

ARTIGO

**A BUSCA PELA ESCRITA ATRAVÉS DA ESCOLA:
ESTRATÉGIA INTERÉTNICA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
ENTRE OS YANOMAMI DE MATURACÁ/AM****

Resumo

Este artigo analisa alguns pontos da situação de escolarização de um subgrupo Yanomami que atualmente vive às margens do canal de Maturacá, no noroeste da Amazônia, junto à fronteira com a Venezuela. Através de um panorama da relação mantida entre estes Yanomami e a missão católica salesiana, vemos o sentido “destruidor” do contato existe, mas é melhor compreendido através das ideias de “transformação social” e “estratégia interétnica”, uma vez que o processo de contato é também caracterizado por uma busca mútua (ainda que assimétrica) de acomodação e de entendimento comum entre as partes.

Palavras-chave

Yanomami, Maturacá, education.

Abstract

This article discusses some points of the educational situation of an Yanomami subgroup who now lives on the banks of the channel Maturacá in northwestern Amazon, along the border with Venezuela. Through an overview of the relationship maintained between the Yanomami and the Salesian Catholic mission, we see the “destructive” meaning of the contact exists but is best understood through the ideas of “cultural transformation” and “interethnic strategy”, since the contact process is also characterized by a mutual quest (though asymmetric) of accommodation and common understanding between the parties.

Keywords

Yanomami, Maturacá, education.

* Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília. E-mail: menezesgustavo@gmail.com

** Esse artigo é resultado de pesquisa de campo realizado junto aos Yanomami de Maturacá, entre os anos de 2005 e 2008, que culminou na minha tese de doutorado (Yanomami na encruzilhada da conquista: contato e transformação na fronteira amazônica), defendida em 2010, pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília.

Este trabalho visa descrever e analisar alguns pontos da situação de escolarização de um subgrupo Yanomami que atualmente vive às margens do canal de Maturacá, no noroeste da Amazônia, junto à fronteira com a Venezuela¹. Para tanto, pretendo apresentar um panorama da relação mantida entre estes Yanomami e a missão católica salesiana, presente há cinco décadas na localidade. É um estudo que se insere no campo da Antropologia Política, uma vez que está ligada à temática das relações de poder entre minorias étnicas e movimentos coloniais. O panorama aqui descrito inclui imposições ideológicas, desestruturação da ordem tradicional e desenvolvimento de mecanismos de resistência e adaptação; fenômenos característicos da “situação colonial” percebida por Ballandier (1987: 162-173).

No caso específico dos Yanomami de Maturacá, em suas relações com os agentes externos, o sentido “destruidor” do contato existe, mas é melhor compreendido através das ideias de “estratégia interétnica” e “transformação social”, uma vez que o processo de contato é também caracterizado por uma busca mútua (ainda que assimétrica) de acomodação e de entendimento comum entre as partes. Assim, além de apontar os efeitos desestruturantes da conquista, é minha intenção sublinhar os esforços dessa comunidade Yanomami para tornar o seu mundo transformado em um ambiente inteligível e “vivível”. Afinal, mais do que manter sua cultura e tradição intocadas, essa comunidade Yanomami está engajada em construir junto com os não-índios um terreno intermediário, ou “middle ground” como chamou White (1991), onde a voz e o poder político indígena têm peso e repercussão, onde as dinâmicas de negociação existem e a comunidade indígena não é excluída das decisões que afetam e influenciam o seu presente e futuro.

A REGIÃO DE MATURACÁ HOJE

A posição mais nor-ocidental do Brasil é genericamente chamada, pelo desenho que as fronteiras lhe impõem, de “Cabeça do Cachorro”. Nessa região, também conhecida por Alto Rio Negro (ou Noroeste Amazônico) vive uma população indí-

¹ Nessa localidade, a presença por décadas de uma missão católica e, mais recentemente, de posto da FUNAI, pelotão de fronteira do Exército e posto de saúde, acrescida do acirramento nas relações com o município de São Gabriel da Cachoeira, desencadeou uma série de transformações na comunidade, que passou a lidar com distintos (e muitas vezes incompatíveis) sistemas simbólicos.

gena culturalmente diversificada em 23 etnias, pertencentes às famílias dos troncos lingüísticos Tukano, Aruak, Maku e Yanomami.

Segundo o desenho das fronteiras, é na altura da “nuca do cachorro” que o canal Maturacá adentra o território brasileiro, vindo da Venezuela, de um estado também chamado “Amazonas”. Esse ponto, também conhecido por Salto Huá (ou Uá), localiza-se a apenas 20 km em linha reta de quatro aldeias Yanomami, estabelecidas na área onde o igarapé Ariabú encontra o canal Maturacá e o abastece com as águas frias que descem das serras da Neblina e Paruri. Esse canal encontra as águas barrentas do rio Cauaburis a cerca de 10 km depois das aldeias, invadindo-o com suas águas pretas e produzindo, em pequena escala, um fenômeno de encontro das águas semelhante ao que ocorre próximo a Manaus com os rios Negro e Solimões.

Os Yanomami dessa região pertencem ao maior dos quatro principais grupos lingüísticos Yanomami, cuja maioria dos falantes vive na Venezuela. Entre os Yanomami de Maturacá, ouvi por diversas vezes a auto-denominação “Yanonami”, com “n” ao invés de “m”. Reparei que essa era a pronúncia espontânea que muitos utilizavam para se referirem a si mesmos. Assim, por ser “yanonami” um etnônimo próprio comumente utilizado pelos indígenas da região de Maturacá (ainda que não utilizado em documentos), adotarei esse termo, ao longo do texto, para designar essa população regional.

Para a sociedade envolvente, o nome “Maturacá” representa todas as comunidades Yanonami que vivem às margens do canal Maturacá e do igarapé Ariabú, ambos afluentes do rio Cauaburis, tributário do rio Negro. Ali, 1250 Yanonami vivem em uma região de serras e densa floresta tropical, nas proximidades dos limites de fronteira entre o Brasil, a Venezuela e a Colômbia. No entanto, para os Yanonami que ali vivem e para todos aqueles que ali trabalham, Maturacá é apenas o nome de uma das duas principais aldeias da região, a qual conta com 550 habitantes. A outra grande e importante aldeia é conhecida por Ariabú, com 600 habitantes, havendo ainda duas aldeias menores, fundadas mais recentemente e que recebem designações próprias, União e Nossa Senhora Auxiliadora (ou simplesmente Auxiliadora), com 50 habitantes cada uma. A aldeia de Maturacá está separada das outras três pelo canal de Maturacá e fica a pouco mais de um quilômetro de distância delas.

REVERTENDO A DIVISÃO DE OMAWĚ

Do vasto panteão de espíritos e entidades sobrenaturais que compõem a mitologia Yanomami, *Omanwë* é o principal espírito criador, é o demiurgo. Uma vez, conversando com dois professores Yanonami (um de Maturacá e outro de Ariabú) perguntei-lhes sobre a importância e a variedade das criações de *Omanwë*. Eles entreolharam-se e disseram – já prevenendo minha reação de surpresa: “Inclusive, foi *Omanwë* quem **criou a escrita**!”. Pedi-lhes detalhes e eles narraram-me a seguinte história:

“Certa vez, *Omanwë* provocou uma grande enchente que afogou todo o mundo. Todos os Yanonami foram levados pelas fortes correntezas. Entre os corpos que boiavam havia Yanonami de diferentes tons de pele. Os de pele negra foram considerados feios por *Omanwë*, que os deixou boiando nas correntezas até que chegassem à África. Os de pele morena, *Omanwë* retirou das águas e reservou o melhor lugar, junto a si, nas florestas da Amazônia. Quanto aos de pele branca, *Omanwë* fez deles estrangeiros, dando-lhes outra língua e colocando-os na Europa, um lugar frio, árido e cheio de pedras. Com pena da situação dos brancos, *Omanwë* deu-lhes um conhecimento que era exclusivo seu, o da escrita, para que eles pudessem sobreviver e prosperar naquelas condições severas. Assim, os brancos, com os conhecimentos adquiridos de *Omanwë*, desenvolveram barcos e navios e quiseram deixar a Europa para vir para a boa terra dos Yanonami, para tentar tirá-la deles. Por isso, atualmente, os Yanonami buscam junto aos brancos o conhecimento da escrita, que na verdade é de *Omanwë*.”

Esta curta narrativa é carregada de importantes mensagens. Ela é mais uma variação de histórias que compõem o arcabouço mitológico dos Yanomami. Uma narrativa semelhante foi registrada por Albert junto ao sub-grupo Yanomae e faz parte da coletânea de Wilbert & Simoneau (1990), sob o título de “The Flood, and the Origin of the Foreigners”. Eis um trecho relevante:

“Previously there were no foreigners; it was Remori² who created them. In those early times Remori was the only foreigner. He was a supernatural being. He transformed the inhabitants of Hayowari into foreigners like himself, into white people. Do they not fly now? You do the things the way Remori did, you make things to be named. It was Remori who made you think straight; do you not think this way now? Over there in the highlands people did not know about things. It was Remori who made them wise. It was he who had them make the radios and the manufactured objects. He made people to live with them. That was how the ancestors were; they transformed into foreigners. They were Yanomam but they were washed away by the flood and became foreigners” (1990: 79-82).

O mais interessante na narrativa dos Yanonami é a referência explícita à escrita como símbolo do conhecimento passado de *Omanwë* para os brancos. Na versão Yanomae, diferentemente, fala-se de rádios, da produção de objetos e da capacidade de

2 Remori é um outro nome dado a *Omanwë*.

voar, mas não é apontado um conhecimento original condensador ou produtor de todas estas habilidades. Na versão dos Yanonami, as conquistas tecnológicas (barcos e navios) são frutos do conhecimento da escrita.

Em uma outra versão desta história, registrada por Chagnon junto às comunidades Yanomami da Venezuela, os Yanomami cortam árvores e bóiam encima delas para fugir da grande enchente. Deste modo, eles bóiam para bem longe e se transformam em estrangeiros, enquanto sua língua gradualmente vai se transformando, até não ser mais compreendida pelos Yanomami: “This is why foreigners have canoes and cannot be understood” (1977: 47).

As três versões fazem referências às tecnologias de transporte (canoas, barcos, navios, capacidade de voar) como algo próprio dos estrangeiros. Mas a versão da mitologia Yanonami é distinta das várias versões de outros povos indígenas que justificam as diferenças tecnológicas a partir de uma “má escolha” dos seus ancestrais míticos (Carneiro da Cunha, 1992). De maneira peculiar, a versão Yanonami propõe um equilíbrio na divisão de seu demiurgo, já que os brancos receberam de Omawë o conhecimento da escrita para sobreviver ao solo ruim e às intempéries européias, enquanto os Yanonami, apesar de não terem recebido este conhecimento, foram contemplados com boa terra e fartura. Assim, as expectativas de um e de outro agora se cruzam: os brancos buscam o que é dos Yanomami (a terra) e estes, especialmente para defender seu território do assédio estrangeiro, buscam o conhecimento de Omawë passado aos brancos (a escrita).

Esta narrativa pode ser vista como a versão própria dos Yanonami para um “mito de referência” do amplo grupo Yanomami (ou ao menos de vários dos subgrupos) sobre a origem dos estrangeiros e sobre seu conhecimento tecnológico, uma vez que o mito de referência “é uma transformação mais ou menos elaborada de outros mitos, provenientes da mesma sociedade ou de sociedades próximas ou afastadas” (Lévi-Strauss, 2004: 20). Neste caso, o mito – que ao longo do tempo se transforma e incorpora a experiência da sociedade, ainda que mantendo uma “estrutura” original – reflete o acúmulo de informações e reflexões específicas dos Yanonami. Este é o caso da noção Yanonami de que a Europa tem terras ruins e inférteis. Esta noção, frequentemente expressa pelos Yanomami, foi difundida na região de Maturacá principalmente por um padre alemão, cuja história de vida antes de ser missionário é amplamente conhecida, contada e recontada por todos, justamente por muito impressioná-los. Contam que durante a segunda guerra o padre alemão (que ainda não era padre) foi prisioneiro dos nazistas em um campo de concentração. Lá, ele passou por frio e fome atrozes. No auge da fome, os soldados nazistas mataram

um cavalo e jogaram os pedaços para os prisioneiros, e o futuro padre se alimentou de parte da cabeça crua do cavalo para sobreviver. Depois disso ele conseguiu fugir do campo de concentração, caminhou até o litoral e se escondeu em um navio. Ali, ele jurou que jamais voltaria a enfrentar o frio e a fome, e decidiu ser missionário na Amazônia. Esta história era sempre contada pelos Yanonami com um misto de horror e humor negro, afinal, em sua matriz cultural, nada é mais repugnante do que alimentar-se de carne crua: “essa, aliás, é uma das marcas da humanidade: só os animais comem carne crua; aos seres humanos não é permitido ingerir carne mole, semicruda e sangrenta, sob pena de adoecerem” (Ramos, 1990: 34). Vejamos um quadro esquematizando os princípios do “mito referencial”:

Quem?	O que possuem?	O que buscam?	Por quê?
Os brancos	O conhecimento da escrita	As terras dos Yanonami	Por que suas terras são ruins
Os Yanonami	Boas terras e fartura	O conhecimento da escrita	Para evitar a tomada de suas terras pelos brancos

Outro ponto é a incorporação de noções geográficas relativas à divisão dos continentes, as quais redefinem o escopo do palco e das referências nas relações interétnicas. Afinal, ao se colocarem em pé de igualdade (ou próximo a isso) com os brancos, os Yanonami também apontam para os excluídos da história, que são os negros. A narrativa traz, assim, um paradigma da perspectiva Yanonami quanto à hierarquia das “raças” socialmente construídas, instrumentalizando-os para as relações interétnicas. Porém, a insatisfação de Omawë em relação aos corpos pretos que boiavam na enchente não é um elemento acrescido ao mito pelos Yanonami de Maturacá, enquanto a referência à África parece ser. Ramirez (1993), que coletou narrativas sobre a mitologia Yanonami junto a comunidades da Venezuela, apresenta versão traduzida para o português da história “Os antepassados foram à deriva”. Nela, o repúdio aos cadáveres negros também é enfatizada:

“Os antepassados iam à deriva, mortos. Lá, no leste, onde moravam, os gêmeos tinham feito barragens para recolher os corpos que baixavam pelas águas.

Recolhendo os corpos dos pretos, Omawë e seu irmão gêmeo diziam:

- Preto! Preto!

E eles os jogavam novamente na água, deixando-os ir à deriva. Recolhendo os corpos dos brancos:

- Brancos! Brancos!

E eles os colocavam em cima de jiraus. Debaixo, acendiam fogos enormes. Escutava-se o barulho da gordura dos cadáveres caindo nas chamas. (...)

Era assim que faziam com os cadáveres dos brancos. Colocavam-nos em cima de jiraus e, depois, espremiavam-nos, espremiavam-nos. Esses corpos ressuscitavam. São os “Branco”, que moram – lá no leste – com os gêmeos. São amigos deles. Moram um pouco acima, perto dos gêmeos” (: 212-213).

Certamente, para os Yanonami, a referência aos negros como um grupo subjugado contribui para formar sua própria imagem de povo exitoso.

Finalmente, o mais significativo no mito referencial dos Yanonami é que ele não se limita a contar o surgimento dos estrangeiros e a explicar a diferença no domínio tecnológico, mas, sobretudo, ele apresenta um enredo, uma dinâmica da relação entre brancos e Yanonami, que é baseada na busca de um pelo que é próprio do outro. Como ponderou van Velthem (2002), que conduziu pesquisa sobre as representações wayana sobre cultura material:

“(…) os bens dos brancos não são necessariamente aceitos com um passivo fascínio, emanado de seus valores de uso. Os objetos industrializados, ao mudarem de domínio, podem igualmente mudar de significado, conforme as concepções das sociedades que os adotam. Revestem-se assim de novos sentidos que se manifestam em diversos registros culturais e, sobretudo, por meio de reconstruções simbólicas que almejam a reafirmação étnica” (:61).

Assim, a escrita – que mesmo não sendo um bem industrializado é uma tecnologia exógena à cultura Yanonami – passou a simbolizar para os Yanonami não apenas aquilo que eles não têm, mas justamente aquilo que eles *devem e precisam ter* para equilibrar as relações de poder com os brancos.

E qual o caminho enxergado pelos Yanonami para se adquirir o conhecimento da escrita? Através da escola. É através dela que buscam completar o que lhes falta, antes que os brancos o façam e comprometam irremediavelmente o seu futuro. Para ter acesso e difundir nas comunidades o conhecimento de Omawë, os Yanonami estão empenhados na luta por uma escola de qualidade, a qual, como já sabem, é um direito conquistado pelos povos indígenas.

ENTRE A ESCRITA E A ESCRITURA

Atualmente, a educação escolar indígena, juntamente com a questão fundiária e a questão da saúde, constitui um dos principais desafios e reivindicações dos povos indígenas brasileiros. Na Constituição Brasileira de 1988, assim como

em uma extensa legislação complementar, ficou definido e garantido o direito dos povos indígenas à manutenção e à reprodução de suas culturas e línguas e ao desenvolvimento de uma educação escolar em consonância com seus princípios, valores e suas formas tradicionais de organização e reprodução de conhecimento. A partir desses preceitos legais, cada povo ou comunidade indígena específica deve receber incentivos para definir seus currículos, seus objetivos e projetos educacionais próprios, para assim construir aquilo que na legislação ficou conhecido por educação “diferenciada”, ou seja, uma educação específica, intercultural e bilíngue.

Historicamente, porém, é inegável o papel da escola como agência de reprodução social, econômica e cultural dos grupos e classes dominantes, ou como um “programa de percepção, de pensamento e de ação” uniformizante (Bourdieu, 1992: 219). Por isso, em uma mirada mais atenta, não é difícil perceber que:

“A escola não é apolítica, e a maneira pela qual o Estado, através de suas concessões seletivas, suas políticas de certificação e poderes legais, influencia as práticas escolares no interesse da ideologia dominante tem, no caso dos povos indígenas, um dos exemplos mais significativos e preocupantes (Ladeira, 2004: 145).

A favor da educação indígena, poder-se-ia reivindicar que, atualmente, as propostas e os projetos de ensino são mais elaborados, em sintonia com as distintas realidades culturais e, muitas vezes, feitos em parceria com os povos indígenas interessados. Contudo, sua implementação conta ainda com muitas falhas e, via de regra, distancia-se largamente desses mesmos projetos e propostas:

“As escolas nas aldeias têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades: a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento etc. A escola sendo pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se “incluam” na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser” (Ladeira, 2004: 143).

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

No conjunto regional de Maturacá, a crescente aquisição de conhecimentos sobre as leis nacionais que regem a educação escolar indígena tem provocado grandes questionamentos e muita insatisfação entre os Yanonami – especialmente entre os professores, lideranças e membros da Associação Yanomami do Rio Cauaburis e

Afluentes (AYRCA) – em relação aos órgãos governamentais responsáveis. Essa insatisfação não é gerada pelo conteúdo das leis, mas justamente pela constatação de que tais leis e princípios não estão sendo respeitados e cumpridos junto a eles. Sentem-se excluídos e desrespeitados. Nas palavras de um dos professores da Escola Municipal Indígena Pedro Durant, proferidas ao microfone, em 2008, na Assembléia da AYRCA:

A necessidade da comunidade Yanomami é muito grande. Maturacá, imagine. Muito mais é todo o Maiá que fica mais longe ainda. Mas é para isso que nós, uma vez na Assembléia, nós reivindicamos que seja instalado o Magistério Indígena específico. Porque que a gente pediu? Porque que a gente reivindicou isso? Para que Yanomami, os professores Yanomami, sejam preparados. Tem um grupo que se prontificou para esse projeto, FOIRN [Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro] estava junta, a SEMEC [Secretaria Municipal de Educação] estava junta, IPOL [Instituto de Investigação de Desenvolvimento em Política Linguística] estava junto, UFAM [Universidade Federal do Amazonas] estava junta. Quando iniciamos esse magistério para que os professores Yanomami formassem cedo, porque que a gente perdeu? Por causa da burocracia, a SEDUC entrou e até agora nós não temos resposta sobre o começo desse magistério. Para mim, SEDUC ao invés de ajudar, fez só atrapalhar. Eu não sei quanto tempo tem essa história, como é que foi, para parar, para interditar o magistério indígena.

Depois da gente, lá no Xamata³, pessoal implantou depois [o magistério]. Pela ajuda dos missionários. Até agora está funcionando muito bem. E aqui? Napê⁴ vem só atrapalhar. Com a ajuda dos salesianos os Yanomami estão recebendo esse magistério, recebendo essa formação de professores. Pela ajuda dos salesianos. Porque Yanomami, as lideranças a gente conta muito. Tem que ser do jeito que a gente quer! Eu já falei claro, ontem. Ninguém vai pedir dos napê! É um direito nosso! A educação ninguém nunca vai pedir para napê fazer a educação nossa. É um direito do povo Yanomami, de qualquer povo. Como eles napê têm o direito de ter uma educação de qualidade, Yanomami também quer ter. É o desejo do Yanomami. Como em qualquer discussão, qualquer povo reivindica isso, fala isso.

Porque que no baixo Amazonas, outras partes do Brasil, porque que nossos irmãos têm essas escolas funcionando muito bem? Porque eles brigam. Eles não ficam calados. Porque que nossos irmãos que ficam perto das cidades grandes brigam muito? Porque eles sabem o que é o direito deles! Porque aqui o Yanomami do Amazonas tem que ficar calado? Nós que moramos na fronteira, moramos muito longe, nós também queremos isso. É o direito do cidadão brasileiro. Nós somos cidadãos brasileiros! Para mim napê considera, Yanomami principalmente, eu acabei de falar, porque que ele [o Yanomami] não é consultado a qualquer evento que acontece por aí? Porque? Porque napê desconsidera a gente. Napê ele

3 Xamata é o nome de uma comunidade Yanomami localizada às margens de um afluente do rio Marauaiá, onde existe missão e escola salesianas.

4 Napê é a designação que se dá aos estrangeiros. É um termo contextual e pode representar os não indígenas ou os não Yanomami. No contexto da fala apresentada, napê é sinônimo de “branco”, de não indígena.

tem que tratar Yanonami como gente! Yanonami é cristão, é filho de Deus! Yanonami é carne e osso! Nós somos gente! Gente que tem sabedoria. Gente que tem respeito. Devemos merecer esse respeito. Nós somos Yanonami soberanos. É para isso que nós implantamos a nossa escola. É para isso que nossos antepassados reivindicaram que as escolas fossem implantadas nas comunidades. A gente reivindicou a nossa escola, ela veio e nunca mais. Viraram as costas e até hoje... Não tem atendimento. As cadeiras, aqui... Se ela tivesse aqui, essa responsável que está em São Gabriel... Ela não vê nada aqui! As cadeiras todas quebradas. Quem é que dá jeito? Quem é que dá suporte a essa escola? Os missionários. Se não fossem os missionários, a escola estaria toda acabada. Graças aos missionários que alimentam a nossa escola.

Nesse contexto, a Ordem dos Salesianos de Dom Bosco, por não fazer parte da estrutura oficial de educação (Secretarias de Educação Estadual e Municipal), é considerada pelos Yanonami uma instituição muito mais confiável e interessada do que as instituições públicas responsáveis. Afinal, enquanto as propostas diferenciadas e específicas não saem do papel e se tornam realidade, tudo o que os Yanonami conhecem e com que podem contar é com a educação não-secular dirigida pelos salesianos. Por isso, para os Yanonami, a ampla maioria dos avanços por eles obtidos em relação à escolarização é atribuída aos seus próprios esforços e aos dos missionários. Consideram que o fato de terem uma educação escolar dirigida pelos salesianos é um diferencial positivo em relação às comunidades que dependem exclusivamente dos órgãos do Estado.”

Assim, em linhas gerais, pode-se formular o seguinte esquema sobre a concepção dos Yanonami em relação aos missionários salesianos e aos agentes públicos de educação:

Missionários	Voluntários (sem obrigação institucional)	Presença constante	Resultado positivo
Agentes públicos da área de educação	Contratados (com obrigação institucional)	Presença rara	Resultado negativo

Entre alguns Yanonami há um ceticismo em relação aos projetos educacionais que propõem “educação diferenciada”. Eles temem que sob o rótulo de diferenciada, lhes seja oferecida uma escolarização de qualidade inferior àquela regularmente oferecida nas escolas não-indígenas.

Em outra oportunidade, também refleti sobre o real caráter inovador dos projetos ditos “específicos e diferenciados”, questionando até que ponto eles são exclusivamente benéficos para os povos indígenas (Menezes, 2005). Acompanhando profissionalmente os Projetos Políticos Pedagógicos de uma série de escolas indígenas elaborados por suas comunidades em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação, aponte que um dos aspectos problemáticos é a frequente dificuldade que essas equipes têm em se distanciar das práticas pedagógicas do sistema nacional e em realmente valorizar os processos de ensino e aprendizado, de conservação e reprodução de conhecimentos próprios de cada cultura indígena. Um dos pontos recorrentes está no fato de a maioria dos projetos diferenciados enfatizar, quase que exclusivamente, materiais didáticos escritos, praticamente desconsiderando outros recursos, como os áudio-visuais, que podem ser mais adequados para sociedades de tradição oral.

Assim, se, por um lado, é verdade que através do conhecimento da leitura e da escrita os índios terão melhor preparação para lutar por seus direitos e estarão menos suscetíveis às manipulações dos não-índios, por outro, as mudanças geradas pela instituição de escolas no seio das comunidades indígenas podem ser contraproducentes, quando não observados os ritmos próprios dessas comunidades ou o seu preparo para lidar com alguns dos impactos da introdução de novas formas de reprodução do conhecimento, a qual frequentemente legitima novas “elites intelectuais” nas comunidades e gera perda de interesse pelos mais jovens no conhecimento tradicional.

Vários autores de diferentes disciplinas ressaltam o poder de impacto e transformação que a escrita exerce nos povos que têm contato com essa tecnologia de comunicação (Platão, 1973; Derrida, 1997; Gadamer, 1985; Ong, 1982; Goody, 1968 e 1986). A importância da escrita está na criação de um novo meio de comunicação entre os homens. Seu serviço essencial é o de cristalizar a fala através de um conjunto de sinais visíveis, permitindo que seu conteúdo seja transmitido através do espaço e preservado através do tempo; o que as pessoas dizem e pensam pode ser resgatado da transitoriedade da comunicação oral. O alcance do contato humano pode então ser altamente estendido. As potencialidades desse novo instrumento de comunicação podem afetar as mais diversas atividades, como a política, a economia, as leis e a religião.

Na região de Maturacá, não só os materiais didáticos presentes nas escolas são exclusivamente escritos, como são todos em língua portuguesa. Assim, apesar dos esforços dos professores Yanonami, a alfabetização dos alunos é quase que comple-

tamente realizada em português. Os únicos livros bilíngues (Yanomami – português) com que têm contato são dois livros de mitologia assinados por Henri Ramirez (1993): *Hapa te pë rë kuonoweï – Mitologia Yanomami – Vols. I e II*. Tais livros foram elaborados na missão salesiana Sagrada Família do rio Marauaiá com a participação de dois importantes pajés e de dois proeminentes alunos da escola de Marauaiá. Segundo informações contidas nos livros, os desenhos foram produzidos pelos alunos Yanomami da “Escuela Intercultural Bilingue”, localizada no Alto Orinoco, Venezuela, mostrando que, apesar de pequeno, existe um diálogo nas questões escolares entre os Yanomami dos dois lados da fronteira Brasil/Venezuela. Esses exemplares são guardados com cuidado por um dos professores Yanomami da escola municipal de Maturacá, que os utiliza em suas aulas. Porém, não há cópias para os alunos. Na biblioteca da escola estadual, localizada no prédio da missão, também não há oferta de leitura sobre temas variados. Além do material didático de escolas não-indígenas, os únicos materiais de leitura a que os Yanomami têm acesso através da escola são a bíblia, o periódico católico “Porantim” e algumas fotocópias de “cantos para a missa”.

Apesar da ênfase que os Yanomami têm dado ao aprendizado da escrita, percebe-se que um material didático que tem se destacado por ser mais bem absorvido pelas comunidades indígenas, justamente por estar mais próximo dos seus processos tradicionais de ensino e aprendizado, é o vídeo. Apesar de o vídeo ser uma ferramenta de registro e comunicação muito mais recente do que a escrita, ele trabalha com elementos visuais e sonoros que são prontamente reconhecidos e facilmente apropriados pelos indígenas. Os Ashaninka do rio Amônia, no Acre, por exemplo, sob orientação técnica de um experiente documentarista, apropriaram-se com impressionante rapidez do uso da câmera e das técnicas de filmagem, dando novo significado a esse instrumento da sociedade ocidental e passando a tê-lo como um meio de fortalecimento de suas tradições culturais e de afirmação de sua identidade étnica (Pimenta, 2002: 263- 266).

Enquanto o aprendizado da escrita pelos povos indígenas consiste, normalmente, em uma preparação para a leitura de textos produzidos por não-indígenas, tais como a bíblia, a legislação indigenista e os materiais didáticos das escolas “brancas”, ou é visto como um instrumento de comunicação com o mundo externo, através de cartas, ofícios e outros documentos, o vídeo, por outro lado, tem sido mais facilmente apropriado como um instrumento de auto-reflexão pelos indígenas que imprimem em seus registros um marcante “olhar nativo”. Esse é o caso dos Kayapó que, a partir dos anos 1980, passaram a ter os vídeos e filmes desempenhando um importante papel na objetificação de sua própria cultura. O poder de representação

desse meios passou a ser associado com o poder de conferir valor e significado para si mesmos aos olhos do mundo exterior e, reflexivamente, aos seus próprios olhos. Assim, a aquisição dessa tecnologia e do modo de manuseá-la tornou-se uma importante parte da luta dos Kayapó para se auto-atribuir poder político na situação de contato interétnico (Turner, 1991: 305-6).

Carelli e Gallois (1995), a partir de sua experiência com o projeto Vídeo nas Aldeias, consideram que a apreciação coletiva das imagens faz com que o vídeo potencialize a transmissão participante, própria às sociedades de tradição oral. Segundo eles, “a difusão de imagens em vídeo nos pátios das aldeias favorece a continuidade na transmissão de símbolos próprios a cada cultura, na medida em que as imagens reiteradas por uns são também vistas e realimentadas por outros” (ibid: 64).

De fato, construir materiais didáticos que ultrapassem o rótulo de “bilíngues, interculturais, específicos e diferenciados” e que, efetivamente, ressaltem o valor social das línguas e culturas indígenas, é uma tarefa das mais complexas. Além das dificuldades impostas pelas variações das próprias línguas, está o fato de certos usos da língua serem caracterizados pela fluidez e pela oralidade, resistindo à captura da escrita.

Sem material didático próprio e sem produção sistemática, sem a reflexão relativa aos ritmos de mudança e à capacidade de adaptação, as comunidades que passam à lógica da escrita – seja através de projetos diferenciados ou não – correm o risco de deixarem de ser seus próprios provedores de elaborados discursos orais – os quais tendem a perder paulatinamente sua importância – e de se transformarem em comunidades leitoras das palavras produzidas pelos outros; uma clara forma de dominação.

Portanto, sustento que o desencadeamento da lógica da escrita, através das escolas, em populações orais, carrega o potencial de alterar suas organizações sociais tradicionais, principalmente quando a proposta inicial da escola é subvertida, como no caso dos Yekuana de Auaris (Roraima), cuja intenção primeira era adquirir o conhecimento dos brancos e preparar-se para o ciclo futuro, já previsto pelos mais velhos, sem abrir mão do conhecimento tradicional. O resultado, porém, foi contra-producente e inesperado, pois, através das escolas, vários jovens Ye’kuana entraram em um violento e incontrolável redemoinho de dúvidas e questionamentos que, segundo os mais velhos, os desorientou profundamente e foi a causa de mais de uma dezena de suicídios além de várias tentativas mal-sucedidas, num período de poucos anos (Andrade, 2007: 200, 201).

Com isso não estou propondo que a escola é inevitavelmente nociva às populações indígenas, mas que o risco de trazer malefícios às comunidades existe e deve

ser cuidadosamente observado. Essa “ambiguidade” inerente à escola indígena possibilita sua análise através do conceito de “fronteira”, uma vez que a percepção sobre ela tem oscilado entre dois campos principais: ora a escola é vista como um espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena, ora é vista como um espaço de resignificação da cultura indígena (Tassinari, 2001: 56). É também elucidativa a comparação entre escola e xamanismo feita por algumas comunidades indígenas do rio Urubamba, no Peru. Para elas, tal como ocorre com os xamãs, que mediam e entram em contato com forças poderosas provenientes de vários mundos, a escola seria um espaço de mediação que permitiria o trânsito entre mundos. Quando realizam essa mediação – assim como ocorre com os xamãs – os membros da escola lidam com forças poderosas que, se manipuladas de maneira incorreta, podem acarretar resultados negativos ou destrutivos para a esfera humana (Gow, 1991: 235-241).

Entre os Yanonami, a escola e seus aspectos negativos e positivos estão imbricados com os aspectos negativos e positivos da presença missionária na região. De forma geral, a escola é vista como um importante instrumento de formação de sua população em relação àquilo que chamam de “coisas do napë”. Através dessa expressão, referem-se tanto ao conteúdo das aulas (português, matemática, etc.) quanto à lógica da instituição, ou seja, a rotina das aulas, a divisão das disciplinas, a hierarquia dos cargos, etc. Apesar de reconhecerem a importância da escola, os Yanonami admitem que a ela falta maior adequação às características próprias de sua cultura, como preconizado pela lei. Sabem que os salesianos e a escola por eles dirigida não são apenas indiferentes, mas contrários a certos aspectos da tradição Yanonami. Contudo, preferem manter-se ligados aos missionários e à maneira pouco diferenciada e altamente religiosa com que eles conduzem a escola, do que reivindicar a saída dos mesmos e a implantação, através da SEDUC, de uma escola realmente específica e diferenciada, uma vez que eles têm consciência de que tal tentativa teria grande possibilidade de falhar.

A MISSÃO E A ESCOLA: INSTITUIÇÕES INDISSOCIÁVEIS EM MATURACÁ

Entre as duas grandes aldeias de Maturacá e Ariabú, situa-se o grande prédio da Missão Salesiana. Nesse mesmo prédio, localiza-se a *Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição*, a qual contava, em 2006, com 314 estudantes de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. No período matutino estudam os 161 alunos da 1ª a 4ª séries e no período vespertino, os 153 alunos da 5ª a 8ª⁵. Segundo os professores Yanonami,

5 Em 2008 a organização do ensino fundamental da escola estava em transição para a divisão em Ciclos⁶.

a escola da missão foi inaugurada em 1974, passando a ser uma escola estadual em 1977. Desde sua criação, a escola estadual tem sido dirigida pelos religiosos salesianos. Atualmente, as atribuições de chefe da missão e de diretor da escola estadual estão sob a responsabilidade da mesma pessoa. A escola estadual carece de um Projeto Político Pedagógico específico. Atualmente, ela segue o Regimento Escolar Salesiano, que segue preceitos religiosos e reproduz o mesmo sistema de ensino das escolas não-indígenas⁶.

Ainda assim, a estrutura da escola erguida pelos salesianos e atualmente sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação é bem maior e melhor do que da maioria das escolas estaduais da região. Ali trabalham onze professores Yanomami, dois professores não indígenas, dois professores salesianos e uma secretária não indígena. Contudo, apesar dessa melhor estrutura, a escola estadual ainda precisa de muito investimento para corresponder às expectativas dos professores e alunos. Segundo o diretor da escola, a reprovação, em 2005, atingiu o enorme índice de 50% dos alunos. A falta de material didático na língua Yanomami é um dos maiores problemas enfrentados por todos e é possível que seja a principal razão do baixo rendimento de tantos alunos. Os professores continuam esperando a publicação dos materiais didáticos por eles produzidos entre 1999 e 2001, em um curso de Magistério Indígena que, dentre várias outras etnias, formou uma turma de cerca de vinte professores Yanomami. Tal magistério foi fomentado pela Prefeitura de São Gabriel da Cachoeira, pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Há também, desde 2005, uma iniciativa de Magistério Específico em andamento. Ela tem como objetivo formar professores para atuarem nas comunidades de Maturacá e Ariabú, assim como nas outras quatro comunidades Yanomami localizadas nos afluentes do rio Cauaburis – Nazaré, Inambú, Maiá e Tamaquaré. No total, são quarenta e dois os estudantes destas aldeias matriculados no curso. Os propositores desse “Magistério Yanomami” são membros da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Na Assembléia de 2008 da AYRCA, quando se discutia o tema Educação,

6 No regimento utilizado pelos Salesianos em Maturacá temos: Título I, Dos fins e princípios, Capítulo I, Artigo 1º - As Escolas têm por finalidade atendendo aos artigos 2º, 3º, 32, 35, 37,39,58 e 78 da Lei 9394/96, proporcionar uma educação evangélico-libertadora pautada nos princípios da solidariedade e fraternidade, desenvolvendo nos alunos o senso social e cívico, cultural e moral-religioso e oferecer à comunidade uma escola que visa ao desenvolvimento pessoal e integral do aluno inserido na sua realidade, ministrando formação geral para os Ensinos Fundamental e Médio.

um dos líderes de Ariabú contou aos presentes sua experiência escolar e tentou resumir algumas das expectativas que os Yanonami têm com a escola e com a formação de seus alunos e professores:

“O meu conhecimento, na minha época, os alunos e as alunas, quando a gente estudava lá em Santa Isabel, era 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano até o fim do primário. Agora é que apareceu “ciclo”. A criança, quando vai para a sala de aula, tem que estar emparelhada com o português. Porque, desde o começo, desde o princípio, quando a criança nasce, começa a falar, qual a primeira palavra que a nossa criança Yanomami pronuncia, qual é? Nunquinha que ele fala *hape* e *nape*. Ele fala logo pai, mãe. É por isso que eu digo, quando a criança começa a ir à escola e a ler e a escrever, então a criança já devia começar a aprender emparelhado o português.

Eu, no meu modo de entender, quando fui aprender português em Santa Isabel, eu praticamente só aprendi essa língua. É difícil? É. E não foi todo Yanomami que conseguiu não. Mas aqui é diferente. Aqui todo Yanomami fala Yanomami e ao mesmo tempo fala português. Certo? Então a nossa formação está muito boa. E o quê que nós queremos? Nós queremos ter uma formação para os professores. Nós estamos com prejuízo com nossos meninos que se formaram ano passado e ano retrasado [8ª série]. Eles estão prejudicados. Para não ficar tão prejudicados veio esse magistério indígena. Ali, os professores estão se formando. Estão aprendendo ler e escrever em Yanomami, saber ler e escrever em letras. Pois nós não temos letras. Estamos pegando letras emprestado do *napê*. Não é que nós não queremos, nós queremos sim! Por tanto querer que eu estou falando esse português, por querer que eu estou vestido, por querer que eu estou calçado aqui no meu pé, por querer que eu estou cortado, o meu cabelo aqui, como o do *napê*. Nós queremos. E eles também querem aprender de nós.

Nós nos auto-formamos. Os professores estão auto-formando no seu próprio ensino, no seu costume, nas suas tradições. Vocês estão se formando. E esses rapazes jovens, *buia-buia*, *móco-móco*, eles estão prejudicados. Eu já disse e eu continuarei falando. Eles estão prejudicados. Para eles, cadê o tal de Ensino-Médio? Nós temos que apelar por eles. Ensino Médio, cadê? E quem vai dar aula para esses meninos? São vocês que estão se formando lá no Magistério Indígena, são vocês que vão dar aula para eles.

Nas falas do líder, vemos o reconhecimento de que a aquisição da escrita é necessária, que é algo que os Yanonami não possuem e que precisam e *querem* buscar “emprestado” com os brancos. Também a língua portuguesa é considerada como uma importante aquisição sua e de outros membros da comunidade, uma vez que ela é apropriada como instrumento de afirmação identitária e negociação interétnica. De fato, no conjunto regional de Maturacá há um grande número de não indígenas convivendo há décadas com as comunidades, a maioria dos Yanonami compreende bem o português. Mas, enquanto a fluência na língua Yanomami é partilhada por todos, a habilidade no português varia bastante.

Uma reflexão que os Yanonami têm feito é que o aprendizado apenas elementar ou parcial da língua portuguesa não é suficiente para os seus interesses de negociação interétnica em pé de igualdade. Sem os conhecimentos completos da língua portuguesa sentem que sempre estarão em desvantagem frente ao napë. Assim, quando o líder fala em aprendizado “emparelhado” das línguas portuguesas e Yanomami, refere-se a um ideal de bilinguismo que eles mesmos sabem ser difícil de atingir, especialmente com professores Yanonami, que não possuem esta fluência. Por isso que não há muita clareza para os Yanonami quanto ao benefício da adoção de escolas diferenciadas. Muitos consideram que os conhecimentos tradicionais Yanonami devam ser garantidos pela comunidade numa esfera própria, externa à escola. E que a escola deva ser justamente um espaço para se conquistar o conhecimento do mundo exterior. Mais recentemente, entretanto, alguns têm proposto que ela deva incorporar os dois conhecimentos de maneira ordenada, algo que só os professores Yanonami podem fazer. Mas, em linhas gerais, a grande maioria permanece com a idéia de uma escola tal como sempre conheceram: nos moldes dos brancos e conduzida pelos missionários.

De fato, são inúmeros os elementos religiosos que envolvem o dia-a-dia da comunidade, dando a impressão a todos, ou quase todos, de que as coisas sempre se passaram daquela forma, tornando aquela situação historicamente estabelecida em algo natural. Assim, a relação da missão salesiana com a comunidade apresenta os dois elementos apontados pelos Comaroff (1991) como o dueto de poderes que fundamentam o colonialismo: ideologia e hegemonia. A ideologia – que é um leque mais ou menos coerente de valores e significados, relativo a questões políticas e materiais, que produzem uma articulada visão de mundo – está presente no discurso, na ética e nos valores católicos dos missionários; a hegemonia – uma ordem de signos implícitos que estruturam o modo convencional de ser e agir – está na posição de liderança assumida pelos salesianos e implicitamente aceita pelo poder público em Maturacá (ibid: 314).

Um dos signos mais marcantes da ideologia propagada pela missão salesiana está no painel localizado atrás do altar do templo onde ocorrem as missas. Essa pintura, cujas medidas aproximadas são dois metros de altura por quatro metros de largura, representa uma ampla cena dividida em três planos. No plano mais ao fundo percebe-se, sob um céu azul com nuvens brancas, os contornos angulados da Serra do Padre (*Opota*). No plano intermediário, estão belamente representadas as margens direita e esquerda do Cauaburis, com detalhes da densa vegetação ciliar se debruçando por sobre as águas do rio, onde se enxerga um grupo de pássaros em

pleno vôo. No primeiro plano, na parte de cima, está Jesus, na figura de um homem de pele e cabelos claros, vestindo túnica branca e capa vermelha, seus braços estão abertos e levemente levantados, de sua cabeça e corpo irradia uma forte luz dourada que sobe ao céu e é refletida pelas águas do rio. Na parte de baixo da cena, também em primeiro plano, está um Yanonami com os pés dentro da água, braços para baixo, levemente abertos, com as mãos para cima, como que recebendo a luz que irradia da figura acima, a qual parece estar flutuando. O Yanonami representado é um homem com pintura de urucum no peito, com brincos de penas azuis e uma vasta plumagem em torno de um dos braços, de onde despontam duas longas penas vermelhas. Sua nudez está coberta por uma tanga. Ainda no primeiro plano, observando a cena dos dois homens, há araras, tucano e garça. A cena sugere um batismo, especialmente pelo Yanonami estar com os pés submersos nas águas do Cauaburis. De modo geral, ela representa a conversão daquele homem à fé cristã e, por metonímia, a conversão de todo o povo Yanonami do rio Cauaburis.

Os salesianos, além de dominar a disseminação da escrita, conhecem e usam em seu favor a linguagem visual da imagem que expõem, e logram misturar o ambiente escolar com a liturgia religiosa. Em todos os dias letivos, por volta das sete horas da manhã, o sino da igreja soa por diversas vezes, indicando que as aulas terão início em poucos minutos (esse é o mesmo chamado que ocorre aos domingos, em razão da missa). As crianças seguem apressadas pelas trilhas e estradas de terra em direção à escola. Recém saídas de seu banho matutino, caminham com seus cabelos úmidos e penteados. A maioria não tem uniforme escolar completo (ou farda, como costumam dizer), mas apenas peças velhas e surradas do uniforme do Governo do Estado do Amazonas. Em geral, as crianças calçam sandálias estilo “havaiana”, às vezes com muitos números maiores ou menores que os seus, às vezes, com pés trocados. Muitos vão descalços. Cada estudante carrega seu próprio caderno. Quando chove, o que não é raro, eles colocam os cadernos dentro de sacos de arroz vazios e arrancam imensas folhas de uma planta abundante na região para utilizá-las como guarda chuvas. A lama pinta seus pés e canelas. As crianças não perdem o bom humor e seguem caminhando em grupos, fazendo algazarra e mostrando sorrisos banguelas.

Antes do início das aulas, os alunos participam de uma oração conjunta e recebem a “palavra do dia”, proferida pelo padre-diretor. O conteúdo diferenciado e específico das aulas, quando ocorre, é por iniciativa dos professores Yanonami, que frequentemente lecionam na língua materna. Porém, além de não haver um projeto político pedagógico diferenciado para a escola, nem material didático específico na língua Yanonami, as aulas de religião fazem parte do programa de aulas, não sendo

de matrícula facultativa. Na formatura da turma que encerrou o segundo ciclo do ensino fundamental (8ª série), por exemplo, a cerimônia foi dentro da igreja, com uma missa comemorativa. Também os professores Yanonami são convocados a participar das atividades da igreja, já que algumas reuniões e planejamentos de aula ocorrem durante períodos de “retiro espiritual”.

Portanto, podemos asseverar que na região de Maturacá a escola não é laica, mas religiosa. Os processos de laicização ou secularização do Estado e das escolas, não atingiram essa região do país da mesma forma que atingiram outras regiões. Aponto como principal razão para essa situação a noção, por parte dos órgãos governamentais, especialmente da FUNAI e das secretarias de educação estaduais e municipais, de que a missão estaria conduzindo trabalho análogo àquele que seria executado pelo próprio Estado, de modo que não seria necessário substituí-la por outra instância diretora. Colaborando com isso está a difícil tarefa de se implantar escolas, arregimentar professores e manter diretores nas aldeias indígenas mais distantes, seja pela precariedade dos recursos (ou da aplicação deles), seja pela ausência de um aparelho de controle e acompanhamento mais preparado. Além disso, em São Gabriel e em Maturacá, onde a presença da Igreja deixou marcas profundas na identidade dos povos indígenas, há certa naturalização quanto à existência de elementos religiosos na rotina e na pedagogia escolar.

Um ponto que poucos têm enfatizado, é que a atuação de uma organização religiosa, com caráter evangelizador, dentro de uma escola estadual – mesmo que receba o aval da maioria da população indígena – fere a legislação nacional, ou seja, é ilegal. A legislação a que me refiro é a Constituição Federal de 1988, Título III – Da Organização do Estado – Capítulo I – Da Organização Político-Administrativa, Artigo 19:

“É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igreja, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvado, na forma de lei, a colaboração de interesse público”.

Além desse trecho constitucional, transcrevo parte da Portaria Interministerial MJ e MEC Nº 559 de 16 de Abril de 1991 (com grifos meus), onde os Ministros de Estado da Justiça e da Educação, no uso de suas atribuições, resolvem:

Art. 1º - Garantir às comunidades indígenas uma **educação escolar básica de qualidades, laica e diferenciada**, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.”

Em Maturacá, a escola não segue esses preceitos. Lá, há décadas, o padre que está à frente da missão é também indicado, pelo secretário estadual de educação, como diretor da escola, tornando indissociáveis as atividades pedagógicas das religiosas. As razões para essa escolha, ao que tudo indica, vinculam-se a dois elementos: 1) o reconhecimento por agentes do Estado de que a qualidade das instalações escolares erigidas pelos salesianos em Maturacá dificilmente seria equiparada pelo poder público, de forma que o combate à atuação dos salesianos poderia ser revertido em prejuízo para a própria população local e 2) a noção de que o caso de Maturacá é uma exceção e que, ali, a missão está a várias décadas fazendo “um bom trabalho”, não devendo ter sua atuação questionada ou interrompida.

Outro ponto questionável do argumento dos salesianos está na frequente alegação de que o prédio que abriga a missão e a escola estadual é de propriedade da Diocese de São Gabriel da Cachoeira. Esse edifício, construído entre 1972 e 1973, é uma longa construção de um andar, com mais de cem metros de comprimento por cerca de quinze metros de largura. É uma construção sólida, com bases de concreto, colunas de ferro, piso de cimento, paredes em madeira e telhado metálico coberto por grandes telhas de alumínio. Quando a chuva está forte o barulho das telhas é ensurdecedor. Quando o sol está a pino, sofre-se com o calor sob as telhas. Ainda assim, ali ocorrem as aulas e as missas, sendo também o principal local de reunião das comunidades Yanonami com as instituições de fora, tais como o Exército, o IBAMA, a FUNAI, a FOIRN, o IBDS, e outras.

Metade da construção é destinada à igreja e a outra metade à escola. A parte da igreja tem duas subdivisões: na primeira, há um alojamento para os padres e para os irmãos leigos, com quartos, cozinha, sala de estudos e capela; na segunda, há um templo para as missas. Esse templo é um espaço amplo, com grandes janelas e três fileiras de largos bancos de madeira, sem encosto, onde se acomodam até trezentas pessoas sentadas. O altar é um tablado de madeira construído pouco acima do chão.

Na parte destinada à escola, há onze salas de aula – cada uma com capacidade para cerca de vinte alunos – uma pequena sala para os professores, biblioteca, sala para o diretor, secretaria, refeitório e dois banheiros. Portanto, essa é uma construção muito maior e melhor aparelhada do que a maioria das escolas que o poder público tem construído nas aldeias da região. Os salesianos enfatizam esse argumento e ressaltam, frequentemente, que o prédio é de “propriedade” da diocese, sendo “alugado” pelo governo estadual para que ali ocorram as aulas. Não consegui confirmar se esse pagamento realmente ocorre, contudo, novamente, a lei indica que essa não

seria uma prática correta. Isso, em razão da seguinte legislação: Lei Nº 6001 de 19 de dezembro de 1973, a qual dispõe sobre o Estatuto do Índio, Capítulo V, Da Defesa das Terras Indígenas, Título IV – Dos Bens e Renda do Patrimônio Indígena:

“Art. 39. Constituem bens do Patrimônio Indígena:

I – as terras pertencentes ao domínio dos grupos tribais ou comunidades indígenas;

II – o usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades existentes nas terras ocupadas por grupos tribais ou comunidades indígenas e nas áreas a eles reservadas; e

III – os bens móveis ou imóveis, adquiridos a qualquer título.”

Portanto, de acordo especialmente com o item III do artigo 39 da lei citada, o prédio (um bem imóvel) é, em realidade, parte do patrimônio indígena.

Além de terem a informação de que o prédio é de propriedade da missão, os Yanonami, durante décadas, tiveram o temor de que a saída dos religiosos da área desestruturasse a escola. Tal temor tinha fundamento, uma vez que, com exceção dos missionários, os professores não-indígenas raramente permanecem em Terra Indígena por longos períodos de tempo. Recentemente, entretanto, este sentimento está mudando, pois grande parte do quadro de professores na escola estadual de Maturacá é composta por professores Yanonami das próprias comunidades da região.

Ainda assim, entre os Yanonami, há aqueles que propõem a separação da escola e da missão. Segundo eles, o prédio que também abriga a missão deveria tornar-se exclusivo para as atividades escolares, o que permitiria a ampliação do número de salas de aula e a abertura do Ensino Médio, uma das reivindicações das comunidades. A idéia é plausível, especialmente se o Magistério Específico não for interrompido e mais uma turma de professores for formada, estando apta a lecionar no Ensino Médio. Quanto à missão, de acordo com essa ideia, não seria fechada em Maturacá, mas passaria para um novo prédio, que seria construído exclusivamente para o uso religioso. Até o presente momento, no entanto, as atividades da escola e da igreja continuam amarradas umas às outras.

Considerações Finais

Assim, há vários elementos de opressão e manipulação que os Yanonami não têm como perceber e reagir, justamente por terem sido estrategicamente afastados

das informações que lhes demonstraria essa situação. Por isso, sublinho que minha análise não se limita aos aspectos legais da relação entre Yanonami e missionários, mas busca examinar a relação de domínio e controle, ideologia e hegemonia, imposta e perpetuada pelos salesianos tanto por meio da restrição de acesso a algumas informações quanto pela disseminação incorreta e distorcida de outras – especialmente sobre a atuação missionária e sobre os preceitos da educação escolar nacional – culminando na dependência das comunidades.

Por outro lado, deve-se admitir que a escola estadual conduzida pelos salesianos em Maturacá, mesmo assentada sob uma névoa de ilegalidades, continua sendo uma instituição caracterizada pela organização e pela prosperidade, elementos que os Yanonami valorizam e preocupam-se em não perder. Ainda assim, o modo como ela é organizada contribui para a constituição de uma rígida estrutura de poder. Neste sentido:

“a organização é essencial porque estabelece relações entre as pessoas por meio da alocação e do controle de recursos e recompensas. Ela baseia-se no poder tático para monopolizar ou partilhar penhores e direitos, canalizar a ação para certos caminhos, enquanto interdita o fluxo de ação em outros sentidos. Algumas coisas tornam-se possíveis e prováveis; outras ficam improváveis” (Wolf, 2003: 333)

Por isso, mesmo aqueles Yanonami que estão tendo mais acesso às informações e desenvolvendo uma consciência desta relação de poder, demonstram dificuldades em reverter ou alterar a situação. Para eles, tem sido mais prudente optar por um processo de transformação mais lento e menos traumático em relação à missão, do que partir para as conseqüências de uma pesada onda de questionamentos e denúncias. Ainda assim, continua aceso entre os Yanonami o objetivo de se reverter a divisão de Omawë e de se incorporar o conhecimento da escrita através da escola, seja ela religiosa ou não, afinal, contam com esse conhecimento para defender suas terras da implacável cobiça dos *napë*.

Referências Bibliográficas

ALBERT, Bruce. The Flood, and the Origin of the Foreigners. In: WILBERT, Johannes; SIMONEAU, Karin (Orgs.) *Folk Literature of Yanomami Indians*. UCLA Latin American Centre Publications. University of California, 1990.

ANDRADE, Karenina. *A Ética Ye'kuana e o Espírito do Empreendimento*. (Tese de Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BALLANDIER, Georges. *Antropologia Política*. Lisboa. Editora Presença, 1987.

- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: _____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo. Editora Perspectiva, 1992.
- CARELLI, Vincent; GALLOIS, Dominique. Vídeo e diálogo cultural – experiência do projeto vídeo nas aldeias. In: *Horizontes Antropológicos*. Ano 1, n. 2. Porto Alegre, 1995.
- CHAGNON, Napoleon. *Yanomamö*. Santa Barbara. University of California, 1997.
- COMAROFF, J. & COMAROFF, J. *Of revelation and revolution: Christianity, colonialism, and consciousness in South Africa*. University of Chicago, 1991.
- DERRIDA, Jacques. *Of Grammatology*. Baltimore, Maryland. The Johns Hopkins University Press, 1997.
- GADAMER, Hans Georg. *Truth and method*. London. Sheed & Ward, 1985.
- GOODY, Jack. *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge University Press, 1968.
- _____. A lógica da Escrita e a Organização da Sociedade. In: *Perspectivas do Homem*. Lisboa. Edições 70, 1986.
- GOW, Peter. *Of Mixed Blood: kinship and History in Peruvian Amazônia*. Oxford. Clarendon Press, 1991.
- LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. In: *Revista de Estudos e Pesquisas*. V. 1, nº2. Brasília, 2004.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O cru e o cozido (Mitológicas vol. 1)*. São Paulo. Cosac & Naify, 2004.
- MENEZES, Gustavo Hamilton de Sousa. Conhecimento e poder: dilemas e contradições na educação escolar indígena. In: *Revista de Estudos e Pesquisas*. V. 2, n. 2. Brasília, 2005.
- ONG, Walter J. *Orality and Literacy: The technologizing of the word*. London and New York. Methuen, 1982.
- PIMENTA, José. “Índio não é todo igual”: A construção Ashaninka da história e da política interétnica. (Tese de Doutorado). Brasília. Universidade de Brasília, 2002.
- PLATÃO. *Phaedrus and Letters VII and VIII*. England. Penguin Books, Harmondsworth, 1973.
- RAMIREZ, Henri. *Hapa te pë rë kuonowei: Mitologia Yanomami*. Vols. I e II. Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia, 1993.
- RAMOS, Alcida. *Memórias Sanumá: Espaço e Tempo em uma sociedade Yanomami*. Editoras Marco Zero e Universidade de Brasília, 1990.
- TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (Orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo. Global Editora, 2001.
- TURNER, Terence. Representing, Resisting, Rethinking: Historical Transformations of Kayapo Culture and Anthropological Consciousness. In: STOCKING, George (editor) *Colonial Situations: Essays on the Contextualization of Ethnographic Knowledge*. The University of Wisconsin Press, 1991.
- VAN VELTHEM, Lúcia. ‘Feito por inimigo’. Os brancos e seus bens nas representações Wayana do contato. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida (Orgs.) *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo. Editora UNESP, 2002.

WHITE, Richard. *The middle ground: Indians, empires, and republics in the Great Lakes region, 1650 – 1815*. USA. Cambridge University Press, 1991.

WOLF, Eric. A Formação de uma Nação: um ensaio em formulação. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; RIBEIRO, Gustavo (Orgs.). *Antropologia e Poder: contribuições de Eric. R. Wolf*. São Paulo. Editora Unicamp, 2003.