eles “Material Escolar”, “Intercâmbio entre as escolas das diferentes correntes”, e “Estadualização das escolas diferenciadas”, ficamos surpresos ao ver nossos nomes sob o tópico “Projeto de construção das escolas”. Fiquei assustado com tamanha responsabilidade. O que eu iria falar na frente de todas as lideranças, professores, alunos e parceiros? Pensei ter ocorrido em algum momento um equívoco de tradução e elaboração sobre o que eu havia conversado com os Pukimapiwëteri no ano anterior sobre as escolas. Mas talvez eu mesmo não tenha entendido o que eu estava propondo e naquele email, naquela pauta, comecei a entender o caminho que eu havia pego, e que eles estavam trilhando há muitos anos. Na minha primeira ida ao Marauiá, eu havia chegado e me aproximado dos Pukimapiwëteri ainda com um desejo de encontro e de conhecer o que eles pensavam de suas escolas. Agora eu me via sendo aproximado por eles, para um propósito mais do que certo: a construção das escolas. E como eu poderia dar conta disso? Como eu, enquanto parceiro, poderia colaborar com essa demanda? Até então eu havia me ocupado em estudar o contexto jurídico para a construção das escolas diferenciadas nas comunidades indígenas, buscando compreender as possibilidades e direitos garantidos pela legislação brasileira para que a construção de projetos arquitetônicos de escolas fosse condizente com os desejos de cada comunidade (Jabra, 2017). Mas como eu poderia somar nessa luta de forma mais efetiva? O que eu levaria para discutir com eles na assembleia? Eu estava realmente com medo de ter caído sobre mim uma responsabilidade que era do Estado, me vi numa encruzilhada e não havia o que fazer até chegar lá e escutar.

Depois que recebemos o convite para a assembleia, conversamos com a Anne. Ficamos sabendo que ela também estaria lá e isso me tranquilizou, iríamos participar junto com ela e não estar sozinho naquele contexto já era um alívio. Nós havíamos nos conhecido pessoalmente no ano anterior, mas apenas brevemente em uma tarde enquanto esperávamos o barco para voltar de Santa Isabel para Manaus. Depois, mantivemos um contato mais próximo e estávamos colaborando com ela e outros parceiros na estruturação do Núcleo Audiovisual Xapono (NAX)⁶⁵, que havia começado no ano anterior. Para aproveitar a ocasião da assembleia, organizamos uma nova oficina de formação audiovisual do NAX para acontecer após o encontro da associação. De última hora, os convidados para ministrar a oficina desmarcaram e, para não cancelarmos a programação já acertada com os membros do NAX, eu e Thiago nos

⁶⁵ O Núcleo Audiovisual Xapono - NAX é um centro para formação, produção, apresentação, debate e difusão audiovisual indígena das comunidades yanomami na região do rio Marauiá, Terra Indígena Yanomami, Amazonas.

responsabilizamos pela realização da oficina, e nossa nova ida ao Marauíá estava então dividida entre essas duas atividades. Alguns meses antes de partir de volta ao Marauíá, eu havia finalizado meu trabalho final de graduação e estava ainda imerso naquelas reflexões e empenhado em construir um meio para colocar em prática o que eu estava elaborando teoricamente sobre os projetos das escolas indígenas. Nesse sentido, o convite para participar da assembleia também chegou para mim como uma oportunidade de escutar o que outros grupos yanomami da região estavam elaborando sobre suas escolas, tanto a respeito das escolas diferenciadas como das escolas salesianas, assim como Adriano me havia dito quando nos encontramos pela primeira vez: que era importante conhecer os diversos tipos de pensamento sobre as escolas entre as comunidades yanomami da região do rio Marauíá. Naquela ocasião, eu havia respondido a Adriano que eu não teria como visitar todas as comunidades, então estar na assembleia onde representantes de todas as comunidades se reuniriam para discutir sobre as escolas era uma oportunidade única.

De volta à Santa Isabel, a cidade já me era mais familiar. Logo percebi uma movimentação diferente da vagarosidade costumeira, os restaurantes, bares e lanchonetes mais cheios, um vai e vêm de barcos, carros e motos, uma certa pressa que não combinava tanto com aquela calma do rio Negro à sua margem. Muitos Yanomami passavam ocupados com suas urgências, alguns brancos apareciam com cara de primeira viagem e outros nem tanto. Nessa movimentação, entendi que a assembleia da Kurikama tinha um impacto não só no âmbito das comunidades yanomami, mas também do próprio município de Santa Isabel do Rio Negro. A população yanomami na região do rio Marauíá equivale a cerca de um terço da população urbana de Santa Isabel (Ibge, 2021; Sesai, 2021), o que torna extremamente notável a presença dos yanomami na cidade quando este fluxo é intensificado. A ocasião da assembleia, além de aumentar a presença dos Yanomami na cidade para a organização dos preparativos para a recepção e estadia de cerca de 300 convidados, também produz um outro fluxo de pessoas, como os convidados de outras regiões. Era nítido que a assembleia da Kurikama gerava um aumento significativo na movimentação da cidade, tanto de pessoas quanto financeiramente, e nesse sentido os comerciantes não podiam reclamar sobre a presença dos Yanomami na cidade, como normalmente o fazem. Percebendo as muitas dimensões da assembleia, eu ficava mais tenso e só fui me tranquilizar quando encontrei com Anne, Sérgio e Maurício que estavam ajudando a organizar a assembleia na cidade. Junto com eles, encontramos a comitiva da Hutukara Associação Yanomami e do Instituto Socioambiental e subimos juntos até o o Bicho-Açu, a primeira comunidade no rio Marauíá e onde a assembleia aconteceria.

O *xapono* estava lotado e fui me deixando levar no exercício de aprender a ser convidado. Nós, “os brancos de verdade”, como diz Adriano, fomos alojados na sede da associação, uma casa de madeira e telhado de zinco fora do *xapono*, entre a escola e o posto de saúde. Não conhecíamos nenhum Yanomami de lá, os Ironasiteri, o que tornava tudo menos trivial. Mas estávamos com a Anne e por ela ter morado muitos anos com eles, nesse mesmo *xapono*, ela sim estava em casa e passou então a nos apresentar aos seus colegas e, como amigos de Anne, fomos muito bem recepcionados. Ela atiçava nossos ânimos sobre como seria a chegada dos convidados, enquanto eu não sabia exatamente o que esperar. No outro dia o *xapono* acordou silencioso, todos se arrumavam e logo nos chamaram para participar dos preparativos da casa da assembleia e de nossos corpos. Começaram os gritos vindos de dentro do *xapono* e um grupo de jovens chamou eu e Anne para acompanhá-los em uma ronda por toda a volta do pátio, entre as casas e a clareira. Nós deveríamos manter a postura de guarda a todo tempo. Os gritos começaram a chegar do lado de fora e adentrar o *xapono*, os convidados foram entrando e exibindo toda a sua estonteante beleza enquanto faziam sua volta de apresentação. Fiquei inebriado e mergulhei em uma emoção profunda, sentindo a força desse povo que vive para segurar o céu. As delegações de cada comunidade que haviam sido convidadas foram entrando e se apresentando, e entre tantos, encontrei Adriano e sua família. Fui encontrando os Pukimapiwëteri como nunca os havia visto ainda: em toda a potência de sua beleza. Assim que todos se apresentaram, nos reunimos no centro do pátio para que cada delegação cantasse o canto da Kurikama e assim se encerrou a apresentação e a chegada dos convidados. No fim do dia, Adriano, Hipólito e Carlito vieram nos encontrar e enfim não estávamos mais entre estranhos. Nossas tensões diminuíram.



III Assembleia Geral Eletiva da Associação Kurikama Yanomami.
Foto: Vitorino Iximawëteri Yanomami, 2017.

Na manhã seguinte, o primeiro dia oficial de discussões da assembleia, começaram os debates sobre a saúde. Além das delegações das comunidades yanomami do rio Marauíá e do rio Preto, também participaram representantes e funcionários da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), do Distrito Sanitário Especial Indígena – Yanomami e Ye'kwana (Dsei-YY), do Conselho de Saúde Indígena Yanomami e Ye'kwana (Condisi-YY), do Serviço de Edificações e Saneamento Ambiental Indígena (Sesani), da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn) e da Hutukara Associação Yanomami. O debate foi extremamente inflamado, como era de se esperar devido a gravíssima situação do atendimento à saúde dos Yanomami tanto em suas comunidades quanto fora delas. Foram principalmente pontuadas denúncias da falta de medicamentos, precariedade dos postos de saúde nas comunidades, desrespeito e maus tratos por parte dos funcionários de saúde e sobretudo o aumento vertiginoso dos casos de malária e a falta de investimentos para o controle e tratamento desta e de outras doenças⁶⁶. O debate se estendeu até tarde da noite e continuou na manhã

⁶⁶ Segundo dados do Ministério da Saúde (MS), de 2014 a 2019, o índice de infecção por malária aumentou mais de 900% somente entre as comunidades yanomami na região do rio Marauíá. Sobre o aumento dos casos de malária na Terra Indígena Yanomami, ver Machado; Jabra et al, 2020, e para uma análise mais específica da situação no Marauíá, páginas 78 a 82 do mesmo.

seguinte, quando deveriam começar as discussões a respeito da educação. Durante esses primeiros dias, fui observando as alianças que se expressavam nas falas dos Yanomami e, a respeito da situação da saúde, do atendimento e dos serviços prestados pela Sesai, não haviam notáveis divergências de opinião. As delegações das diversas comunidades, assim como a Associação Kurikama Yanomami por meio de seu coordenador geral, estavam alinhadas nos seus discursos e essa união na fala fortaleceu a pressão a quem eles se dirigiam: os representantes não-indígenas dos órgãos responsáveis pelo atendimento à saúde do povo Yanomami.

Com os ânimos mais acalmados pela pausa do almoço, era chegada a hora das discussões sobre a educação. Foram convidados para a mesa os representantes da Secretaria Municipal de Educação (Semec/Sirn) e da prefeitura de Santa Isabel do Rio Negro na figura do próprio prefeito, da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (Seduc/AM), dos Salesianos, do Instituto Federal do Amazonas (Ifam), da Secoya, da Associação Rios Profundos e da Hutukara Associação Yanomami. O primeiro convidado a falar foi o prefeito, que iniciou seu discurso dizendo que não havia prometido nada aos Yanomami em sua campanha, mas mesmo assim estava lá para ouvi-los, e seguiu dizendo que, como prefeito, tinha autonomia para administrar os recursos da prefeitura pessoalmente e isso facilitaria a concretização de investimentos e implementação de projetos no âmbito municipal, como a construção de escolas municipais nas comunidades yanomami do Marauíá. Fiquei extremamente surpreso com a proposta do prefeito, e mais ainda em saber que algumas escolas municipais já haviam sido implementadas em certas comunidades na região. Após a fala do prefeito, deu-se início a uma extensa discussão sobre a implementação das escolas municipais entre os Yanomami, que são escolas de ensino infantil, como creches, sem um projeto político pedagógico diferenciado e com professores não-indígenas. Essa discussão tomou todo o resto do dia, alguns Yanomami questionaram sobre como funcionaria o ensino infantil e diversas lideranças declararam que não aceitariam o ensino infantil em suas comunidades. O prefeito insistiu para que as lideranças pensassem a respeito de sua proposta, reforçando que ele possuía poder para administrar os recursos municipais diretamente, ou seja, que ele cuidaria pessoalmente da construção das escolas infantis, sem intermédio de outro órgão ou instância de fora do município.

Enquanto antes eu pensava que haviam apenas duas correntes de educação escolar nas comunidades yanomami na região do Marauíá, me surpreendi com a complexidade da situação pela chegada de um novo tipo de escolarização a partir da eleição do novo prefeito em 2016.

Além de me inteirar sobre as diversas demandas e desafios que passam pelas escolas para além de sua construção, as falas da comitiva do prefeito foram explicitando também os interesses deles em implementar as escolas nas comunidades yanomami. Não havia intenção alguma em realizar um projeto escolar para as escolas em conversa com as lideranças e professores yanomami, mas sim carimbar projetos prontos e genéricos já adotados pela prefeitura na cidade e em outras comunidades rurais e indígenas. A implementação de novas escolas interessava à prefeitura, pois mobilizaria mais recursos para o município. Ao contrário das escolas estaduais, as escolas municipais estavam sendo implementadas sem nenhuma participação dos Yanomami, inclusive contratando professores não-indígenas e utilizando material didático padrão das escolas da cidade, ou seja, um ensino não-bilíngue, de forma que as crianças estavam sendo alfabetizadas somente em português. Percebi que esta terceira corrente de escolarização gerava muita confusão entre todos e me chamou a atenção a fala de algumas lideranças e professores, principalmente dos grupos que já adotavam as escolas salesianas, insistindo na compreensão de que não haviam três tipos de escolas no Maraujá, mas uma só e que todas as escolas eram a mesma coisa.

Durante as discussões, as delegações yanomami se dividiram entre os que apoiavam as escolas infantis e os que as criticavam e as recusavam. Os que defendiam as creches se mantinham na defensiva, justificando que as escolas nas comunidades não interferiam na vida e na cultura yanomami, pois elas estavam dentro do território yanomami e reforçaram que era importante as crianças poderem aprender a língua portuguesa mais cedo, pois desta forma aprenderiam mais rápido e estariam mais preparadas quando fossem para a escola estadual. Adriano questionou a adoção das escolas infantis, enfatizando que as escolas deveriam servir para o fortalecimento da cultura yanomami e não o contrário, e que a educação diferenciada é um direito reconhecido por lei. Carlito Iximawëteri Yanomami, liderança do Ixima, sintetizou sua posição e a de seus aliados contrários às escolas infantis: *“A escola infantil existe na cidade, a cidade é diferente de nosso xapono. A vivência dos brancos é diferente da nossa. Os brancos vão trabalhar e deixam as crianças na creche porque eles não têm como cuidar dos filhos deles. Para nós é diferente, não precisamos colocar nossos filhos em uma creche na aldeia”*. Encaminhando o debate sobre a proposta do prefeito, Otávio Ironasiteri Yanomami, Coordenador Geral da Kurikama, questionou a ideologia da escola municipal infantil, afirmando que prática tradicional de aprendizagem yanomami se dá pela vivência das crianças no dia a dia da aldeia e que as creches tiram as crianças deste contexto, e reforçou ainda que as escolas deveriam servir para o fortalecimento e preparação política dos jovens e não para

prepará-los para viver na cidade como os brancos. Ao encerrar sua fala lamentando o mal uso dos recursos por parte da prefeitura e reforçando que a medida de qualidade da educação é a formação política dos alunos, o prefeito pediu a palavra e questionou a todos que estavam presentes: “*Vocês quererem ficar contando mitos e plantando bananas a vida toda? É preciso evoluir, trabalhar!*”.

Quando eu soube da implementação das escolas infantis nas comunidades yanomami do rio Marauíá, inicialmente imaginei que as comunidades que a adotariam seriam aquelas que possuíam as escolas salesianas e que os grupos que adotavam e defendiam as escolas diferenciadas se posicionariam contra as escolas infantis, o que não foi o caso. A implementação das escolas infantis adicionou uma camada de complexidade nas redes de alianças mobilizadas através das escolas, ao passo que hoje, certas comunidades que possuem escolas diferenciadas e salesianas passaram também a adotar as escolas infantis⁶⁷. Naquele momento, algumas comunidades novas estavam se formando no alto rio Marauíá entre os Konapimateri e os Pukimapiwëteri. Os grupos que se dividiram e abriram novas comunidades em outros locais, deixaram para trás também as escolas em que estudavam, de forma que ao estabelecerem uma nova comunidade, era preciso também construir uma nova escola. Mesmo defensores do sistema de escolarização diferenciado e críticos às escolas salesianas, três comunidades recém-formadas no alto rio Marauíá solicitaram ao prefeito as escolas infantis. Nesse contexto, a construção das escolas nas novas comunidades serve também como estratégia de reconhecimento da nova comunidade, e nestes casos, a adoção das escolas infantis aparece também como meio de produção de diferença entre os grupos, ou seja, servindo também como legitimação do novo grupo formado. Já entre as comunidades que possuem escolas salesianas, todas solicitaram as escolas infantis à prefeitura de Santa Isabel do Rio Negro, e curiosamente, o padre salesiano e outros coordenadores da Escola Estadual Sagrada Família não se posicionaram a respeito durante a assembleia. Já o representante da Secoya afirmou que não achava adequado o termo “educação diferenciada”, mas acreditava haver um só tipo de educação no Marauíá, a “educação indígena dos Yanomami” e que era preciso unificar o diálogo sobre as escolas. Depois, Anne reiterou que diante das três correntes de educação escolar indígena no Marauíá, a escola diferenciada era a mais adequada ao modo de viver dos

⁶⁷ As comunidades com escolas infantis na região do rio Marauíá são: Tomoropiwei, Raita, Kona Centro, Kona Cachoeira, Manakapiwei, Bicho-açu, Pohoroa, Komixiwë, Balaio, Jutai, Serrinha, Taracua, Curua, além de Águas Vivas e Laginha na região do rio Preto.

Yanomami, além de ter um projeto político pedagógico construído para o fortalecimento da cultura yanomami e da instrução política dos jovens.

Este primeiro dia de discussão sobre a educação me pegou de surpresa e qualquer ideia pragmática que eu poderia ter sobre a construção das escolas, ou sobre as escolas indígenas em si, se diluíram. Buscar entender qual seria a melhor escola ou a escola ideal para os Yanomami estava fora de questão, não havia um consenso e um comum acordo não estava sendo buscado. Em realidade, era o exato contrário, fui percebendo em como a luta pelas escolas estava sendo mobilizada para a construção de diferença entre os grupos, de forma que cada comunidade expressava uma opinião distinta, e mesmo entre grupos de uma mesma comunidade haviam pensamentos divergentes. Enquanto eu até então pensava estritamente em possibilidades para o projeto arquitetônico das escolas do ponto de vista material e formal, como a utilização de materiais alternativos, ecológicos e técnicas construtivas sustentáveis, depois daquele dia me ficou claro que pensar a construção das escolas envolve muitas dimensões que vão para além da arquitetura. Nesse sentido, era impossível pensar em algum pragmatismo em relação à construção das escolas, e assim me vi tendo que desconstruir, ou atualizar para aquele contexto, muitos conceitos que eu havia aprendido sobre como pensar a arquitetura e atuar como arquiteto. Isso ficou mais evidente para mim no dia seguinte da assembleia, quando chegou o momento de discutirmos sobre a construção das escolas.

* * *

Pegar o microfone e ficar de frente a todas as delegações yanomami foi um grande desafio. Me apresentei para a plenária contextualizando o meu convite para participar da assembleia como um desdobramento de minha estadia no ano anterior na comunidade Pukima Beira. Nos outros dias, e ainda em Santa Isabel antes da assembleia, eu já havia escutado algumas fofocas desconfiadas daqueles que não nos conheciam, então expliquei para todos o que fizemos durante aquele período entre os Pukimapiwëteri, trabalhando na construção das casas e aprendendo como eles fazem para construir na floresta. Expliquei que arquiteto é aquele profissional que pensa como se constrói, e como pesquisador, contei sobre meu interesse em pensar a construção das escolas indígenas, introduzindo brevemente o trabalho de graduação que eu havia acabado de defender (Jabra, 2017). Trouxe algumas das elaborações que eu vinha pensando sobre a construção das escolas indígenas e apresentei brevemente o contexto legal que garante o direito aos povos indígenas a construção diferenciada de suas escolas, com as técnicas tradicionais, trazendo a importância deles mesmos serem os protagonistas na

elaboração dos projetos e construções de suas escolas. Falei sobre os desafios das políticas públicas na efetivação dos direitos garantidos pela constituição, e em como estes desafios e a falta de diálogo com as comunidades muitas vezes produz um modelo construtivo padrão que tende à homogeneização das escolas, e ressaltai ainda o fato de que a adoção de um modelo padrão é contraditório com as próprias políticas de diferenciação garantidas legalmente. A falta de diálogo com as comunidades indígenas resulta em experiências escolares e construtivas para as escolas que não condizem com as demandas locais, muitas vezes tornando essas escolas espaços extremamente desconectados das comunidades. Se a realidade social, cultural, territorial e cosmológica é outra, por que as escolas não devem ser também? Trouxe algumas dessas minhas preocupações a respeito das escolas do Marauíá, ressaltando minha opinião sobre a importância dos Yanomami terem o protagonismo nas decisões sobre suas escolas, mas eu pensava que o caminho para isso seria a construção das escolas pelas próprias comunidades, assim como fazem suas casas, com materiais disponíveis na floresta. Perguntei a todos qual era a situação de cada comunidade e, pegando como exemplo a escola da comunidade em que estávamos, perguntei se eles não achavam que aquele telhado de zinco esquentava demais e fazia muito barulho quando chovia, se eles achavam que aquela solução era boa. Questionei o uso de materiais industrializados na construção das escolas, tanto pela qualidade, quanto pelo alto custo envolvido desde a compra do material até o transporte para as comunidades, e ainda o quanto a escolha dos materiais poderia dificultar ainda mais a construção das escolas pelos órgãos responsáveis ou seus parceiros. Finalizei minha fala perguntando a todos se estavam felizes com as suas escolas. Depois de mim, Thiago se apresentou e sugeriu que, assim como os Yanomami se apropriaram da educação através de um projeto político pedagógico diferenciado, seria interessante pensarem em se apropriarem do próprio espaço da educação, a “casa” da escola. Com isso, propusemos a ideia de juntar parceiros para construir uma escola modelo, de forma autônoma e com as lideranças, professores e alunos guiando o projeto, nos colocando à disposição para trabalhar nessa iniciativa.

Encerrada nossa apresentação, abrimos o microfone para os representantes de cada comunidade expressarem suas opiniões. Os primeiros a falar foram aqueles que ainda não nos conheciam, as delegações dos grupos Xamatawëteri e Pohoroapihiwëteri, aqueles que adotam as escolas salesianas. Em suma, todos foram extremamente reativos às nossas colocações, e até à nossa presença na assembleia, chegando a duvidar de nossas reais intenções e questionando como nós financiávamos nossa viagem e estudos com os Yanomami, uma vez que não tínhamos nenhum “chefe”, como nos disseram. Claramente estavam se colocando contrários às nossas

sugestões, propostas e presença ali, mas eu buscava localizar aquelas colocações dentro do contexto de que eles não nos conheciam, ou estavam começando a nos conhecer, e então seria necessário produzir uma confiança mútua e a assembleia seria o lugar para isso, se esse fosse o interesse. Por outro lado, eu também entendia que aquelas falas não se dirigiam exclusivamente a mim e ao Thiago, mas eram também discursos para marcar a posição daqueles grupos como defensores do modelo das escolas salesianas, de forma que criticar a nossa presença e nossas proposições fazia parte da estratégia de deslegitimar o caminho da escola diferenciada. Eu estava conhecendo pela primeira a opinião deles sobre suas escolas. As falas foram muito ambíguas, as lideranças e professores das comunidades que adotam as escolas salesianas defendiam fielmente o modelo implementado pelos padres, ao mesmo tempo que reclamavam do estado precário de suas escolas, do tipo de construção utilizado e da falta de investimento na manutenção delas. A maior polêmica, que mobilizou até revolta entre as lideranças, foi nosso questionamento quanto ao uso de materiais industrializados, especialmente o telhado de zinco, e nossa proposta de utilizar os materiais da floresta, como a palha. Um professor yanomami veio furioso até mim e gritou: *“mesmo que é muito quente, igual forno, mesmo que faz muito barulho, eu quero o telhado de zinco, eu não quero mais saber dessa palha!”*.

Com o andamento das falas entre as lideranças e professores, o debate se transformou em uma calorosa discussão sobre o uso do telhado de palha ou de zinco. Logo entendi que “escola de palha” era o termo utilizado para se referirem às escolas diferenciadas, e possuía uma conotação extremamente depreciativa, principalmente por parte dos Yanomami contrários a este modelo de escolarização. Desta forma, os modelos construtivos e educacionais passaram a se mesclar na discussão e as lideranças e professores das diversas comitativas presentes se revezavam em um extenuante debate a favor ou contra cada modelo. Essa fusão entre a técnica construtiva e o modelo educacional me gerou muita confusão e me esforcei para escutar bem o que de fato cada um ali estava colocando e questionando. Em meio aquela calorosa e, para mim, confusa discussão, era nítido como se expressava a aliança entre os diversos grupos: os Xamatawëteri e Pohoroapihiwëteri se colocavam sempre contrários às escolas de palha, às nossas ideias e provocações, tentando deslegitimar tanto o modelo de escolarização diferenciado, quando a nossa presença como possíveis parceiros para a construção das escolas. Já os Pukimapiwëteri e os Ironasiteri, apesar de também se posicionarem contra as escolas de palha, no sentido construtivo apenas, se mostravam abertos às novas propostas e à nossa presença ali como parceiros. Foi a primeira vez que percebi uma dinâmica de aliança e inimizade entre os grupos yanomami da região do rio Maraujá sendo expressa nas oposições

baixo rio/alto rio e escolas salesianas/escolas diferenciadas. Eu imaginava que essa oposição se daria também na materialidade das escolas, como na escolha do telhado de zinco ou palha, mas fiquei surpreso ao ouvir as falas de Adriano, Hipólito e Carlito criticando também o uso da palha na construção das escolas. Depois de muita discussão, um ponto era de comum acordo para todos: as escolas de palha não eram uma opção desejada. Do ponto de vista material e construtivo, as escolas de palha eram vistas pela grande maioria como inferiores às outras escolas, construídas pelos salesianos ou aquelas das cidades. Sobre o nosso pensamento de que a construção com materiais da floresta promoveria a autonomia deles, fomos reprimidos e as lideranças, em especial Adriano, manifestaram claramente seu entendimento de que as escolas, por serem trazidas pelos brancos, deveriam ser financiadas e construídas pelos próprios brancos e com materiais mais duráveis da cidade. Adriano ainda mencionou que a insistência dos não-indígenas nas escolas de palha, para ele, era uma estratégia para se desresponsabilizarem da construção das escolas. Ele inclusive criticou o discurso da autonomia, sustentabilidade e economia de recursos como parte dessa estratégia dos brancos. Foi exatamente essa fala de Adriano que me fez entender o que eles estavam dizendo, e entender também porque haviam ficado tão reativos à nossa proposta, nada inovadora, de construir escolas de palha.

Por as escolas serem algo trazido de fora, o entendimento deles era de que as escolas eram de responsabilidade compartilhada com aqueles que as trouxeram, os brancos e assim percebi como era ingênuo meu discurso sobre a autonomia em relação às escolas. Neste sentido, a autonomia e o protagonismo se dariam principalmente nas decisões sobre tudo o que envolve a implementação, construção e manutenção das escolas, ou seja, em poder conduzir de fato os projetos das escolas da maneira como cada grupo ou comunidade deseja e não necessariamente eles mesmos construiriam elas. Era nada menos do que do que fazer valer na prática os direitos já conquistados no âmbito legal. Nesse sentido, após todas as delegações colocarem suas opiniões e apontamentos, conseguimos concluir o debate com o encaminhamento de uma proposta: a elaboração coletiva de uma cartilha com as diretrizes básicas para a construção de futuras escolas. Essa cartilha serviria como um documento, ou instrumento, para ser apresentado e utilizado na reivindicação da construção das escolas pelo município, pelo Estado ou quaisquer outros parceiros e associações. Nela estariam especificadas as técnicas construtivas desejadas, os tipos de materiais a serem usados e também os desenhos técnicos, ou seja, um projeto arquitetônico pensado por eles. A proposta foi bem aceita por todos e o secretário da associação recomendou que aqueles grupos interessados em participar na elaboração desta cartilha deveriam procurar a mim e ao Thiago, e assim encerrou-se a pauta

sobre a educação. Aliviado com o encaminhamento, eu estava curioso para ver quais grupos nos procurariam. Já era a hora para o almoço, e aproveitando o intervalo enquanto todos se dispersavam, Adriano nos chamou para uma pequena reunião perto da casa da assembleia, onde estavam todas as comitativas dos Pukimapiwëteri, junto com as delegações do Ixima, dos Konapimateri, Mõmohiteri e Ironasiteri. Estavam ali reunidos todos os grupos que adotam e lutam pela melhoria das escolas diferenciadas. Adriano gostou da proposta e nos convidou para voltarmos ao Marauiá para fazermos um encontro com todos que estavam ali e trabalharmos juntos na produção da cartilha. Todos estavam entusiasmados com a proposta e encaminhamento, e nossa presença e papel como arquitetos agora ganhava contornos mais definidos, assim como com quem seguiríamos trabalhando. Ali comecei a perceber como nossa aliança estava sendo construída, junto com o processo de construção das escolas, ou neste primeiro momento, da cartilha.

* * *

Ao contrário das comunidades yanomami no Marauiá que adotam as escolas salesianas, e têm suas escolas construídas de acordo com os modelos elaborados e desenhados pelos próprios padres⁶⁸, os grupos que experienciam uma educação escolar diferenciada viviam outro contexto, no qual eles mesmos estavam construindo suas escolas com os materiais da floresta. As comunidades que defendem e adotam as escolas diferenciadas lutam há décadas pela construção de suas escolas, recusando o modelo salesiano que poderia suprir essa demanda, mas que traria outras consequências. Essas comunidades têm buscando outros parceiros que poderiam contribuir na construção de um modelo que fosse elaborado, mas não necessariamente construído, por eles próprios. Quando chegamos no Marauiá em 2016, e depois com a nossa participação na assembleia em 2017, foi exatamente no contexto em que as escolas diferenciadas estavam sendo reconhecidas pelo estado do Amazonas e sua coordenação transferida da Secoya para a Seduc. Passando sua responsabilidade para o Estado, e não mais uma organização sem fins lucrativos, a luta pela efetivação de seus direitos em relação à educação escolar diferenciada, incluindo a construção das escolas, passaria a ser diretamente com os órgãos competentes. A transferência da coordenação das escolas diferenciadas para o Estado, em um primeiro momento, poderia parecer proveitoso, principalmente em relação ao

⁶⁸ Após a assembleia de 2017, e já sabendo de minha pesquisa e trabalho, em 2019 quando estava de passagem por Santa Isabel do Rio Negro, o Padre Reginaldo, então coordenador das escolas salesianas na região do rio Marauiá, me convidou para apresentar os projetos que ele havia desenhado para as escolas yanomami, aos quais tive acesso apenas na ocasião.

aumento dos recursos direcionados para a contratação de professores indígenas, manutenção e construção das escolas. No entanto, quando o Estado passa a coordenar as escolas indígenas, há uma ruptura nos projetos experimentais e alternativos de escolarização, forçando essas experiências a se enquadrarem nas normatizações genéricas, levando ao enfraquecimento e até retrocesso das mesmas, inclusive em relação ao protagonismo e participação das lideranças e comunidades indígenas na construção, física e conceitual, de suas escolas. Essa mudança, que ocorre com uma promessa e grande expectativa de melhoria, acaba se mostrando uma grande decepção, e também torna a luta pelas escolas mais difícil e distante, pois toda e qualquer reivindicação passa ser encaminhada diretamente à Secretaria de Educação ou ao próprio MEC. Asseguradas legalmente as garantias de uma educação escolar específica e diferenciada aos povos indígenas, somando-se ao intenso movimento dos próprios professores e organizações indígenas em realizar encontros para discutir a questão das escolas nas comunidades indígenas, a maior luta ainda é pelo protagonismo indígena nas decisões sobre a implementação de suas escolas e em traduzir as especificidades de cada contexto. Há um grande descompasso entre os projetos e a realidade das escolas indígenas, que se soma a falta de um diálogo e consonância entre as diversas leis e resoluções que normatizam a implementação das escolas nas aldeias. Além de dificultarem a participação das comunidades indígenas nas decisões sobre suas escolas, criam limbos burocráticos que impedem a realização das escolas indígenas conforme a própria constituição determina. Legalmente há um projeto para que as escolas sejam implementadas de acordo com a especificidade de cada comunidade e respeitando o direito à diferença, mas raramente essas garantias legais são efetivadas na prática.

A respeito dos textos legais que garantem o direito à diferença também na arquitetura das escolas, a portaria 559 de 1991 já determinava que “no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, sejam consideradas, na sua normatização, as características específicas da educação indígena no que se refere a: construção das escolas nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico” (Brasil, 1991b). E para a construção das escolas, a resolução que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, define que “*aplicam-se às escolas indígenas os recursos destinados ao financiamento público da educação*” (Brasil, 1999), ou seja, assim como as escolas municipais e estaduais do sistema de ensino regular, a construção das escolas indígenas pode ser financiada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Já no âmbito das diretrizes do FNDE, a resolução que estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar aos projetos educacionais da educação escolar indígena, resolve para a

construção das escolas indígenas: “localização da escola definida em comum acordo com a comunidade indígena beneficiada e projetos arquitetônicos adequados à realidade cultural e ecológica das comunidades indígenas” (FNDE, 2005). Mas, nas diretrizes dos projetos do FNDE, não há nenhum projeto para as escolas indígenas e sim para as escolas rurais. O Plano de Ações Articuladas do FNDE indica que para construção de escolas indígenas e quilombolas deverão ser utilizadas as tipologias das escolas rurais, destinadas “à construção de escola de um pavimento, a ser implantada em assentamentos ou pequenas comunidades rurais nas diversas regiões do Brasil”⁶⁹. Ou seja, não aparece menção alguma sobre as escolas indígenas e suas especificidades, assumindo-se assim que devem ser seguidas as mesmas diretrizes das escolas rurais, ignorando os direitos assegurados em outras resoluções e textos jurídicos, assim como a luta e reivindicação dos povos indígenas no longo processo de criação da categoria de Escola Indígena como diferenciada das outras escolas. A política dos Territórios Educacionais volta a reforçar que a construção das escolas indígenas deverá ser de acordo com a decisão das comunidades (Brasil, 2009), mas não há nenhum outro texto legal que indique ou responsabilize quem deverá colaborar nas iniciativas de elaboração dos projetos arquitetônicos junto com as comunidades.

Esse descompasso e falta de diálogo com as comunidades indígenas se torna visível e explícito na própria materialidade das escolas, em seus projetos arquitetônicos, que também deveriam ser diferenciados, mas que muitas vezes acabam ficando reféns das normatizações e burocracias das entidades responsáveis por suas construções, criando modelos padrões e pré-estabelecidos. A princípio há um consenso legal de que as escolas indígenas sejam ser construídas de acordo com as especificidades de cada comunidade, no entanto é impossível normatizar as especificidades, de forma que o único caminho para que o direito à diferença seja respeitado em relação a construção das escolas, é a participação das comunidades na elaboração de seus projetos. Quem poderá definir ou indicar os “padrões arquitetônicos de cada grupo étnico”, se não a própria comunidade? Ou mesmo se a comunidade deseja uma construção como suas casas tradicionais? E os grupos que, arrasados pela guerra colonial, não vivem nem constroem mais suas casas como antes o faziam? Ou em contextos em que nem mesmo é possível ter acesso aos materiais da floresta, quando toda a mata já foi derrubada? A falta de diálogo com as comunidades resulta em projetos arquitetônicos, na maioria das vezes, completamente alheios aos desejos, demandas e realidade das comunidades em que estão

⁶⁹ Disponível no website do órgão: < <http://www.fnde.gov.br/> >.

implantados. Legalmente e através de recursos públicos, há diversas dificuldades para a construção de escolas propriamente indígenas, o que mantém uma imposição do Estado, nesse sentido ainda assimilacionista. Quando eu cheguei no Marauiá, eu vinha pensando muito nesse descompasso entre texto e matéria, na distância entre as garantias jurídicas e o que acabava sendo executado na prática em diversas comunidades indígenas no Brasil, pensando no dilema e impossibilidade de normatizar ou padronizar a diferença (Jabra, 2017). Era o contexto em que a Associação Kurikama Yanomami já estava fortalecida e trabalhando junto com outras associações yanomami, indígenas e indigenistas. Também as lideranças, incluindo Adriano, estavam recorrentemente participando das reuniões para a elaboração do PGTA da Terra Indígena Yanomami e do Protocolo de Consulta Yanomami e Ye'kwana, além de diversos outros encontros do movimento indígena e cursos de políticas públicas promovidos pelas organizações e parceiros não-indígenas, “aprendendo o caminho dos brancos e os direitos dos yanomami”, como diz Adriano. Esse tempo era o momento em que as lideranças estavam agenciando sua ação política para a produção de novas alianças e fortalecimento de sua luta, e é nesse cenário que o nosso encontro é possibilitado, e a partir do qual começa a construção: da aliança e da escola. Nesse sentido, a nossa proposta para a elaboração de uma cartilha específica com o projeto arquitetônico das escolas chega como uma forma alternativa de luta, construindo outras ferramentas para fazer valer os direitos garantidos legalmente.



O voo da sala de aula para fora. Escola no *xapono*
Pukima Beira. Foto: Daniel Jabra, 2019.

PARTE FINAL

Relações através da escola

Com um contato mais permanente com os não-indígenas a partir da década de 1960, o sistema de aliança e inimizade yanomami passa a se atualizar constantemente e as redes de relações se ampliam para além das relações intercomunitárias, se expressando e sendo exercidas também por outros meios. A escolarização, o atendimento à saúde e o acesso a bens industrializados passam a compor as trocas nas relações entre os Yanomami e com isso, o sistema de aliança e inimizade passa a atravessar outras esferas. Hoje, o governo e seus órgãos, a Igreja e os missionários, as associações indigenistas e seus parceiros, dentre os quais eu me incluo, integram essa rede de relações em um contexto interétnico, de forma que a ação política yanomami passa a ir além e atravessar o campo das relações intercomunitárias, dos círculos concêntricos para fora. A chegada dos Salesianos e da Funai na região do rio Marauíá marca uma atualização no sistema de alianças e inimizades, tanto nas antigas relações entre os grupos yanomami como na invenção de novas alianças com esses novos Outros. Nesse sentido, ao serem incluídas as relações interétnicas no campo das relações intercomunitárias yanomami, o esquema de círculos concêntricos proposto por Albert (1985) pode ser atualizado e redesenhado para um modelo que, ao meu ver, é muito mais fractal do que circular. Através de outros interesses e trocas, como “missão, escola e saúde”, surge o desafio de produzir novas formas de se relacionar, como também de trazer a nova alteridade para dentro de um sistema já conhecido, ou seja, de “pacificar os brancos”. Como produzir alianças e parcerias com não-indígenas? Ou, produzir alianças com quais não-indígenas? Quais alianças produzir? Como essas relações com os não-indígenas articulam e atualizam também relações de alianças ou inimizades entre os Yanomami? No vale do rio Marauíá, as escolas, uma das ferramentas da colonização, passam a ser um dos meios pelo qual os grupos yanomami atualizam e articulam suas redes de relações entre as comunidades, mas também com seus parceiros não-indígenas. Ao longo dos últimos 50 anos, as escolas indígenas se tornaram uma crescente reivindicação dos povos indígenas, não exclusivamente como uma instituição de ensino e educação escolar aos moldes ocidentais, mas sim como um instrumento para a articulação e fortalecimento de suas estratégias e interesses, e principalmente para a formação política dos jovens. O domínio da língua portuguesa e o conhecimento da cultura e dos modos de se relacionar dos não-indígenas passa a ser essencial para as sociedades indígenas no Brasil tomarem o protagonismo em suas lutas, reivindicações e defesa de seus direitos, uma vez que a colonização segue em

curso. A guerra do mundo ocidental-mercantilista contra os indígenas nunca cessou, mas se atualiza e se reproduz, perpetuando-se através de diferentes meios, de forma que ela ainda estrutura a relação dos não-indígenas com os indígenas em um contínuo eterno retorno do encontro (Krenak, 1999). Nesse contexto, também se atualizam as ações e estratégias políticas indígenas contra a colonização, e a escola passa a ser um novo meio para operá-las.

Na região do rio Marauíá, a aliança entre todas as comunidades yanomami, incluindo as do rio Preto, se dá através da Associação Yanomami Kurikama, no entanto, essa aliança não representa a ausência de divergências entre os diversos grupos. As divergências políticas atravessam múltiplas camadas, tanto de contextos mais antigos e históricos como atuais, além de se expressarem de muitas formas. Uma das expressões dessas divergências, e também das alianças entre as comunidades yanomami do Marauíá, é a adoção e defesa de dois sistemas distintos de escolarização: as escolas salesianas e as escolas diferenciadas. A escola, com sua oposição entre salesiana e diferenciada, explicita atualizações tanto no campo das relações intercomunitárias yanomami quanto no campo das relações interétnicas, sendo essa oposição operada nos processos de produção de diferença entre os grupos. A afinidade pela escola salesiana ou escola diferenciada revela não só transformações nas relações entre os grupos yanomami, mas também em quais relações se mantêm constantes e são operadas através da escola. Mesmo sem existir escolas em funcionamento em todas as comunidades yanomami do Marauíá, os grupos se posicionam politicamente como defensores de uma ou outra escola. Os Pohoroapihiwëteri e os Xamatawëteri, que estreitaram relações com os missionários salesianos, usufruem e defendem as escolas salesianas, ao passo que os Pukimapiwëteri, Ironasiteri e Konapimateri/Mõmohiteri negam uma aliança com os Salesianos e adotam as escolas diferenciadas. Explicitada através das escolas, essa situação gera rivalidades e disputas políticas entre as comunidades do rio Marauíá, de um lado aqueles que são parceiros dos salesianos, e do outro os que são contra a presença dos padres. Essa divisão começou a se revelar para mim na assembleia da Associação Kurikama Yanomami em 2017, mas ficou explícita justamente no encontro para a elaboração da cartilha com os projetos das escolas, quando somente as comunidades do alto rio Marauíá que adotam as escolas diferenciadas foram convidadas para participarem. Os Pukimapiwëteri têm uma postura extremamente crítica frente aos salesianos e acusam recorrentemente os grupos aliados aos padres de estarem perdendo sua cultura e tornando-se como os brancos (*napëprou*)⁷⁰, de forma que eles têm investido em criar e manter

⁷⁰ Para uma discussão aprofundada sobre o conceito de tornar-se branco e a proposição do eixo transformacional *napë*, ver Kelly, 2011.

uma estreita aliança entre as comunidades do alto rio Marauí e também com os novos grupos que têm chegado à região e que ainda não possuem escola e nem tiveram contato com os missionários. A aproximação entre esses grupos passou a se dar também pela adoção de um mesmo sistema de escolarização, o diferenciado. Por outro lado, os grupos que adotam as escolas salesianas corriqueiramente acusam as escolas diferenciadas de não serem “escolas de verdade”, por não terem infraestrutura e subsídios entendidos por eles como atrativos, e que serviriam de indicadores de um bom funcionamento da escola, como sua construção com materiais industrializados. Sobre essa oposição, Sérgio conta:

Sobre esses padres que estão continuando até hoje, quando acontece algum encontro sobre a discussão das escolas, as lideranças de cima e de baixo, os professores, os Agentes Indígenas de Saúde, os povos, eles sempre falam sobre os padres. Mas o pessoal do Pohoroapihiwëteri e o pessoal do Xamatawëteri não deixam falar mal sobre os padres. Eles ficam protegendo e não deixam perder os padres que estão ensinando eles. Eles gostam muito do ensino deles, por isso que eles sempre os protegem quando acontece alguma discussão sobre as escolas.⁷¹

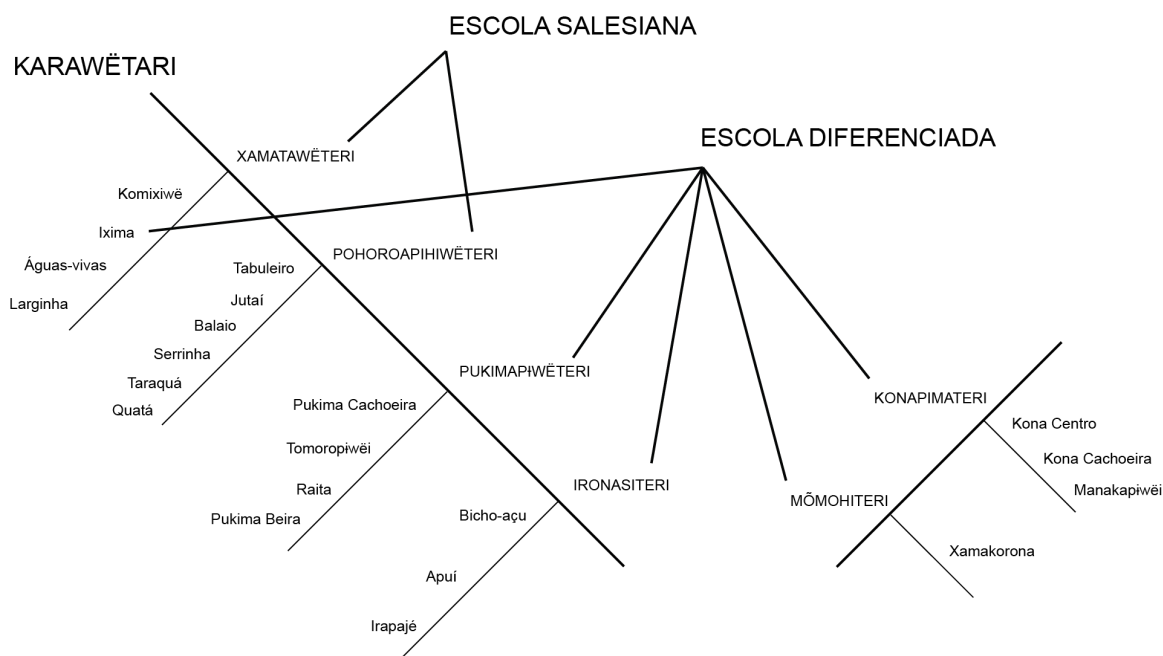


Figura 2. Esquema das relações de aliança entre os grupos yanomami do rio Marauí a partir do sistema de escolarização adotado.

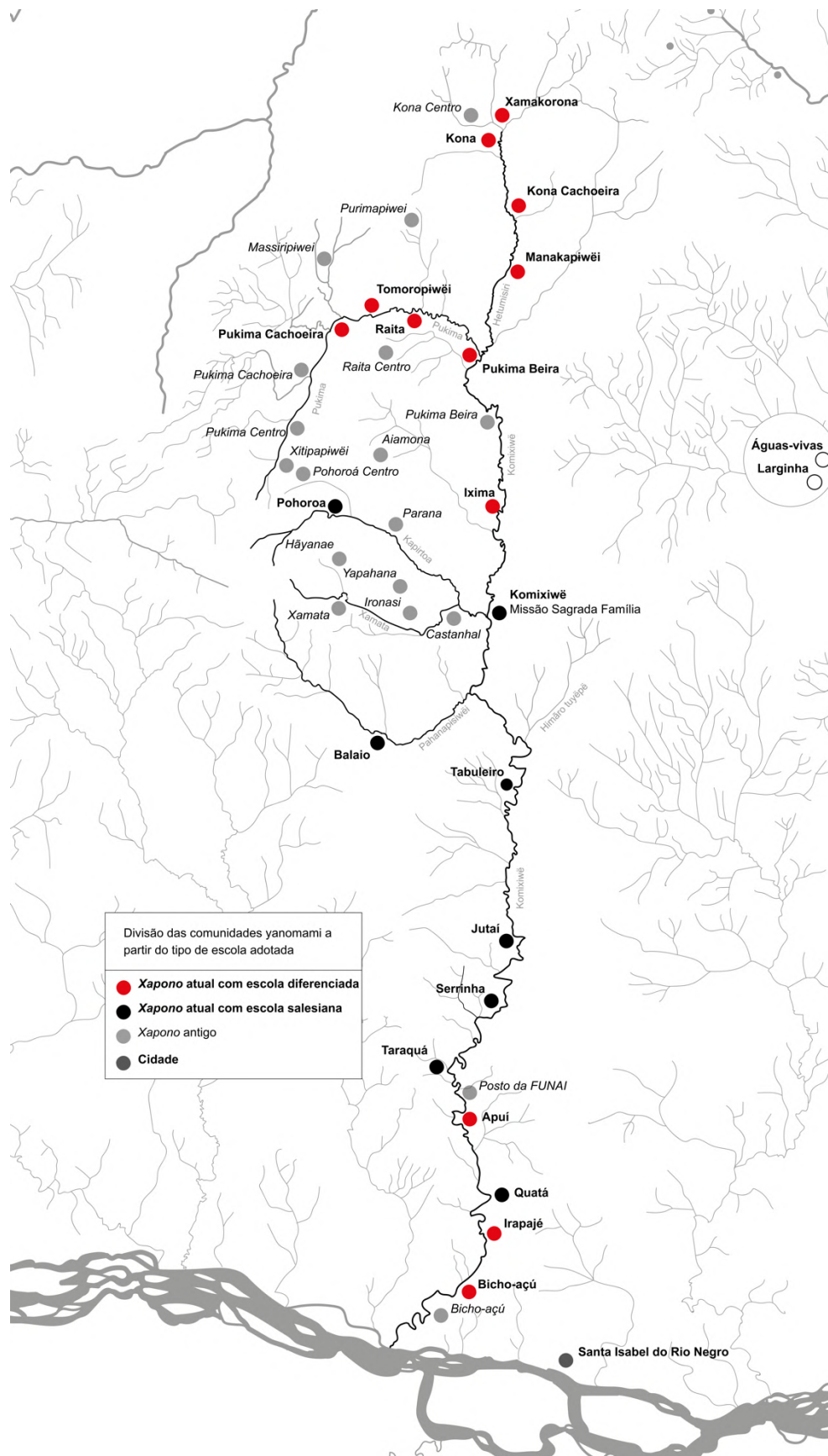
⁷¹ Em depoimento gravado durante conversa em São Paulo, 4 de fevereiro de 2021.

São diversas as acusações que passam a ser mobilizadas através do sistema de escolarização adotado por cada grupo, servindo tanto como meio para reforçar o distanciamento político entre eles, como também estreitar a aliança entre outros. A partir dessa polarização, entre defensores das escolas diferenciadas e salesianas, as relações de alianças intercomunitárias podem ser apresentadas conforme o esquema acima. Essa divisão se explicita também na territorialização do vale do rio Marauíá. As comunidades aliadas aos salesianos permaneceram mais próximas à missão e buscam estar cada vez mais próximas de Santa Isabel do Rio Negro, mantendo um fluxo mais intenso de descida para a cidade e construindo suas comunidades cada vez mais rio abaixo. Esses grupos têm buscado produzir alianças interétnicas com políticos e agentes locais de Santa Isabel do Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira, Manaus ou Boa Vista, como secretários, vereadores, prefeitos, funcionários da Sesai, padres e missionários, ou seja, com os *poowëteri*, os “brancos não tão brancos”, como diz Adriano. Com exceção dos Ironasiteri, que se mantiveram na região próxima ao antigo posto da Funai no baixo rio Marauíá, as comunidades que recusam a presença dos salesianos e buscam relações de aliança com parceiros indigenistas mantiveram-se mais próximas às serras e às nascentes no alto Marauíá. Desta maneira, buscam manter um maior distanciamento geográfico, mas também político e relacional com os salesianos e a cidade.

Nesta territorialização, a comunidade de Adriano, o Pukima Cachoeira, é uma das mais distantes da missão e, conseqüentemente, da cidade. Inversamente à sua posição geográfica em relação à cidade, estes grupos mais afastados, como os Pukimapiwëteri, têm investido em produzir relações e buscar parcerias “com os brancos de verdade”, como diz Adriano em suas elaborações. Sobre quem seriam esses “brancos de verdade”, Adriano costuma dizer que são aqueles brancos que estudaram em universidades, que estudam o povo Yanomami e que tem um interesse real em ajudar e trabalhar junto com os Yanomami pela defesa de seus direitos. Diversas lideranças do alto Marauíá, como o próprio Adriano e Hipólito, estão recorrentemente viajando para outros centros urbanos e capitais para participarem de cursos, encontros do movimento indígena e indigenista e eventos de interesse político, realizando um movimento inverso ao afastamento geográfico de suas comunidades, buscando também encontrar outros parceiros nesses outros lugares. Ou seja, estão tomando a frente de forma ativa na busca de conhecimento, formação política e produção de alianças em um movimento que é ao mesmo tempo centrífugo e centrípeto. Centrípeto, quando suas comunidades estão localizadas cada vez mais próximas das serras e das nascentes dos rios, “no Centro” e também mais interessadas em

fortalecer a cultura yanomami, e centrífugo, do ponto de vista da manutenção e produção de alianças e parcerias interétnicas cada vez mais distantes. Esse movimento me parece consoante com a atuação dos xamãs, e também com a estratégia adotada por Cândido com Adriano, e também Lourival e Davi Kopenawa, como vimos anteriormente. Essa força que se expande e se retrai, se movimenta para dentro e para fora ao mesmo tempo, buscando sempre um equilíbrio, mas nunca uma estabilidade, seja nas ações políticas ou na ocupação territorial em subsequentes divisões, me parece ser mesmo uma estratégia de auto-preservação⁷². Ou seja, os grupos se dividem, ou as lideranças buscam alianças longínquas, assim como os pajés também enviam e buscam seus espíritos-auxiliares (*hekura*) cada vez mais longe, não em um movimento de entropia, de dispersão e desunião, mas sim como uma dinâmica interacional complexa, como um mecanismo para manter o todo, para o próprio fortalecimento e manutenção da estrutura, do mundo Yanomami.

⁷² Esse movimento me traz à memória as visualizações digitais de conjuntos complexos matemáticos, como o conjunto de Mandelbrot. Ver Mandelbrot, 1982.



Mapa 5. Divisões políticas e territoriais a partir do modelo escolarização na região do rio Marauíá. Elaborado entre 2020 e 2022 com Sérgio Pukimapiwëteri Yanomami a partir de imagens de satélite.

Essa divergência na produção de aliados não-indígenas também passa a ser palco de disputa, sendo os aliados de cada grupo corriqueiramente alvos (direta ou indiretamente) das mais diversas acusações para deslegitimar a aliança. Nesse sentido, a minha chegada e a de Thiago como novos parceiros, passa também a ser atravessada por esse contexto das relações intercomunitárias. Ao estreitar nossa parceria com os Pukimapiwëteri e os outros grupos do alto rio Marauíá, a possibilidade de nos relacionarmos com os outros grupos rio abaixo é atenuada e passou a se limitar às assembleias gerais da associação e à encontros ocasionais na cidade⁷³. Ao mesmo tempo que eu estava observando e pensando sobre as relações e atualizações das formas de produzir e manter alianças, eu passei a me ver enredado nessa complexa e dinâmica rede, sempre através das discussões sobre as escolas. Assim, as escolas também são agenciadas como meio para aprofundar alianças e produzir diferença tanto entre os grupos yanomami, mas também entre eles e seus parceiros, e através dela Adriano aposta e busca construir e inventar outras formas de se relacionar com os brancos e produzir alianças. Mas quais alianças são essas? Quais alianças os grupos yanomami mantêm entre si e quais alianças são produzidas e mantidas entre os Yanomami e seus parceiros? Através da luta pelas escolas diferenciadas, que entendem como possibilidade de domesticação e pacificação das escolas, Adriano e seu grupo buscam produzir outros encontros com os brancos através de parcerias nas quais eles sejam os protagonistas, de forma que é através da escola que eles estão buscando também domesticar e pacificar os brancos, e é a partir deste lugar que eu comecei a me perceber na nossa relação e me questionar sobre que tipo de relação é essa. Mas qual tipo de aliança possibilitaria construir um encontro menos violento entre os indígenas e não-indígenas? Como seria possível imaginar a produção de outras formas de encontros entre os mundos indígenas e o mundo ocidental, distinto do reproduzido pela estrutura da colonização neste contexto de uma guerra colonial atualizada e empreendida por outros meios? De que forma pode ser possível amansar os brancos e estar junto, lutando junto, já que estar longe e isolado não é mais uma possibilidade? Como a guerra colonial se encontra com as diversas formas ameríndias de produção de aliança e inimizade? Quais são os sentidos das “guerras”⁷⁴ ameríndias, se não uma urgência metafísica de produção e manutenção de relações?

⁷³ Desta forma, não foi possível, nesta pesquisa, aprofundar as reflexões sobre as estratégias de produção de aliança destes outros grupos, como também mais informações sobre seus parceiros além dos salesianos.

⁷⁴ O termo *guerra* traz em si uma carga de questões e nebulosas definições que extravasam a antropologia. É problemático o uso do termo em contextos não-ocidentais, de forma que a dicotomia inescapável entre “guerra e paz”, e por consequência “natureza e cultura” limitaria uma compreensão mais completa e profunda do termo, além de equivocar conceitos, de forma que uso o termo aqui entre aspas e a ressalva de ser incomparável com o conceito ocidental de guerra.

Com o início da colonização, é instaurado um estado de guerra contra os povos indígenas, e essa guerra tem se atualizado constantemente, assim como as estratégias nativas para contraefetua-la, através de outras formas e estratégias de “guerra”. As “guerras” em seus diversos meios, assim como os Yanomami bem sabem, são movidas pela produção de inimigos e aliados, afinal “se não houvessem inimigos, seria preciso inventá-los” (Clastres, 2013 [1974]: 267). Pensando uma sociedade que se define por um incessante movimento de divisão entre grupos locais autônomos, como os Yanomami, Pierre Clastres desloca a ideia de que se guerreia para manter a coesão social, transpondo o valor da “guerra” de um certo sociologismo para uma ontologia política, de forma que as divisões manteriam um ideal de liberdade e autonomia, inerentes à vida social pois ela responde a esta vontade política e metafísica de recusar a submissão das diferenças a uma unidade, como o Estado (Clastres, 2013 [1974]).

Mil anos de guerras, mil anos de festas! É o que desejo para os Yanomami. Uma ilusão? Receio que sim. Eles são os últimos sitiados. Uma sombra mortal se estende por toda parte... E depois? Talvez se sintam melhor, uma vez rompido o último círculo dessa última liberdade. Talvez se possa dormir sem ser despertado uma única vez... E algum dia, ao lado dos *chabuno*, haverá então perfuradoras de petróleo; no flanco das colinas, escavações de minas de diamante; policiais nas estradas, lojas à beira dos rios... Harmonia em toda parte. (Clastres, 2013 [1974]: 52).

Com o avanço da guerra colonial empreendida pelo Estado brasileiro, esses mil anos foram achatados e se passaram em poucas décadas. A ilusão de Clastres rapidamente se tornou realidade, quando surge um novo e poderoso inimigo com outras estratégias de guerra e outros sentidos para ela, totalmente diferentes da então conhecida pelos Yanomami:

Nossos maiores possuíam as palavras sobre a guerra e a reclusão dos matadores *õnokaemuu* desde sempre. Tinham o costume de se vingar de seus inimigos muito antes de os brancos se aproximarem de nós. Mas hoje nossos verdadeiros inimigos são os garimpeiros, os fazendeiros e todos os que querem se apoderar de nossa terra. É contra eles que devemos dirigir nossa raiva. [...] “Vamos parar de guerrear entre nós e fixar nosso pensamento neles e na sua hostilidade contra nós!”. São essas minhas palavras. (Kopenawa & Albert, 2015: 452-453).

Diferentemente da guerra de conquista ou extermínio como realizada pelo mundo ocidental através de suas empreitadas colonialistas, que busca justamente a destruição do outro e do englobamento das diferenças, há no que se tem chamado de “guerra” ameríndia outros sentidos. O termo “guerra”, passa a perder sentido quando estamos falando das relações de inimizade (e, sempre, aliança) entre os povos indígenas, de forma que é preciso nos distanciar

das imagens das guerras ocidentais e “buscar os mecanismos prático-simbólicos de continuação, prefiguração ou substituição de algo que se imaginou, em nossos próprios termos, como guerra” (Cohn & Sztutman, 2003:194). Pensando nesses outros sentidos para as “guerras” ameríndias, ao buscarmos entendê-las em seus sentidos nativos, para além do raso sentido negativo de vingança ou morte, para os povos indígenas o que chamamos de guerra estaria muito mais próximo de “um modo de relação que permite um trânsito importante entre identidade e alteridade, tornando Outros (e suas coisas) o Mesmo, mas que jamais reduz um ao outro – ao contrário, reitera a diferença” (Cohn, 2005:126). Os sistemas indígenas de produção e manutenção de relações e diferença, que equivocadamente têm se chamado de “guerra”, estariam fundamentados na abertura para o Outro, e é exatamente esse fundamento que os diferenciam da guerra ocidental, que se fundamenta na aniquilação do Outro, da diferença. Nesse sentido, as estratégias nativas para a contraefetuação da guerra colonial vão buscar justamente transformar o violento rasgo produzido pelos brancos em abertura. Essa transformação se dá então através dos agenciamentos, da potência de suas ações políticas e suas capacidades de domesticação do inimigo, ou seja, de “pacificação dos brancos”, da transformação dessa alteridade radical em algo mais próximo de si: um aliado. Com a proximidade e maior contato com os não-indígenas surge o desafio de reinventar e atualizar as formas de produção de aliança a inimizade, pois as relações e trocas também passam a ser outras, assim como o inimigo a ser pacificado.

Quando nós decidimos que queríamos dialogar com o Brasil, tivemos em primeiro lugar que olhá-lo. Nós olhamos durante décadas, durante séculos; ficamos observando essas pessoas indo do Norte pro Sul, atravessando rios e montanhas, devastando florestas e fazendo guerras. Depois, pensamos: “eles não são todos iguais. Eles têm diferenças muito grandes entre eles mesmos. Eles precisam ver e entender essas diferenças para a partir delas poder construir alguma coisa juntos”. E aí nós começamos a conversar com as pessoas, preservando essa diferença e fazendo um esforço muito grande de aproximação. Há muitas coisas que eu busco entender que para mim significam um esforço terrível. Quando nós preparamos um movimento, temos que pensar muito sobre que tipo de sentimento vamos provocar nas pessoas. Se incitarmos em alguns milhões de pessoas um sentimento contra o nosso povo, estaremos fazendo uma coisa muito perigosa. Se nós criarmos uma imagem irreal de nós mesmos para as pessoas, estaremos fazendo algo perigoso. Então tratamos com o Brasil sabendo que ele não é único; ele é diverso. Dialogamos com essas diferenças, fazendo amizades e alianças, inclusive com nossos inimigos. Porque com os amigos você pode viver em paz. Com os inimigos você só sobrevive através das alianças. (Krenak, 1989:94-95).

A estrutura da guerra colonial fundamenta a relação dos não-indígenas com os

indígenas, mas como nos conta Ailton Krenak, mesmo dentro dessa estrutura há diferença e é na brecha dessas diferenças que se abrem possibilidades para imaginar caminhos que rompam com as dinâmicas do conflito, de guerra, e inventar novas relações que sejam baseadas em outros fundamentos, nos próprios modos indígenas de se relacionar. Para tanto, esse esforço de aproximação dos inimigos, os brancos, se daria através da produção de bons encontros com aquelas pessoas dispostas a construir alianças e não apenas inimizade. Empreendida até então pelos agentes de colonização, seja a Igreja, o Estado ou empresas e grupos extrativistas, a aproximação dos povos indígenas era forçada e conduzida pelos interesses desses agentes, que também muito se esforçaram para os cercar e controlar possíveis relações com outras pessoas. As possibilidades de aliança que existiam até então com essas pessoas eram extremamente duras e com pouca abertura para escuta, negociações e transformações, como também lembra Davi Kopenawa:

Quando eu era mais jovem, costumava me perguntar: “Será que os brancos possuem palavras de verdade? Será que podem se tornar nossos amigos?”. Desde então, viajei muito entre eles para defender a floresta e aprendi a conhecer um pouco o que eles chamam de política. Isso me fez ficar mais desconfiado! Essa política não passa de falas emaranhadas. São só as palavras retorcidas daqueles que querem nossa morte para se apossar de nossas terras. Em muitas ocasiões, as pessoas que as proferem tentaram me enganar dizendo: “Sejamos amigos! Siga o nosso caminho e nós lhe daremos dinheiro! Você terá uma casa, e poderá viver na cidade, como nós!”. Eu nunca lhes dei ouvidos. Não quero me perder entre os brancos. (Kopenawa; Albert, 2015:390).

Mas a partir de um certo momento, a força das ações políticas indígenas passaram a buscar romper esse cerco e se abrir para outros encontros, assim como outros brancos passaram a se aproximar de algumas comunidades indígenas:

Nesse momento as comunidades indígenas começaram a ver que existia alguém além daquele representante do Estado que ia contatar a tribo. Mas uma coisa interessante aconteceu com nossos parentes, as pessoas que eles conheciam eram do Exército, quando não, enfermeira ou médico. Me lembro de um rapaz que foi comigo visitar esses parentes; eles olharam e perguntaram: “enfermeiro?”. “Não, não sou enfermeiro”. “Médico?”. “Não”. Ele não era nem a entidade enfermeiro nem médico. Do exército ele não era porque não estava fardado. “Quem é você?”. “Eu sou amigo de vocês”. “Funai?”. “Não. Eu não sou da Funai”. “Você não é da Funai, não é do Exército, não é médico, não é enfermeiro. Então quem é você? Fazendeiro?”. “Não. Eu sou amigo. Gosto muito dos índios”. “De qual?”. “Assim, de vocês”. “Mas você não conhece a gente”. “Mas vim conhecer. Escutei notícias de vocês e quero ser amigo”. Esse episódio revela muito do que é a sociedade brasileira para a maioria de nossas tribos. Quando o Estado esgotou o repertório de médicos, enfermeiros, e pilotos de avião, começamos a descobrir os brasileiros. (Krenak, 1989:98).

Ailton Krenak conta deste tempo de atualização das relações do Estado com os povos indígenas, marcado pelo fim da ditadura civil-militar, deste momento de “descobrir os brasileiros” no sentido de começar a se relacionar com a sociedade civil e produzir outras alianças com pessoas ou instituições em princípio mais abertas do que aqueles agentes colonizadores com quem até então se relacionavam. Começam então os encontros com esta nova “categoria” de brancos, aquelas pessoas interessadas nos povos indígenas não para explorá-los, lhes roubar suas terras ou almas, mas sim para escutá-los e colaborar na luta pela defesa de seus direitos. Com essas pessoas, e com essa outra abertura, começou a parecer mais possível estabelecer outros tipos de relação, as relações de aliança com os não-indígenas. Imaginando quais seriam os fundamentos dessas relações de aliança, e em quais trocas elas se baseariam, Ailton Krenak formula a proposta das *Alianças Afetivas* como uma outra forma de encontro entre mundos:

Então, aliança na verdade é um outro termo para troca. Eu andei um pouco nessa experimentação até que consegui avançar para uma ideia de aliança afetiva – em que a troca não supõe só interesses imediatos. Supõe continuar com a possibilidade de trânsito no meio de outras comunidades culturais ou políticas, nas quais você pode oferecer algo seu que tenha valor de troca. E esse valor de troca supõe continuidade de relações. É a construção de uma ideia de que seu vizinho é para sempre”. (Krenak, 2016: 61).

As alianças afetivas estariam baseadas nos princípios da “identidade, conhecimento, respeito mútuo, amizade e uma profunda compreensão do outro” (Krenak, 1989:105), e se dariam em um tempo dilatado, que permita que as afecções entre ambos se produzam e se mantenham. Seria uma forma de amizade quente, na qual as trocas se dariam principalmente no campo dos afetos e o valor da troca fosse a própria manutenção e continuidade da relação, e não apenas com um interesse imediato ou utilitarista das amizades frias, ou pragmáticas. Para essas trocas seria necessário se abrir à incerteza de forma positiva e sem medo, sem limitar a nova relação a um espaço, tempo ou objetivo específico, para que “possam prosperar e constituir um ambiente criativo, da invenção, de criação no sentido mais prazeroso, em que os afetos são espontâneos” (Krenak, 2016:62). Em sua formulação, nessa abertura para outras formas de relação, as alianças afetivas ultrapassam o plano das relações humanas e se abrem para os seres não-humanos e as diversas entidades que compõem o cosmos, sem limitações.

Isso significa que o mundo das trocas, das colaborações, é aberto. Ele não tem limite. O mundo não faz este movimento por você. Lá atrás no começo da minha formação, dessa minha formação quase autodidata, de tatear o mundo, lá, tateando o mundo, quando percebi o mundo como

uma muralha de negatividade fiz um movimento de transformar esta muralha em trilhões de janelas de aliança, de troca, de possibilidades. É mudar o sinal. Você muda o sinal da negatividade para a possibilidade, você passa a considerar isso comunicações potentes. (Krenak, 2016:68).

No campo das relações interétnicas, a produção de relações de alianças afetivas é uma estratégia e outra forma de luta e resistência indígena para pacificar a guerra colonial, estabelecendo redes de relações com estes inimigos transformados em aliados. É precisamente nesse movimento de produzir uma abertura para o Outro e transformá-lo em aliado que percebo a força das ações de Adriano e dos Pukimapiwëteri através da longa jornada de luta pela construção de suas escolas.



Vista da roça de Cândido para as serras Têpë Waiterimopë,
ao fundo o *peimakî* na direção do Purimapiwêi.
Foto: Daniel Jabra, 2020.

Desenhar

Sonhei que atacavam o *xapono* em que estávamos e todos saíam correndo para se proteger, na correria eu mergulhei no rio Marauiá e me escondi debaixo de uma grande pedra submersa. Encontrei um par de brincos azul brilhante, daqueles que os pajés (*hekura*) usam e os peguei. Tirei eles debaixo das pedras e as penas se dissolveram enquanto eu subia para a superfície e chegava na beira. Manhã chuvosa e devagar. Acordo pensando nesse sonho, um tanto preocupado, e procuro Adriano para contar a ele e tentar entender o que fazer. Ele chegou na casa de seu irmão, o Chicão, onde estávamos dormindo e antes de eu começar a contar a ele o meu sonho, ele começou a contar do sonho que teve com o filho dele. Depois de ouvir todo o sonho e a história de como de fato aquele sonho se concretizou, contei do sonho que tive com o meu avô quando ele faleceu. Adriano me respondeu contando um sonho que ele teve também com seu avô, que ele não chegou a conhecer em vida. O avô dele apareceu no sonho pintado, com os adornos dos *hekura* e carregando um grande facão. Quando ele viu o Adriano, falou: “Você, que é meu neto, eu vim te ver. Eu vim conhecer sua imagem. No próximo verão, depois que você estiver cheirando bastante paricá, eu vou voltar. Vou reconhecer o seu corpo e vou te passar os meus *hekura* (espíritos-auxiliares). Vou plantar minha raiz no topo da sua cabeça e ela vai crescer e descer até o seu peito. Eu vou explodir e expandir o seu peito com os meus *hekura*, porque você é meu neto”. Depois o avô de Adriano explicou, ainda em sonho, que não era para ele ter morrido, que o corpo dele tinha se desligado, mas o espírito dele não. Ele tinha subido até o outro *xapono* atrás do céu, e seu filho, o Cândido, não esperou o tempo certo e queimou seu corpo antes que o espírito dele pudesse voltar. Por isso ele ainda estava muito bravo com o filho dele, que o impediu de voltar. Então eu contei do sonho que tive essa noite, do ataque e dos brincos que eu encontrei. Adriano não me respondeu nada em relação a esse sonho, nem às minhas preocupações, mas o assunto continuou e ele me contou que no ano passado, quando estava em Manaus, sonhou comigo e com o Thiago. Nesse sonho, nós ligávamos para ele para avisar que estávamos nos preparando para voltar ao rio Marauiá, como prometemos na assembleia, e que estávamos trabalhando para juntar recursos para conseguir voltar e por isso estávamos demorando um pouco. Cândido interrompe o Adriano, senta em minha rede e começa a me apontar a direção dos *xapono* antigos, terminando a interrupção ao apontar na direção do Purimapiwei, comunidade em que ele nasceu. Adriano voltou a contar o sonho, dizendo que depois que acordou ficou preocupado e queria ligar para nós, mas não tinha mais o nosso número e então ele foi falar com o Hipólito, que estava com ele em Manaus. Hipólito respondeu a ele que também tinha sonhado conosco e que esses sonhos chegaram

porque estávamos pensando muito neles, e como ele e Adriano também estavam pensando em nós, sonhamos juntos. O sonho deles era o anúncio da nossa volta, e assim que Adriano e Hipólito reconheceram seus sonhos mútuos, eles avisaram as comunidades do alto rio Marauíá e começaram a organizar o encontro para a produção da cartilha, mesmo sem termos nos comunicado para além dos sonhos.

* * *

Era exatamente para esse encontro que estávamos lá agora. Entre a assembleia que participamos, na qual decidimos elaborar uma cartilha com as propostas e reivindicações dos projetos das escolas diferenciadas, e a nossa chegada agora, havia se passado pouco mais de um ano. Nesse meio tempo, eu e Thiago já estávamos ingressando no mestrado e passamos esses meses todos refletindo sobre as discussões da assembleia e construindo nossas pesquisas. Demoramos muito elaborando sobre como poderíamos produzir uma cartilha que fosse de fato eficiente como ferramenta ou instrumento para a reivindicação da construção das escolas. Estávamos com receio de reproduzir o que tanto ouvíamos das lideranças, quando reclamavam dos brancos e suas infundáveis folhas de papel. Estudando os caminhos possíveis, tomamos como referência os protocolos de consulta elaborados por diversos povos indígenas no Brasil através de suas associações e em parceria com seus aliados⁷⁵. Pensamos em fazer uma espécie de protocolo de consulta para a construção das escolas, e este novo encontro com eles seria como um laboratório de arquitetura das escolas, e então voltamos para o Marauíá com essa ideia. Eu estava um pouco nervoso com o fato de que eu agora estava fazendo uma pesquisa como antropólogo e fiquei pensando como isso poderia chegar para eles com uma conotação equivocada de um certo extrativismo intelectual. De fato, algumas lideranças com quem não tínhamos relação nos acusaram exatamente disso na assembleia que participamos no ano anterior. Até então, os grupos yanomami da região do rio Marauíá não haviam tido ainda uma vivência próxima com antropólogos em contexto de pesquisas acadêmicas, ou seja, relações com antropólogos construídas e baseadas na pesquisa. Pensei então em como me rerepresentaria para eles e entendi que não haveria por que eu ter esse receio, dado que a nossa relação já era de outra ordem e o fato de eu ter iniciado uma pesquisa acadêmica junto com eles fazia parte

⁷⁵ Entre eles, o Protocolo de Consulta Prévia do Povo Krenak (2017); o Protocolo de Consulta Juruna (Yudjá) da Terra Indígena Paquiçamba da Volta Grande do Rio Xingu (2017) e o Protocolo de Consulta dos Povos do Território Indígena do Xingu (2016).

da construção dessa aliança. Adriano mesmo havia me provocado a ingressar no mestrado, dizendo que queria professores com mestrado em sua escola. Pensei no papel da escola nesse encontro, em como a escola pode ser tanto incrível quanto terrível, em como ela é uma ideia e um espaço que articula e cria pontes entre nossos mundos, mas não só. Com estrutura ou não, o simples fato de existir a escola faz com que o encontro aconteça, seja ele pela violência da colonização em um fluxo das cidades para a floresta, ou pela ação política dos indígenas em contraefetuar a colonização através da domesticação das escolas, se apropriando delas no sentido inverso, da floresta para as cidades. Lembrei de como a escola sempre foi o pretexto para nossa relação, mesmo apesar de nunca termos trabalhado nelas diretamente. Pensei no nosso encontro neste sentido inverso, no caminho do fortalecimento de suas estratégias e ações políticas de luta e pacificação dos brancos, e o mestrado era agora também um caminho para este fortalecimento.

Quando chegamos no Pukima Beira para o encontro, fiquei impressionado ao ver como o *xapono* havia mudado desde que estivemos lá em sua construção, eu quase não reconhecia as casas e os caminhos que dele irradiavam floresta a dentro ou beira a fora. Ao conversar com Hipólito e Adriano, eles nos explicaram como haviam organizado e planejado toda a programação dos dias de reunião e a logística para a chegada e recepção dos convidados, seria uma pequena assembleia dos grupos do alto rio Marauiá. No dia seguinte à nossa chegada, passei a manhã conversando com Tomás, um dos professores do Pukima Beira, e expliquei para ele o que nós viemos fazer, o que faz um arquiteto e como pensamos nossas construções, de como nós, os brancos, precisamos desenhar antes de construir, ideia que ele achou absurda. Comentei com ele sobre os *xapono* quadrados que alguns grupos estão construindo e ele falou que não entende porque fazem assim e se esse jeito de construir é deles mesmo ou de alguém que está manipulando o pensamento deles. Ele me explicou por que que não querem a Escola Sagrada Família, porque ela tem outro pensamento que não é Yanomami, que não é diferenciado, e ainda disse que a escola tem que ter dois pensamentos: o *napë* e o yanomami. Ele contou que quando começou a ir para a escola, pensava que era para virar branco e não entendia o porquê. Mas agora ele entendeu que a escola é para aprender a lutar, e que assim como tudo dos *napë* é emprestado, as roupas, o corte de cabelo e a língua, a escola também é de *napë*, mas não para ensinar a ser como *napë* e sim para ensinar as coisas emprestadas para lutar. Essa conversa com Tomás foi uma introdução para o que viria nos próximos dias de reunião. Como decidiram depois daquele sonho e de termos nos falado no telefone logo em seguida, Adriano e Hipólito convidaram todas as comunidades do alto rio Marauiá: Ixima,

Pukima Beira, Raita, Tomoropiwëi, Pukima Cachoeira, Manakapiwëi, Kona Cachoeira, Kona Centro e Xamakorona. Estavam todos lá presentes com suas delegações compostas pelas lideranças, professores, mulheres e pajés.

No primeiro dia de reunião, acompanhei o curioso movimento de transformar uma casa em escola, pegamos as carteiras e a lousa que estavam guardadas e montamos uma “sala de aula” e espaço de reunião na casa do irmão de Hipólito. Era a própria escola de palha. Com tudo preparado e todos presentes, Adriano abriu a reunião com a seguinte fala:

Esses que vieram de São Paulo nos convidaram para estarmos aqui nessa reunião. Se vocês estão com alguma dúvida sobre o que eles vieram fazer aqui, podem falar com eles. Os dois estão sozinhos aqui, será que o filho do governo⁷⁶ vem também? Vocês podem perceber que eles não têm parceiros, eles não têm chefe. Vocês podem imaginar que eles vão conseguir fazer essa escola e nos ajudar? Vocês podem imaginar que eles vão ajudar a gente com ideias para a construção? Nós já falamos durante a assembleia e ouvimos todas as lideranças dizerem que não queriam mais fazer escolas de palha. Agora vocês podem falar com os dois sobre como querem as suas escolas.⁷⁷

Depois de Adriano, o professor da escola do Ixima, Vitorino, pediu a fala e apresentou uma planta de uma escola que ele havia trazido impressa. Explicando que ele havia encontrado este modelo enquanto estava em Manaus para o curso de Magistério Indígena, Vitorino contou que comunicou a todos os *xapono* para pensarem e desenharem os modelos de escola que gostariam para lavarem na reunião. Eu fiquei impressionado com o desenho que ele havia trazido, era a planta de um modelo de colégio do FNDE que eu já conhecia, com diversas salas de aula, refeitório, cozinha, banheiros, biblioteca, área administrativa, quadra esportiva e etc,

⁷⁶ O termo *governo* é utilizado por Adriano para designar todas as instâncias e pessoas não-indígenas relacionadas ao Estado. Nessa sua elaboração, há uma certa genealogia do Estado brasileiro, na qual o governo Federal, na figura do presidente da república, seria o pai-liderança-dono da máquina Estatal e os órgãos e políticos a ele subordinados ou relacionados figuram os papéis de cunhados, filhos, netos, irmãos e etc. Quando Adriano menciona aqui “filho do governo”, é no sentido desta genealogia, onde o filho seria um representante ligado diretamente ao governo federal, responsável maior por todo o processo de colonização empreendido pelo Estado brasileiro. Para aqueles que não são do *governo* e nem inimigos, Adriano costuma utilizar o termo *parceiro* tanto para as organizações não-governamentais e seus funcionários, assim como para os aliados indígenas e não-indígenas, categoria na qual eu e Thiago nos incluímos.

⁷⁷ A fala de Adriano, assim como a de todos os participantes, foram na língua Yanomami. Os trechos aqui transcritos e reproduzidos foram traduzidos por Maurício Iximawëteri Yanomami durante a reunião e editados por mim.

um projeto implementado para a escala de um município e não de uma comunidade indígena. Fiquei pensando se aquele era o modelo que ele realmente gostaria, ou apenas um aleatório que ele encontrou. Eu já vinha refletindo sobre qual seria o modelo de escola que eles escolheriam, tendo em vista que as referências que eles possuíam eram ou as das escolas construídas pelos salesianos ou das outras escolas que conheceram nas cidades, construídas pelo governo, e pensando nisso nós havíamos levado diversos livros de arquitetura e fotos de modelos alternativos de escolas e construções sustentáveis para instigar e alimentar a imaginação de todos para elaborarmos projetos alternativos aos que eles já conheciam. Vitorino finalizou dizendo que achava perigosas as escolas com piso de tábua de madeira, e por isso gostaria que as escolas fossem feitas com piso de cimento, mas sobre o telhado ele comentou que não concordava com o zinco pois era muito quente e barulhento e por isso gostaria de saber se tinha alguma outra alternativa. Comecei a ficar intrigado com esse desejo de escolas de alvenaria, até então era tudo o que eu pensava em evitar e que eu pensava que não condizia em nada com as estratégias yanomami de mobilidade, mas sim com as estratégias coloniais de sedentarização. Após sua fala, o professor do Pukima Cachoeira, Mauro Pukimapiwëteri Yanomami, firmou sua posição de diferença com os outros grupos e também comentou sobre o tipo de construção que gostaria: “Aqui em cima nós temos as escolas diferenciadas e lá embaixo eles têm as escolas salesianas. Já faz muitos anos que nós próprios construímos as escolas diferenciadas de palha, mas esse ano nós queremos escolas diferenciadas de cimento”, e apresentou um outro modelo de escola, desenhado por ele mesmo.



A casa transformada em escola e a nova alternativa para a palha. Ao fundo na lousa, os desenhos de escolas que alguns grupos levaram para a reunião. Foto: Daniel Jabra, 2019.

Depois da fala dos dois, Hipólito perguntou a todos quem mais havia trazido propostas de desenho para as escolas e pediu para levarem para a frente e colocarem na lousa. Nesse meio tempo, o Maurício, que estava me ajudando nas traduções, havia me pedido uma folha de caderno para desenhar sua ideia de escola e então ele levou esse modelo para a lousa e ficaram ali fixadas as três propostas para discussão. Depois de colocados os desenhos na lousa, Hipólito disse que agora eles poderiam escolher um modelo para eu e Thiago darmos nossa opinião, falarmos sobre as possibilidades de construção e desenharmos o projeto. Adriano pediu a palavra e falou que se todos estavam pensando que o telhado de zinco era quente, era para perguntarem para nós se conhecíamos outras “folhas” (*siki*) melhores para os telhados. Nesse momento eles estavam se organizando para começar uma votação entre os três desenhos de escola apresentados, e para evitar essa limitação de escolher apenas um dos três ao invés de pensarmos e desenharmos outros modelos juntos, eu e Thiago pedimos a fala. Pegando a brecha de Adriano, começamos apresentando a amostra de telhado que havíamos trazido, um tipo de telha modular de plástico reciclado, ecológica, leve, fabricada em Manaus e com um esquema

de amarração similar ao usado por eles nas palhas. Falamos sobre a importância de conhecerem e discutirem sobre o uso de outros materiais e tipos de construção para além das que eles conheciam, como aquela telha, por exemplo. Depois retomamos a discussão sobre a elaboração da cartilha para servir como um instrumento de reivindicação para a construção das escolas. Nós levamos como exemplo alguns protocolos de consulta e falamos sobre o direito à consulta também em relação aos projetos de escola implementados pelo governo ou construídos por outros parceiros. Apresentamos a nossa proposta e ideias para a cartilha, que era elaborar um documento com as reivindicações deles e desenhos dos modelos de escola, e então levantamos algumas questões que seriam importantes para debatermos sobre o projeto. Reforçamos que nós não éramos responsáveis pela construção das escolas e que de fato não éramos filhos, cunhados ou sobrinhos do governo, mas estávamos ali como parceiros independentes para colaborar na luta deles pela construção das escolas diferenciadas e que nosso papel ali era fazer a tradução das demandas e desejos deles para suas escolas através da arquitetura. Nesse sentido, falamos sobre o papel do arquiteto nessa tradução e dos desenhos e projetos arquitetônicos como uma ferramenta que os parceiros e órgãos responsáveis pela construção das escolas também utilizam e entendem, pensando que se não fossem eles fazendo os projetos das escolas, quem faria?



Em meio aos desenhos levados pelas comunidades, Adriano desenha a planta de uma escola durante a no *xapono* Pukima Beira. Foto: Daniel Jabra, 2019.

Depois de falarmos, Adriano, Hipólito e Chiquinho nos responderam e levaram a conversa para um outro caminho. Abriu-se uma longa discussão sobre o nosso papel e efetividade enquanto parceiros para a construção das escolas, uma vez que não tínhamos nem chefes nem dinheiro. Para quem afinal nós trabalhávamos? Quem eram os nossos parceiros e aliados? Hipólito comentou sobre como pensava a nossa parceria naquele contexto:

Eu acho que quando nós planejarmos e terminarmos os projetos dessas escolas, eles vão distribuir o projeto para poder conseguir os recursos das escolas. Nós precisamos da escola, mas custa muito caro. O governo constrói escola grande na cidade porque eles são chefes, mas nós não somos o governo. Nós não temos que ficar dependendo do governo, nós temos nossos parceiros que não são governo, mas podem nos ajudar.

Já o Chiquinho, liderança do Tomoropiwëi, reforçou a questão sobre os nossos aliados e se era possível ou não acreditar no que estávamos propondo:

Os dois de São Paulo falaram que não têm nem acompanhante nem chefe, e nem foram mandados pelo governo. Eles não trabalham para o governo. Se nós pedirmos a construção das escolas, quem poderá nos ajudar? Os dois vão pedir para construirmos as escolas, ou eles vão atrás de parceiros para construírem nossas escolas? Se eles não conseguirem o dinheiro para a construção, nós vamos ter feito o projeto à toa. Se eles estão mentindo ou não, nós só vamos saber quando eles conseguirem os parceiros e o dinheiro para a construção das escolas, então nós vamos acreditar neles para ajudar a construir e acompanhar o projeto das escolas. Por isso eu estou com dúvida, se eles falarem que eles já têm os parceiros deles para ajudar a construir as escolas, então eu posso decidir. Se eles falarem isso, ficará mais claro para nós podermos decidir melhor.

Ainda sobre quem seriam os nossos parceiros, Adriano antecipou algumas questões caso declarássemos que estávamos mesmo sozinhos: “*Se eles falarem que não tem parceiros, nós podemos falar assim para os dois: ‘Por que vocês vieram aqui fazer isso, se vocês não têm parceiros? Como podem ajudar? Vocês têm que ter parceiros para ajudar’, assim que eu vou falar*”. A partir da fala dos três, eu entendi que a questão central naquele momento da reunião não era sobre o projeto das escolas em si, mas sobre a construção dessa parceria e aliança entre eles e nós. Não havia como darmos prosseguimento ao projeto e elaboração da cartilha que estávamos propondo sem antes termos bem assentado qual tipo de relação estávamos

construindo. Adriano e Hipólito eram os responsáveis pela organização do encontro, assim como pelo nosso convite para discutirmos ali o projeto de construção das escolas, então eles eram também responsáveis por nos apresentar aos outros como parceiros, e assim eu entendi aquelas colocações como provocações para reforçarmos, na frente de todos, quais eram os nossos interesses e nosso comprometimento com o que estávamos propondo. Mas não só. Era também importante reforçarmos o nosso comprometimento com a nossa relação, a nossa aliança. Me pareceu que essa discussão já devia estar acontecendo antes de chegarmos, sobre quem afinal nós éramos e como poderíamos ajudar, e era importante então reforçarmos nosso discurso e tirar quaisquer dúvidas em relação a nossa atuação ali. Então novamente expliquei que não estávamos prometendo nada em relação à construção das escolas ou obtenção de recursos, mas que estávamos estudando os caminhos legais e os direitos deles a respeito da educação diferenciada para a efetivação de seu protagonismo nas decisões sobre qual tipo de escola gostariam, e nesse sentido poderíamos colaborar nessa luta com novas ferramentas de reivindicação para a construção das escolas, como era a proposta da cartilha. Com essa cartilha, expliquei que tanto eles como nós poderíamos apresentá-la para o governo e parceiros para conseguir a construção das escolas, e reforcei que estamos lá para somar no caminho de luta que eles já vinham trilhando a muito tempo. Depois da nossa fala, o debate sobre a nossa parceria continuou e todas as outras lideranças nos responderam, trazendo seus comentários sobre as dificuldades na reivindicação da construção das escolas e também seus posicionamentos sobre a nossa parceria. Dentre as falas de todos, resalto a de três lideranças:

Adriano:

Sobre a discussão das escolas, temos o prefeito, o governo, a Seduc e a Secoya. Eles, Daniel e Thiago, podem nos ajudar a fazer a cobrança para esses nossos parceiros. Se nós fizermos os projetos, com certeza eles vão divulgar os projetos para conseguirem os parceiros que podem nos apoiar, outros parceiros internacionais. Fazendo assim nós conseguiremos as escolas que nós queremos. Por isso estamos aqui discutindo sobre as escolas. Depois nós temos que conversar sobre quais escolas nós queremos, se vamos continuar com as escolas de palha ou se vamos querer de alvenaria. Por isso o desenho das escolas de alvenaria estão aqui, por isso temos que decidir bem para nós escolhermos o caminho que é bom.

Hipólito:

Esses dois parceiros estão querendo lutar juntos, eles vão fazer a divulgação internacional para a aprovação e construção dos nossos projetos. Por isso, vocês jovens, não pensem que é fácil negociar com os governantes, é difícil. Por isso, esses dois parceiros estão querendo lutar junto conosco. Os políticos são muito fortes, não pensem que é fácil. Os políticos ameaçam e falam bravo com os Yanomami e os indígenas, por isso quando as pessoas de fora vêm aqui, nós falamos bravo com eles também. Esse projeto que estamos fazendo não é mentira, mas vai demorar. Mesmo que demore, nós vamos conseguir, nós vamos conseguir as escolas de alvenaria. Elas custam muito caro, por isso os napë não querem fazer essas escolas, eles ficam com medo de gastar muito dinheiro. Eles sempre falam que quando nós queremos mudar de xapono fica muito difícil depois para desmontar a escola e construir de novo em outro local. Mas isso é mentira! Eles falam isso só para não fazerem a escola. Quantas escolas nós já pedimos? Nós temos que ter força e não desistir quando eles falam assim com a gente.

E Chiquinho:

Nós vamos lutar juntos, certo? Como eu falei lá no Bicho-açu, eu já tenho o projeto da escola no meu pensamento, mas eu não tenho o desenho. Vocês falaram para trazer o desenho, mas eu não tenho. Nós vamos lutar juntos, nós somos lideranças. Nós temos força e vamos brigar juntos. Chega de tirar palha, já acabou isso. Eu quero esse modelo novo e nós temos conhecimento político para isso. Daniel e Thiago, vocês vieram de longe, vocês estão preocupados com os Yanomami. Vocês podem vir, venham. Têm muitos napë que não querem ajudar os Yanomami, que estão contra nós, têm muitos. Mas a nossa luta é muito forte, por isso nós vamos conseguir.

Quando as lideranças terminaram suas falas, eu estava ao mesmo tempo tenso e aliviado. Tenso com a responsabilidade do que estávamos propondo e aliviado por ter recebido de todos um retorno positivo sobre este novo caminho que estamos construindo juntos. Escutá-los e conhecer mais do contexto das décadas de luta pela construção das escolas e todos os esforços por eles empreendidos foi um grande aprendizado que mudou radicalmente o meu pensamento sobre o que eu estava fazendo ali, assim como as reflexões que eu vinha elaborando sobre as escolas indígenas. Era explícito que em torno da questão da construção das escolas havia muita raiva e decepção por estarem sempre sendo enganados por aqueles que seriam os responsáveis pelas escolas, seja o governo ou seus outros parceiros. Percebi como era delicado a nossa chegada nesse contexto, mas a nossa presença e proposta de parceria inaugurou também

um novo encontro e um novo personagem nessa luta: o arquiteto-antropólogo. No começo dessa reunião, geramos muita insegurança e polêmica quando falamos que nós não éramos responsáveis pela construção das escolas, mas sim que estávamos ali para contribuir na luta deles para construir ferramentas e meios que pudessem fortalecer as suas reivindicações. Para mim, esse era um ponto fundamental que eu sentia necessidade de esclarecer com todos ali presentes e, depois de escutar as falas de todas as lideranças, compreendi que havíamos chegado a um entendimento sobre nossa parceria. Apesar de todo o histórico de mentiras e decepções nas relações com os brancos a respeito da construção das escolas diferenciadas, ainda havia por parte deles uma abertura para essa nova proposta e isso me chamou muita atenção. Por que, apesar de tudo o que já passaram, eles ainda apostaram nessa outra e nova parceria? O que nossa parceria teria de diferente das outras relações que eles buscaram produzir com outros brancos? Que abertura é essa que eles estão produzindo? Naquela ocasião, Chicão, irmão mais novo de Adriano, chegou a falar para as lideranças: *“Alguma vez os governantes fizeram como esses dois nossos parceiros? Nunca! Nenhum governante nunca pisou em nosso xapono, entendam isso sobre esses nossos dois parceiros”*.



Adriano, Hipólito e Sérgio auxiliando na tradução dos desenhos do projeto da nova escola. Foto: Daniel Jabra, 2019.

O encontro para a produção da cartilha foi um momento fundamental para entender que além deste interesse comum no projeto de construção das escolas, aquela reunião era um grande exercício político de aproximação entre os diversos grupos do alto rio Marauíá para atualizarem a relação de aliança que eles mantêm entre si. Parte deste exercício dizia respeito também à atualização das relações interétnicas que estes grupos mantêm com não-indígenas e suas organizações, agora incluindo eu e Thiago nesta rede de aliados. Então aquele encontro era sobre a escola, mas não somente, como nunca é. Atravessando o tema da escola e sua construção, as lideranças, jovens, professores e mulheres ali presentes passaram dias discutindo sobre como cada comunidade têm se apropriado de suas escolas; quais eram as dificuldades das lideranças em manter as escolas, tanto em relação à luta pela melhoria delas junto com os órgãos responsáveis, como também dentro das próprias comunidades. Sobre os diferentes sistemas de escolarização: diferenciado, salesiano e as creches municipais, sobre a participação de jovens e mulheres nas reuniões, e claro, sobre os desejos, ideias e pensamentos a respeito da construção de uma escola. Ao final da reunião, ficou decidido que todas as comunidades gostariam de uma

escola de quatro salas de aula, com espaço para alojamento, banheiro e cozinha. E assim, rapidamente e resumidamente, nos passamos as diretrizes para desenharmos um projeto para apresentarmos a todos e finalmente aprovarmos um modelo. Enquanto a reunião continuava com outras pautas, eu e Thiago passamos a tarde traduzindo as demandas e pensamentos deles sobre a escola em rascunhos e desenhos técnicos. Quando acabamos, eu fiquei bastante surpreso, e um tanto decepcionado, que o resultado final não era exatamente um projeto tão diferente de certas escolas construídas pelo governo. Mas certamente era um projeto pensado por eles, e isso fazia toda a diferença. Colocamos os desenhos na lousa e todos se levantaram para olhá-los, mas foi extremamente difícil para entenderem aqueles desenhos, pois era uma linguagem totalmente nova⁷⁸. Empreendemos um grande esforço tradutório junto com Adriano, Hipólito e Sérgio até que ficasse claro e entendido por todos que não se tratavam de três projetos, mas sim três desenhos de um mesmo projeto. Aprovados os desenhos, e entendido por todos a nossa atuação junto com eles como parceiros para a construção das escolas, após esses dias de reunião e atualização das alianças entre todos ali presentes, Adriano encerrou aquele encontro com uma fala que resumiu os entendimentos e pensamentos discutidos:

Nós estamos aqui construindo o nosso projeto. O que eu penso, eu vou falar e eu estou falando na língua portuguesa. A escola que nós queremos no xapono Pukima Cachoeira, nós desenhamos e trouxemos neste papel. Nós nos juntamos, conversamos, discutimos e desenhamos qual modelo de escola queremos. Nós decidimos todos. Não fui só eu que decidi, nós decidimos todos juntos. Eles gostaram desse modelo e falamos sobre a escola de alvenaria, de cimento, para não cair amanhã. Para durar muito tempo. Falamos em escola de alvenaria para não cair até aumentar a população, para as crianças estudarem. Esse aumento não vai mais parar não. Quando tivermos nossos netos e bisnetos, vai ter escola de cimento para estudarem. Todos nós concordamos com essa casa bonita. Porque no começo, no passado, a escola chegou na beira, onde nós morávamos juntos e lá que as crianças começaram a estudar. Eu e Hipólito estudamos em outro xapono, na Missão Marauiá. Lá que nós pegamos a briga, que nós pensamos, que eu pensei. Foi na beira que a professora Anne fez a construção de palha. Quando nós morávamos no [Pukima] Centro, nós não sabíamos o que era escola. O que é a escola? Nós não conhecíamos. Depois nós começamos a conhecer o que é a escola. Lá na beira que começamos a construir a escola de palha com as ONGs e instituições, por isso nós escolhemos a escola com casa de palha. Começamos a conversar mais com os napë

⁷⁸ Para uma discussão aprofundada sobre esse encontro de arquiteturas yanomami e ocidental, ver Benucci, 2020.

profissionais de educação, porque nós não conhecíamos também a política, os políticos. Por isso os napë mandavam em nós Yanomami! Por isso nós seguíamos a sequência deles. Então nós levamos no mato, aonde a gente acampava, levamos a educação no acampamento. Falamos que a escola diferenciada é a que nasce no nosso território. Continuamos. Depois, nós tivemos mais conhecimento e pensamos um outro pensamento sobre a ONG que trabalha com educação. Pensamos, juntamos três lideranças e perguntamos outro jeito. Escolhemos outra escola, a Escola Estadual Diferenciada. Estadualizamos e então assim ficou.

Daniel e Thiago, não pensem que os Yanomami querem escola bonita só porque o governo aproximou. No tempo difícil, o governo era distante, mas hoje nós aproximamos ele, porque nós estadualizamos as escolas. Por isso nós queremos que o coordenador da Seduc faça a obra, com tecnologia. Eles têm muito dinheiro, têm recursos para fazer o trabalho que nós queremos. Por isso que nós pensamos e queremos esse telhado diferente, com cara diferente, com material diferente. Nós pedimos as coisas que duram muito tempo. Com o governo, que tem dinheiro, está difícil. Mas agora nós acreditamos nas pessoas que não são governo. O que nós não queremos, o governo não pode fazer aqui dentro. Ele não faz modelo, quem decide somos nós. Nós que fazemos o modelo, eles podem esperar a nossa decisão. Quando nós Yanomami decidimos, ele pode fazer. A decisão do governo, nós não queremos. Não é ele que manda aqui, quem manda aqui somos nós Yanomami. Eu já entendi como decide, o que é a política deles. Por isso que eu não quero que eles fiquem na frente de nós. Eles podem ficar atrás, quem fica na frente somos nós. Se eles querem fazer, eles podem nos consultar e então podemos conversar com eles. É por isso também que criamos a nossa associação e por isso que fizemos nosso PGTA. A Secoya agora fez parceria com a Seduc, por isso eu não quero mais a decisão da Secoya. Antes a Secoya decidia, mas hoje eu não quero mais a decisão deles, eles podem nos escutar também. Começou há muito tempo a educação, hoje nossos jovens estão bem formados, fizeram magistério e formatura. Mas eu acho que a Secoya nos enganou, porque não têm ninguém que fala bem português. Essa ONG que trabalha aqui, que fez o magistério, eu acho que ela nos enganou. Por isso eu não quero mais escutar deles. Por isso, hoje, quando chegar esse telhado novo, a Secoya não pode se preocupar que a escola ficou diferente. Por cima fica diferente, mas o corpo continua do jeito que tem, o jeito que nós somos continua. Daniel e Thiago, não se preocupem, vocês são nossos parceiros e querem ajudar. Quando chegar esse telhado novo, eu não vou ficar diferente, eu não vou ficar com corpo de homem branco. Do jeito que nós nascemos, por dentro, não vamos mudar, nunca vai mudar o nosso corpo.

Os governantes da Seduc e do município podem reconhecer o nosso jeito, como nascemos aqui, é o nosso direito. Para eles não fazerem coisa errada aqui, eles têm que escutar o povo Yanomami. Nós, Yanomami, que decidimos o trabalho de quem vem de fora. Isso eles podem escutar, eles podem fazer consulta prévia. Antes de fazer, tem que consultar todos os xapono. Eles mesmos têm que consultar, não é o filho deles. Tem que ser eles mesmos. Se eles mandarem outro, vai dificultar. Porque para essa construção da escola, Daniel e Thiago, nós vamos lutar juntos. O governo e a Seduc já reconheceram quatro escolas, por que eles não fizeram ainda a construção das casas da escola? Qual é a dificuldade? Por que ainda não começou? Quando eles reconheceram, já poderiam fazer a construção. Mas qual é a dinâmica deles? Eles podem já começar a construção agora! Já está reconhecido, então podem começar a construção. Mas eles ficam tentando, ficam com medo, ficam politicando a política deles. Quando eles ficam sem fazer o trabalho deles, depois ficam trocando aquela pessoa que não fez o trabalho, que não deu solução boa. O governo podia dar uma solução boa, solucionar todos os problemas que têm na área. Acabar com esses problemas todos. Eles deveriam fazer todo o transporte dos materiais e contratar profissionais de educação para trabalhar em todos os xapono. Só três profissionais não dão conta de fazer tudo. Quando os órgãos têm dificuldade, eles poderiam fazer parcerias, ficar um ajudando o outro. Por que os órgãos não conversam entre si, para não demorar muito? O Estado e o município, por que que eles não conversam para fazerem a construção juntos, para juntar os recursos e fazer a construção? Por que os órgãos federais não ajudam? O órgão que está rico, por que ele não repassa o dinheiro? Será que eles estão com dificuldade de conversar entre eles? Eu acho que não, eu acho que dá para eles conversarem. Ou será que vai dar briga entre eles? Eu não sei, Daniel e Thiago, talvez vocês tenham conhecimento disso. Por que eles não conversam? Eu acho que vocês têm conhecimento. Quando vem o recurso, por que o município não repassa? Com certeza vocês têm conhecimento e depois vão nos explicar. Quem mora na cidade tem esse conhecimento, mas eu não tenho ainda esse conhecimento.

Por que os governantes não respeitam a gente? O governo deveria nos respeitar muito. Como o nosso calendário, aqui nosso calendário é diferente então o calendário que se usa dentro das escolas deveria ser diferenciado também, o governo deveria reconhecer esse calendário, deveria separar o calendário yanomami. Usar o calendário público significa que o governo não nos respeita, eles deveriam diferenciar e separar os calendários. Todas essas coisas o governo já conhece. Então quando a gente chegar na frente deles, onde eles

trabalham, quando a gente chegar, eles podem nos escutar. Nós Yanomami nos aproximamos deles também, queremos conhecer a cara e o corpo deles. A gente tem que conseguir solucionar tudo. Não é à toa que as lideranças chegaram aqui para olhar estes modelos de escola. Todo mundo tem direito de receber essa educação. Todo mundo tem direito de receber para ficar feliz, cada um de nós. Tem parente Mômohiteri que pediu, ele tem que receber também, para aprender na escola a língua que vem de fora, para ele se defender depois. A gente não sabe quando vai acontecer o ataque aos nossos corpos. Nós temos que saber nos defender! Se não aprendermos a língua de fora, como nossos netos e bisnetos vão se defender também? Eu acho importante isso. Os napë não podem nos deixar bobos. Nós temos que conhecer onde que fica o perigo dos brancos. Os brancos deixam escondido onde ficam os problemas, por isso tem perigo escondido também. Por isso nós queremos profissionais de educação que tenham faculdade e muito conhecimento, não são só professores yanomami que queremos. Queremos também aquelas pessoas que estão estudando, os estudantes e sabedores, em cada xapono, cada escola. Eu não quero mais escutar sobre a contratação de três professores para trabalhar em todos os xapono. Como o governo aproximou, agora pode mandar mais profissionais na área. Eu acho que tem sabedores que fazem muito estudo nas faculdades, como os antropólogos. Eles podem vir ensinar a língua deles mais rápido e matemática também, para os comerciantes não nos enganarem mais no futuro. Isso eu acho muito importante.

O napë pensa, o governo pensa, que quando for construída a escola bonita, depois os Yanomami vão abandonar e então eles vão ter gastado muito dinheiro à toa. Nós fazemos muitos acampamentos, os napë já reconheceram os costumes dos Yanomami. Depois de ficarmos muito tempo neste local onde vai ter a escola bonita, nós Yanomami podemos sair e ficar comendo fruta dentro da floresta. Nós fazemos nossos xapono secundários e ficamos alguns meses na floresta e depois podemos voltar onde tem a escola de alvenaria, esse é o nosso costume. Por isso nós não queremos mais escutar dos napë que nós abandonamos as coisas. Não queremos mais escutar nem a Seduc nem a Secoya para conversar mais. Eu não sou filho deles. A Secoya atrapalha muito a gente, ela mandava na gente. Mas hoje não. A gente estuda, pega a língua portuguesa, que não é a nossa língua, para entender como o napë fala. Se hoje o branco fala mal de nós, nós podemos falar mal deles também. Se não pegássemos emprestado a língua deles, como que a gente ia entender o que estão falando? Vocês não podem atrapalhar a gente, vocês conhecem a nossa realidade. Nós não vamos mudar amanhã. Então vocês podem procurar os parceiros, as ONGs e amigos para trabalharem juntos. Vocês podem

procurar outras associações para ficar amigo e financiar esse pedido de construção. Em outros estados e países, se tem alguém que gosta de nós, Yanomami, eles podem nos ajudar. Tem napë que se preocupa com os Yanomami, com esses vocês podem seguir junto e levar eles no caminho certo. Mas não escutem os outros que ficam enganando vocês. Será que eles gostam mesmo dos Yanomami? Acho que não, porque o perigo dos brancos está bem escondido. Não fiquem com medo de conversar com esses brancos, vocês têm que fazer eles mostrarem o perigo. Vocês já ficaram amigos de nós Yanomami, eu sempre falo isso aos outros, então vocês podem continuar ajudando.



Escola Estadual Diferenciada Omawë Yanomami, construída na comunidade de Adriano, *xapono* Pukima Cachoeira. Foto: Daniel Jabra, 2020.

E construir uma escola

Hoje é lua cheia. Desço do metrô e paro perplexo sobre o Viaduto do Chá: o Anhangabaú virou um mar de lama. Chuva fina, frio cortante. Tempo suspenso. Mergulhei meu pensamento na lama e no movimento lento dos tratores. Tira terra, leva entulho, põe areia. No centro de São Paulo, no meio da cidade, a terra aflora. Sangra terra pelo cimento. Sangra a terra do cimento. Do outro lado, a lama cospe os carros que atravessam o túnel sobre o antigo rio, secos, limpos e protegidos da "sujeira" da terra. Engenheiros coordenam a administração daquele caos por eles produzido. Da natureza falsa, construída em tempos outros. Do rio já não se imagina nem memória. O vermelho da terra sangrava um grito mudo. Estático, meu corpo permaneceu sobre o viaduto, protegido da lama, e eu sem corpo corria e mergulhava na terra. Voltando, a lua já começava a aparecer. Da janela do carro vejo o eclipse dela. A lua cheia ganhou outra escala. Ganhou matéria e perdeu distância. Me perdi nela e na sua falsa lonjura. Os carros perderam suas pressas e o tempo voltou a ser o tempo da sombra correndo sobre a lua. Pensei na sua presença, na sua luz, na floresta. Meu pensamento correu de volta para o Marauaiá, vi o eclipse de dentro do *xapono*. Me perguntei se os Yanomami estariam vendo a lua também. E qual eclipse seria o deles? Meu celular começou a tocar, era o Chiquinho, do Tomoropiwëi. Ele queria saber onde eu estava e se tinha alguma boa notícia. Não nos falávamos desde a reunião no Pukima Beira, a saudade era grande e falamos tempo curto. Voltei para o vazio lunar. Nossa sombra já diminuía e ela voltava a ser lonjura. Voltava a ser reflexo, feixe de luz.

Estávamos de volta em São Paulo. Eu ainda me questionava sobre a decisão das lideranças yanomami de construir parte da escola de cimento, e aquela cena no vale do Anhangabaú era a hipérbole da imagem que eu não queria imaginar no Marauaiá. Lembrei das cenas da construção da perimetral norte, dos buracos de garimpo sangrando a floresta, da terra ferida. Mesmo que em uma outra escala totalmente menor, eu não conseguia pensar numa construção, no sentido que ela tem aqui na cidade, no meio da floresta. Mas voltamos com este desafio. Trouxemos as falas das lideranças, suas decisões, desejos e os desenhos que fizemos juntos. Trabalhamos na edição do material produzido e traduzido durante a reunião e finalizamos a cartilha em uma primeira versão bilíngue Yanomami-Português: “Instrução para a construção de escolas indígenas diferenciadas nas comunidades yanomami do rio Marauaiá” (Kurikama, 2019). Enviamos alguns exemplares para Santa Isabel do Rio Negro para serem distribuídos entre os Yanomami. Mas finalizada a cartilha, eu pensava: e agora, como fazer para

ela funcionar?. Conversamos com a Anne, que estava acompanhando todo o processo à distância, e ela comentou sobre um fundo canadense que já havia apoiado alguns projetos dos Yanomami do Marauíá, e que poderíamos enviar a cartilha com um orçamento para o edital de financiamento que eles estavam abrindo naquele ano. Compartilhamos o documento final com a Anne, ela revisou e traduziu também para o francês enquanto eu e Thiago corríamos com a elaboração do orçamento. Em poucas semanas conseguimos enviar todo o material necessário para o comitê de avaliação do edital. Não haviam se passado nem dois meses desde o nosso retorno do Marauíá quando recebemos a resposta deste fundo canadense sobre o nosso projeto. Era 19 de abril de 2019, o “dia do índio” e nosso projeto havia sido aprovado. Ficamos completamente extasiados, maravilhados e chocados com a rapidez com que tudo aconteceu. Eu mal podia esperar para contar a Adriano, era simplesmente inacreditável. Naquele momento comecei a ver um filme em meus pensamentos, observando tudo o que aconteceu até aqui, escavando os momentos, sentimentos e todo o caminho até chegar no Marauíá, e agora até essa resposta dos financiadores. Pensando naqueles anos durante a graduação, quando comecei a refletir sobre a construção das escolas indígenas, a primeira estadia com os Yanomami e a construção do novo *xapono*, a volta com o convite deles para a assembleia geral para discutir os projetos das escolas, o surgimento da ideia da cartilha e a reunião para a produção dela, justamente na comunidade que havíamos construído com eles. Pensei no meu primeiro encontro com Adriano em Santa Isabel do Rio Negro. Os sonhos e muitos sonhos. Vendo todas essas cenas passando em retrospecto, comecei a chegar perto de alguma resposta para as perguntas que fiz a Adriano naquele fim de tarde em sua comunidade: “Como vocês me acharam? Por que eu estou aqui?”. Comecei a pensar na sua força, na sua luta e também se ele já sabia que iríamos conseguir construir a escola. Eu estava assustado com essa rapidez, mas que era totalmente relativa. Para mim foram alguns anos de elaboração, pesquisa e construção desse projeto, enquanto que para Adriano e os Pukimapiwëteri, eram décadas de luta e dedicação incessante na produção de caminhos e alianças para a construção de suas escolas. Eu estava assustado também com o sonho ganhando matéria e em como iríamos fazer para construir a escola. Como transportar todo o cimento e os materiais rio acima? Quem iria construir? Quando? Em qual comunidade?

Nesse tempo, o Sérgio estava internado na Casa de Saúde Indígena de Manaus e regularmente nos falávamos por telefone. Entre tantos assuntos, sempre aparecia o da construção da escola. Eu e Thiago ainda estávamos muito preocupados, sem saber exatamente

como iríamos fazer a logística do transporte dos materiais e a construção em si. Chegava o tempo da cheia do rio e a pressão para resolvermos tudo aumentava. Em várias dessas conversas-telefonemas, quando eu compartilhava minhas angústias e aflições com o Sérgio, ora ou outra ele me dizia: “Não se preocupa cunhado, vai dar certo. Nós também estamos pensando nessas coisas”. Eu respondia a ele elencando todas as questões que me preocupavam e pedia para ele me explicar como então que daria certo, pois eu ainda não tinha a menor ideia. Corriqueiramente ouvia seu “vai dar certo”, mas eu realmente não entendia como daria certo. Eu me perguntava insistentemente sobre o que ele poderia estar pensando que faria dar certo que eu não sabia, o que me escapava dentro das possibilidades que eu estava pensando? O que ele sabia que eu não sabia nesta dinâmica toda? O que ele poderia ter pensado que eu ainda não havia cogitado? “Não se preocupa cunhado, as lideranças vão pensar em tudo e dar um jeito, muita gente vai ajudar”, ele insistia. Me exauri tentando achar as respostas. Até que, em um dado momento, eu percebi que estava me fazendo as perguntas erradas. Não era que eu não sabia algo que ele sabia, não era o fato de que ele tinha as respostas para as minhas perguntas, mas sim que nossas perguntas eram distintas, e com isso, as respostas para elas também. O assunto era o mesmo, mas talvez, as expectativas fossem outras. Essa me pareceu a resposta mais plausível para minhas indagações: “dar certo”, para ele, não era o que eu imaginava que seria “dar certo” em meu pensamento. Dar certo para mim era conseguirmos levar todo o material da obra da escola rio acima até o Pukima Cachoeira, passando por diversas cachoeiras, sem molhar o cimento e com o mínimo possível de perda de material. Era conseguir construir a escola com a verba apertada do financiamento que havíamos recebido do Canadá. Dar certo, para mim, era basicamente a escola ser construída tal qual havíamos projetado com eles. Então, quando ele me dizia “vai dar certo”, entendi que não necessariamente esse dar certo era exatamente sobre o que eu estava pensando. Com certeza daria certo, se dar certo fosse algo entre o que eles e eu e o Thiago estávamos imaginando. Mas o que poderia ser então dar certo para eles? Fui percebendo que aos poucos essas respostas seriam explicitadas conforme o andamento do projeto e me permiti me abrir para este abismo da incerteza, buscando construir uma ponte para atravessá-lo, ou pelo menos chegar a algum lugar. Até que me fossem explicitadas as razões, caminharíamos em paralelo, nos entendendo nos desentendimentos e nos desentendendo nos entendimentos. Eu iria continuar tentando fazer dar certo do meu jeito, pois era tudo o que me cabia fazer, e as lideranças iriam conduzindo as coisas para que desse certo do jeito deles também. Quase oito meses depois de aprovado o projeto pelos canadenses, muitos desafios e transformações aconteceram até a construção da escola, e Sérgio tinha razão: deu

certo⁷⁹. E deu certo, talvez não exatamente da maneira que eu e o Thiago pensávamos, e também talvez não exatamente do jeito que Adriano e as lideranças pensavam, mas a escola foi construída no encontro destes desejos.



Adriano revisando os desenhos do projeto da escola durante as negociações com os carpinteiros *poowëteri*, Santa Isabel do rio Negro. Foto: Daniel Jabra, 2019.

Com ajuda de Adriano e sua família, os construtores finalizaram a escola no Pukima Cachoeira. Acompanhando à distância, recebemos algumas fotos feita pelo Carlinhos, o carpinteiro responsável pela construção. Era um sonho se realizando, literalmente. E como todo

⁷⁹ O processo de construção da escola e todas as suas transformações e também elaborações dos próprios Yanomami sobre o projeto em si renderia uma outra pesquisa. Em um texto futuro, me interessa voltar a atenção e pensar em como se deram esses mal-entendidos produtivos (Sahlins, 1981; Albert, 2002a) no contexto em que eu estava atuando como arquiteto (mas não só) na elaboração da cartilha com os modelos alternativos para as escolas yanomami, e que posteriormente se desdobrou na construção efetiva de uma escola na comunidade Pukima Cachoeira. O processo de projetar e construir a escola junto com as lideranças yanomami é um caso rico para pensar e refletir sobre os esforços mútuos de tradução entre nossas distintas ontologias, mas também de intencionalidades e negociações equivocadas e/ou controladas (Viveiros de Castro, 2018) que desenharam e resultaram no edifício que foi construído.

sonho que se realiza, ele era diferente da imagem sonhada. A construção estava muito bem feita, mas eu não sentia que a escola estava pronta, ainda estava parecendo um grande barracão⁸⁰. Logo depois que Carlinhos chegou de volta à cidade e nos mandou aquelas fotos, Adriano também desceu e conseguimos falar com ele. A primeira coisa que ele me disse foi que a escola não estava pronta ainda e que justamente por isso ele havia pedido para não mandarem para nós as fotos dela. Quando eu respondi dizendo que eu já havia visto algumas fotos, ele ficou um tanto decepcionado e me fez um pedido: para voltarmos lá e levarmos muitas tintas coloridas. Adriano contou que a comunidade havia se reunido e os mais velhos e os pajés (*hekura*) decidiram, junto com todos, que a escola só estaria pronta quando tivessem pintado o corpo dela com os desenhos yanomami. Depois, todos se reuniram para fazer uma grande festa de inauguração, e somente então a escola estaria pronta. Lembrei da fala de Adriano durante a reunião para a elaboração da cartilha no ano anterior: “*Quando chegar esse telhado novo, eu não vou ficar diferente, eu não vou ficar com corpo de homem branco. Do jeito que nós nascemos, por dentro, não vamos mudar, nunca vai mudar o nosso corpo*”. Os pajés e os mais velhos, assim como Adriano, estavam preocupados com o corpo da escola, em transformá-la em uma escola yanomami, com corpo yanomami, ou seja, em domesticá-la e pacificá-la. Eles estavam reforçando o que já haviam elaborado sobre sua escola, mesmo antes dela ser construída:

A nossa escola é como o corpo do Yanomami. Usa algumas roupas dos napë, usa algumas coisas dos napë, mas ela tem pensamento Yanomami. Ela tem olhos para enxergar o caminho certo. A nossa escola busca coisas boas e também olha na frente do caminho, por que ela não quer deixar as coisas ruins se aproximarem. A Escola Diferenciada tem a cabeça dela para pensar como Yanomami pensa e para conhecer o pensamento dos napë. Ela tem pensamento próprio, não quer imitar o pensamento dos napë. Ela quer seguir dentro do pensamento Yanomami. Ela participa da festa e quando não tem festa ela segue ensinando outras coisas. Ela participa de tudo o que acontece na vida dos Yanomami. Ela tem as mãos dela para trabalhar e para lutar. Ela tem ouvidos para escutar as histórias dos antepassados e também para ouvir as histórias dos napë. Ela tem nariz para respirar. Ela tem pernas fortes para andar longe e pelos caminhos difíceis. A escola, assim como os Yanomami, tem corpo e precisa estar bem alimentada para ficar feliz. A escola assim como

⁸⁰ Carlinhos é mineiro e vive em Santa Isabel desde garoto, se mudou para a cidade com a sua tia, que trabalhou na missão salesiana no Marauíá. Acompanhando ela, Carlinhos cresceu no *xapono* junto com os Yanomami, com quem aprendeu a língua e a cultura yanomami no dia a dia da vida na missão e com quem construiu uma relação, um tanto mais pragmática, mas muito sincera. Não havia pessoa melhor para ser um parceiro nessa empreitada, literalmente.

os Yanomami tem alma e tem pensamento. A escola, assim como os Yanomami tem vontade de trabalhar para que todos vivam bem e alegres. A escola é Yanomami. (Escola Indígena Omawë Yanomami, 2014).



Transformando o corpo da escola, *xapono* Pukima Cachoeira. Foto: Daniel Jabra, 2020.

Chegamos então de volta ao Marauiá, dessa vez subindo direto para o Pukima Cachoeira para encontrar Adriano e sua família e inaugurarmos a escola. Não sabíamos exatamente o que eles haviam programado, mas levamos as tintas que Adriano havia pedido e, chegando lá, passamos vários dias pintando toda a escola de azul. Em um desses dias, ouvimos na radiofonia que os caçadores do Raita haviam retornado da caçaria e o *reahu* da sogra de Adriano e de outra moça começaria no dia seguinte. Todos os Pukimapiwëteri estavam convidados para a festa, assim como eu e Thiago. Ficamos entusiasmados em poder participar, eu estava curioso para ver esse importante momento de fortalecimento das alianças e travessia do luto. Fiquei pensando se era coincidência ou não que estávamos lá bem nesta data. Na manhã seguinte, Adriano nos perguntou: “E aí, vocês não vão na festa?”. “Sim, queremos muito ir!”,

respondemos. “Então vão arrumar suas coisas!”. Baixando o rio em direção ao Raita, fui na proa conversando com Adriano e ele me contou que estava pensando em criar uma escola matriz diferenciada no alto Marauiá, para eles não ficarem dependendo das outras escolas no município. Em um processo um tanto confuso, e politicamente enviesado, quando as escolas diferenciadas no rio Marauiá foram estadualizadas, elas passaram a ser, ao menos nos documentos, salas de anexo de uma escola estadual matriz em Santa Isabel do Rio Negro. Com isso, as escolas são subordinadas a esse colégio, e os Yanomami devem sempre responder ao diretor, que pouco conhece do contexto das comunidades yanomami rio acima. A distância física colabora para um distanciamento político, e nessa brecha, as lideranças conseguem conduzir o funcionamento de suas escolas de acordo com as suas vontades e estratégias, e não às dos coordenadores locais. A ideia de Adriano era justamente ter um coordenador yanomami para as escolas diferenciadas e se afastar do controle dos *poowëteri* de Santa Isabel, que pouco colaboram com o fortalecimento das escolas diferenciadas. Desta forma, com a nova escola matriz, as lideranças poderiam ter um diálogo e contato direto com a Seduc em Manaus, e assim ter mais autonomia e protagonismo na gestão das escolas diferenciadas.

Paramos na beira um pouco acima do Raita, onde um mensageiro nos esperava. Encostaram ali os outros barcos que desciam do Pukima Cachoeira e do Tomoropiwei. Os jovens saíram para buscar folhas verdes de açaí e voltaram com um temporal que se armava sobre nós. Nos juntamos todos e saímos em direção ao Raita enquanto os pajés que estavam nos acompanhando brigavam com a tempestade para mantê-la longe por mais alguns instantes. Paramos no porto do Raita e o grupo do Pukima Beira também tinha acabado de chegar, fomos todos para a escola de palha e começamos a nos preparar para entrar e fazer a dança de apresentação (*praiãt*). O que aconteceu depois que entramos é imagem-lembrança que só cabe no pensamento. Depois da festa no Raita, passamos mais alguns dias em nosso trabalho de pintar a escola por dentro e por fora. Alguns jovens ajudavam a limpar o entorno, roçando o mato que já havia crescido e tirando restos das madeiras utilizadas. Ao passar dos dias a escola e seu entorno foram ganhando outra presença. Quando terminamos de pintar a escola toda de azul, avisamos Adriano e ele nos falou que agora poderíamos nos reunir com toda a comunidade para discutir sobre como iriam desenhar, pintar a escola e fazer a festa de inauguração. No dia seguinte começamos a reunião e o primeiro assunto foi sobre a ideia de Adriano de fazer uma festa para a inauguração da escola, que todos concordaram. Depois, os mais velhos e os pajés fizeram uma longa conversa sobre o que deveria ser pintado na escola, despertando uma discussão curatorial sobre como seria pintado o corpo da escola com os desenhos yanomami.

Decidiram que, como a escola era diferenciada, eles deveriam pintar a casa dos espíritos (*peimaki*) na porta de cada sala de aula, assim como as imagens de Omawë, Yoasiwë e outros *hekura* (espíritos-auxiliares). Adriano explicou que pintar o corpo da escola como eles pintam seus corpos era para trazer os espíritos para dentro da escola, e também para todos verem que aquela escola é Yanomami e não escola de *napë*.



Omawë, Yoasiwë, os *peimaki* e o pajé-onça de Denilson Baniwa na escola já transformada em yanomami. Foto: Daniel Jabra, 2020.

A reunião terminou e os caçadores começaram a organizar a caçaria para a festa. Acompanhando o professor Mauro, fomos para a escola com os jovens para fazer os desenhos e a pintura da escola. Mauro distribuiu folhas e material de desenho para todos, e passaram o dia rascunhando os desenhos que seriam pintados depois. Quando os jovens entenderam que haviam desenhado o suficiente, Mauro levou todos para a frente da escola e escolheram então o que pintariam em cada parte da escola. No dia seguinte, Adriano e Cândido conduziram a festa de inauguração da escola, ou como chamou Adriano, o *reahu xomi*, uma festa sem um

falecido, sem luto, uma festa de aliança. Fizeram assim como na festa que participamos alguns dias antes no Raita, mas sem convidados de outras comunidades, apenas entre nós e os moradores do Pukima Cachoeira. Foi um verdadeiro momento de celebração, e fiquei pensando na construção desta escola como a inauguração também de um novo tempo de encontro, um marco na produção de um outro encontro possível. Como essa escola entrará nessa historiografia do contato elaborada por Adriano através das escolas? Cuidaremos a entender, e na continuidade da aliança, essa não será a única, como o próprio Adriano anuncia ao finalizar o seu depoimento sobre a chegada dos brancos e suas escolas:

Então nós combinamos e esperamos a chegada de vocês. Vocês chegaram e nós fizemos esse projeto. Vocês ajudaram a gente a fazer o projeto para conseguir essa estrutura, essa daqui é a primeira escola. A primeira escola que foi construída aqui já está prontinha. A segunda, vamos esperar, vamos esperar a segunda. A terceira, vamos esperar a estrutura da escola, igual a nossa aqui. A quarta, vamos esperar. Não é só aqui que tem que fazer, não é assim não. Aqui já está pronto, já foi construído aqui no [Pukima] Cachoeira e agora tem que continuar até o fim. Até o final terminar.



Continuar até o fim: a segunda escola diferenciada
construída no alto rio Marauíá, *xapono* Raita.
Foto: Daniel Jabra e Thiago Benucci, 2023.

BIBLIOGRAFIA

- AEPPA, Associação de Ex-Presos Políticos Antifacistas. 1974. *A Política de Genocídio Contra os Índios do Brasil*. Portugal. Centro de Referência Virtual. 42p.
- Albert, Bruce. 1985. *Temps du Sang, temps des Cendres. Representation de la Maladie, Systeme Rituel et Espace Politique chez les Yanomami du Sud-est (Amazonie Brésilienne)*. Tese de Doutorado. Paris: Université de Paris X.
- _____. 1989. Yanomami 'Violence': Inclusive Fitness or Ethnographer's Representation. In: *Current Anthropology*, v. 30, p. 637-40.
- _____. 1990. On Yanomami Warfare: A Rejoinder. In: *Current Anthropology*, v. 31, p. 558-62.
- _____. 1992a. A fumaça do metal. História e representações do contato entre os Yanomami. In: *Anuário Antropológico/89*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____. 1992b. Urihi: terra, economia e saúde Yanomami. In: *Série Antropologia*, n.119. Brasília: UNB.
- _____. 2002a. O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza. In: Albert & Ramos (orgs.). *Pacificando o Branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo: UNESP. p. 239-274.
- _____. 2002b. Pesquisa e ética: o caso Yanomami. In: Albert, Bruce (ed.) *Documentos Yanomami*, n.2. Boa Vista: CCPY, 2002.
- _____. 2009. Native land: perspectives from other places. In: P. Virilio & R. Depardon (orgs.). *Native land: stop eject*. Paris: Fondation Cartier pour l'art Contemporain, 2009. p. 37-58.

_____. 2014. “Situação etnográfica” e Movimentos Étnicos. Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. *Campos* 15 (1). p. 129-144.

_____. 2016a. The polyglot forest. In: Cahndés, Hervés (Ed.). *The Great Animal Orchestra*. Paris: Fondation Cartier pour l'Art Contemporain. p. 320-324.

_____. 2016b. Écrire “au nom des autres”: Retour sur le pacte ethnographique. In: Erikson, Philippe (Ed.), *Trophées. Études ethnologiques, indigénistes et amazonistes offertes à Patrick Menget*. Nanterre: Société déthnologie (Recherches américaines), 10, vol. 2. p. 109-118.

Albert, Bruce; Gomez, Gale Goodwin. 1997. *Saúde Yanomami: um manual etnolinguístico*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi.

Albert, Bruce; Milliken, William & Gomez, Gale Goodwin. 2009. *Urihi a: a terra-floresta yanomami*. São Paulo: ISA/IRD.

Albert, Bruce; Ramos, Alcida Rita (Orgs.). 2002. *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo: UNESP.

Albert, Bruce; Gongora, Majoí Favero; Machado, Ana Maria; Jabra, Daniel. 2020. “A gente tem que saber qual é a doença que está nos matando”. *El País Brasil*, 08 set. 2020. Disponível em: < <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-09-08/a-gente-tem-que-saber-qual-e-a-doenca-que-esta-nos-matando.html> >

Almeida, Leonardo Ferreira de. 2020. *Antônio José Góes: uma vida missionária de pioneirismo e de dedicação aos Yanomami do Amazonas*. Leonardo Ferreira de Almeida – 1. ed. – Aracaju-SE: Criação Editora.

Almeida, Mauro W. Barbosa de. 2013. Caipora e outros conflitos ontológicos. *Revista de Antropologia da UFSCar*, v. 5, n. 1, p. 7-28.

Almeida, Fábio Vaz; Souza, Cássio Inglez de. 2006. O Projeto para Sustentabilidade em terras Indígenas. In: *Povos Indígenas no Brasil 2001-2005*. São Paulo: ISA.

- Amorim, M. 2006. Cronotopo e exotopia. In Brait, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- Baptista da Silva, Sérgio. 2014. Cartografia sociocultural de espaços e práticas educativos ameríndios: refletindo sobre a indigenização da escola. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v.7, n.2, jul/dez, p. 227-238.
- Bateson, Gregory. 2006. *Naven: um esboço dos problemas sugeridos por um retrato compósito, realizado a partir de três perspectivas, da cultura de uma tribo da Nova Guiné*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Béksta, Casimiro. 1985. *Primeiras histórias para o povo Kohoroxitari – Yanomami*. Manaus: Secretaria da Educação e Cultura, Núcleo de Recursos Tecnológicos.
- Beltrame, Camila Boldrin. 2014. *Etnografia de uma escola Xikrin*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Benucci, Thiago Magri. 2020. *O jeito yanomami de pendurar redes*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- _____. 2016. *Sobre as formas de habitar yanomami*. Trabalho Final de Graduação. São Paulo: Escola da Cidade.
- Benites, Tônico. 2009. *A escola na ótica dos Avakaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional.
- Berbert, Paula. 2017. *“Para nós nunca acabou a ditadura”: instantâneos etnográficos sobre a guerra do Estado brasileiro contra os Tikmũ’ũn_Maxakali*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

- _____. 2019a. *Tecendo redes de alianças afetivas: algumas notas sobre arte indígena contemporânea e praticas curatoriais*. 2019. Trabalho de conclusão de curso. São Paulo: Fundação Armando Alvares Penteado.
- _____. 2019b. Perspectivas tikmũ'ũn_maxakali sobre a história da ditadura e os desafios da justiça de transição no “tempo dos golpes”. *Campos - Revista de Antropologia*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 108-122.
- Bergamaschi, Maria Aparecida; Sousa, Fernanda Brabo. 2015. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. *Pró-Posições* (UNICAMP. Online), v. 26, p. 143-161.
- Biocca, Ettore. 1966a. *Gli Indi Yanoáma. (Viaggi tra gli Indi: Alto Rio Negro-Alto Orinoco, II)*. Roma: Consiglio nazionale delle ricerche.
- _____. 1966b. *Viaggi tra gli Indi: Alto Rio Negro-Alto Orinoco, III*. Roma: Consiglio nazionale delle ricerche.
- _____. 1970. *Yanoáma: the narrative of a white girl kidnapped by amazonian indians*. New York: Dutton.
- Borofsky, Robert (Org.). 2015. *Yanomami: The Fierce Controversy and What We Can Learn from It*. Los Angeles: University of California Press.
- Brusco, Rodrigo Rossi Mora. 2019. Notas comparativas sobre a domesticação dos brancos. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 132-160.
- _____. 2018. *Outros parentes: casamentos com brancos nas terras baixas sul-americanas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Carneiro da Cunha, Manuela. 1986. *Antropologia do Brasil. Mito, História, Etnicidade*. São Paulo: Brasiliense.
- Castaneda, Carlos. 1968. *A Erva do Diabo: As experiências indígenas com plantas*

alucinógenas reveladas por Don Juan. São Paulo: Círculo do Livro.

_____.1971. *Uma Estranha Realidade*. São Paulo: Círculo do Livro.

_____.1972. *Viagem a Ixtlan*. São Paulo: Círculo do Livro.

_____.1975. *Porta ara o Infinito*. São Paulo: Círculo do Livro.

_____.1977. *O Segundo Círculo do Poder*. São Paulo: Círculo do Livro.

Carrera Rubio, Javier. 2010. *The fertility of words: aspects of language and sociality among Yanomami people of Venezuela*. Tese de Doutorado. Saint Andrews: Univesity of Saint Andrews.

Carvalho, Maria Auxiliadora Lima de. 2015. *Os movimentos políticos yanomami: análises da construção de suas demandas e reivindicações*. Dissertação de Mestrado. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima.

CCPY. 1979. Yanomami Indian Park, Proposal and Justification. In: Ramos, Alcida Rita; Taylor, Kenneth I. (Orgs.). *The Yanoama in Brazil 1979*. IWGIA Document 37. Copenhagen: IWGIA (Relatório preparado por B. Albert e C. Zacchini, sob a coordenação de C. Andujar), 1979.

_____. 2001. “Haximu: Foi genocídio!”, Documentos Yanomami N° 1, 2001. São Paulo: Comissão Pró-Yanomami (CCPY).

Cesarino, Pedro de Niemeyer. 2019. Imagens dobráveis: posição e ubiquidade nos xamanismos ameríndios. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, v. 14, n. 2, p. 499-511.

Chates, T. de J. 2011. *A domesticação da escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

_____. 2013. A domesticação da escola na perspectiva Kiriri. In: César, A. L. S.; Costa,

S. L. (Orgs.). *Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia*. Salvador: Quarteto.

Cimi, Conselho Indigenista Missionário. 1984. *A vida entre os Yanomami*. Jornal Porantim, Ed. de 31 de outubro.

Clastres, Pierre. 1995 [1972]. *Crônica dos Índios Guayaki*. Rio de Janeiro: Editora 34.

_____. 2013 [1974]. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac Naify.

_____. 2004. *Arqueologia da violência. Pesquisas de Antropologia Política*. São Paulo: Cosac Naify.

Cocco, Luis. *Iyëwei-teri. Quince años entre los yanomamos*. Caracas: Escuela Técnica Popular Don Bosco, 1972.

Cohn, Clarice. 2005. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Revista Perspectiva*, v. 23, n. 02. Florianópolis: UFSC. p. 485-515.

_____. 2016. A cultura nas escolas indígenas. In: Carneiro da Cunha, Manuela; Cesarino, Pedro Niemeyer (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

Cohn, Clarice; Marqui, Amanda Rodrigues. 2016. Etnografias em escolas indígenas: as Kyringué da amazônia e os Xikrin do Bacajá. In: Grando, Beleni Saléte; Carvalho, Diana Carvalho de; Dias, Tatiane Levre (orgs.). *Crianças – Infâncias, culturas e práticas educativas*. Cuiabá: EdUFMT; Núcleo de Publicações da UFSC/NUP. p. 47-69.

Cohn, Clarice; Santana, José Valdir Jesus de. 2013. Sobre escolas indígenas e sobre crianças indígenas: algumas reflexões. In: César, A. L. S.; Costas, S. L. (orgs.). *Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia*. Salvador: Quarteto. p. 155-175.

- _____. 2018. *Fazer escola e estar na cultura: o caso dos Tupinambá de Olivença, Bahia*. Revista Binacional Brasil Argentina, v.7, n.1. p. 250-277.
- Cohn, Clarice & Sztutman, Renato. 2003. O visível e o invisível na guerra ameríndia. *Sexta Feira* (7). São Paulo, Ed. 34.
- Collaguazo, Roberto Narvéz; Montalvo, Patricio Trujillo. 2020. Tiempos de guerra y tempos de paz, continuum simbólico de um Pueblo de reciente contacto: El caso etnográfico de los waorani em la Amazonía ecuatoriana. *Cadernos de Campo* (São Paulo, online), vol. 29, n. 1. 2020. p. 13-37.
- Collet, Celia Leticia Gouvêa. 2006. *Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional.
- Costa, Mauro Gomes da. 2011. Os povos indígenas do Alto Rio Negro/AM e as missões civilizatórias salesianas: evangelização e civilização. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho.
- _____. 2014. Os povos indígenas e as Missões Salesianas do Amazonas: as disputas de poder, as estratégias civilizatórias e a autodeterminação indígena. *Tellus*, ano 14, n. 26, p. 49-74, jan./jun. Campo Grande, MS.
- Cunha, Luiz Otávio Pinheiro da. 1990. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
- De la Cadena, Marisol. 2015. *Earth Beings: ecologies of practice across Andean worlds*. Durham: Duke University Press.
- Descola, Philippe. 2016. *Outras Naturezas, Outras Culturas*. São Paulo: Editora 34.
- _____. 2006. *As lanças do crepúsculo: relações jivaro na Alta Amazônia*. São Paulo: Cosac Naify.
- Dias, Carla de Jesus (Org.) 2008. *Santa Isabel do Rio Negro (AM): situação socioambiental de uma cidade ribeirinha no noroeste da Amazônia brasileira*. São Paulo: Instituto

Socioambiental; Santa Isabel do Rio Negro, AM: ACIMRN - Associação das Comunidades Indígenas do Médio Rio Negro: São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro.

Escola Indígena Kahirayoma Yanomami, 2014. *Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Kahirayoma Yanomami*. Comunidade Pukima Beira/Secoya, Santa Isabel do Rio Negro, AM.

Escola Indígena Kayapana Yanomami, 2014. *Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Kayapana Yanomami*. Comunidade Ixima/Secoya, Santa Isabel do Rio Negro, AM.

Escola Indígena Narimãna Yanomami, 2014. *Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Narimãna Yanomami*. Comunidade Bicho-açu/Secoya, Santa Isabel do Rio Negro, AM.

Escola Indígena Omawë Yanomami, 2014. *Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Omawë Yanomami*. Comunidade Pukima Cachoeira/Secoya, Santa Isabel do Rio Negro, AM.

Escola Indígena Puriwana Yanomami, 2014. *Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Puriwana Yanomami*. Comunidade Raita/Secoya, Santa Isabel do Rio Negro, AM.

Escola Indígena Warimãya Yanomami, 2014. *Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Warimãya Yanomami*. Comunidade Kona/Secoya, Santa Isabel do Rio Negro, AM.

Fausto, Carlos. 1999. Da inimizade. Formas de simbolismo da guerra indígena. In: Novaes, Adauto (org.). *A outra margem do ocidente*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999. p. 251-282.

Fernandes, Florestan. 1970 [1952]. *A função social da guerra na sociedade tupinambá*. São Paulo, Edusp/ Livraria Pioneira Editora.

- Ferreira, Mariana Kawall Leal. 2001. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Lopes da Silva; Ferreira (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global. p. 71-111
- Ferreira, Helder Perri. 2003. *Relatório de Acompanhamento às escolas da região da Maloca Papiu, novembro e dezembro de 2003*. Boa Vista: CCPY.
- _____. 2011. *Esboço gramatical do Ķaroamẽ: língua falada na Serra do Pacu/Roraima*. Rio de Janeiro: Museu do Índio. Disponível em: <www.linguasyanomami.org/grm_yrm/grm_yrm.pdf>.
- Ferreira, Helder Perri; Senra, Estêvão Benfica; Machado, Ana Maria Antunes (org.). 2019. *As línguas Yanomami no Brasil: diversidade e vitalidade*. São Paulo: Instituto Socioambiental.
- Funai, Fundação Nacional do Índio. 1974. *Os Maravilhosos Waiká da Perimetral Norte*. Boletim da Funai, Ano III, Números 9/10, IV trimestre de 1973, I trimestre de 1974. p. 39-43.
- Ferguson, Brian. 1995. *Yanomami Warfare: A Political History*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Foirn, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. 2015. *Cadernos de Gestão Territorial e Ambiental no Noroeste Amazônico: diálogos com a PNGATI*. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN; Brasília: PDPI/MMA.
- Fonte, Luis Fernando Marin da. 2021. *Patterns and drivers of amphibian diversity, with particular emphasis on Amazonian floating meadows*. Tese de Doutorado. Trier: Universtität Trier.
- Giacone, Antônio. 1949. *Os Tucanos e outras tribos do Rio Uaupés, afluente do Negro, Amazonas*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- Goldman, Márcio. 2015. "Quinhentos anos de contato": Por uma teoria etnográfica da (contra) mestiçagem. *MANA* 21(3), p. 641-659.

- Gongora, Majoí Favero; Jabra, Daniel; Machado, Ana Maria; Senra, Eestvão Benfica. 2021. *Bolsonaro, a pandemia e a nova corrida pelo ouro na Terra Indígena Yanomami*. Le Monde Diplomatique Brasil, Acervo Online, 02 fev. 2021.
- Gow, Peter. 1991. *Of mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon Press.
- Grenand, Pierre & Grenand, François. 2002. Em busca da aliança impossível: Os Wajãpi do norte e seus brancos (Guiana Francesa). In: Albert, Bruce & Ramos, Alcida (orgs.). *Pacificando o branco*. São Paulo: Ed. UNESP, Imprensa Oficial de SP, p. 145-173.
- Grupioni, Luís Donisete Benzi. 2001. Do nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena*. Brasília: MEC/SEF, p. 130-136.
- HAY, Hutukara Associação Yanomami. 2016. *1º Relatório Executivo do Plano de Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena Yanomami*. Boa Vista: Hutukara Associação Yanomami/Instituto Socioambiental.
- _____. 2017. *Përiomi Tëãni Yimi kamãi – 2º Relatório Executivo do Plano de Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena Yanomami*. Boa Vista: Hutukara Associação Yanomami/Instituto Socioambiental.
- _____. 2018. *Hereãmotima Thëpëã – 3º Relatório Executivo do Plano de Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena Yanomami*. Boa Vista: Hutukara Associação Yanomami/Instituto Socioambiental.
- _____. 2019a. *Yanomami yama kixë, Ye'kwana pëxë, Yëmakamayotima Protocolo de Consultar siki – Protocolo de Consulta dos Povos Yanomami e Ye'kwana*. Boa Vista: Hutukara Associação Yanomami.

_____. 2019b. *Terra Indígena Yanomami: Plano de Gestão Territorial e Ambiental com Protocolo de Consulta Yanomami e Ye'kwana (yanomami/português)*. Boa Vista: Hutukara Associação Yanomami.

Hutukara, Associação Yanomami; Horonami, Organización Yanomami; Wataniba, Grupo de Trabajo Socioambiental de la Amazonía; ISA, Insitituto Socioambiental. 2014. *Território e comunidades Yanomami Brasil-Venezuela. Yanomami thëpë urihipë ãha wëai wii siki*. Boa Vista: Instituto Sócioambiental.

ISA, Instituto Socioambiental. 2015. *Bacia do Rio Negro: uma visão socioambiental*. 2ª ed., Rede Rio Negro: Instituto Socioambiental.

ISMA, Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia. 1983. *História-Crônica da Missão Sagrada Família do Rio Marauíá - Rio Negro//AM*. Santa Isabel do Rio Negro: Missão Sagrada Família.

_____. 1984. *Relatório da primeira vacinação na Missão Sagrada Família do rio Marauíá rio Negro*. Santa Isabel do Rio Negro: Missão Sagrada Família.

_____. 1995. *Primeira Reunião das Entidades que atuam no Rio Marauíá*. 08 a 15 de abril de 1995. Santa Isabel do Rio Negro: Missão Sagrada Família.

Iramari Yanomami, Morzaniel; Machado, Ana Maria (org.). 2014. *Xapiri thëa oni – Palavras escritas sobre os xamãs Yanomami*. ISA/Hutukara: São Paulo/Boa Vista.

Jabra, Daniel. 2020. *Subir um rio de afetos*. Revista Capivara, n. 05, Dossiê Poesia de Quarentena. Disponível em: < <https://www.revistacapivara.com/poesia-de-quarentena-5> >

_____. 2017. *N-1: as escolas pulverizadas. Reflexões acerca das escolas indígenas no Brasil*. Trabalho Final de Graduação. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi.

Jabra, Daniel; Benucci, Thiago Magri. 2020. Sair para o mato: estratégia yanomami contra a Covid-19. *Cadernos De Campo* (São Paulo - 1991), 29 (supl), 26-33.

- Jabra, Daniel; Yanomami, Sérgio. 2020. Caminhando debaixo da xawara: Manaus é aqui. *Pela Vida*, N-1 Edições, 29 jan. 2021. Disponível em: < <https://www.n-ledicoes.org/caminhando-debaixo-da-xawara-manaus-e-aqui> >.
- Jokić, Željko. 2006. Cosmo-genesis or transformation of the human body into a cosmic body in Yanomami shamanistic initiation. *Shaman*, 14 (1/2), p. 19-39.
- _____. 2008. Yanomami Shamanic Initiation: The Meaning of Death and Postmortem Consciousness in Transformation. *Anthropology of Consciousness*, v. 19, issue 1. p. 35-59.
- Kelly, José Antonio. 2005. *Notas para uma teoria do 'virar branco'*. *Mana*, n.11, v.1, p. 201-234.
- _____. 2011. *State healthcare and yanomami transformations. A symmetrical ethnography*. Tucson: The University of Arizona Press.
- _____. 2015. *Aprendendo sobre os diálogos cerimoniais Yanomami*. *Species*, n.1, v.1, p. 45-65.
- _____. 2016. *About antimestizaje*. Florianópolis: Cultura e Bárbarie.
- _____. 2017. *On Yanomami ceremonial dialogues: a political aesthetic of metaphorical agency*. *Journal de la Société des américanistes*, n.103, v.1, p.179-214.
- Kelly, José Antônio; Matos, Marcos Almeida. 2019. *Política da Consideração: Ação e Influência nas Terras Baixas da América do Sul*. *Mana*, n.25, v.2. p. 391-426.
- Kopenawa, David. 1999. Descobrindo os brancos. In: Novaes, Adauto (org.). *A outra margem do ocidente*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999. p. 15-21.
- Kopenawa, David & Albert, Bruce. 2015. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras.

Krenak, Ailton. 1989. Receber sonhos. In: Cohn, Sérgio (org.). Ailton Krenak. Série Encontros. Rio de Janeiro: Azogue, 2015. p. 89-113.

_____. 1999. O eterno retorno do encontro. In: Novaes, Adauto (org.). *A outra margem do ocidente*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999. p. 23-31.

_____. 2016. Alianças Vivas. In: Werá, Kaká (org.). *Ailton Krenak, coleção Tembetá*. Rio de Janeiro: Azogue editorial, 2017. p. 59-82.

_____. 2017. Pensando com a cabeça na terra. In: Werá, Kaká (org.). *Ailton Krenak, coleção Tembetá*. Rio de Janeiro: Azogue editorial, 2017. p. 83-93.

Kurikama, Associação Yanomami. 2017. *Ata da III Assembleia Eletiva da Kurikama, Associação Yanomami do rio Marauíá e rio Preto*. Comunidade Bicho-açu, rio Marauíá, município de Santa Isabel do Rio Negro.

_____. 2019. Instrução para a construção das escolas indígenas diferenciadas nas comunidades yanomami do rio Marauíá - Documento yama siki taprarema hiramotima nahi pë rë upramamouwei xapono pë hami komixipiwei u hami, Santa Isabel do Rio Negro urihi hami. Santa Isabel do Rio Negro: Associação Kurikama Yanomami. Disponível em: <
https://www.academia.edu/38852118/Instru%C3%A7%C3%A3o_para_a_constru%C3%A7%C3%A3o_de_escolas_ind%C3%ADgenas_diferenciadas_nas_comunidades_yanomami_do_Rio_Maraui%C3%A1_Santa_Isabel_do_Rio_Negro_Documento_yama_sik%C9%A8_taprarema_hiramotima_nahi_p%C3%AB_r%C3%AB_upramamouwei_xapono_p%C3%AB_ham%C9%A8_Komixip%C9%A8wei_u_ham%C9%A8_Santa_Isabel_do_Rio_Negro_urihi_ham%C9%A8>

Lasmar, C. 2009. *Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar*. Revista Tellus, v.9, n.16.

Laudato, Luís; Francisco, Laudato; Giorgio Re; Fabrizio Re. 1984. *Um mergulho na pré-história. Os últimos Yanomami?* Turim: Point Couleur Edições.

Laudato, Luís. 1998. *Yanomami Pey Këyo*. Brasília: Editora Universa.

- _____. 2009. *Ritmos e rituais yanomami*. Manaus: Faculdade Salesiana Dom Bosco.
- Le Tourneau, François-Michel. 2010. *Les Yanomami du Brésil: géographie d'un territoire Amérindien*. Paris: Éditions Belin.
- Lévi-Strauss, Claude. 1996. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. 1993. *História de Lince*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. 2012. *Antropologia Estrutural*. São Paulo: Cosac Naify.
- Limulja, Hanna. 2007. *Uma etnografia da escola indígena Fen' Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- _____. 2019. *O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami (Pya ú – Toototopi)*. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Lizot, Jacques. 1984. *Histoire, organisation et évolution du peuplement yanomami*. L'Homme, 24 (2), p. 5–40.
- _____. 1988a. *O círculo dos fogos. Feitos e ditos dos índios Yanomami*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1988b. *Los Yanomami*. In: Los aborígenes de Venezuela, etnología contemporánea, volumen III. Caracas: Fundación La Salle.
- _____. 1991. *Palabras em la Noche: El dialogo cerimonial, uma expresión de las relaciones pacíficas entre los Yanomami*. La Iglesia en Amazonas 53: 54-83.
- _____. 1994. *On warfare: an answer to N. A. Chagnon*. American Ethnologist (21/4). Arlington, American Anthropological Association.
- _____. 2004. *Diccionario enciclopédico de la lengua yãnomãmi*. Puerto Ayacucho: Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho.

- Luciano, Gersem José dos Santos. 2012. *Educação para manejo e a domesticação do mundo entre escola ideal e a escola real – Os dilemas da educação indígena no Alto Rio Negro*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Machado, Ana Maria Antunes. 2015. *“Lutamu”: Relações interétnicas e protagonismo feminino no Papiu no contexto de um conflito intercomunitário yanomami*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Machado, Ana Maria Antunes; Jabra, Daniel; Gongora, Majoí Favero; Yanomami, Dário Vitório Kopenawa; Rocha, Maurício Tomé; Senlle, Marília Garcia; Martins, Moreno Saraiva; Weis, Bruno (Orgs.). *Xawara: Rastros da Covid-19 na Terra Indígena Yanomami e a omissão do Estado*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2020.
- Mandelbrot, Benoit. 1982. *The Fractal Geometry of Nature*. Nova York: W. H. Freeman and Company.
- Marqui, Amanda Rodrigues. 2012. *Tornar-se aluno(a) indígena – etnografia de uma escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Menezes, Gustavo Hamilton de Souza. 2013. *A busca pela escrita através da escola: estratégias interétnicas e transformação social entre os Yanomami de Maturacá/AM*. Boa Vista: Textos & Debates, n. 20 p. 40-63.
- _____. 2010. *Yanomami na encruzilhada da conquista: Contato e Transformação na fronteira amazônica*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Migliazza, Ernesto. 1972. *Yanomama grammar and intelligibility*. Tese de Doutorado. Indiana University of Indiana.
- Miranda, Tamara Aparecida. 2020. *Os Yanomami do Rio Maraujá: trajetória e contato*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Nilsson, Maurice Seiji Tomioka. 2018. *Mobilidade Yanomami e interculturalidade: ecologia histórica, alteridade, e resistência cultural*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Oliveira, Luiz Antonio de; Nascimento, Rita Gomes do. 2012. *Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional*. In: Educação & Sociedade v. 33 (jul-set), n. 120, Desigualdades e Diversidade na Educação. Campinas: CEDES.
- Parahiteri, Pajés. 2017a. *Naroriwë: O surgimento dos passáros*. O livro das transformações contadas pelos yanomami do grupo Parahiteri. Soares, Anne Ballester (org. e trad.). Coleção Mundo Indígena. São Paulo: Hedra.
- _____. 2017b. *Ruwëri: O surgimento da noite*. O livro das transformações contadas pelos yanomami do grupo Parahiteri. Soares, Anne Ballester (org. e trad.). Coleção Mundo Indígena. São Paulo: Hedra.
- _____. 2017c. *Amoa hi ã he rë haanowehei: A árvore dos cantos*. O livro das transformações contadas pelos yanomami do grupo Parahiteri. Soares, Anne Ballester (org. e trad.). Coleção Mundo Indígena. São Paulo: Hedra.
- _____. 2017d. *Pitawarewë: Os Comedores de Terra*. O livro das transformações contadas pelos yanomami do grupo Parahiteri. Soares, Anne Ballester (org. e trad.). Coleção Mundo Indígena. São Paulo: Hedra.
- Pateo, Rogerio Duarte do. 2005. *Niyayou: antagonismo e aliança entre os Yanomam da serra das surucucus (RR)*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Pereira, Elio Fonseca. 2010. *História da participação do movimento indígena na constituição das 'escolas indígenas' no município de Santa Isabel do Rio Negro-AM*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
- Pereira, Verônica Mendes. 2013. *A circulação da cultura na escola indígena Xacriabá*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Polykrates, Gottfried. 1969. *Wawanautéri und Pukimapuei. Zwei Yanomami- stämme nordwest-brasilien*. Copenhagen: Publications of the National Museum of Denmark, Ethnographical series, vol. XIII.

Ramirez, Henri. 1992. *Iniciação à língua Yanomami*. Manaus: Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia.

_____. 1993a. *Yoahiwë*. Manaus: Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia.

_____. 1993b. *Hapa të pë rë kuonowei. Mitologia Yanomami*. Manaus: Inspeção Salesiana da Amazônia.

_____. 1994a. *Le parler yanomami des Xamatauteri*. Tese de Doutorado, Université de Provence, Aix-en-Provence.

_____. 1994b. *Iniciação à língua Yanomama. Dialectos do Médio Rio Catrimani e Xitei. Curso de língua Yanomama*. Boa Vista: Diocese de Roraima.

Ramos, Alcida Rita. 1987. *Reflecting on the Yanomami: Ethnographic Images and the Pursuit of the Exotic*. *Cultural Anthropology*, vol. 2, n. 3, p. 284-304.

_____. 1990. *Memórias Sanumá. Espaço e tempo em uma sociedade Yanomami*. São Paulo: Marco Zero/UnB.

_____. 1992. *O Antropólogo como ator político*. *Opinião, Ciência Hoje*, vol. 14, n. 83, p. 54-55.

_____. 1995. *O índio hiper-real*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)*, vol. 28, n. 10, p. 5-14.

_____. 1998. *Indigenism. Ethnic politics in Brazil*. Madison: The University of Wisconsin Press.

_____. 2004. *Los Yanomami en el corazón de las tinieblas blancas*. *Relaciones*, n. 98, vol. XXV, primavera. p. 17-47.

- _____. 2008. *O paraíso ameaçado. Sabedoria Yanomami versus insensatez predatória*. In: Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología, n.7. Bogotá.
- Ramos, Alcida; Albert, Bruce. 1977. *Descendência e Afinidade: O Contraste Entre Duas Sociedades Yanoama*. Série Antropologia 18, Brasília: Fundação Universidade de Brasília. 33p.
- Reis, Joscival Vasconcelos; Matos, Gláucio Campos Gomes de; Ribeiro, Odenei de Souza. 2016. *A educação salesiana e a marca da civilização ocidental no comportamento do indígena de yaia poewano século XX*. Somanlu, ano 16, n. 2, jul./dez. p. 23-37.
- Rocha, Jan. 2007. *Haximu: o massacre dos Yanomami e suas consequências*. São Paulo: Editora Casa Amarela.
- Sahlins, Marshall. 1976. On the sociology of primitive exchange. In: Sahlins, Marshall. *Stone age economics*. London: Tavistock.
- _____. 1981. *Historical Metaphors and Mythical Realities*. Structure in the Early History of the Sandwich Islands Kingdom. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Santana, José Valdir Jesus de. 2015. *A letra é a mesma, mas a cultura é diferente: a escola dos Tupinambá de Olivença*. Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Santos, A. M. de S. 1983. *Etnia e urbanização no Alto Rio Negro: São Gabriel da Cachoeira AM*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Scott, James. 2017. *Against the Grain: A deep history of the earliest states*. Yale University Press.
- Siqueira, Paula; Favret-Saada, Jeanne. 2005. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. *Cadernos de Campo* (São Paulo - 1991), [S. l.], v. 13, n. 13, p. 155-161.

- Silva, Marcio; Azevedo, Marta Maria do Amaral. 1998. *Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre*. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi; Lopes da Silva, Aracy. A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO.
- Smiljanic, Maria Inês. 1999. *O corpo cósmico: o xamanismo entre os Yanomae do Alto Toototobi*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.
- _____. 2002. 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 américanistes*, 88, p. 137-158.
- Smole, William J. 1976. *The Yanoama indians: a cultural geography*. Austin: University of Texas Press.
- Soares-Pinto, Nicole. 2014. Sobre alguns modos de usar a cultura dos Outros. In: Carneiro da Cunha, Manuela & Cesarino, Pedro (orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 257-286.
- Sousa, Cássio Noronha Inglez de; Lima, Antonio Carlos de Souza; Almeida, Fábio Vaz Ribeiro de; Wentzel; Sondra (orgs.). 2007. *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- SPI, Serviço de Proteção aos Índios. 1957. Relatório, ms., 23 p., Manaus.
- Sponsel, Leslie. 1998. Yanomami: An Arena of Conflict and Aggression in the Amazon. In: *Aggressive Behavior*, volume 24, pp: 97-122.
- Tassinari, Antonella Maria Imperatriz. 2001a. *Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá*. In: Lopes da Silva, Aracy; Ferreira, Mariana Kawall Leal (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.
- _____. 2001b. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação.

In: Lopes da Silva, Aracy; Ferreira, Mariana Kawall Leal (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.

Tassinari, Antonella Maria Imperatriz; Cohn, Clarice. 2012. *Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengroké-Xikrin: uma abertura para o outro*. In: Tassinari, Antonella Maria Imperatriz; Grando, Beleni Saléte; Albuquerque, Marcos Alexandre dos Santos (orgs.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Ed. da UFSC. p.247-274.

Tassinari, Antonella Maria Imperatriz; Grando, Beleni Saléte; Albuquerque, Marcos Alexandre dos Santos (org.). 2012. *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Ed. da UFSC.

Terci Goulart, Leon. 2020. *Os Yanonami e o Projeto Yaripo: transformações e turismo em Maturacá*. Dissertação de mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

Tierney, Patrick. 2000. *Darkness in Eldorado: How Scientists and Journalists Devasted the Amazon*. New York: W.W. Norton.

Tukano, Daiara. 2020. *Ahkito: vida e luta de um mestre Yepá Mahsã*. Opinião, Revista Carta Capital. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/opiniaohkito-vida-e-luta-de-um-mestre-yepa-mahsa/> >. Acesso em: 26/07/2021.

_____. 2021. *Feliciano Pimentel Lana, o Neto dos desenhos dos sonhos*. No Prelo.

Valero, Helena. 1984. *Yo soy napëyoma: relato de una mujer raptada por los indígenas yanomami*. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales.

Vilaça, Aparecida. 2000. *O que significa tornar-se outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 15. n. 44. p. 56-72.

Viveiros de Castro, Eduardo. 2018. *A Antropologia Perspectivista e o método da equivocação controlada*. ACENO – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, 5 (10): 247-264, agosto a dezembro de 2018.

_____. 2017. Os involuntários da pátria. In: *Aracê – Direitos Humanos em Revista*, ano 4, n.5, p. 187 – 193.

_____. 2006. A floresta de cristal: notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382.

_____. 2002. O problema da afinidade na Amazônia. In: Viveiros de Castro, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify. 2002. p. 89-180.

Velho, Otávio Guilherme. 2009. *Frente de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônia*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 172p.

Wagner, Roy. 2010. *Invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify.

Xakriabá, Célia. 2018. *O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

_____. 2020. Amansar o giz. *Piseagrama*, Belo Horizonte, número 14, página 110 – 117

Yanomami, Adriano Pukimapiwëteri. 2022. *Essa luta não vai parar nem amanhã e nem mais tarde, a nossa luta continua*. No Prelo.

Leis e documentos legais:

Brasil. 2012. Decreto Nº 7.747 de 5 de junho de 2012. Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Brasil, 2009. Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

- Brasil, 2005. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 12, de 5 de maio de 2005.
- Brasil, 1999. Parecer nº 14/99, aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 14/09/1999. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.
- Brasil. 1992. Decreto de 25 de maio de 1992. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Yanomami, nos Estados de Roraima e Amazonas. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- Brasil. 1991. Decreto presidencial s/n de 19 de abril de 1991. Disponível em: < http://www.proyanomami.org.br/v0904/index.asp?pag=htm&url=/v0904/doc_of/decreto_19_abr_1991.htm > Último acesso: 24/02/2022.
- Brasil. 1991a. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- Brasil. 1991b. Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a regulamentação da educação escolar indígena. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- Brasil, 1989. Decreto presidencial nº 97.527, de 16 de fevereiro de 1989. Disponível em: < http://www.proyanomami.org.br/v0904/index.asp?pag=htm&url=/v0904/doc_of/decreto_97527.htm > Último acesso: 24/02/2022.
- Brasil, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Brasil, 1974. Decreto nº 74.607, de 25 de setembro de 1974. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74607-25-setembro-1974-423225-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Último acesso: 24/02/2022.

Brasil. 1973. Lei no 6.001 de 19.12.1973. Estatuto do Índio. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Brasil, 1971. Portaria nº 01/N, de 25/01/1971 da Fundação Nacional do Índio. In: AEPPA, Associação de Ex-Presos Políticos Antifacistas. 1974. *A política de Genocídio Contra os Índios do Brasil*. Portugal. Centro de Referência Virtual. p. 5.

Brasil. 1967. Lei n. 5.371 de 1967. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Brasil. 1961. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

CNV, Comissão Nacional da Verdade. 2014. Volume II – Textos temáticos. Texto 5: “Violações de direitos humanos dos povos indígenas”. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/>.

CONEEI, Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. 2009. Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação e Cultura. Luziânia-GO, Brasil.

FNDE, 2005. Resolução FNDE/CD Nº 12 de 05 de maio de 2005. Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar aos projetos educacionais, no âmbito da educação escolar indígena.

MEC, Ministério da Educação. 1998. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília:MEC/SEF, 1998.

_____.1993. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília, (Cadernos de Educação Básica, v. 2).

OIT, Organização Internacional do Trabalho. 1989. Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes [Convenção 169], de 27 junho de 1989.

_____. 1957. Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957. Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes.