

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**RELAÇÕES E TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE JOVENS BANIWA  
NA ESCOLA PAMÁALI NO MÉDIO RIO IÇANA – NOROESTE  
AMAZÔNICO**

LAISE LOPES DINIZ

MANAUS - AM

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

LAISE LOPES DINIZ

**RELAÇÕES E TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE JOVENS BANIWA  
NA ESCOLA PAMÁALI NO MÉDIO RIO IÇANA – NOROESTE AMAZÔNICO<sup>1</sup>**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Amazonas, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, com vistas à obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luiza Garnelo

MANAUS - AM

2011

---

<sup>1</sup> Pesquisa apoiada pelo Projeto Saúde e Condições de Vida de Povos Indígenas na Amazônia, Programa de Apoio a Núcleos de Excelência – PRONEX/FAPEAM/CNPq, Edital 003/2009.

## Ficha Catalográfica

(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

D585r

Diniz, Laise Lopes

Relações e trajetórias sociais de jovens Baniwa na escola Pamáali no Médio Rio Içana-Noroeste Amazônico /Laise Lopes Diniz.- Manaus: UFAM, 2011.

214f.; il. color.

Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal do Amazonas, 2011.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luiza Garnelo

1. Educação indígena 2. Baniwa- Trajetórias sociais  
3.Educação- Noroeste Amazônico I. Garnelo, Maria Luiza (Orient.)  
II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU(1997) 376.74(81=98)(811.3)(043.3)

LAISE LOPES DINIZ

RELAÇÕES E TRAJETÓRIAS SOCIAIS ENTRE JOVENS BANIWA DA ESCOLA  
PAMÁALI NO MÉDIO RIO IÇANA – NOROESTE AMAZÔNICO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Aprovado em 18 de novembro de 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Luiza Garnelo (Orientadora)

Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Clarice Cohn (PPGAS//UFCAR)

Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Maximiliano Souza (FIOCRUZ-AM)

Instituto Leônidas e Maria Deane/FIOCRUZ-AM

*Aos amigos (quase parentes) do rio Içana.*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças à generosidade de muitas pessoas, que dedicaram parte do seu tempo para compartilhar suas histórias, suas intimidades, parte dos seus saberes, dos seus alimentos e do aconchego de suas famílias.

Agradeço em especial a dona Laura (em memória), pela paciência que sempre teve com a branca que tinha que ser acordada para tomar banho no horário correto e por me ofertar a sua casa como um porto seguro, tinha sempre a certeza que lá teria um canto para atar minha rede e os cuidados e o carinho de uma amiga com o gosto de colo de mãe.

Ao amigo André Fernando, por ter me apresentado o Içana, pelas longas conversas e ensinamentos. Por ser a pessoa que é, e com isso provocar em mim reflexões sobre quais são os reais valores na vida. E ainda, permitir a convivência com a sua família, sua esposa e querida amiga Cláudia e seus filhos: Adriana, Igor, Silvana, Gabriel e Fernandinho.

Aos amigos e parceiros na lida do dia-a-dia, nesses dez anos dividimos muitas conquistas e nos apoiamos nas derrotas: Aphe (Alfredo Brazão), Dani (Daniel Benjamim) e Dzoodzo (Juvêncio Cardoso); sempre ao final das nossas conversas tenho a sensação que um dia vamos mudar o mundo. Aos amigos mais que especiais da escola Pamáali (ordem alfabética): Abí (Abílio), Axi (Arcindo), Cleo, Graci, Pache (Tiago), Paiwa (Armando), Pare (Aparecida), Paula Brazão, Paulinha, Pelu (Armando), Pixo (Erivaldo), Ray (Raimundo), Roha (Ronaldo), Balê (Valêncio), João, Pilimi (Plínio), Rante (José). Agradeço imensamente as amigas, belas e fortes mulheres Baniwa: Madalena, Margarida e Nazária, por tudo que me ensinaram, pelo cuidado e carinho que sempre tiveram comigo.

Aos sábios amigos que sempre me acolheram, ensinaram e aconselharam sobre os mais diversos temas: Ao Sr. Fernando e família (D. Aurora, Maria, Braulina e Tati), com quem além de muito aprender sempre tive momentos agradáveis no quintal ou no sítio. O que

muito ameniza a saudade da família distante. As pessoas da comunidade Juivitera: Sr. Valentim, Sra. Basselicia, Sra. Mônica, Sr. Roberto e Sra. Porcinda, pelas longas conversas e conselhos que guiaram minha atuação na região.

Aos velhos conhecedores, pela paciência de contar os mitos e explicarem a “branca” que pergunta: Sr. Alberto Lourenço, Sr. Gabriel Florentino, Sr. Gentil Garcia, Sr. João Macêdo e Sr. Valentim Paiva.

A minha família: minha mãe a quem tanto amo, as minhas irmãs, os meus irmãos e os muitos sobrinhos; por tudo e simplesmente por existirem. Em especial, a Hernane Guimarães dos Santos, companheiro, com quem dividi longas noites a fio no processo de leitura e escrita. Por seu amor, carinho e paciência, e também agradeço profundamente por ter colocado em minha vida o querido B. (Bryan Lucas).

Aos parceiros e quase parentes do Programa Rio Negro-ISA, a todos o que lá continuam e também aqueles que um dia passaram (ordem alfabética): Adeilson, Aloísio, André, Andreza, Beto, Bete, Camila, Carla, Carlão, Carlos, Cristiane, Flora, Francis, Gilmara, Gustavo, Lúcia, Ludvine, Marta, Melissa, Mauro, Mocotó, Natalie, Pieter, Renata Alves, Renata Eiko e Sucy.

As amigas, em especial, Melissa Santana, Judite Albuquerque e Flora Cabalzar, pela leitura, comentários e conversas sobre os caminhos que a dissertação ia tomando. Aos amigos de luta, que aqui não me arrisco a listar, mas todos que um dia sentaram no balcão da minha cozinha.

Aos funcionários, diretores e ex-diretores da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, com os quais muito aprendi sobre o movimento indígena.

A minha orientadora Luiza Garnelo pela sua generosidade e orientação. Devo acrescentar que além de orientadora é uma importante parceira de trabalho e, também tenho o prazer de tê-la como amiga.

Por fim, ao PPGAS-UFAM, agradeço aos funcionários e corpo docente, que tornam possível produzir estudos antropológicos no Amazonas. A FAPEAM por seu apoio com a bolsa de pesquisa, que me permitiu custear parte da pesquisa. E aos meus colegas de turma, pelas discussões que tivemos e os devaneios antropológicos. Em especial a Maria Piedade e Marília que se tornaram amigas e companheiras para toda hora.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da escola Pamáali e comunidade de origem dos alunos

Figura 2: Região Rio Negro – Localização da Bacia Içana

Figura 3: Fratrias e *Sibs* Baniwa

Figura 4: Fases de vida da infância a juventude

Figura 5: Condições sociais ao alcace da posição de jovem

Figura 6: Trajetórias Encontradas

## LISTA DE SIGLAS

ACEP – Associação do Conselho da Escola Pamáali

CABC – Coordenadoria das Associações Baniwa e Coripaco

CANOA – Coordenação Aliança Noroeste Amazônico

EIBC – Escola Indígena Baniwa e Coripaco

FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GESAC – Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

ISA – Instituto Socioambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Base

OIBI – Organização Indígena da Bacia do Içana

ONGs – Organizações Não Governamentais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

SIL – Summer Institute of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

RFN – Rainforest Foundation da Noruega

PDPI – Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas

## RESUMO

Esta pesquisa integra a área de estudos etnográficos na Antropologia Social, tem como foco as trajetórias de vida de jovens indígenas formados na escola Pamáali, uma comunidade escolar do médio rio Içana, na Terra Indígena do Alto Rio Negro, no município de São Gabriel da Cachoeira/AM. A produção escrita toma por base o enfoque de Sahlins (1999, 2007), que aponta que à medida que as categorias culturais são postas em prática podem ser reavaliadas e adquirir novos significados. Tem como objeto central analisar as trajetórias de jovens Baniwa/Coripaco escolarizados segundo propostas de ensino culturalmente sensíveis, buscando apreender a compreensão de membros (velhos e jovens) do grupo Baniwa/Coripaco, no contexto atual sobre o que é “ser jovem”. Trata-se de um estudo que se aproxima da noção de biografia do sujeito e de sua sociedade, abordada através da imagem de si próprio ou da construção elaborada e fundamenta-se na etnografia, concebida como uma hermenêutica, que tem como finalidade a tradução da cultura (GEERTZ, 1988). O trabalho tomou como eixo principal a descrição do processo de escolarização desenvolvido pelos Baniwa/Coripaco e as estratégias que articulam tal formação escolar aos valores da formação da pessoa Baniwa/Coripaco, e à construção do gênero, o que envolve conhecimentos míticos, técnicos, políticos e morais. E por fim, descrevo as experiências vivenciadas pelos jovens que passaram pela formação escolar diferenciada oferecida na Pamáali, considerando as relações vividas no ambiente da escola e como estas configuraram suas escolhas e trajetórias depois de concluída a escolarização.

Palavras-Chave: 1. Índios Sul-Americanos; 2. Noroeste Amazônico; 3. Índios Baniwa; 4. Educação Escolar; 5. Juventude.

## ABSTRACT

This research is part of the area of ethnographic studies in Social Anthropology and focuses on the life trajectory of young indigenous people who graduated in Pamáali School, which is a school community from Middle River Içana, in Rio Negro Indigenous Land, municipality of São Gabriel da Cachoeira/AM. This dissertation is based on the writings of Sahlins (1999, 2007), who indicates that as cultural categories are put in practice, they can be reevaluated and also acquire new meanings. The research has as its central objective to analyze the life trajectory of young Baniwa/Coripaco educated according to the culturally sensitive teaching proposals, while seeking to comprehend the understanding of Baniwa Coripaco group members (both elders and youth) in the current context of what it means to “be young”. This is a study that approaches the notion of the subject's biography and his society, and is approached through the image of himself or his elaborate construction, and is based on the ethnography, conceived as a hermeneutics that aims to translate the culture (GEERTZ, 1988). The work was taken as a main description of the educational process developed by the Baniwa / Coripaco and the strategies that articulate education in the school to the values of the Baniwa / Coripaco, and the construction of gender, which involves mythical, technical, political and moral knowledge. Finally, I describe the experiences of the young people who have gone through schooling and training offered in Pamáali, while considering the relationships they experienced in the school environment and how they designed their choices and trajectories after concluded their schooling.

Key-Words: 1. South American Indigenous People; 2. Northwest of Amazon; 3. Baniwa Indians; 4. Indigenous School Education, 5. Youth

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
1.1. No caminho da pesquisa: entre lógicas e referências diferentes	17
1.1.1. Da convivência para a pesquisa	18
1.2. Localização e convenções	21
1.3. Marco teórico	22
1.3.1. Orientação metodológica	32
<b>CAPÍTULO 1 - OS BANIWA/CORIPACO</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO 2 - DO HISTÓRICO AO USO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS BANIWA/CORIPACO</b>	<b>46</b>
2.1. Educação escolar indígena no brasil	46
2.2. Educação escolar indígena no Içana	50
2.2.1. A educação escolar no Içana em tempos e números	51
2.3. A construção da escola Pamáali	55
<b>CAPÍTULO 3 - DOS DOCUMENTOS AO FUNCIONAMENTO: IMPRESSÕES BANIWA/CORIPACO NA ESCOLA PAMÁALI</b>	<b>62</b>
3.1. Comunidade escola Pamáali: onde o diferente tem que ser igual	64
3.2. O Projeto Político Pedagógico: o formal para funcionar	67
3.3. No regimento o ideal é o antigo	72
3.3.1. O regimento no cotidiano	73
3.3.2. As regras difíceis de serem cumpridas	76
3.3.3. Os erros graves e as punições	78
3.4. Da rigidez à flexibilidade	82
3.5. Escola versus comunidade: um esforço permanente de adequação	87
<b>CAPÍTULO 4 - NOÇÃO DE INFÂNCIA E JUVENTUDE BANIWA/CORIPACO</b>	<b>93</b>
4.1. Fases de vida	95

4.2. <i>Walhipali</i> – ser jovem	103
4.2.1. Ser jovem na mitologia Baniwa	107
4.2.2. O <i>kalidzamai</i> é um cuidado necessário	113
4.3. <i>Hamiñheete newikika</i> : a pessoa boa Baniwa/Coripaco	123
4.3.1 Os conselhos	124
4.3.2 Singularidades: quando as famílias não têm a formação ideal	130
<b>CAPÍTULO 5 - DE TRAJETÓRIAS E RELAÇÕES VIVIDAS</b>	<b>134</b>
5.1. Trajetórias selecionadas	134
5.2. Motivações para estudar na pamáali	136
5.2.1. Entre ser famoso, ter emprego e ajudar a comunidade	136
5.3. Alguns aspectos comuns às trajetórias investigadas	139
5.3.1. Escola: enfrentar e aguentar	139
5.3.2. Da convivência entre afins e consanguíneos	147
5.4. As amizades na Pamáali	151
5.5. Jovens da Pamáali e suas relações sociais	156
5.4.1 Namorar: um jeito jovem de relacionamento	156
5.6. Novas alianças matrimoniais entre os jovens	158
5.6.1 As relações familiares: das escolhas dos casamentos e conflitos	160
5.6.2. No casamento: entre as regras sociais e as escolhas familiares	173
5.7. “ <i>A Pamáali mudou a minha vida</i> ”	177
5.7.1. A vida, o trabalho e a responsabilidade depois da pamáali	195
5.8. Das trajetórias encontradas	198
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>202</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>208</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta dissertação tem como tema a experiência escolar vivenciada por jovens indígenas formados na escola Pamáali, uma comunidade escolar do médio rio Içana, na Terra Indígena do Alto Rio Negro, no município de São Gabriel da Cachoeira. Os jovens em questão fazem parte do grupo linguístico Aruak; são Baniwa/Coripaco que, no lado brasileiro do noroeste amazônico, ocupam toda a bacia do rio Içana e seus afluentes, distribuídos em 93 comunidades ribeirinhas, com uma população de aproximadamente 6 mil pessoas (BRASIL/FUNASA/DSEI RIO NEGRO, 2009). A área em que foi desenvolvida a pesquisa é parte integrante do complexo étnico do Alto Rio Negro, formado por 23 povos indígenas, falantes de línguas das famílias Tukano Oriental, Aruak, Maku e Yanomami, habitando em suas áreas tradicionais.

A partir de uma abordagem etnográfica, apresento a descrição de um processo de escolarização desenvolvido pelos Baniwa/Coripaco, que tem como principal preocupação a criação de estratégias que garantam uma formação escolar de algum modo articulada aos preceitos de formação da pessoa Baniwa/Coripaco. Nessas circunstâncias, tornou-se necessário introduzir a concepção da pessoa Baniwa para evidenciar os valores que orientam o processo de aprendizagem empreendido comumente no espaço social do grupo, o que propiciou descrever a compreensão dos Baniwa/Coripaco sobre o que é ser jovem. Por fim, fez-se possível apresentar as experiências vivenciadas pelos jovens que passaram por essa formação escolar diferenciada, considerando as relações pessoais vividas no ambiente da escola e como estas interferiram em suas trajetórias individuais.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. Na introdução apresento os caminhos que me levaram à pesquisa, bem como alguns aportes teóricos e metodológicos que orientaram o desenho da investigação. O primeiro capítulo traz a revisão bibliográfica referente aos Baniwa/Coripaco, enfocando principalmente sua organização social, com o

intuito de evidenciar o contexto sociopolítico em que os jovens convivem e onde suas pessoas são formadas. O segundo capítulo contém um breve relato da história da educação escolar indígena no Brasil e na bacia do rio Içana, tendo como principal objetivo descrever a história de construção da escola Pamáali e do projeto pedagógico que a orienta. No terceiro apresento as estratégias elaboradas pelos pais dos alunos e outros membros mais velhos do grupo, visando à definição de regras que orientassem a formação escolar, de modo a mantê-la articulada aos preceitos que regem a socialização no mundo Baniwa/Coripaco; ele também propicia a descrição de como essas orientações são apropriadas e vivenciadas no cotidiano da escola Pamáali.

O quarto capítulo é dedicado a etnografar a concepção Baniwa/Coripaco sobre a formação da pessoa e destaca questões referentes aos valores que norteiam a formação da pessoa completa, processo no qual “ser jovem” representa uma fase no processo formador da pessoa como membro de um grupo de parentesco. E no quinto capítulo analiso as experiências vivenciadas pelos jovens que passaram pela formação escolar diferenciada oferecida na Pamáali, considerando as relações vividas no ambiente da escola e como estas configuraram suas escolhas e trajetórias após concluída a escolarização.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. No caminho da pesquisa: entre lógicas e referências diferentes

A primeira viagem que fiz ao rio Içana foi em maio de 2001, a convite de André Fernando<sup>2</sup>, ou André Baniwa, como também é conhecido este importante líder da região do médio rio Içana que, nesse período, era o presidente da Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI) e responsável pela realização da assembleia anual da associação, que ocorreu na comunidade Tucumã Rupitá, localizada no médio rio Içana.

Essa viagem resultou numa enorme vontade em conhecer o processo educacional desenvolvido pela Escola Indígena Baniwa e Coripaco Pamáali<sup>3</sup> (EIBC-Pamáali), pois, durante toda a assembleia, este foi um assunto longamente discutido entre os participantes, o que aguçou a minha curiosidade de pedagoga. Com o aval de André fui conversar com a coordenação do Projeto Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro, que iniciou em 1999, por meio de uma parceria da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), com o Instituto Socioambiental (ISA) e organizações de base, em São Gabriel da Cachoeira/AM, com apoio financeiro da *Rainforest Foundation* da Noruega (RFN). Apresentei a proposta de realizar um trabalho voluntário à coordenação do projeto, à antropóloga Marta Azevedo (do ISA) e ao professor Orlando Oliveira (presidente da FOIRN), com o intuito de ter a oportunidade de acompanhar ao menos uma etapa letiva na escola e poder colaborar como pedagoga com os Baniwa. Pedido feito, pedido aceito.

A Escola Indígena Baniwa/Coripaco Pamáali foi criada no ano 2000 com o apoio do Projeto de Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro. É apontada na bacia do Rio Negro como uma das escolas-piloto voltadas para o desenvolvimento de um novo modelo de

---

<sup>2</sup> André Fernando foi presidente da OIBI de 1992 a 2004, assumiu a coordenação da Coordenadoria das Associações Baniwa e Coripaco (CABC) entre 2005 a 2006, também a vice-presidência da FOIRN entre 2004 a 2006 e atualmente é o vice-prefeito do município de São Gabriel da Cachoeira.

<sup>3</sup> Na mitologia Baniwa, o nome Pamáali deve-se ao fato de o chefe guerreiro chamado Paanhali ter sido morto e jogado com suas armas de guerreiro dentro da água do igarapé, no qual nasceu uma árvore que dá um tipo de fruto que todos os animais gostam de comer, e o nome desta árvore é Pamáali.

educação; a outra é a escola Tuyuka Ûtapinopona. Essas experiências são realizadas em regiões e com povos específicos, com o intuito de influenciar a educação escolar desenvolvida no território indígena do Rio Negro, por meio do programa educacional que valoriza línguas e culturas tradicionais.

Entre setembro de 2001 e maio de 2002 acompanhei duas etapas letivas com duração de dois meses cada. A partir de junho de 2002, a convite do ISA, passei a atuar como assessora pedagógica do componente Baniwa/Coripaco no Projeto Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro. No primeiro ano participei de todas as etapas letivas, o que contabilizou seis meses de vivência na escola Pamáali. A atuação como assessora pedagógica tinha como foco o acompanhamento do processo escolar, envolvendo colaboração com as discussões sobre metodologias de ensino mais adequadas à realidade indígena, apoio à realização de oficinas de formação dos professores e na elaboração de materiais didáticos.

Recordo a primeira avaliação que os professores Baniwa fizeram do meu trabalho para as lideranças da OIBI e a coordenadora do projeto pelo ISA: *“Ela é boa assessora, acorda cedo, toma banho, carrega água e não é preguiçosa”*. Ouvi e perguntei: *“Só isso? Não tem avaliação da minha ação profissional?”*. Esta pergunta, inocente e inconsequente, revela as várias dúvidas, inquietações e incertezas que surgiram da convivência com a população indígena, principalmente no que diz respeito à compreensão da lógica das relações que essas populações estabelecem entre si e com outras sociedades. Entender como os índios partem de outras referências, que não as da sociedade moderna não indígena, na tentativa de melhor compreendê-los, foi o principal motivo que me fez buscar o mestrado em Antropologia Social após oito anos de atuação entre os Baniwa.

#### 1.1.1. Da convivência para a pesquisa

A partir de 2003, as demais comunidades do médio rio Içana e do rio Aiari passaram a demandar a extensão da assessoria pedagógica do projeto educação em desenvolvimento na

Pamáali para apoiar a construção de novas propostas curriculares e metodologias diferenciadas nas escolas comunitárias daquelas regiões. Essa demanda obrigou as lideranças da OIBI, a equipe do projeto na FOIRN e no ISA e os professores da escola Pamáali a ampliar a área de atuação do projeto de educação. Em função disso, minha permanência de seis meses anuais no interior da terra indígena passou a ser dividida entre períodos nas comunidades e períodos na escola Pamáali. Isso tornou possível acompanhar mais de perto as dinâmicas do cotidiano em comunidade e apreender inter-relações e diferenciações com o já conhecido cotidiano da escola Pamáali. Esta, por não estar situada numa comunidade pré-existente, tem uma dinâmica muito específica de relações sociais, questão que abordarei com maior profundidade no capítulo sobre a escola Pamáali.

A Pamáali está situada no rio Içana, logo acima da comunidade Tucumã Rupitá e abaixo da comunidade Jandú Cachoeira, na foz do igarapé do mesmo nome da escola, no território tradicional dos *Waliperedakenai*<sup>4</sup>, na região comumente chamada de médio rio Içana. Tal localização, geograficamente<sup>5</sup> centralizada no território Baniwa, facilita o atendimento, pela escola, de alunos provenientes das comunidades distribuídas à montante e à jusante da Pamáali, ao longo do rio Içana e dos seus principais afluentes: rio Aiari e rio Cuiari.

---

<sup>4</sup> “Dentro do território de sua fratria, cada patrisib se identifica com áreas específicas utilizadas para agricultura, caça, pesca e atividades rituais, estabelecendo uma conexão espiritual com a terra que habita e cultiva. Esta vinculação, explicada através da emergência mítica do espírito ancestral do *sib* em Hipana, propicia a definição de áreas diferenciadas para cada *sib* dentro do território frátrico [...]” (GARNELO, 2002, p. 54).

<sup>5</sup> Considerando que a extensão do rio Içana é de 696 km, sendo que 620 km estão em território brasileiro e a escola está localizada a 390 km da cidade de São Gabriel da Cachoeira, pode-se apontá-la como uma região central, o que possibilita o acesso dos alunos provenientes de toda a região da bacia do rio Içana (ISA, 2006).



Figura 1: Localização da escola Pamáali e comunidade de origem dos alunos

Fonte: Instituto Socioambiental

É evidente que nesses dez anos de convivência com os Baniwa/Coripaco, por ser pedagoga e por atuar num projeto de educação escolar, o ambiente que mais frequentei foi o das escolas das comunidades e a escola Pamáali. Convivi com jovens (alunos e professores) que transitam entre pessoas, conhecimentos e concepções oriundos de mundos diversificados. Por um lado, a escola indígena tem como princípio a valorização da “tradição” e, por outro, oferece o acesso a conhecimentos formulados em outras sociedades. A convivência com os jovens tornou possível ouvir e registrar muitas histórias que me levaram a esta pesquisa, na vontade de entender mais profundamente qual é a compreensão dos Baniwa acerca do que é ser jovem e o que estes sentem e pensam quando lidam com mundos tão distintos. Refletir sobre isso no processo da pesquisa se tornou para mim, e para as instituições parceiras no projeto educação, uma urgente necessidade.

## 1.2. Localização e convenções

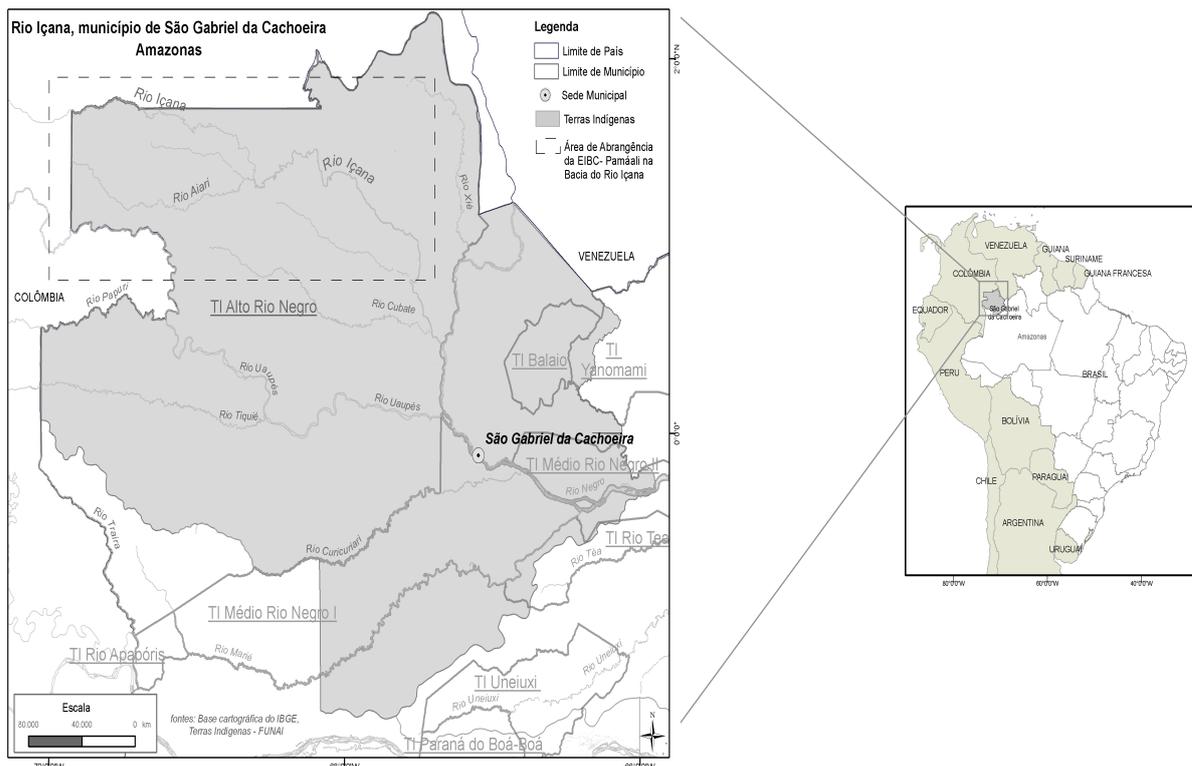


Figura 2: Região Rio Negro – Localização da Bacia Içana  
Fonte: Instituto Socioambiental

O rio Içana é o segundo maior afluente na região do alto rio Negro e o trecho que corre em território brasileiro está integralmente situado na Terra Indígena Alto Rio Negro. Seus maiores afluentes são os rios Aiari, Cuiari, Piraiuara e Cubate e ao longo de seus 620 km vivem cerca de 6 mil pessoas dos povos Baniwa/Coripaco, distribuídas por 93 comunidades (BRASIL/FUNASA/DSEI RIO NEGRO, 2009). Na região dos rios Içana e Guainía, como é chamado o rio Negro na Colômbia e Venezuela, é falada a língua baniwa e coripaco, da família linguística Aruak. Apesar de duas designações, trata-se de uma mesma língua, com pequenas diferenças lexicais e variações sintáticas mutuamente compreensíveis (RAMIREZ, 2001a).

Nos documentos históricos mais antigos sobre a região, não há referência de onde surgiram os nomes Içana e Baniwa; o primeiro registro desses nomes é encontrado no

trabalho de Alexandre Ferreira de 1786. O nome Coripaco aparece mais tardiamente, em 1932, nos relatos de Nimuendajú (1982), em alusão especificamente aos que vivem nas cabeceiras do Içana e do Guainia e enfatizando sua maneira de expressar a negação. Enquanto do lado venezuelano e colombiano — entre os chamados Coripaco — *kori* é usado para dizer *não*, *ñame* é que é usado nos dialetos do lado brasileiro (entre os denominados Baniwa) (WRIGHT, 2005).

De acordo com Ramirez (2001b), essas palavras não são, originalmente, da língua baniwa e coripaco. O autor propõe como alternativa as denominações presentes nas narrativas mitológicas e discorda da formulação de Wright (1997), que afirma que a autodefinição desses povos é *Wáakoenai* ou *Walímanai*. Aponta que o termo correto na língua baniwa é *Medzeniákonai*, que se traduz como “os que nasceram das águas”. Contudo, não há consenso para a tradução proposta por Henri Ramirez, pois, para muitos que entrevistei, a tradução seria “os que nascem com a fala”. Desse modo, opto pela conjugação Baniwa/Coripaco com o intuito de enfatizar a atuação conjunta no movimento indígena, anulando eventuais conotações pejorativas (sejam religiosas ou dialetais) da marcação de diferenças.

Nesta dissertação privilegio o uso dos termos na língua baniwa, e, quanto à grafia, utilizo a proposta elaborada por Henri Ramirez (2001a), para quem o alfabeto baniwa tem 20 fonemas, sendo 17 consoantes (p, t, tt, k, b, d, ts, dz, x, h, m, n, ñ, l, r, w, y) e quatro vogais (i, e, a, o). Os termos da língua baniwa estão todos grafados em itálico, exceto os etnônimos (Baniwa/Coripaco). Quando os etnônimos são grafados em letra minúscula, referem-se à língua indígena. Também faço uso de termos do português falado na bacia do rio Içana e os coloco entre aspas.

### 1.3. Marco Teórico

Este trabalho conta, entre seus marcos teóricos, com as formulações de Sahlins (1999, 2007), que explora de modo singular a relação entre sujeito e estrutura social — um problema

de fundo desta investigação entre os Baniwa. O autor considera as relações entre ordem cultural e mudança temporal, ou, em outros termos, as relações entre estrutura social e eventos dinâmicos que perpassam a vida cotidiana. A proposta de Sahlins possibilita superar a dicotomia que os teóricos das ciências sociais e da história instituíram no trato com o caráter dinâmico das práticas dos indivíduos na vida em sociedade e as continuidades instituídas pela ordem social, ou seja, com a agência e a história.

O enfoque de Sahlins (2007) permite lidar simultaneamente com dois conceitos importantes, que são habitualmente tratados de modo dissociado, e superar tanto os determinismos subjetivantes da psicologia quanto a concepção estrutural-funcionalista, que entende a cultura como sistema independente (superorgânico, segundo a fala de Sahlins), pouco, ou nada, permeável à intervenção humana.

Sahlins (2007), ao discutir a “experiência individual e ordem cultural”, parte da concepção de que a categoria cultural é uma experiência apropriada, ou seja, “a vida em sociedade não é uma genuflexão automática diante do ser superorgânico, mas, antes, um rearranjo contínuo de suas categorias nos projetos de existência pessoal” (SAHLINS, 2007, p. 309). E, ainda que a norma social esteja ativa e operante, sua colocação em prática pelos indivíduos implica a reavaliação dos seus significados; isso gera grande variação de sua expressão na tessitura da vida social (SAHLINS, 1999).

Nesse trajeto, Sahlins traz a categoria de evento, o qual estabelece a relação entre estrutura social e acontecimentos históricos.

[...] evento é de fato um acontecimento de significância e, enquanto significância, é dependente na estrutura por sua existência e por seu efeito [...] em outras palavras, um evento não é somente um acontecimento no mundo; é a relação entre um acontecimento e um dado sistema simbólico. E apesar de um evento enquanto acontecimento ter propriedades “objetivas” próprias e razões procedentes de outros mundos (sistemas), não são essas propriedades, enquanto tais, que lhe dão efeito, mas a sua significância, da forma que é projetada a partir de algum esquema cultural (SAHLINS, 1999 p. 191).

Porém, não é qualquer acontecimento que se qualifica como um evento, no sentido sahlino. Para se credenciar como evento, um acontecimento tem que provocar uma diferença, uma descontinuidade nos padrões vigentes na vida social, pois “reconhecemos um o evento pela mudança que se segue na ordem existente” (SAHLINS, 2007, p. 326). Um evento é também uma interpretação do acontecimento que é empreendida segundo as categorias culturais dos sujeitos que a produzem, ou seja, para compreender como um evento é produzido, deve-se conhecer o sistema cognitivo e simbólico que lhe confere sentido. Um evento não é totalmente determinado por esse sistema, mas também não é completamente autônomo; ele faz uma interseção entre uma ordem estrutural superior (a cultura, a sociedade) e o nível inferior, representado pelas biografias dos sujeitos.

A questão que se coloca é como os jovens vêm construindo suas trajetórias de vida, na confluência da experiência de vida nos espaços de suas comunidades e familiares com a experiência de escolarização na escola Pamáali, e se tais trajetórias evidenciam a mudança da vida social indígena. As propostas educativas inovadoras implementadas na escola Pamáali podem ser entendidas como eventos, com a potencialidade de promover mudanças, descontinuidades na ordem social instituída pelo processo colonizador através da instituição escola e na ordem social atualmente praticada no mundo Baniwa, entendida como encontro entre sociedades (espaço intercultural).

Dado que as biografias e as ações dos sujeitos são apenas relativamente autônomas, elas são configuradas pela estrutura, resultando no que Sahlins chama de estrutura de conjuntura, ou seja, a “maneira como as categorias culturais se atualizam num contexto histórico específico por meio da ação interessada dos agentes históricos e da pragmática de sua interação” (SAHLINS, 2007, p. 366).

Se, de acordo com Sahlins (1999), à medida que as categorias culturais são postas em prática, elas podem ser reavaliadas e adquirir novos significados, essa acepção pode ser

utilizada para analisar os modos como elementos da cultura Baniwa estão sendo reinterpretados pelos jovens engajados na proposta de educação diferenciada indígena colocada em curso na escola Pamáali. Em tais circunstâncias, os jovens devem ser vistos como sujeitos produtores de sentido, que reinterpretam simultaneamente as formas de socialização advindas de sua cultura de origem e os processos educativos praticados na Pamáali.

Outra linha de produção considerada neste trabalho é a antropologia da infância, utilizada como um suporte ao estudo referente aos jovens, pois esta assume uma visão dinâmica da sociedade, permite entender que a educação não ocorre como uma mera reprodução da ordem social e nem é uma imposição da geração anterior perante a geração mais nova. Ao contrário, fundamenta-se na construção histórica feita por indivíduos que são atuantes no meio social, de modo que tanto a criança quanto o jovem são considerados sujeitos, possuidores de agência frente aos processos educativos e partícipes dos elementos que constroem a sociedade.

Tratar o tema da juventude indígena no campo antropológico é certamente um desafio, primeiramente pela dificuldade de encontrar trabalhos etnográficos que focalizem o tema. A maioria dos estudos encontrados analisa a gestação e o nascimento das crianças e, a partir daí, dão um salto para a fase dos ritos de iniciação, o que, de acordo com Tassinari (2007), representa uma manifestação do “adultocentrismo<sup>6</sup>” que marca o pensamento ocidental, deixando um vazio nas etnografias sobre outras faixas etárias dos povos indígenas da América do Sul.

O “adultocentrismo” é entendido pela autora como uma negação da condição juvenil. Seria quase uma afirmação de que o jovem não é sujeito e que tornar-se um sujeito verdadeiro

---

<sup>6</sup> Assinalo a relevância deste conceito de Tassinari frente às produções antropológicas, apontando um viés dos estudos etnográficos que priorizam o saber dos adultos e velhos. Entretanto, no estudo aqui apresentado, acentuo que no ambiente em que desenvolvi a pesquisa, a escola Pamáali, identifiquei um cenário dominado por jovens (professores e alunos). Neste ambiente, o único sujeito é o jovem.

seria sempre um projeto futuro para os jovens. A condição juvenil seria um processo em transição, uma construção social, o que denuncia uma visão antropológica marcada pelas concepções ocidentais, definindo que somente os adultos assumem o papel de sujeitos atuantes no grupo social.

A produção da escola culturalista (MEAD, 1928; MEAD; BATESON, 1942; BENEDICT, 1946) tem grande importância quanto ao estudo da infância no meio antropológico. Os autores abandonam a vertente psicológica e assumem, em suas análises, a abordagem sociológica da formação do indivíduo. São estudos marcados pela ideia de que a vida adulta representa o fim, o ideal da sociedade; a infância e a juventude são apontadas como meras etapas a serem superadas para a vida adulta — um enfoque, aliás, que não parece ser privilégio da escola culturalista.

No Brasil, os primeiros estudos que abordam o tema infância e educação indígena são os de Schaden (1976) e Fernandes (1966), com aporte teórico da linha estrutural-funcionalista. Esses trabalhos enfatizam que o modelo de formação das crianças e jovens se daria a partir da imitação dos adultos e dos velhos; a estes caberia a função de dar exemplos e cumprir o papel de autênticos mestres. Para estes autores, o processo educativo da criança indígena estaria diretamente vinculado à transmissão de valores essenciais para suas sociedades. Nesses enfoques há pouco espaço para a análise da mudança social.

As formulações da antropologia da infância que servem como inspiração teórica para esta proposta de pesquisa estão presentes em trabalhos mais recentes de Toren (1993) e Cohn (2000). Toren (1993) realiza um estudo sobre a hierarquia em Fiji para apontar as formas distintas de compreensão da vida social entre os adultos e as crianças. Cohn (2000), por sua vez, investiga a infância Xikrin, visando compreender o que vem a ser uma criança, e afirma que, para tanto, é necessário compreender o que vem a ser uma pessoa nessa sociedade.

Ambas as autoras defendem que o estudo das crianças deve ser feito a partir do seu próprio ponto de vista, deslocando-as da posição de meros receptores das normas sociais para sujeitos dentro de sua própria cultura, ou seja, as crianças fariam parte da organização social, mas seriam atuantes na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e na produção de conhecimentos.

Em sua dissertação “A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado”, Cohn (2000a) trata da concepção da infância e aprendizagem dos Xikrin. Toma como ponto de partida a descrição do cotidiano das crianças para analisar os processos de transmissão do conhecimento; apresenta as etapas de crescimento e a especificidade da criança dentro da sociedade Xikrin. A autora se utiliza da obra de Mauss (2003) e da proposta de Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1977) para argumentar que é possível realizar estudos contextuais sobre concepções sociais de infância e desenvolvimento infantil a partir do estudo das noções nativas de “pessoa”.

Cohn segue o pressuposto de que a infância não é um dado universal e, por isso, ao se falar de crianças indígenas, deve-se primeiramente entender o que significa ser criança e crescer nesse universo sociocultural específico. A autora afirma que a diferença entre a criança Xikrin e o que nós chamamos de infância tem início no modo como se define pessoa, sua construção e formação, e somente a partir dessa definição é que se poderia entender as relações estabelecidas “com” e “pela” criança.

O mesmo pressuposto é encontrado na tese “La formación de Masa Goro ‘personas verdaderas’: pautas de crianza entre los Macuna del bajo Apaporis”, de Mahecha Rubio (2004), referência importante sobre o tema infância dos povos do alto rio Negro, um trabalho etnográfico que tem como pauta central a compreensão da infância entre os Macuna — um tema pouco ou quase nada explorado nos estudos antropológicos na região.

Assumo essas formulações como fonte inspiradora para o estudo da juventude Baniwa/Coripaco, considerando que elas inauguram processos de apreensão das fases de desenvolvimento da pessoa, na perspectiva de que essas etapas podem se dar de diferentes formas, em diferentes contextos sociais, e apontam a existência de distintos universos (crianças e jovens) entre as categorias sociais. Assim, a infância e a juventude não são simplesmente uma imitação da vida adulta; ao contrário, trata-se de um universo social com autonomia. Desta forma, a produção antropológica acerca do universo infantil rompe com a invisibilidade de outras categorias sociais diante do universo adulto — algo marcado nas produções antropológicas clássicas.

Esses trabalhos revelam aspectos de como distintos grupos indígenas concebem aquilo que chamamos de fases de desenvolvimento da pessoa. São estudos que não se limitam a abordar a questão do aprendizado infantil, mas trazem contribuições importantes referentes ao que leva à regulação das crianças em seus grupos sociais. O conceito de sociedade é revisto; abandona-se a concepção totalizante da sociedade e assume-se que as relações e interações produzem novos elementos sociais e mudanças constantes. Porém, não só o conceito de sociedade pode ser revisto, mas também o conceito de pessoa.

Em seu clássico ensaio sobre a noção de pessoa, Mauss (2003) apresenta a ideia de o indivíduo ser uma produção característica do pensamento ocidental e salienta que, em um grande número de culturas, ela não está presente. É a cultura ocidental que enfatiza o indivíduo e introduz progressivamente a noção de pessoa moral e jurídica. Em seus estudos, o autor indica que a pessoa segue determinados comportamentos de acordo com sua posição social; deste modo, suas ações estão diretamente vinculadas ao núcleo de relações estabelecidas socialmente.

Mauss (2003) propõe que, ao pensar o sujeito dentro de um contexto cultural, devemos considerar que as ideias que orientam a vida social são formadas pelo pensar individual e

validadas no grupo social. Por isso, ao abordar o sujeito, não podemos tratar como um assunto simplesmente pessoal, pois ele está inserido numa vida, num mundo que estabelece diálogos, e a identidade do sujeito se encontra sempre à mercê de ser formulada e reformulada.

Nas etnografias clássicas do alto rio Negro encontram-se referências a uma fase do ciclo de vida marcada pelos ritos de iniciação que deixam transparecer que essa etapa se resume a um curto período entre a condição de infância e a de adulto (C. HUGH-JONES, 1979; JOURNET, 1995).

Mas vale considerar que o contexto social do alto rio Negro, ao longo de 300 anos de contato, apresenta transformações significativas e a violência desse processo gerou uma reformulação no caráter da socialização indígena: conversões religiosas, introdução da escola formal, novos hábitos de consumo, novas relações comerciais e políticas e outras mudanças. Entretanto, não se pode considerar que as mudanças são simplesmente o resultado do que foi dado de fora. Andrello (2004), em sua tese “Iauaretê: transformações sociais e cotidiano no rio Uaupés (alto rio Negro, Amazonas)”, afirma que os índios manejam essa relação efetuando releituras da tradição e que possuem interesse de ampliação do acesso a novos objetos e a tecnologias e na própria relação com outros mundos sociais.

A vasta produção bibliográfica rionegrina permite a escolha das obras que mais conversem com sua pesquisa. Neste sentido, considerando o contexto rionegrino e especificamente o contexto do rio Içana, assumo como principais referências às formulações desta dissertação, no que se refere aos Baniwa os trabalhos de Garnelo (2000, 2002, 2004, 2010) e Wright (1987, 1992, 1999, 2005). O destaque deve-se ao fato das formulações destes autores serem primordiais para o entendimento da organização social Baniwa e por tratarem de questões relacionadas às relações e transformações sociais que ocorrem no grupo. No caso de Garnelo (2002), em particular, sua pesquisa se desenvolve justamente na região onde realizei a investigação para esta dissertação, credenciando-o como um trabalho de referência

para minhas análises. De particular interesse no trabalho de Garnelo, é a exploração dos aspectos mais internos da cultura Baniwa, tais como a análise das relações hierárquicas entre os sibs e fratrias Baniwa nos dias atuais. A produção da autora é complementada pelas análises de Wright (1999), que investiga o movimento messiânico ocorrido entre os Baniwa nas primeiras décadas do século XX; a temática é relevante para minha investigação porque a conversão evangélica é de particular interesse para a produção da pessoa entre as famílias dos alunos da escola Pamáali, aqui estudados. Outros autores como Journet (1980, 1995) e Hill (1984, 1989) e Xavier (2008) também são relevantes por terem investigado dimensões variadas da organização social, cosmologia e religiosidade do grupo que oferecem um pano de fundo para os dados que coletei.

O desenvolvimento da pesquisa em uma escola que está vinculada ao movimento de Educação Escolar Indígena tornou necessário efetuar uma revisão bibliográfica referente a este movimento. Assim, autores como Meliá (1979), Lopes da Silva (1981; 1995; 2001), Santo (1975), Assis (1981), Grupioni (2008), Tassinari (2000) e Ferreira, 1992), contribuíram com as discussões sobre a política de educação indígena e o movimento social e de reafirmação étnica a ela vinculado.

Como parte da necessária revisão bibliográfica da produção científica rionegrina, buscamos a leitura de obras dos estudiosos da educação, para o alto rio negro como um todo (ALBUQUERQUE, 2007 e REZENDE, 2007) e para a região do Içana em particular (WEIGEL, 1998). Tais obras focalizam a instituição escolar, analisando seus processos de ensino, bem como da adequação de seus projetos políticos pedagógicos a uma proposta de educação escolar que atenda a especificidade indígena da região.

Para a discussão em torno do que é ser jovem numa sociedade indígena busquei apoio nas formulações encontradas na tese “Juventude, uso de álcool e violência em um contexto indígena em transformação”, de Souza (2009), que, ao buscar entender o que representa

contemporaneamente o termo “juventude” em Iauaretê<sup>7</sup>, deparou-se com a dificuldade de definição do termo no contexto indígena. O autor adota como hipótese provisória a ideia de que, na temporalidade ancestral expressa na mitologia, essa etapa representaria um período curto<sup>8</sup>, pois estaria condicionada ao ritual de iniciação que determinaria a passagem da infância para a vida adulta.

Porém, na situação de campo, em Iauaretê, Souza observou o adiamento da entrada dos jovens no mundo adulto e constatou que os velhos indígenas estão a reformular sua compreensão e definição da juventude a partir da constatação dessa mudança na vida social. Eles apontam que os jovens atualmente compõem um contingente de “não-crianças-não-adultos”, cujo status no contexto social ainda estaria por ser definido.

O prolongamento da juventude na contemporaneidade estaria, de acordo com Souza, relacionado às mudanças históricas ocorridas na vida social dessa comunidade, entre as quais ele destaca o fato de os rituais de iniciação terem caído em desuso em diversos locais no alto rio Negro e a introdução da escola formal (SOUZA, 2009, p. 124) no cotidiano das famílias indígenas. Esses fatos reforçam a conclusão do autor que

as representações sobre juventude são configuradas pelos papéis sociais de iniciandos/iniciados, fundidos na atualidade, de modo contraditório, numa categoria genérica e prolongada de estudante, desprovida de estatuto sociológico próprio, alongando a condição liminar desta fase da vida (SOUZA, 2009, p. 47).

Souza (2009) mostra que a introdução da escolarização formal provocou mudanças no modo de vida em Iauaretê por estipular “horários fixos e avaliações formais de desempenho” e introduzir um novo agente de relações, o estudante, que, de acordo com o autor, parece ser (em parte) “referido à condição de iniciado”. Entretanto, a conclusão da escolaridade não é garantia de entrada no mundo adulto. O autor constata uma supervalorização do processo de

---

<sup>7</sup> Iauaretê é um núcleo urbano indígena, localizado no alto rio Uaupés e formado a partir da instalação de uma grande missão salesiana nas primeiras décadas do século XX. Conta com 2.659 habitantes, pertencentes a 15 grupos étnicos distintos (ISA, 2010, p. 94).

<sup>8</sup> Souza encontra essa afirmação nas produções dos antropológicos clássicos e destaca o trabalho de Margareth Mead (2001), que afirma que em determinadas sociedades não haveria esta fase intermediária, que seria subsumida aos rituais de iniciação (SOUZA, 2009, p. 66).

escolarização entre os indígenas, que serve de estímulo aos jovens para continuar os estudos, mesmo que isso gere migração para o espaço urbano — algo que nem todos conseguem por causa de dificuldades financeiras. É nesse contexto que ele observa que a “socialização escolar, diferentemente daquela que ocorria na iniciação tradicional, prolonga o período da juventude; é desprovida de essência ritual e esotérica; cria expectativas, muitas vezes inalcançáveis; e é direcionada para o exterior, e não para o interior do grupo de parentesco” (SOUZA, 2009, p. 70).

A análise de Souza (2009) aponta para a necessidade de investigar as situações que definem o ser jovem indígena hoje na atualidade, dado o fato de que os ritos de passagem não ocorrem mais na realidade estudada. Pressupondo que o rito de iniciação se constituía em elemento demarcador da condição de jovem e passagem para a vida adulta, cabe buscar evidenciar se sua abolição tem implicações nos modos de ser jovem nos dias de hoje e que outras formas de socialização estariam implicadas na construção da juventude Baniwa no médio Içana.

### 1.3.1. Orientação metodológica

A orientação metodológica deste trabalho é a etnografia, concebida como uma hermenêutica, que tem como finalidade a tradução da cultura (GEERTZ, 1988). Portanto, a descrição aqui desenvolvida é uma tentativa de compreender o significado de ser jovem e de apreender os espaços e formas de convivência inerentes a essa fase da vida – como a escola – e a dinâmica de transformação da juventude, no grupo social Baniwa.

A tradução não é uma tarefa simples, e por isso optei pela descrição de trajetória de vida, aqui entendida como técnica de pesquisa, no sentido usado por Bourdieu (1996), que a descreve como um conjunto de posições simultaneamente ocupadas por uma pessoa, num determinado espaço de tempo, que subsidiam sua intervenção como agente eficiente na cena social em que vive. Segundo o autor, a trajetória de vida compreende dimensões biológicas da

existência (infância, juventude, idade adulta e envelhecimento), mas não se resume a elas. Ao contrário, é produto de um conjunto de atributos sociais e de atribuições que a sociedade impõe ao sujeito, cuja trajetória só poderá ser entendida quando referida ao campo social onde ela se constrói.

Assim, o estudo de uma trajetória de vida compreende a investigação sobre o significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos vividos e aos contextos que geraram tais eventos, os quais foram elementos fundamentais para moldar seus comportamentos, sua compreensão da vida e sua adesão ao sistema explicativo da sociedade em que foi socializado e onde vive. Nesse sentido, a noção de trajetória social se aproxima à de história de vida, tomada como estratégia de coleta de dados qualitativos em pesquisa de campo (CHIZZOTTI, 1991).

Bourdieu (1996) alerta que as fontes biográficas não possuem uma sequência cronológica dos acontecimentos da vida — já que as formulações pessoais não seguem normas — por não terem uma linearidade e porque as histórias de vida estão relacionadas diretamente a um grupo de relações. A organização dos dados deve ser feita pelo pesquisador, que transforma o relato numa narrativa, como um tipo de mediação da relação entre indivíduo e sociedade, fato que torna o relato de vida extremamente interessante e relevante. Trata-se de um estudo do próprio sujeito e da sociedade, através da imagem de si próprio ou da construção elaborada; eis porque essa técnica metodológica tem um caráter extremamente interpretativo.

É necessário ter como pressuposto que o pesquisador e o pesquisado, ambos agentes sociais, possuem visões de mundo influenciadas pelo contexto, pelo grupo social em que vivem e pelos seus processos de formação. Seguindo as orientações de Bourdieu, no estudo das trajetórias sociais dos jovens da escola Pamáali, os conteúdos relativos à estrutura social foram trabalhados como pano de fundo, revelado de diversos modos nos relatos de cada

sujeito. É nas entrelinhas das entrevistas, nas reações durante as perguntas e no desenrolar das respostas, buscou-se, sempre que possível, identificar qual a posição do pesquisado frente ao tema investigado.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados compreenderam entrevistas semiestruturadas, entrevistas abertas, coleta de narrativas míticas, pesquisa bibliográfica (relatórios e documentos das associações do movimento indígena e da escola Pamáali, da Associação do Conselho da Escola Pamáali, Projeto de Educação da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro-FOIRN e outros) e observação participante do cotidiano da escola. Igualmente foram consultados os registros que acumulei ao longo de oito anos de experiência no rio Içana, revisitados em meu caderno de campo.

Optei por entrevistar velhos e jovens, visando buscar compreender o que é “ser jovem” segundo diversos pontos de vista, em consonância com as recomendações de Christina Toren (1988). Para a autora o mundo social é uma unidade que congrega crianças e adultos, devendo ser tratado como tal, no processo investigativo. Portanto, realizar uma análise sobre jovem sem considerar as formulações dos mais velhos poderia resultar numa análise incoerente ou incompleta.

A seleção de informantes jovens obedeceu a um conjunto de critérios que permitiram a caracterização de uma trajetória de vida. Para este fim, foram estabelecidos como critérios terem se formado na escola Pamáali e, depois de formados, terem assumido atividades como professor, pesquisador e/ou liderança indígena e permanecido pelo menos três anos de experiência nesses cargos, trabalhando em alguma comunidade da bacia do Içana (independentemente de atuar em sua comunidade de origem, ou não) e/ou na escola Pamáali. Com base nesses critérios foram selecionados dez entrevistados.

A seleção de informantes mais velhos priorizou membros dos principais sibs da região do médio rio Içana - *Waliperedakenai*; *Awadzoro* e *Dzawinai* que tiveram estudantes

da Pamáali entre seus netos e que tivessem se envolvido na concepção e implantação da escola. Segundo esses critérios foram entrevistados quatro velhos. O terceiro grupo de entrevistados foram três lideranças do movimento indígena que participaram da implantação e implementação da Escola Pamáali. No conjunto a pesquisa totalizou 17 entrevistados.

As questões norteadoras que impulsionaram a pesquisa e a subseqüente análise dos dados foram:

- Existe o conceito de jovem na língua baniwa? Foi formulado no âmbito do contato interétnico ou já existia?

- De que modo(s) os Baniwa (do médio Içana) caracterizam a juventude?

- Como os jovens vêm construindo suas trajetórias de vida, na confluência entre a experiência de vida nos espaços familiares/comunais e a escolarização na escola Pamáali? Tais trajetórias evidenciam algum tipo de mudança da vida social indígena? Se sim, como ela se configura?

- Qual a concepção de pessoa e os valores que norteiam a formação da pessoa Baniwa, considerando o processo de ensino- aprendizagem, empreendido comumente no espaço social Baniwa? As concepções de pessoa e valores ênicos do mundo Baniwa influenciam na interação e/ou expectativas das famílias sobre o processo de escolarização ocorrido na Pamáali?

## CAPÍTULO 1 - OS BANIWA/CORIPACO

Reconstituindo algumas interpretações sobre a organização social Baniwa/Coripaco, Wright (1992), que estudou os Baniwa da região do alto rio Aiari, e Journet (1980), que estudou os Coripaco do lado da Colômbia, informam que essa sociedade é marcada por uma estrutura hierarquizada, dividida em cerca de cinco ou seis fratrias exogâmicas, sendo cada uma delas composta por quatro a cinco *sibs*, organizados num conjunto de parentes agnáticos descendentes de um grupo de irmãos ancestrais míticos, sendo o primogênito considerado o ascendente focal de toda fratria, de acordo com a ordem mítica da saída dos ancestrais de *Hipana*, uma cachoeira localizada na comunidade Uapuí Cachoeira, no alto rio Aiari. Ali, segundo a cosmologia Baniwa, seres humanos teriam sido retirados do interior do mundo por *Ñapirikoli* (herói mítico).

As fratrias são nomeadas de acordo com o nome do *sib* de maior importância ritual dentre aqueles que formam esse agrupamento de consanguíneos. Como ocorre em toda a região do alto rio Negro (GOLDMAN, 1977; C. HUGH-JONES, 1977; S. HUGH-JONES, 1977), os irmãos ancestrais são ordenados segundo a ordem de nascimento classificatório, do mais velho ao mais novo, o que determina as relações de hierarquia de cada grupo.

A relação entre fratrias é marcada pela afinidade e a relação entre *sibs* pela consanguinidade, o que, de acordo com Hill (1984), tem ampla influência na organização da vida social. Garnelo (2002), ao abordar a atuação de lideranças nas associações indígenas, reforça a ideia da influência que a hierarquia dos *sibs* tem no dia a dia de pessoas e comunidades:

[...] a hierarquia de sibs e de gerações permanece ativa e operante desempenhando também funções éticas e normatizadoras [...] a hierarquia de sibs e as obrigações de reciprocidade agrupadas sob a ideia de likoada, tanto configuram as relações intercomunais, quanto ressignificam atividades desenvolvidas em contextos interétnicos (GARNELO, 2002, p. 436).

Nesse ponto, a versão de Garnelo (2002) diverge da versão de Journet (1995), pois este afirma que a hierarquia de *sibs* não tem expressão prática na vida cotidiana, sendo acionada somente quando esses grupos rememoram a origem mítica e praticam os rituais. Garnelo (2002) mostra que, no contexto atual, a hierarquia é relevante na definição e ocupação dos novos cargos e posições de prestígio na sociedade Baniwa, tais como os cargos remunerados (professor e agente de saúde) e os de liderança de associação e de líder comunitário. O ponto de congruência entre ambos é que a hierarquia não gera subordinação entre os grupos de parentesco.

O trabalho de Garnelo (2002) revela que o associativismo indígena resultou numa revitalização das hierarquias de *sibs* e de senioridade, como uma estratégia dos mais velhos de conjugar as características ancestrais da organização Baniwa e as formas atuais do poder político exercido pelos membros dessa sociedade. Isso exige dos líderes indígenas um esforço em articular mundos divergentes (dos Baniwa e dos brancos), formular estratégias sociais que reúnam as convenções culturais e sociais Baniwa e as dos não-índios, ajustando-as — algo que pode resultar num movimento pendular.

A hierarquia, segundo o discurso dos mais velhos, quando descrevem o ideal das relações entre os grupos frátrico e os *sibs*, determina as relações de alianças. Por exemplo, o casamento só deveria ocorrer entre membros de grupos de posições hierárquicas semelhantes, ainda que entre grupos frátricos diferentes, sendo que grupos de hierarquias de status menos privilegiados não deveriam ser candidatos potenciais a um matrimônio, exceto com outras fratrias de status assemelhados.

Esses aspectos permanecem orientando as relações sociais entre os Baniwa/Coripaco. Ainda que correspondam mais a um ideal social do que a uma evidência empírica do cotidiano, a hierarquização da relação entre famílias é elemento de grande importância na tessitura das relações sociais.

Dada a carência de informações sobre o tema e a necessidade de evidenciar as hierarquias entre os sibs de origem dos alunos da Pamaali, sistematizei na figura abaixo (Figura 3) um diagrama que expressa a posição hierárquica dos sibs em cada fratria do grupo. Os nomes dos sibs aqui apresentados foram obtidos, a partir de entrevistas com membros idosos de cada uma das três fraternidades que vivem no médio Içana. Os entrevistados, cujas informações serviram de base para a elaboração do diagrama, eram membros dos sibs que nomeiam suas respectivas fraternidades, ou seja, membros de sibs que ocupam, consensualmente no médio Içana, a posição de “cabeça” na hierarquia. Na **Figura 3**, os sibs que ocupam a posição central no diagrama equivalem aos de maior importância na hierarquia ancestral, sendo tomados como referência para nomeação da fratria a quem pertencem.

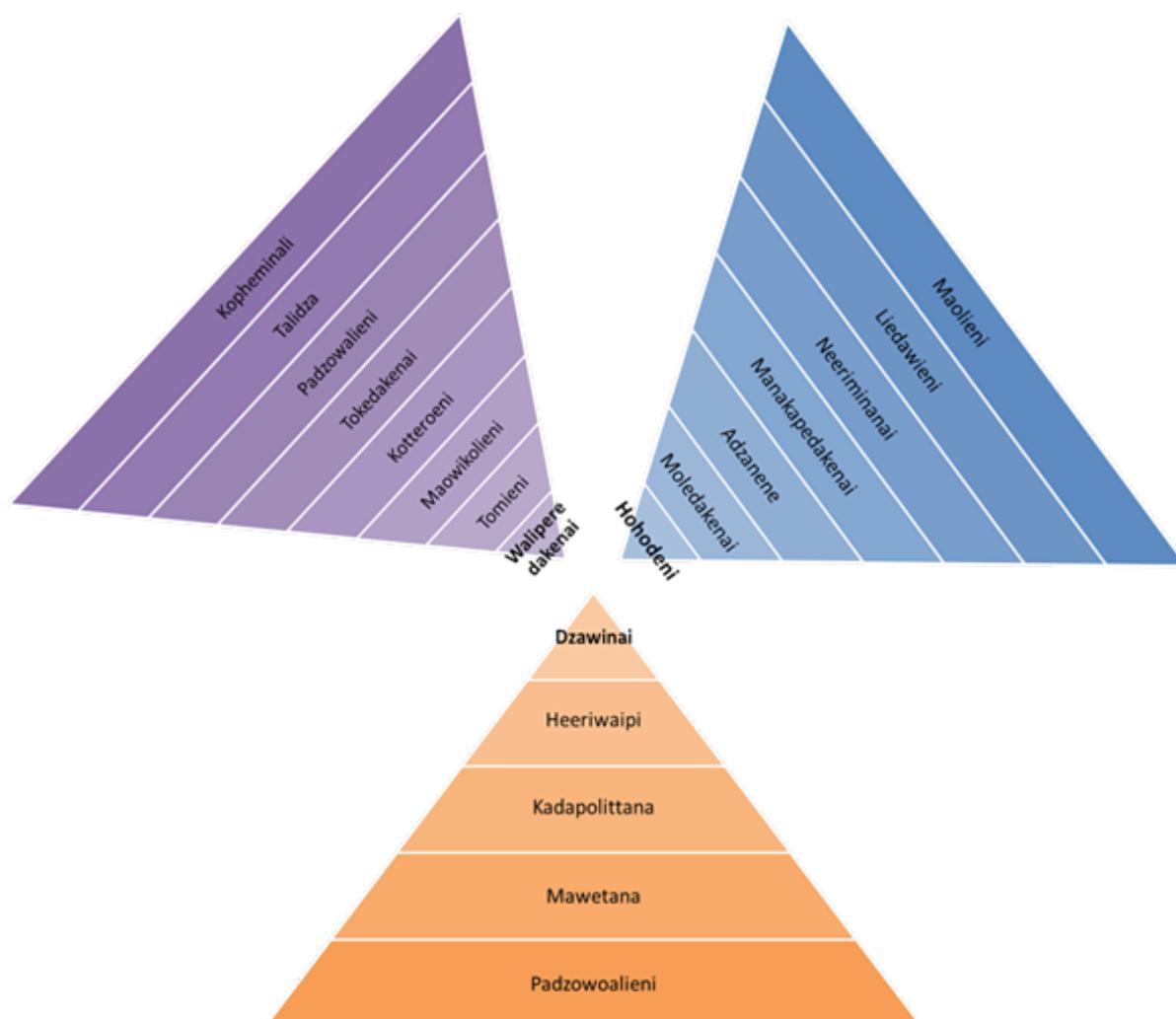


Figura 3: Fratrias e Sibs Baniwa

A hierarquia do parentesco no Alto Rio Negro tem forte influência sobre as trocas matrimoniais, tal como assinalado no trabalho pioneiro de Goldman (1963), referente aos Kubeo (do tronco linguístico tukano). Nesse grupo a exogamia se dá entre fratrias que falam a mesma língua. Isso representa um dos diferenciais dessa etnia dentre e os demais grupos Tukano (que praticam a exogamia linguística), aproximando-a mais do padrão Baniwa. Para todos os povos dessa região, a mulher, depois que se casa, deve residir na aldeia do marido, obedecendo à regra de virilocalidade.

Entre os Baniwa, os aglomerados familiares são comumente chamados de “comunidade”. O termo será aqui usado como designação de local de moradia de grupos familiares, em respeito às formas nativas de designá-lo. Cada comunidade abriga um grupo de famílias unidas por laços de parentesco, as quais partilham o espaço, alimentação diária e outros elementos da vida social. As comunidades costumam ser formadas por um pequeno número de famílias ligadas entre si por laços de consanguinidade entre os membros do sexo masculino. Dentro do grupo de irmãos, reais ou classificatórios, costuma vigorar a hierarquia, do maior para o menor — algo que se refere não só à idade biológica dos indivíduos, mas também ao status da fratria ou do *sib* em relação aos outros.

De acordo com Journet (1980), o padrão atual de moradia dos grupos que vivem em território colombiano não corresponde ao padrão tradicional, representado pelas casas coletivas (malocas). Após o contato interétnico, sob influência missionária, o modelo de moradia passou a ser o de unidades monofamiliares.

Wright (1992) assinala que a alteração nos padrões residenciais resultou em transformações da vida ritual ligada às malocas tradicionais e é provável que o abandono de muitos rituais, inclusive dos ritos de passagem na puberdade, tenha ocorrido pelo regime de moradia em casas monofamiliares que não comportam mais as condições de realização dos ritos, incluindo-se a guarda dos adornos e instrumentos musicais necessários para realizá-los.

Quanto aos padrões de assentamento no Brasil, Garnelo (2002) afirma que os grupos frátricos e os *sibs* que compõem cada grupo Baniwa/Coripaco vivem atualmente em territórios bastante próximos à ocupação ancestral de cada grupo de parentesco, de acordo com as descrições encontradas na mitologia.

Assim temos, uma fratria Dzawenai, constituída por um número de sibs que varia entre cinco e sete, cuja principal área atual de assentamento é o Baixo Içana. O Médio Içana é área de influência dos sibs Walipere; o assentamento de três aldeias Dzawenai nessa região é congruente com a sua condição de “donos” dos lagos, pois elas estão assentadas na proximidade de lagos piscosos do Médio Içana. O alto do rio é área auto-identificada como Curipaco, com diversos sibs deste modo de fala, que mantêm relações de exogamia com membros das outras fratrias. O Rio Aiari, por sua vez, é área de influência da fratria Hohodene; nele também existem cinco assentamentos Walipere e um Dzawenai, cuja história de ocupação remete aos já citados acordos entre sibs (GARNELO, 2002, p. 190).

Os estudos linguísticos de Ramirez (2001b) mostram que as línguas baniwa e coripaco possuem variações dialetais, compreensíveis entre si, e que estas operam como referência na divisão territorial. O território do alto rio Içana é do povo Coripaco, que, apesar de utilizarem a variação *ñame*, são parentes dos que falam a variação *kori*<sup>9</sup>. O médio rio Içana e rio Aiari são marcados pelo uso da variação *ñame*, e parte do médio rio Içana (fronteira com o baixo rio Içana) tem como marcador a variação dialetal *karo*. Há uma parte dos Baniwa, que vive no baixo Içana, onde foi instalada a missão salesiana de Assunção do Içana, que não fala mais a língua original do grupo, assumindo o nheengatu<sup>10</sup> como língua mãe, há diversas gerações.

Um elemento fundamental na vida social Baniwa é a religiosidade, atualmente marcada pela conversão à fé cristã. Tanto na Colômbia quanto no Brasil, grande número de Baniwa/Coripaco pratica a religião protestante. Journet (1980) registra que tal conversão se iniciou com a chegada da missionária Sophia Muller na Colômbia, o que ocorreu logo após a Segunda Guerra Mundial. Garnelo (2002) também menciona a data da chegada da missionária no lado brasileiro: “em 1948, a missionária americana Sophie Muller penetra no Içana

<sup>9</sup> De acordo com Ramirez (2001b), a variante “kori” é falada apenas na região do rio Guainia, na Colômbia, que para os Baniwa do médio rio Içana é onde vivem “Coripacos próprios”.

<sup>10</sup> O nheengatu, também conhecida como língua geral, foi introduzida nos primeiros séculos da colonização pelos missionários jesuítas. A região do alto, médio e baixo rio Negro, assim como o baixo Içana, deixaram de falar suas línguas e passaram a falar o nheengatu (FOIRN/ISA, 2006).

brasileiro para evangelizar os indígenas, após ter desenvolvido trabalho semelhante entre os Curipaco na Colômbia” (GARNELO, 2002, p. 22).

Sobre a evangelização dos Baniwa/Coripaco, os trabalhos de Wright (1987, 1992, 2005) e Galvão (1979) afirmam que a aceitação foi excepcional entre os Baniwa/Coripaco. Os autores atribuem o interesse pela pregação de Sophie Muller a uma reação contra a violência do contato interétnico, marcada pela intensa exploração a que estavam submetidos os Baniwa sob o regime extrativista mantido pelos chamados “patrões” não indígenas, que monopolizavam o comércio e controlavam a mão de obra indígena.

Para Wright (1999, 2005), as referências aos patrões são comumente relacionadas à exploração e violência dos índios, o que ocasionou a eclosão dos movimentos messiânicos em 1850, envolvendo vários grupos indígenas do alto rio Negro, mas principalmente os grupos Aruak (Baniwa e Werekena). O primeiro e mais importante messias foi Venâncio Kamiko, que, em sua pregação, articulava os símbolos e rituais cristãos com símbolos xamanísticos e prometia aos seus seguidores o perdão das dívidas acumuladas com os patrões, após uma grande catástrofe anunciada pelo Deus cristão e previsto para o dia de comemoração de São João. Venâncio profetizava que, nesse dia, haveria a inversão da relação entre índios e brancos: os índios iriam se apoderar de todas as riquezas dos brancos. A preparação para o grande dia preconizava o afastamento dos brancos e de todos os bens materiais que vinham destes.

Wright (1999) indica que o sucesso das iniciativas missionárias de Sophie deve ser considerado em conjunção com as atividades econômicas empenhadas na época, que se resumiam à extração de produtos da floresta. A chegada de Sophie coincidiu com o período da decadência do extrativismo da borracha e a substituição desse produto por outros bens da floresta, como o chicle e a piaçava. Como estes não geravam renda que compensasse minimamente o tempo que os homens ficavam distante de suas famílias, isso ampliava o

regime de exploração dos padrões não indígenas, ocasionando um eterno endividamento dos trabalhadores indígenas, o que resultava em grande insatisfação por parte dos índios. O estudo aponta que o evangelismo permitiu aos Baniwa/Coripaco um melhor controle sobre o seu modo de vida, numa contraposição à dependência e à exploração exercida no extrativismo.

A chegada de Sophie Muller na região do rio Içana provocou várias mudanças, não só para os Baniwa/Coripaco, mas também nas instituições instaladas na região do alto rio Negro. Impôs, por exemplo, à Ordem dos Salesianos, investimentos na região do rio Içana, pois embora instalados desde 1914 na região do rio Uaupés, os missionários católicos tinham pouca inserção na região do Içana. Na tentativa de conter o avanço das igrejas evangélicas, os salesianos se instalaram em Assunção do Içana — baixo Içana — instituindo uma verdadeira disputa pelas almas dos índios, mediante as diferentes interpretações do cristianismo que se instalaram nesse rio. O processo resultou numa divisão entre famílias evangélicas — no alto e médio Içana — e católicas, que predominaram no baixo Içana e rio Aiari, que perdura até os dias atuais (CABALZAR, 2006).

Em seus estudos, Wright (1996) sugere que a divisão entre evangélicos e católicos é fundamentada numa hostilidade que antecede ao evangelismo, ou seja, a divisão religiosa só teria vindo reforçar o antagonismo social já existente, e que a flexibilização da relação de hostilidade fraterna se dá através do casamento, que sempre ocorreu entre os Hohodene, hoje católicos, e os Walipere, atualmente evangélicos.

No decorrer dos tempos, a ruptura entre comunidades evangélicas e comunidades católicas parece ter amenizado, sendo que hoje é bastante comum ter nas Santas Ceias<sup>11</sup> a presença de pessoas das comunidades católicas, fato que ocorre com mais frequência quando a filha de um católico é casada com um evangélico e a participação em tais ritos assume o caráter de uma retribuição entre afins.

---

<sup>11</sup> São reuniões bíblicas mensais que reúnem núcleos de no máximo cinco e no mínimo de três comunidades geograficamente próximas.

De acordo com os estudos de Journet (1980), o evangelismo na vida dos Coripaco substituiu<sup>12</sup>, de alguma forma, diversos ritos tradicionais, cujo lugar foi ocupado por reuniões regulares de leitura da Bíblia e outros eventos religiosos, como as conferências evangélicas e outros cultos, que promoveram uma reacomodação da vida comunal às premissas da nova fé.

As conferências evangélicas são grandes reuniões bíblicas que ocorrem semestralmente e reúnem pessoas de comunidades geograficamente próximas “para a celebração de cultos evangélicos, o que confere um alto grau de interação e articulação política entre as chefias” (GARNELO, 2002, p. 95). As comunidades reúnem grupos fixos, os chamados grupos de conferência, que congregam participantes de comunidades relativamente próximas, sem que se exclua a possibilidade daqueles que moram em locais distantes (Venezuela e Colômbia), mais ligados aos realizadores da conferência por laços de parentesco ou outras formas de interação.

Os trabalhos de Garnelo (2002) e Sampaio (2000) revelam que as

Conferências Evangélicas Baniwa parecem recobrir boa parte das antigas funções dos podali<sup>13</sup>: além dos copiosos cultos realizados diuturnamente, as Conferências propiciam oportunidades para a busca de parceiros e acertos matrimoniais, acordos comerciais, reavivamento dos valores comunais e das alianças políticas (GARNELO, 2002, p. 95).

Xavier (2008) traz contribuições relevantes sobre a questão religiosa entre os Baniwa/Coripaco, em consonância com os trabalhos de Vilaça (1996) sobre os Wari que também se converteram ao evangelismo. O autor afirma que a nova religião só pode ser bem conformada na tradição Baniwa/Coripaco por encontrar, na sociabilidade desses povos, condições que se aproximavam das propostas religiosas fundamentalistas.

No caso dos Baniwa, é corrente dizer que sua complexa e rígida organização social, bem como alguns de seus preceitos éticos – herdados, por ironia, dos ensinamentos do próprio Ñapirikoli –, foram facilitadores da aceitação do cristianismo evangélico,

---

<sup>12</sup> Andrello (2009, p. 196) também constata que em Iauaretê, onde a religião cristã/católica é dominante, “as festas e os eventos que esse espaço abriga parecem substituir os antigos rituais das malocas, pois é através deles que aquela atmosfera de mutualidade que o líder se esforçava para preencher a maloca é perseguida nesse novo contexto”.

<sup>13</sup> *Podali* é a festa ritual de oferta de comida e outros bens materiais, conhecido como *dabucuri* em língua geral.

igualmente fundado em rígida organização social e de comportamentos, ao mesmo tempo que num código moral dogmático (XAVIER, 2008, p. 105).

O autor define a religião evangélica dos Baniwa/Coripaco como “religião social”, uma definição mais apropriada, pois ainda que a religião tenha sido introduzida, a apropriação que os Baniwa/Coripaco fizeram dela segue a ótica de atualização das suas formas de sociabilidade, o que gera um produto bastante distinto dos intentos dos missionários.

A religião é social porque, apesar de a ênfase da religião ser relacionada ao Deus como criador, é nas regras de comportamento que o evangelismo Baniwa seria melhor aplicado e vivenciado, o que o distingue do evangelismo das “cidades”, que se fundamenta na relação entre Deus e o indivíduo, em busca da salvação da sua alma (XAVIER, 2008). Tal como o autor, nunca percebi (o que não significa que não exista) entre os Baniwa/Coripaco o foco dos cultos na “salvação individual”. A oração para a salvação não é pensada individualmente e sim para todo o grupo de parentesco. E ainda, um dos principais focos da religiosidade Baniwa é o extremo controle social para o cumprimento das regras sociais de convivência sobre as pessoas, exercido particularmente sobre os jovens e as mulheres.

Xavier (2008) faz referência a uma anedota bastante conhecida na região para indicar que a religião tem maior peso quando é operada no espaço da comunidade, onde o controle social é vigente, ou seja, quando o indivíduo está sob a influência de seus parentes:

*Um diácono vai para a cidade, e lá fica muito bêbado, pois está longe de seus parentes, está todo sujo e não consegue sequer caminhar (contam e imitam o bêbado) e ao ser abordado por um parente (às vezes o relato é com um branco conhecido na região) que pergunta o porquê está bebendo já que é crente, o diácono responde: - Estou de férias de ser crente.<sup>14</sup>*

Em todos os eventos que presenciei a narrativa da anedota, o final é sempre um riso espontâneo dos ouvintes, seguido de uma constatação: “é assim mesmo!”. Utilizo a anedota para apontar outro aspecto da interpretação dos Baniwa/Coripaco sobre a expressão “de férias de ser crente”. Eles consideram que o descumprimento da regra de “não beber” entre os

---

<sup>14</sup> A versão descrita da anedota foi retirada das anotações dos cadernos pessoais de campo.

evangélicos é uma característica dos jovens, que são desobedientes e ainda não assumiram o comportamento adequado a um homem (adulto) Baniwa/Coripaco. Quando alguém mais velho ou casado fica bêbado na cidade, afirmam que aquele está lembrando o tempo de juventude, que esqueceu (temporariamente) que é pai de família ou que é velho. A juventude justifica o descumprimento de regras; a velhice, ao contrário, pressupõe o cumprimento de regras, o ideal do comportamento.

Finalizando, posso dizer que o exame parcial da bibliografia etnográfica sobre os Baniwa/Coripaco sinaliza que o desafio atual na vida social desses grupos é conjugar produtivamente o exterior. E que a preocupação primeira é manter as normas essenciais da sociabilidade que permeiam as relações cotidianas — como terei oportunidade de demonstrar na seção em que abordarei as premissas desses povos —, acionadas na construção do que definem como “o nosso projeto de escola”, no qual estão presentes aspectos da formação da pessoa Baniwa/Coripaco. Este primeiro exercício buscou produzir uma descrição sumária da organização social, o que, nesta dissertação, visa apreender a conexão com as dinâmicas atuais elaboradas por jovens escolarizados segundo uma proposta escolar definida e gerida pelos Baniwa/Coripaco.

## **CAPÍTULO 2 - DO HISTÓRICO AO USO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS BANIWA/CORIPACO**

Neste capítulo explorarei questões que tratam da constituição da educação escolar indígena no Brasil e na bacia do rio Içana, através dos relatos e da análise de documentos (relatórios dos eventos). Para tanto, inicio com uma revisão de registros bibliográficos (documentos, dissertações e teses) sobre a discussão em torno do movimento político da educação escolar indígena no Brasil. Em seguida abordo o assunto no âmbito local da bacia do rio Içana, onde os debates sobre o tema da educação escolar se desenvolveram em espaços formais, com a participação de líderes comunitários e sob a coordenação de lideranças do movimento indígena. Foram nesses eventos que os Baniwa/Coripaco formularam o discurso da “educação escolar própria”, entendida como um processo que congrega questões essenciais da vida cotidiana nesses grupos, com a possibilidade de aprendizagem dos novos conhecimentos advindos do saber acadêmico.

Para organizar as informações sobre o processo de discussão sobre a educação escolar Baniwa/Coripaco e da construção da escola Pamáali, busquei os arquivos das associações indígenas (OIBI) e realizei entrevistas com os participantes das reuniões (lideranças comunitárias e das associações indígenas). Tais procedimentos tinham o intuito de evidenciar o que animava as pessoas a participarem de tais eventos. Essa questão é, a meu ver, fundamental para a compreensão da dinâmica de associação da educação escolar indígena com a vida dos comunitários.

### 2.1. Educação escolar indígena no Brasil

A história da educação escolar indígena no Brasil teve início no século XVI, marcada pelo viés religioso de catequização e pela negação da cultura indígena. Essa atividade foi

interrompida durante o governo do Marquês de Pombal, sendo retomada no período da República, tendo, entre seus preceitos, o ensino da língua portuguesa, tornado obrigatório nas escolas. A partir de 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI)<sup>15</sup> assumiu as escolas indígenas e definiu, como parâmetro orientador do processo educativo, a formação para o trabalho agrícola e doméstico, visando à integração do índio à nação brasileira (LOPES DA SILVA, 2001). Foi a partir de 1970 que as escolas em área indígena passaram a adotar o ensino bilíngue, através da parceria da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)<sup>16</sup>, tendo como estratégia política a conversão religiosa e a integração dos índios à nação. Dessa parceria resultou a oficialização do ensino bilíngue e também as primeiras ações de formação de professores indígenas.

Os encontros e as discussões do movimento indígena na década de 1970, em prol de um programa específico de educação escolar, exerceram importante influência na temática educação escolar indígena, tendo, como contraponto, o modelo de educação escolar vigente no Brasil. Tais reflexões envolveram pesquisadores ligados à educação, à linguística e à antropologia. Relatórios e outros documentos da época demonstram que, inicialmente, as escolas em áreas indígenas seguiam o modelo curricular da escola rural brasileira e que os professores (não-índios) não estavam preparados para atuar com grupos indígenas. Os professores indígenas, quando chamados a atuar nas escolas das comunidades e aldeias, eram orientados por não-índios e quase sempre considerados incapazes para assumir as funções de professor e/ou de diretor das escolas indígenas.

Do conjunto dessas discussões e experiências surgiu a proposta da educação escolar indígena diferenciada e específica, tendo como principais reivindicações: a) os processos de socialização e aprendizagem na escola articulados à valorização e à transmissão da herança cultural indígena por meio da oralidade; b) a alfabetização em língua materna; c) defesa do

---

<sup>15</sup> Entidade governamental responsável pela política indigenista no Brasil.

<sup>16</sup> Entidade religiosa voltada para o estudo das línguas indígenas, com vistas à tradução da Bíblia para tais idiomas como meio de conversão religiosa.

direito à educação escolar indígena ser orientada por professores indígenas (a serem formados no exercício do magistério), falantes da língua e imersos na cultura do grupo, que reuniram as condições necessárias para desenvolver uma proposta escolar que possibilitasse a autogestão cultural e política dos grupos indígenas (MELIÁ, 1979; LOPES DA SILVA, 1981).

Trata-se de uma clara oposição ao modelo de educação escolar implantado pela FUNAI e SIL que, de acordo com os teóricos da política indigenista, seguia uma política assimilacionista<sup>17</sup> e ignorava por completo os padrões de reprodução dos conhecimentos tradicionais para a formação de crianças e jovens.

O movimento indígena passou a defender o ensino bilíngue e a propor a implantação de uma escola indígena diferenciada. Grupioni (2009) define a educação diferenciada a partir da oposição ao discurso da assistência educacional, tendo como referência a proposta educacional ofertada pela FUNAI e executada por organizações missionárias que adotavam a perspectiva integracionista dos grupos indígenas à sociedade envolvente. A educação diferenciada surgiu das experiências de processos escolares geridos pelos grupos indígenas, em parceria com organizações não governamentais, civis e religiosas e se apoiou na escola comunitária, intercultural e bilíngue.

Esse novo conjunto de ideias e práticas, ainda que propagado em sua generalidade, passa a estar no cerne de um discurso que se contrapõe a processos que vinham de longa data e que se expressavam no modelo da escola missionária e da escola civilizadora, que passam a ser combatidos enquanto modelos que deveriam ser superados (GRUPIONI, 2009, p. 40).

O marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas é a Constituição de 1988, que abandona a perspectiva integracionista que até então vigorava e incorpora o reconhecimento da pluralidade cultural. Ela garantiu<sup>18</sup> aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada, o respeito às suas formas próprias de organização social, aos seus costumes, línguas, crenças e tradições, reconhecendo

---

<sup>17</sup> De acordo com Assis (1981), a escola funciona como uma frente ideológica, visando à assimilação cultural do indígena à nacionalidade do país.

<sup>18</sup> Constituição Federal de 1988, artigos: 22, 109, 129, 231 e 232.

também o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. A educação escolar diferenciada assumiu grande importância para os povos indígenas, na medida em que permite tratar da valorização de suas culturas, as quais tendem ser apagadas pelo processo civilizatório (MARÉS, 2002).

Tais premissas também se expressam na lei maior de educação nacional (Leis de Diretrizes e Base/96), nos artigos que tratam da questão indígena, garantindo-lhes o direito à educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada e preservando os direitos conquistados na Constituição. No campo da educação, outros instrumentos legais relevantes para o tema são o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de janeiro/2001), o Parecer 14/99 e a Resolução 003/99, ambos do Conselho Nacional de Educação do Conselho, que incentivam o ensino intercultural e bilíngue, a valorização plena das culturas e a afirmação e manutenção das identidades étnicas (MELIÁ, 1979; LOPES DA SILVA, 1981, 1995, 2001; SANTOS, 1975; ASSIS, 1981).

A mudança do pensamento jurídico a respeito do direito indígena a uma educação diferenciada provocou amplas discussões em torno das características a serem assumidas pelas escolas indígenas em processos educacionais diferenciados. Grupioni (2008) registra que este novo posicionamento coincidiu com o surgimento das primeiras organizações de professores indígenas e com o reconhecimento legal das experiências alternativas de educação escolar indígena que já vinham acontecendo em vários estados brasileiros como parte da adoção de uma política de educação escolar específica.

Esse movimento também foi vivido na região do alto rio Negro. Se inicialmente os Baniwa recebiam uma escola com projetos pedagógicos prontos, elaborados pelo governo, na década de 1990 a situação começava a mudar e a tomar corpo, expressando-se em iniciativas como a Escola Indígena Baniwa/Coripaco Pamáli. Esta representou um passo novo no processo escolar, quando os próprios indígenas apresentaram um projeto político pedagógico

para as autoridades educacionais, exigindo que essas instituições se adequassem às suas realidades e necessidades.

## 2.2. Educação escolar indígena no Içana

Tal como no contexto nacional, descrito por Tassinari (2000) e Ferreira (1992), a proposta escolar indígena diferenciada foi assumida pelo movimento indígena. Entre os Baniwa, o surgimento da Escola Indígena Baniwa/Coripaco Pamáali se confunde com a história da OIBI, que foi fundada em 1992. Desde a fundação da OIBI, uma das principais reivindicações das comunidades a ela afiliadas era a implantação de uma escola que ofertasse o ensino fundamental completo na região. Tratava-se de uma demanda principalmente dos Baniwa/Coripaco da região do médio e alto Içana, majoritariamente evangélicos, que não contavam com o apoio dos missionários católicos para oferta de escolarização. Nessas regiões, as escolas, embora implantadas desde a década de 1970, ofereciam apenas a formação de 1ª a 4ª série, enquanto a segunda parte do ensino fundamental, correspondente ao período da 5ª à 8ª série (ou 6º ao 9º ano), só era ofertada no trecho mais baixo do rio, na comunidade de Assunção do Içana, uma área católica que contava com uma escola gerida pela missão salesiana.

A articulação da OIBI e das demais instituições na região do alto rio Negro resultaram na elaboração do Projeto de Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro<sup>19</sup> pela FOIRN, em parceria com o ISA que, no primeiro triênio do projeto, apoiou a construção da Escola Indígena Baniwa/Coripaco Pamáali. Esta trazia um modelo pedagógico distinto do modelo de educação escolar instaurada pela atuação conjunta da missão salesiana e órgãos oficiais de ensino.

---

<sup>19</sup> A formulação do Projeto de Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro visava ter uma abrangência regional e representativa das diversas calhas de rio (Uaupés/Tiquié, Negro, Içana). Nos anos seguintes passou a apoiar ações entre os Tukano do médio Tiquié, Wanano e Tariano do alto Uaupés, Tukano de baixo Uaupés e também ações nas comunidades do médio rio Içana.

De acordo com Albuquerque (2007), o fato de a escola Pamáali não se prender a modelos escolares convencionais permitiu que seu modelo pedagógico pudesse articular os conhecimentos indígenas baseados na mitologia, nas memórias e nos saberes da história oral e nos conhecimentos de outros povos (como os saberes científicos, por exemplo), desde que interessassem à população e que fossem identificados como úteis na lide com questões atuais da vida cotidiana. A proposta também teria representado um avanço, sobretudo pelo fato de possibilitar que a gestão administrativa e pedagógica da escola fosse exercida pelos próprios índios.

#### 2.2.1. A educação escolar no Içana em tempos e números

Quando solicito que contem quando iniciou a escola na região, os adultos e mais velhos Baniwa/Coripaco que vivem no médio rio Içana, onde predomina a religião evangélica, costumam indicar que a primeira experiência que tiveram com o que definem como escola se deu com a chegada da missionária americana Sophie Muller, que falava a língua coripaco e que, nas três viagens que fez ao Içana, apesar de seu pouco tempo de permanência, ensinou os Baniwa/Coripaco a ler e a escrever. Assim, os mais velhos afirmam que foram escolarizados para aprender a palavra de Deus e só depois é que veio a escola para ensinar outros livros.

É óbvio que o objetivo de Sophie não estava relacionado à escolarização, mas ela utilizava estratégias pedagógicas de ensino que propiciavam a alfabetização, a fim de evangelizar e viabilizar a leitura dos textos sagrados que usava como apoio à conversão. Sophie traduzia os capítulos da Bíblia e ao final deixava perguntas para serem respondidas e marcava os versículos que deveriam ser memorizados e recitados durante os cultos. Ainda

hoje os Baniwa/Coripaco evangélicos aplicam a técnica de ensino-aprendizagem deixada por “Dona Sofia”<sup>20</sup> no estudo da Bíblia.

Os Baniwa do médio Içana relatam que a empreitada iniciada por Sophie teve continuidade com o pastor americano Henry Loewen, do *Summer Institute of Linguistics*, que ficou cerca de 20 anos entre os Baniwa do médio Içana (1970 a 80). Ele alfabetizava os homens e elaborou duas cartilhas e livros de exercícios, usados como material de apoio à alfabetização na língua indígena, tendo sido esse material a primeira proposta de grafia da língua baniwa no Brasil.

A primeira escola formal na região do médio rio Içana foi fundada no início da década de 1970 e ficou sob a responsabilidade desse pastor. Até o começo da década de 1980, as escolas nas comunidades do rio Içana estavam divididas entre escolas dos pastores e escolas das irmãs salesianas. Após a criação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), o órgão responsável pela educação escolar no município, em 1983, as escolas dos pastores passaram a ser de responsabilidade do governo municipal, ao passo que as escolas organizadas pelas irmãs salesianas se vincularam ao governo estadual.

Em 1992 o movimento indígena do Içana iniciou a articulação nas comunidades Baniwa/Coripaco. Na época, funcionavam menos de vinte escolas em toda a bacia do Içana e somente em Assunção havia a oferta do ensino fundamental completo. Entre 1996 e 1999, com o movimento indígena demandando do governo municipal o investimento em educação escolar, duplicou-se o número de comunidades que possuíam escolas com o primeiro segmento do ensino fundamental.

Como apontado anteriormente, o aumento de escolas na bacia do rio Içana está relacionado ao movimento liderado pela OIBI, a partir de 1996, quando a reivindicação pela

---

<sup>20</sup> Wright (2005), em seu trabalho “O tempo de Sophie: história e cosmologia da conversão Baniwa”, informa que, em quarenta anos de trabalho no noroeste amazônico, Sophie traduziu o Novo Testamento para três línguas indígenas e trechos mais curtos para mais oito idiomas. Saiu do Brasil em 1953, após a perseguição do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), mas manteve contato com os Baniwa do Içana. Os pastores iam visitá-la, até a sua morte no início dos anos 1990.

formação específica para professores Baniwa/Coripaco começou a figurar dentre as principais bandeiras de luta. Em 1998 a SEMEC e a Secretaria de Estadual de Educação (SEDUC) realizaram conjuntamente o primeiro Curso de Magistério Indígena, sendo que a primeira etapa de formação aconteceu na comunidade de Juivitera, no médio rio Içana.

Em 2001, cerca de 100 professores Baniwa/Coripaco se formaram, o que gerou um significativo aumento do número de professores<sup>21</sup> atuando nas comunidades da bacia do Içana — o número passou de 13 para 54 professores Baniwa/Coripaco — e abriu, conseqüentemente, a possibilidade de ampliação das escolas na bacia do Içana. A partir daí, cada escola pôde ter professores falantes da língua corrente em cada comunidade, o que provocou mudança estrutural na educação escolar; afinal, ter um professor falante da mesma língua dos alunos significa também partilhar a mesma cultura e valores, o que interfere séria e positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Ser professor é um cargo de prestígio na sociedade Baniwa/Coripaco, não só pelo fato de este ser uma pessoa da comunidade, atuando num papel valorizado, mas também por ser aquele que maneja conhecimentos dos brancos (escrita e leitura) e conta com salário regular, o que amplia seu o acesso a bens industrializados. Situação semelhante foi encontrada por Lasmar (2002) que, em pesquisa desenvolvida entre os índios do distrito de Iauaretê, afirma que o cargo de professor “destaca-se pela posse do saber branco em seu aspecto formalizado, e por seu papel de transmissor. O professor representaria, na comunidade, um espaço de abertura para o mundo dos brancos” (LASMAR, 2002, p. 77).

A Escola Indígena Baniwa/Coripaco Pamáali foi a primeira escola a ofertar o ensino fundamental completo na região do médio e alto rio Içana, atendendo também aos jovens alunos dos rios Aiari e Cuiari, onde também se assentam comunidades Baniwa. Em 2003 a

---

<sup>21</sup> Até 2001, os professores que atuavam na bacia do rio Içana eram, em maioria, oriundos de outras regiões, como Uaupés e Negro, ou seja, não eram falantes da língua baniwa e nem da língua coripaco, o que provocava um problema sério nos anos iniciais do ensino escolar. As aulas eram em português e os alunos não falavam português, dificultando o aprendizado.

SEMEC criou mais quatro escolas com ensino fundamental completo (Boa Vista, no baixo Içana, Tunuí Cachoeira, no médio Içana, Canadá-rio Aiari e São Joaquim, no alto Içana). Desde então, a ampliação de escolas nas comunidades da bacia do rio Içana tem sido crescente.

De acordo com os relatórios (ACEP, 2000) da escola Pamáali, a primeira matrícula foi de 45 alunos de 37 comunidades; entretanto, somente chegaram à escola 35 alunos de 26 comunidades do médio e alto rio Içana, rio Aiari e rio Cuiari. E destes, apenas 17 concluíram os quatro anos de formação do segundo segmento do ensino fundamental. Um dos motivos do déficit de egressos na Pamáali foi a transferência de parte desses alunos para as novas escolas que passaram a contar com ensino fundamental completo. Elas foram criadas em outras microrregiões do território Baniwa, como a escola da comunidade de Tunuí Cachoeira. A criação dessas novas escolas deixou nítida a preferência dos alunos em estudar na sua própria comunidade ou em local próximo a ela.

No total, entre 2000 e 2010, chegaram à escola Pamáali 177<sup>22</sup> alunos. Destes, 90 jovens conseguiram se formar no segundo segmento do ensino fundamental, o que corresponde a quatro turmas de alunos no ensino fundamental no período.

<b>Turmas</b>	<b>Início</b>	<b>Formatura</b>	<b>Total de alunos</b>
1ª turma	2000	2004	17
2ª turma	2001	2006	22
3ª turma	2003	2007	21
4ª turma	2005	2009	30
<b>Total</b>			<b>90</b>

Tabela 1: Turmas de alunos da escola Pamáali  
Fonte: ACEP (2010)

Hoje, das 57 escolas do rio Içana, 33 ofertam apenas o primeiro segmento do ensino fundamental, atendendo a 1.384 alunos; as outras 17 oferecem o ensino fundamental completo e atendem a 644 alunos. Em sete escolas existe o ensino médio (Assunção, Pamáali, Tunuí

<sup>22</sup> Esse número corresponde aos dados de matrícula dos alunos. Formaram-se 90, sendo que 40 cursam o segundo segmento do ensino fundamental da escola Pamáali; 14 cursam o ensino médio na escola Pamáali e os 33 alunos pediram transferência da escola Pamáali e, a maioria, continua estudando nas demais escolas das comunidades do rio Içana.

Cachoeira, Canadá, Boa Vista, Nazaré e Castelo Branco), porém, todas elas funcionam como salas de extensão da escola Assunção, a única autorizada pelo sistema municipal de educação para oferecer esse nível de ensino. No total são 145 alunos que cursam o ensino médio (SEMEC/SEDUC, 2009).

### 2.3. A construção da escola Pamáali

Foram quatro grandes encontros de educação organizados pela OIBI para definir as diretrizes de funcionamento de uma escola entre os Baniwa/Coripaco. Os relatórios das assembleias regionais do médio e alto rio Içana revelam as expectativas das lideranças e dos mais velhos sobre a educação escolar. Entretanto, não há nesses documentos registro das expectativas dos jovens (potenciais alunos) sobre o que esperavam da futura escola. Isso se deve possivelmente ao fato de que, no contexto social Baniwa/Coripaco, não cabe ao jovem falar em grandes reuniões, ou pelo menos não cabia na época em que essas reuniões foram realizadas (final dos anos de 1990), de modo que a discussão em torno da oferta de escola com o ensino fundamental completo ficou a cargo dos mais velhos, pais e lideranças.

De acordo com os relatórios da entidade, os quatro encontros de educação escolar realizados pela OIBI entre 1996 e 1999 reuniam, a cada encontro, cerca de 120 pessoas, entre lideranças, velhos, pais e mães, professores e jovens, que discutiam os projetos de escolarização na região do Içana. Assim, percebe-se que a população Baniwa/Coripaco, principalmente da região do médio rio Içana, debateu detalhadamente os objetivos da escola, bem como delineou seus modos de organização e funcionamento.

O primeiro encontro ocorreu em Tunuí Cachoeira, comunidade do médio rio Içana. Contou com o apoio da FOIRN e teve como líder o então vice-presidente da Federação e professor Gersem dos Santos Baniwa, que posteriormente (em 1997) assumiria a Secretaria Municipal de Educação. Um dos marcos desse encontro foi a definição das viagens de articulação política entre as comunidades, realizadas pela diretoria da OIBI, com o objetivo de

levar informações sobre os direitos à educação escolar diferenciada e de levantar as opiniões das pessoas sobre como deveria ser o funcionamento de uma escola com qualidade de ensino, adequada à realidade dos Baniwa.

Durante o segundo encontro, de acordo com informação dos relatórios, as discussões centraram-se na proposta de padronização da grafia da língua baniwa, havendo divergência entre os líderes católicos e evangélicos neste tópico. O encontro sobre a discussão da grafia contou com a mediação de um linguista profissional. Segundo André Fernando, presidente da OIBI nesse período, o encontro gerou uma discussão mais profunda do que o tema da padronização ortográfica, que era até então identificado como um problema prioritário a ser resolvido. Mas no evento os participantes acabaram discutindo mais o tema da própria educação escolar, o que orientou a definição da temática do encontro subsequente.

*Nesse segundo encontro, não discutimos somente o problema da grafia, a maior parte da discussão foi sobre a escola. A grafia da escrita passou a ser uma questão menor, pois o Henri Ramirez mostrou que em muitas línguas as grafias não eram uniformes e, então, pedimos a ele uma proposta de grafia que fosse boa para o nosso uso. Então, neste encontro pensamos tudo sobre a escola, discutimos localidade e tudo sobre o funcionamento da escola. A gente queria fazer o projeto e imagina até decidimos o local da escola, mas percebemos a necessidade de formação dos nossos professores. Essas demandas mobilizaram os Baniwa, independente se eram católicos ou evangélicos. Fomos os primeiros na região a solicitar a formação específica de professores indígenas, e tínhamos toda a discussão para escrever o nosso projeto. Assim fomos construindo a escola que queríamos (André Baniwa, liderança do rio Içana - Entrevista, 2011).*

No segundo encontro foram definidos os objetivos da escola, e o relatório revela ter havido compreensões variadas sobre o objetivo da educação escolar. Para as lideranças do movimento indígena, a educação escolar era claramente uma estratégia para que os Baniwa/Coripaco, obtendo educação escolar formal, pudessem galgar níveis educacionais exigidos para assumir os cargos e empregos que surgiam na região. Esperavam também que os jovens se tornassem mais bem capacitados a exercer funções dentro do próprio movimento indígena.

No mesmo relatório se encontra o registro da fala de um senhor mais velho, para quem a escola deveria ter como objetivo formar os alunos na produção de bens já essenciais no dia-a-dia da comunidade. Para ele, ao final do ensino fundamental, o jovem deveria saber fazer, por exemplo, as pilhas necessárias à pesca cotidiana, que costuma ser realizada à noite.

Os diferentes objetivos explicitados no evento demonstravam algo em comum: a escola era claramente entendida como algo de fora, “dos brancos”, e sua função principal seria dominar esse outro conhecimento, oriundo da sociedade não indígena. Tal posicionamento não é novidade, pois muitos estudos (KAHN, 1994; COHN, 2005) que abordam o sentido da escola para os povos indígenas afirmam que, para os índios, a escola é “coisa de branco” e a importância dela é a possibilidade de acessar os conhecimentos do mundo não indígena. É o caso dos achados de Lasmar (2002) no rio Negro. A autora discute o entendimento dos índios sobre a escola e conclui que, para eles, ela é estratégica para apreender o saber dos brancos. Afirma que “apropriar-se do conhecimento dos brancos, nesse registro, é apossar-se de suas potências criativas, algo que se torna possível principalmente através da escola” (LASMAR, 2002, p. 250).

A discussão sobre o espaço do conhecimento tradicional no ensino escolar não ocorreu nos primeiros encontros, sendo que a proposta de incluir, no currículo escolar, conhecimentos Baniwa/Coripaco foi gradual e quase imperceptível nos dois primeiros encontros. Somente a partir do terceiro encontro é que ganhou um formato de proposta de ensino. Pode-se presumir que isso se deve ao fato de que, para o terceiro encontro, a diretoria da OIBI realizou previamente três viagens de articulação nas comunidades, nas quais divulgou o direito a educação escolar diferenciada e os objetivos do projeto de educação escolar coordenado pela entidade, no qual o conhecimento tradicional ganha destaque.

Foi em 1997, durante o terceiro encontro, que se iniciou a formulação do que os Baniwa/Coripaco denominaram programa escolar e que contou com a participação das

principais lideranças das comunidades. Essa discussão focou a valorização das línguas baniwa e coripaco e a importância de o ensino nas séries iniciais ser ministrado na língua falada pelas crianças. Os participantes analisaram as cartilhas elaboradas em língua baniwa por missionários e linguistas, que nesse período eram utilizadas em apenas duas escolas coordenadas pela missão evangélica, e se mostraram extremamente críticos desses materiais.

As críticas mais incisivas foram dirigidas à grafia contida nessas cartilhas, pois, no entendimento deles, as grafias até então existentes dificultavam o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Propuseram uma reformulação dessa estratégia, retomando-se então a proposta de padronização da língua escrita, a ser feita de maneira mais fiel aos modos de fala na comunidade e de um modo que realmente apoiasse aos professores na alfabetização das crianças.<sup>23</sup>

Nas atas das assembleias da OIBI, a discussão do ensino fundamental ressaltava sua importância como ação voltada à diminuição do êxodo das comunidades para a cidade de São Gabriel.<sup>24</sup> Já nos encontros de educação, as lideranças e comunitários discutiam mais detidamente questões como qualidade de ensino, definindo-se calendários de aulas e currículo de acordo com a dinâmica de vida do povo e de projetos desenvolvidos na área Baniwa. Apontavam para a necessidade de a formação escolar atingir níveis mais altos de escolaridade e, principalmente, para que os próprios Baniwa/Coripaco pudessem assumir a gestão das escolas.

Em todos os encontros, as discussões indicaram os caminhos para a resignificação da escola, como mostra o estudo de Sarmiento (2007), que, desenvolvido no alto rio Negro,

---

<sup>23</sup> A partir da produção do Dicionário Baniwa por Henri Ramirez (2001) e da contratação, em 2001, de um maior número de professores Baniwa/Coripaco para assumirem as escolas da região do rio Içana é que foi formulada e enviada a proposta (política) do ensino nas primeiras séries na língua falada pelas crianças.

<sup>24</sup> Informação encontrada na pesquisa “Perfil São Gabriel”, realizada pelo ISA e pela FOIRN em 2005 em 1.444 domicílios na sede do município; 36,3% dos entrevistados apontaram a garantia de continuidade da educação escolar como principal motivo da mudança da comunidade para a cidade (LASMAR, 2005).

descreve os processos tradicionais de construção da identidade Tuyuka e demonstra como eles são efetivados no novo modelo pedagógico da escola indígena Tuyuka.

De acordo com Sarmiento (2007), a escola Tuyuka, por ser uma instituição de ensino, tem o formato geral da escola moderna, ou seja, segue as regras instituídas pelo sistema educacional nacional, mas foi ressignificada pelos Tuyuka, num processo de hibridação entre a educação Tuyuka e a escola do modelo nacional. Foram criadas práticas escolares diferenciadas, principalmente no que se refere a conteúdo escolar, metodologia de ensino e objetivo de formação. O autor salienta que, ao definir as questões relativas aos processos escolares, é possível refletir e recriar identidades e ainda estabelecer novas relações em torno de conhecimentos e recursos.

Algo similar é possível apreender da análise da documentação da OIBI. As lideranças Baniwa, ao discutirem a escola Pamáali, propõem uma escola que articule os seus próprios conhecimentos a novos conhecimentos, assumindo os termos “escola indígena” e “educação diferenciada” como marcadores do processo escolar autogerido pelos próprios Baniwa/Coripaco, com ênfase nos conhecimentos tradicionais ao lado de abertura a outros e novos conhecimentos.

Destaco que, nas discussões do terceiro encontro, os termos “escola indígena” e “educação diferenciada” assumiram principalmente o sentido de cobrança pelo direito das comunidades Baniwa/Coripaco de gerir seus processos escolares. No caso, os participantes entenderam que a gestão deve ser de responsabilidade das lideranças comunitárias e dos professores. Tal como apontado por Cohn (2005) ao analisar a educação escolar indígena no Brasil, quando os índios assumem a definição “diferenciada”, entendem que a escola deve passar a respeitar a “particularidade étnica e cultural dessas populações, reunindo alunos e professores de mesma etnia em seu projeto, execução e gestão” (CONH, 2005, p. 489).

A formulação do componente Baniwa/Coripaco no Projeto de Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro tomou como base as discussões dos três grandes encontros de educação escolar coordenados pela OIBI. O projeto define a proposta de escola como “diferenciada”, considerando que os parâmetros de organização da escola são os dados pelo Baniwa/Coripaco.

Um quarto encontro foi realizado para organizar a implantação da escola e contou com o apoio do Projeto Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro (FOIRN/ISA). A discussão, nesse momento, girou em torno da organização e implantação da escola Baniwa/Coripaco, tendo como objetivo central a elaboração da grade curricular e do calendário de funcionamento. As lideranças Baniwa/Coripaco demonstraram forte empenho em compreender esses temas para melhor definir o conceito pedagógico da nova escola.

Mas a maior parte do processo de definição do funcionamento da escola foi sendo construído no próprio exercício de geri-la — algo perceptível no tempo dedicado a discutir a gestão da escola Pamáali nos encontros seguintes, tanto nas assembleias da escola quanto nas assembleias da OIBI, nas quais a educação escolar continuou tendo destaque.

Na VII Assembleia Geral da OIBI, em 2001, as lideranças concluíram o desenho que desejavam para o processo educacional a ser desenvolvido com os jovens Baniwa. Sob o título “Formação de pessoa (Educação na Escola)”, o registro aponta concepções importantes para os Baniwa sobre a formação escolar. Para eles, determinados conceitos devem ser orientadores na formação dos jovens; é o caso dos termos: *kádzeeka* (hábil), *ikadzeekataakakhetti* (estudo) e *kádzeekataakakawa* (estudar). Esses conceitos sobre formação, habilidade, estudo e estudar são assim explicitados:

[...] formação é preparar a pessoa, antes, para o trabalho ou [para] enfrentar a vida, enquanto viver. A pessoa já é hábil para uma certa atividade que gosta de fazer. O mundo é cercado de vários conhecimentos e técnicas de fazer ou produzir as coisas para sua sobrevivência, seja na floresta ou nas grandes cidades. Para que a pessoa tenha estes conhecimentos ou maneira de fazer ou produzir, é necessário que tenha estudo, e para que ele tenha estudo, precisa estudar. A pessoa deve se habilitar trabalhando. Traduzindo isso para o nosso mundo de compreensão, habilitar

significa trabalhar. Aí sim, está estudando, tendo estudo e aprendendo. É isso que vai valer na vida de uma pessoa. Não uma fantasia (teoria), mas prática, como ensinavam nossos antepassados uns para com os outros na forma chamada oral (OIBI, 2001, p. 3).

Por fim, as falas registradas dos participantes evidenciam a preocupação com a formação escolar de seus jovens, para que não destoe da formação da pessoa Baniwa/Coripaco. A escola é entendida como espaço para aperfeiçoar a habilidade da pessoa e descobrir novas formas de trabalho. A expectativa é de que a formação escolar dos alunos fortaleça os processos desenvolvidos nas comunidades e que tenham meios de garantir o acesso a bens atualmente já considerados essenciais no dia-a-dia na vida da comunidade.

### **CAPÍTULO 3 - DOS DOCUMENTOS AO FUNCIONAMENTO: IMPRESSÕES BANIWA/CORIPACO NA ESCOLA PAMÁALI**

No segundo capítulo, sustento que o movimento indígena na região do rio Içana assume como uma de suas prioridades políticas o tema educação escolar e aponto que o processo de escolarização que atende às prioridades definidas pelos Baniwa/Coripaco deve estar relacionado, de algum modo, com o aperfeiçoamento técnico, ou seja, que permita aos jovens assumirem os cargos (empregos) ofertados na região e que os prepare para a elaboração e execução de projetos para as comunidades. Deste modo, o processo de escolarização vincular-se-ia às linhas de ação do próprio movimento indígena do rio Içana, para o qual a formação escolar deve propiciar um novo capital social<sup>25</sup> que facilite a atuação nas distintas áreas de luta do movimento, como as da saúde, alternativas econômicas e gestão territorial.

Seguindo essas premissas, as discussões coordenadas pelo movimento indígena do rio Içana, com a participação ativa das lideranças das comunidades, foram pouco a pouco criando a forma de documentos e de projetos que reivindicam mudanças estruturais na educação escolar ofertada naquela região e têm como principal bandeira a gestão da escola pelos índios, incluído aqui o modo de funcionamento.

Os debates sobre a educação escolar Baniwa/Coripaco corresponderam a um passo novo no histórico da educação escolar na região do alto rio Negro, pois possibilitaram

---

<sup>25</sup> O capital social é aqui entendido como “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis” (BOURDIEU, 1998, p. 67). Assumo as formulações de Bourdieu (1998) e no contexto das comunidades indígenas da bacia do Içana, para aquele contexto, entendo que o capital social é tido como um recurso (ou ativo), tal como o capital econômico, que pode ser acumulado. Entretanto, diferentemente do capital econômico que tem um proprietário, o capital social somente é acumulado por meio de relações sociais.

repensar o funcionamento das escolas naquelas comunidades e definir as diretrizes para a educação escolar. Foi estabelecida como condição para a existência dessas escolas que os jovens se preparem para atuar em prol de sua família e de sua comunidade.<sup>26</sup> Essa diretriz posteriormente iria compor o objetivo central do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Pamáali. Esse conjunto de situações foi conformando melhor a presença da escola e sua adequação às necessidades e realidades dos grupos locais.

Os encontros de educação escolar na bacia do rio Içana geraram uma ampla divulgação da proposta da nova escola e, de acordo com os alunos da primeira turma, a “fofoca”<sup>27</sup> sobre a escola Pamáali que circulou entre as comunidades era animadora. Todos falavam que a nova escola tinha como propósito a formação escolar, mais articulada à vida das comunidades indígenas, e que nela o aluno seria formado para desenvolver (saber-fazer) trabalhos na sua comunidade. Dizia-se ainda que a gestão seria dos Baniwa/Coripaco, com a participação das pessoas da comunidade através do Conselho Escolar.

*Desde antes de a Pamáali existir, já tinha sucesso ainda no seu projeto, pois a fofoca que chegava às comunidades era muito atraente. Diziam que iria formar alunos capazes de adquirir qualquer cargo no mercado de trabalho. Com essa informação fiquei muito alegre e tive vontade de estudar cada vez mais, e daí pensei em continuar o meu estudo na escola Pamáali. Na verdade, sempre foi o meu sonho (Euclides, aluno da primeira turma).*

Como já foi assinalado, uma das singularidades da Pamáali é o fato de esta escola não estar situada numa comunidade pré-existente. Foi construída num local sagrado do *sib Waliperedakenai*, pertencente à fratria Walipere, na região do médio Içana. Segundo análise das lideranças comunitárias, a construção da escola fora da comunidade teve como principais motivos: a) possibilitar que qualquer Baniwa/Coripaco estudasse ali, evitando possíveis

---

<sup>26</sup> Em 1998 a Federação das Organizações do Rio Negro (FOIRN) incorporou as reivindicações do movimento indígena do rio Içana, pois naquele momento havia um ambiente político favorável à educação escolar indígena e a FOIRN articulava um projeto e parcerias para apoiar uma série de iniciativas similares que vinham surgindo nas diferentes calhas de rio na região do rio Negro.

<sup>27</sup> *Kaitépe* é a palavra baniwa que significa fofoca (falar bem ou mal) e vem do verbo *kaite*, que significa aconselhar. No contexto narrado pelos alunos, assume o sentido de divulgação (falar bem), mas também tem a conotação de evitar ou reduzir as transgressões (falar mal).

conflitos da coresidência entre afins e b) evitar uma demanda muito grande de alimentação para as pessoas da uma comunidade que abrigasse a escola, as quais se veriam obrigadas a trabalhar muito mais para alimentar os jovens estudantes.

Apesar de o regimento e do projeto político pedagógico da escola não fazerem referência a questões religiosas, sua localização é no médio rio Içana, numa área sob influência política das comunidades evangélicas e, conseqüentemente, a escola segue as normas que são comuns às famílias que vivem nessa região.

### 3.1. Comunidade escola Pamáali: onde o diferente tem que ser igual

Como dito anteriormente, nas discussões dos encontros de educação foi decidido que a escola Pamáali seria ocupada apenas nos períodos de atividades escolares, com professores e alunos retornando posteriormente às suas aldeias de origem, e que nem velhos nem líderes morariam nela. O fato de ser habitada na maior parte do tempo apenas por jovens configura a Pamáali como um espaço distinto das demais comunidades da região do Içana e de todo o alto rio Negro.

Exceto em alguns períodos das etapas letivas, em que os pais visitam seus filhos ou um conhecedor (geralmente um idoso) vai desenvolver uma atividade com os alunos, a população ali existente é estritamente jovem: da diretoria da associação a professores e alunos. Não se pretende tornar a escola uma comunidade de residência permanente das famílias e, nesse sentido, a experiência Baniwa representa uma nova forma de construção da relação entre comunidades e escola.

Ao considerar que a escola Pamáali é uma comunidade diferente — um lugar de jovens — tornou-se necessário investir numa forma de acompanhamento pelos pais e pelos mais velhos. Os representantes dos pais de alunos auxiliam nas atividades da escola durante as etapas letivas e participam das oficinas de formação dos professores com objetivo de

acompanhar o processo de formação docente e de aconselhar os professores na resolução de problemas que surjam na escola.

A participação dos pais e dos mais velhos é a garantia da interveniência deles no processo de gestão das relações entre pessoas no dia-a-dia da escola, o que, de alguma maneira, contribui para minimizar a falta das relações familiares. Isso representa também um dos modos de tentar apoiar os jovens professores e alunos na lide com os problemas cotidianos, tal como ocorre nas comunidades. Assim, os pais e os mais velhos tentam reproduzir, mesmo durante um curto período de tempo, as formas de relacionamento existentes nas comunidades e na organização dessa sociedade.

Com o propósito de manter o sistema de organização existente nas comunidades, foram definidas regras de funcionamento da escola, propostas pelos mais velhos, lideranças e pais de alunos. As regras do funcionamento formal e do cotidiano da escola Pamáali foram descritas (na verdade, organizadas) em dois documentos, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno da Escola Pamáali, que orientam as ações cotidianas dos professores e alunos.

Considerando que o Projeto Político Pedagógico é um documento-base para o funcionamento “formal” da escola Pamáali, sendo um dos instrumentos requisitados para solicitar o credenciamento das escolas, independente de ser indígena ou não, junto aos Conselhos de Educação (MEC, 1996), os Baniwa/Coripaco, assim como os demais indígenas que decidiram reformular suas propostas de educação escolar, valeram-se desse mecanismo institucional e legal para construir propostas alternativas de currículos, calendários e gestão administrativa.

O Regimento Interno da Escola Pamáali não é um documento exigido para o funcionamento formal da escola, mas os Baniwa/Coripaco que participaram do Conselho da Escola Pamáali o consideraram um instrumento necessário para definir a base organizativa do

cotidiano, pois ele subsidia o acompanhamento diário dos alunos e professores, expressando, com maior fidedignidade, a vida comunitária que se tenta reproduzir na escola.

A disposição em escrever os documentos e em definir as normas de funcionamento está relacionada a duas preocupações daqueles que participaram: a seleção dos conhecimentos de brancos a serem trabalhados na escola e a manutenção da proximidade entre os modos de vida na escola e na comunidade. Esses aspectos, de acordo com Lasmar (2009), representam os motivos da boa acolhida da nova proposta de escola pelos índios, pois possibilitam “minimizar os ‘efeitos colaterais’ do processo de apropriação do conhecimento dos brancos sob um duplo ponto de vista” (LASMAR, 2009, p. 28).

Assim, a adequação das propostas dos encontros de educação escolar para compor o Projeto Político Pedagógico não foi um dilema para os representantes Baniwa/Coripaco, porque, para eles, o papel da escola estava muito bem definido. Em seu ponto de vista, o espaço da escola e o da comunidade são distintos: a educação Baniwa/Coripaco é o fundamento da formação da pessoa e a educação escolar Baniwa/Coripaco é um aperfeiçoamento da habilidade da pessoa, um espaço para acessar os conhecimentos necessários para lidar com questões atuais (projetos e cargos), restando apenas o desafio de estruturar uma nova escola melhor arranjada na vida cotidiana dos Baniwa/Coripaco.

Não farei aqui a distinção entre a educação Baniwa/Coripaco e a educação escolar Baniwa/Coripaco e não pretendo colocá-las em oposição. Apenas constato que é evidente o esforço de estabelecer um diálogo de congruência entre esses espaços distintos — perceptível quando a escola é definida como “escola diferenciada”. Para os Baniwa, o que determina a rotina de uma escola diferenciada é que ela deve congrega tanto os temas e atividades de uma escola comum quanto às práticas da vida em família na comunidade, tais como caçar, pescar e desenvolver outras atividades produtivas (roça, artesanato e outras atividades para as

mulheres), organizadas para subsidiar o cotidiano da própria escola quanto para servir aos objetivos didáticos ali instituídos (FOIRN/ISA, 2000, p. 4).

O esforço de compatibilizar distintos modos de vida na escola e na comunidade está centrado em organizar a vida na escola “diferenciada” de maneira a torná-la semelhante à vida em comunidade, para que os filhos e netos “não se tornem preguiçosos”. São propósitos que revelam a preocupação com a formação da pessoa Baniwa. Professores e alunos decidem no dia-a-dia sobre questões relacionadas à gestão da comunidade escolar Pamáali e tomam como parâmetros organizativos os que orientam a vida numa comunidade Baniwa/Coripaco.

### 3.2. O Projeto Político Pedagógico: o formal para funcionar

O Projeto Político Pedagógico da Escola Pamáali foi elaborado por lideranças, professores e pais Baniwa/Coripaco e assessores do Projeto Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro (FOIRN/ISA). A produção ocorreu em vários momentos, o que favoreceu a reflexão coletiva sobre a proposta educacional e institucional requerida pelas comunidades e descritas nos relatórios das assembleias.

Esse documento articula as propostas dos quatro encontros de educação escolar dos Baniwa/Coripaco com aquelas já elaboradas no Projeto de Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro. O PPP traz as regras que orientam o funcionamento da escola Pamáali no que diz respeito às questões administrativas e define os papéis que professores e alunos devem assumir na gestão cotidiana da escola, apontando que a responsabilidade deve ser dividida entre professores e alunos.

A discussão dos mais velhos se concentra primordialmente na busca de garantir a disciplina e a responsabilidade que professor e aluno devem assumir. Para tanto, foram definidas as funções dos professores, devidamente divididos em posições hierarquizadas para efetuar a gestão cotidiana da vida escolar, e de alunos, que são entendidos, no PPP, como

auxiliares dos professores. Cabe à Associação do Conselho da Escola Pamáali (ACEP)<sup>28</sup> indicar quais professores devem assumir os cargos de coordenador, administrador, conselheiro educacional, orientador pedagógico e coordenador de trabalho de campo.

No Projeto Político Pedagógico estão descritas as demandas do movimento indígena para a formação dos jovens. Com a mediação dos assessores, elas foram reunidas nesse documento sob o título “temas transversais”. São diferentes áreas relacionadas aos temas “desenvolvimento sustentável”, “política e educação” e “política dos direitos e movimento indígena”. Temas que, numa contextualização histórica, ganharam importância no processo de luta pela demarcação da terra indígena e foram compreendidos como conhecimentos necessários para articular ações de políticas públicas e do mercado de projetos.

Também faz parte dos temas transversais a linha de formação denominada “ética Baniwa”, descrita como a formação para o aluno entender o que é responsabilidade e liberdade, para que assim possa desenvolver o respeito ao trabalho dos outros e principalmente saber fazer as “coisas bem feitas”. Ao questionar algumas pessoas que participaram da formulação da proposta curricular durante o terceiro encontro e do Projeto Político Pedagógico, a resposta que obtive é que essa área de formação estava relacionada à preocupação de que os jovens não se tornassem preguiçosos, pois, conforme diziam, quando as crianças e jovens iam estudar longe de suas comunidades, do ponto de vista dos velhos, tendiam a desaprender como “trabalhar bem” e passavam a ser apontados como “preguiçosos”.

O PPP também define o calendário escolar. Os períodos letivos foram organizados de forma a respeitar o calendário agrícola e social das comunidades. Além disso, as lideranças e pais de alunos determinaram que, após cada dois meses de aula, os alunos devem passar um

---

<sup>28</sup> A Associação Conselho da Escola Pamáali (ACEP), fundada em 02 de dezembro de 2001, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, de duração indeterminada, com sede na Escola Baniwa/Coripaco Pamáali e foro no município de São Gabriel da Cachoeira, Estado do Amazonas (ACEP, 2002, p.3).

mês em suas comunidades, desenvolvendo atividades de trabalho e pesquisa previstas na matriz curricular e retomando o convívio com suas respectivas famílias.

Por fim, no PPP é descrita a metodologia de ensino da escola. Nesse aspecto, a participação dos assessores foi determinante, pois os conceitos educacionais contidos no Projeto de Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro guiaram os processos de formação dos professores Baniwa/Coripaco que atuam na escola Pamáali. O ponto central da proposta pedagógica era instituir a pesquisa como método de ensino, visando romper com a concepção de um currículo preso a uma grade curricular e aferrado a disciplinas e carga horária.

A ação dos assessores na formação dos professores, e principalmente da assessora pedagógica da escola Pamáali, enuncia uma relação baseada na concepção sociointeracionista da produção de conhecimento, que entende o saber como resultado de um trabalho social e que para adquiri-lo é necessário investigar e reelaborar, num ambiente coletivo e com a ajuda de muitos. Essa concepção se apoia na teoria do desenvolvimento proximal de Vigotski (1998), que afirma que o ensino-aprendizagem não se limita ao aluno e no que este é capaz de fazer, mas vai além, considerando que, se o aluno não é capaz de fazer sozinho determinada tarefa, poderá realizá-la com a ajuda de uma criança mais velha e/ou de um adulto.

O ensino com pesquisa foi adotado como princípio educativo e assumido pelos professores Baniwa/Coripaco como estratégia metodológica que organiza todas as atividades curriculares. De acordo com essa proposta, todo o conhecimento acessado e/ou produzido pela pesquisa é sistematizado, registrado e divulgado entre as comunidades. Há ainda a preocupação de tentar equacionar o tratamento desigual que se dá aos conhecimentos indígenas e aos conhecimentos acadêmicos ocidentais no espaço escolar.

O esforço de transformar a escola num ambiente intercultural<sup>29</sup> de conhecimentos é visível por parte dos professores e alunos, principalmente quando a temática em questão é relacionada ao desenvolvimento sustentável. Este tema transversal está estabelecido entre os objetivos da escola Pamáali e assim é descrito no Projeto Político Pedagógico: “Formar cidadãos Baniwa e Coripaco voltados à responsabilidade dos trabalhos nas comunidades, capazes de promover ações de sustentabilidade para o bem estar das comunidades, respeitando seus princípios e valores sócio-culturais” (ACEP, 2008, p. 8). E é reforçado nos documentos de planejamento anual, que desde 2006 enfatizam a missão da Pamáali:

Desenvolver a Formação dos cidadãos Baniwa e Coripaco com metodologia de ensino-pesquisa participativo com base nos princípios e valores interculturais para serem protagonistas no desenvolvimento sustentável de suas comunidades e na construção da Política de Educação Escolar Indígena no Rio Negro (ACEP, 2008, p. 2).

A presença dos mais velhos na escola Pamáali não é constante. A chegada dos pais para visitar seus filhos ou a presença de um velho ou uma velha que vai à escola com a função de participar de uma etapa letiva requer prévia combinação. O fato de a escola não estar localizada em uma comunidade gera limitações para manter presença constante dos conhecedores tradicionais que auxiliem no processo pedagógico. Ir para a Pamáali para ensinar algo aos alunos, além de exigir que a pessoa viaje (mesmo que em distância curta), envolve o afastamento das atividades diárias do viajante junto à sua própria família e à comunidade de moradia.

Garantir a presença dos conhecedores Baniwa/Coripaco exige mais esforço dos professores do que o acesso ao conhecimento ocidental. Desde 2004 a escola Pamáali possui um telecentro escolar e comunitário do Programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC)<sup>30</sup> do Ministério das Comunicações, que atende alunos,

---

<sup>29</sup> Não significa simplesmente reunir conteúdos de culturas diferentes, mas assumir o desafio de criar um espaço de diálogo “entre duas formas de conhecimento diferentes, que partem de outros preceitos, definições e modalidades de formulação” (COHN, 2005, p. 491).

<sup>30</sup> Através de convênio celebrado entre ISA, FOIRN e Ministério de Comunicação, foram instaladas antenas de satélite na sede da FOIRN, do ISA e da escola Pamáali.

professores e pessoas das comunidades próximas à escola, o que torna possível o acesso a inúmeras informações oriundas do mundo dos brancos e favorece a comunicação com os colaboradores externos. Mas para assegurar que os conhecedores fiquem uma temporada na escola Pamáali requer dos professores a ida, com alguma antecedência, à comunidade de origem da pessoa para fazer um convite oficial, garantir o transporte e a retribuição pelo tempo dedicado à escola.

A permanência dos conhecedores Baniwa não costuma ultrapassar quatro dias. Atualmente, seis velhos e duas velhas são considerados colaboradores. Dificilmente os mais velhos alteram os horários de funcionamento da escola; geralmente eles adaptam suas atividades ao toque do sino, mas, apesar de não haver mudança no horário, a presença de uma pessoa mais velha impõe mudanças no cotidiano da escola e um ritmo diferente no processo de ensino-aprendizagem.

Nos dias em que estão por lá, o ambiente fica mais silencioso. Os alunos continuam a ouvir música, mas, com a presença de uma pessoa mais velha, o som fica mais baixo. É comum ver um velho caminhando pela escola e, ao passar por um jovem que esteja sentado de um jeito mais relaxado, dá um pequeno toque no ombro do aluno, lembrando a ele da necessidade de manter uma boa postura. A simples presença do velho faz com que os jovens sejam mais cuidadosos com o comportamento. Os velhos gostam de sentar na frente da sala e contar lentamente os mitos e sempre se mostram alegres quando os alunos fazem perguntas. É bastante comum pedirem o caderno de um aluno — muitas vezes é seu neto ou sua neta — para conferir se ele anotou tudo o que foi narrado.

Vale lembrar que só é possível manter na Pamáali um ambiente de acesso intercultural porque esta escola possui um conjunto de financiadores<sup>31</sup> que apoiam as atividades de ensino-

---

<sup>31</sup> Desde 1999 a RFN financia atividades de formação de professores. Até 2006 o financiamento garantia a manutenção de todo o funcionamento das etapas letivas. Além de pequenos projetos que financiam atividades pontuais, a ACEP também tem parceria com a Natura desde 2008 e com o Projeto Demonstrativo dos Povos

pesquisa, algo que não é sequer previsto no orçamento das secretarias de educação (municipal e estadual). Mas esse não é um assunto central nesta pesquisa, ficando apenas como registro.

### 3.3. No regimento o ideal é o antigo

O Regimento Interno da Escola Pamáali é um documento que estabelece a base organizativa do cotidiano, subsidia o acompanhamento diário dos alunos e professores e expressa, com maior fidedignidade, a vida comunitária que se tenta reproduzir na escola.

A primeira elaboração do regimento escolar foi na assembleia de 1997. Ele foi revisto em uma pequena reunião ocorrida em 2000, antes do início das aulas na escola Pamáali, e finalmente concluído em 2001, na primeira assembleia da Associação do Conselho da Escola Pamáali. Participaram da formulação do regimento os pais dos alunos, lideranças comunitárias (agentes de saúde, professores, capitães comunitários), lideranças da OIBI, pastores Baniwa/Coripaco, catequistas Baniwa/Coripaco e homens e mulheres mais velhos das comunidades.

Particpei da assembleia de 2001 e a sensação que tive foi que as lideranças das associações se esforçavam em fazer um contraponto às regras propostas pelos mais velhos, na tentativa de relativizar as normas e não tornar o regimento algo impossível de ser cumprido.<sup>32</sup>

O regimento tem como fonte de inspiração a disciplina de comportamento, que nas comunidades opera como estratégia para dirimir conflitos e orientar as exigências dos mais velhos frente aos mais jovens no espaço familiar. As regras contidas no regimento escolar estão presentes no cotidiano das comunidades e, pelo fato de a escola estar fora de uma

---

Indígenas (PDPI) — linha de financiamento do governo federal, através do Ministério do Meio Ambiente — desde 2010.

<sup>32</sup> Essa discussão ressurgiu pelo menos mais duas vezes nas assembleias anuais do Conselho da Escola Pamáali e em julho de 2012 na assembleia comemorativa de 10 anos da escola Pamáali. Na avaliação da história da escola, os líderes da OIBI e os professores conseguiram a autorização dos velhos para reformular o regimento, de modo a retirar algumas regras jamais cumpridas, como a de proibição do namoro entre alunos. O que foi definido é que os professores e líderes iriam organizar um grupo de conhecedores e colaboradores da escola Pamáali para avaliar o regimento e, sendo o caso, formularem uma nova proposta de texto, a ser avaliada e aprovada, ou não, no ano subsequente. Por enquanto, o regimento formulado em 2001 permanece determinando as regras de funcionamento da escola.

comunidade, a formulação delas num regimento as tornou, provavelmente, mais rígidas. Elas expressam um conjunto de limites estabelecidos pelos velhos para permitir que terceiros façam uma gestão da vida de seus jovens num local distante.

Albuquerque (2007) avalia que a determinação de regras rígidas pelos velhos e pelos professores seria resultado da forte influência do sistema preventivo<sup>33</sup> existente nos antigos internatos salesianos. Trata-se de uma norma baseada no pressuposto de que uma escola deve contar com um regulamento disciplinador para prevenir faltas que os alunos possam cometer. É provável que parte das regras tenha sido formulada a partir do que os Baniwa/Coripaco conheciam sobre o sistema preventivo operante nas escolas salesianas, pois muitas pessoas que nasceram e viveram na região do alto e médio rio Içana estudaram na missão salesiana.

Por outro lado, é muito mais provável que tenha havido uma conjunção entre a influência dos salesianos e o modo de vida nas comunidades Baniwa/Coripaco. Ao formularem o texto do regimento, os pais e lideranças se detiveram mais na questão disciplinar do que na pedagógica, dado que disciplina pessoal é algo muito presente na formação da pessoa Baniwa/Coripaco. Com o ideal de formar jovens preparados para a vida comunal, evitando que sejam preguiçosos, os mais velhos optaram por incluir no regimento escolar as regras cotidianas, inspiradas principalmente nas normas do tempo em que eles próprios eram jovens.

### 3.3.1. O Regimento no cotidiano

Neste trabalho destaco alguns pontos que evidenciam as regras de convivência entre os Baniwa/Coripaco na escola, considerando que elas deverão atender à expectativa dos mais velhos.

---

<sup>33</sup> O sistema preventivo é um método pedagógico elaborado por D. Bosco em meados do século XIX, que se propagou pelo mundo ocidental. É baseado no trinômio razão–religião–amabilidade (ALBUQUERQUE, 2007).

Quando os pais e lideranças formulam o regimento, organizam a escola de modo a hierarquizar os cargos. Ao professor é atribuída a função de cuidador de seus filhos, de modo que os alunos devem obediência aos professores. Eles determinam que seus filhos e netos (jovens alunos) devem obedecer aos horários, ter responsabilidade com os materiais da escola e sempre acatar a ordem do professor e/ou responsável. Aqui estamos diante de um ideal de obediência à hierarquia geracional, pois os professores, apesar de jovens, são mais velhos que os alunos e cabe a eles o cuidado com os bens e com a gestão da escola. Neste sentido, podem ser também compreendidos como “donos”<sup>34</sup> no espaço da escola em equivalência aos “donos” no espaço da comunidade.

O aluno não tem permissão de sair da sala de aula sem autorização. Apesar de isso parecer algo tipicamente escolar, sendo inclusive comum em escolas não indígenas, é também, no contexto Baniwa/Coripaco, o comportamento desejado em outras situações da vida social, tais como encontros, assembleias e cultos. Isso foi algo que no início me inquietava bastante e por isso dediquei parte do meu tempo observando a dinâmica dessas reuniões. A observação desses e de outros eventos coletivos mostrou que, nesses espaços públicos, os jovens ficavam sentados nas primeiras fileiras e os mais velhos sentavam na parte de trás do recinto. Somente depois de um tempo pude entender que o que ocorre é que os mais velhos ficam atrás para vigiar os seus filhos e netos. Por diversas vezes presenciei jovens no movimento constante de sair e entrar do centro comunitário ou da igreja. Assim que eles saíam pela porta da frente, seus pais e/ou avós saíam pela porta de trás, fazendo com que eles retornassem rapidamente. Nesses eventos é perceptível a importância dada à disciplina, exigindo que os jovens se mantenham atentos a todas as falas. Ainda que elas possam ser

---

<sup>34</sup> O termo “dono” na bacia do Içana tem mais de um sentido: refere-se àqueles que se diferenciam pela profundidade de seus conhecimentos, como por exemplo, os “donos de veneno” (GARNELO, 2002) e os “donos de cânticos” (WRIGHT, 1996), assim como os que possuem bens ou são os responsáveis, como o “dono da canoa”, o “dono do matapi” (armadilha de pesca) e o “dono da escola”.

longas e demoradas, exige-se dos participantes que permaneçam sentados ouvindo, o que representa uma demonstração de consideração e respeito a todos que estejam à frente falando.

O regimento enfatiza a proibição dos meninos entrarem no alojamento feminino e vice-versa — regra adotada no dia-a-dia da comunidade e relatada pelos alunos egressos dos internatos. Também ao chegarmos a qualquer comunidade Baniwa/Coripaco, se formos para refeição comunitária, por exemplo, salta aos olhos a divisão de espaço: de um lado ficam os homens e de outro as mulheres. A divisão sexual do trabalho é abordada na literatura etnográfica do alto rio Negro (C. HUGH-JONES, 1979; LASMAR, 2002), que a indica como elemento que fornece melhor compreensão sobre as identidades sexuais. Existe uma cisão profunda (ainda que haja complementaridade) entre os espaços masculino e feminino em todos os domínios da vida, como no trabalho, nas atividades no porto, no xamanismo.

As regras também definem como deve ser o comportamento dos alunos entre si e em relação aos professores. Fixam que é proibido “mexer nas coisas dos outros”, que o aluno não deve (nunca) desrespeitar o colega ou o professor e, principalmente, que deve haver uma colaboração de uns com os outros. São normas que evidenciam a reciprocidade, regras sociais muito presentes no cotidiano da vida comunitária.

Os alunos relatam que, no cotidiano da escola, há pertences que são divididos entre todos; perfume, creme dental, sabão, sapatos e roupas são comumente utilizados por todos. Entretanto, a divisão de alimentos é feita somente entre os parentes mais próximos e/ou amigos que são convidados a participar da refeição organizada pelo “dono do alimento”.

Uma regra que tem destaque no regimento interno é a proibição da entrada de bebidas alcoólicas e fumo na escola. Ela aparece repetida por três vezes no regimento, sendo que na vez final ganha destaque com letras em caixa alta e em negrito. O que justifica a insistência em afirmar essa regra é o fato de a escola estar numa região com predominância das comunidades evangélicas e, portanto, segue as normas que são comuns aos conversos a essa

religião: a proibição estrita de uso de bebida e fumo, relacionado a um estilo de vida que foi abandonado com a conversão evangélica.

A bebida é algo que os evangélicos reprovam. Já a proibição de fumar é algo que poucos cumprem, apesar da explícita condenação verbal. Nas comunidades que se denominam católicas o fumo é permitido e os jovens, inclusive, fumam em público no centro comunitário. Nas comunidades evangélicas o fumo é proibido oficialmente, mas muitos fumam e boa parte das trocas costuma ter o fumo como moeda, inclusive em trocas feitas com pastores indígenas. Como sou fumante, o assunto sobre o prazer de fumar surge com certa frequência. Os índios relatam que o fumo é uma distração no horário da pesca solitária na madrugada, espanta o frio e ajuda a pensar. Mas, em todos os relatos, os velhos afirmam que fumo tem que ter idade e regra e que nos tempos antigos só se podia fumar a partir do momento em que se tinha mulher e filho, ou seja, após se tornar um adulto.<sup>35</sup>

Um dos itens que consta no regimento escolar mostra que os pais, lideranças e os anciãos, ao pensarem no funcionamento da escola, consideravam que os professores também deveriam seguir regras de comportamento ali instituídas, da mesma forma que os alunos. Esse item enumera as regras de “como os alunos e professores devem se comportar na escola Pamáali”, sendo que a primeira é que “devem se comportar bem”. O entendimento de bom comportamento é associado primeiramente à obediência à hierarquia geracional e à reciprocidade entre consanguíneos, porém, enfatiza-se nesse item que se espera que os professores sejam um bom exemplo de comportamento para os alunos.

### 3.3.2. As regras difíceis de serem cumpridas

Dentre as regras definidas no regimento há algumas que, no cotidiano da escola, os professores e alunos sempre tiveram dificuldades em cumprir, por as considerarem sem

---

<sup>35</sup> O tabaco é uma das substâncias auxiliares do benzimento, principal ação xamânica no alto rio Negro; tem grande importância na cosmologia Baniwa, pois foi através do sopro da fumaça do tabaco que Ñapirikoli deu vida aos humanos, aos peixes, aos animais e às plantas (GARNELO, 2007; MAIA, 2009).

importância, como a proibição de música no espaço escolar, ou porque são normas escolares que contradizem as regras da vida social Baniwa/Coripaco, como a distribuição de alimentos entre consanguíneos e afins.

A proibição de aparelhos de som na escola Pamáali — o que, de acordo com alguns pais, tem como objetivo evitar a distração e permitir que os alunos se dediquem ao máximo aos estudos — é uma regra que nunca foi obedecida. Os alunos sempre trouxeram para a escola aparelhos que tocam músicas. No início vieram os rádios e os compact discs; hoje em dia muitos alunos e professores investem nos equipamentos de som e os aparelhos de CD foram trocados pelos de DVD, mp3, notebooks e celulares.

Outra regra é que, quando os pais ou parentes mandam alimentação aos seus filhos, tudo deve ser entregue ao coordenador da escola, sendo posteriormente distribuída entre todos os alunos. Isso, porém, não acontece. Na maioria das vezes que presenciei o envio de alimentos pelos pais, a encomenda era endereçada aos alunos (filhos) e não à coordenação da escola. Contudo, esse descumprimento não é visto com estranheza ou relacionado ao descumprimento do regulamento. Apesar de estar descrito como regra, o que se espera na verdade é que os pais enviem comida aos filhos e que estes dividam com os parentes consanguíneos.

Outro item do regulamento é que cada dormitório deve ter um professor vivendo dia-a-dia com os alunos, mas esta foi outra regra que nunca foi totalmente cumprida. Foi obedecida em alguns momentos, quando não havia casas suficientes para hospedar todos os professores. Para partilhar alojamento com os alunos foram designados os professores solteiros ou aqueles cujas esposas ficaram na comunidade, mas isso ocorreu somente na primeira etapa de ensino, entre setembro e novembro de 2000, quando todos os alojamentos tiveram professores vivendo junto com os alunos.

### 3.3.3. Os erros graves e as punições

No regimento interno da escola são apontados como erros graves: namorar, beber e brigar. Entretanto, os mais velhos, quando definiram os erros graves, não acreditavam que eles não seriam cometidos, pois o próprio regimento determina uma tolerância para com os professores e alunos que cometam um desses erros. A previsão era que fossem advertidos por três vezes e só então poderiam ser punidos com a expulsão.

A expulsão como punição para o descumprimento da regra é algo difícil de cumprir, pois se trata de uma ação extrema, mas ainda assim foi seguida em algumas situações. Foram seis alunos (três casais) os expulsos da escola por causa de namoro<sup>36</sup>. A primeira expulsão ocorreu porque os pais do jovem casal, quando da visita aos filhos, foram convocados pelos professores a decidir sobre o que seria feito em relação ao não cumprimento dessa regra. O resultado foi a aplicação fiel do regimento, ou seja, a expulsão. No segundo caso, os professores informaram aos pais que seus filhos haviam recebido a terceira advertência por estarem namorando e descumprindo o regimento escolar. Os pais tiraram seus filhos da escola e eles não retornaram mais para concluir os estudos na Pamáali, passando a estudar em comunidades próximas.

A terceira expulsão é um caso que merece destaque, pois, como a moça era filha de um professor da escola Pamáali, os demais professores não assumiram responsabilidade alguma. Eles apenas falavam ao pai da aluna que ele deveria chamar a atenção e anotar as falhas cometidas pela sua filha. Em determinado dia, o pai, extremamente irritado, decidiu expulsar a filha da escola, mas a situação foi contornada pelos outros professores que optaram em dar mais uma chance para a jovem.

---

<sup>36</sup> Nunca houve expulsão por causa de bebida ou briga. Apesar da existência de alguns registros de bebida entre os alunos e de algumas brigas por causa de futebol, foram todos considerados eventos de menor relevância e os professores não registraram como erro cometido pelo aluno.

O caso dessa aluna é bastante interessante porque, pelo fato de seu pai ser professor, ela ficou protegida, de algum modo, das críticas e ações dos demais professores. Nesse caso, as críticas foram dirigidas aos pais, por não conseguirem impor à filha o cumprimento da regra. Estes, por outro lado, sentiam-se abandonados por não terem o apoio dos demais professores para impor as regras e porque, estando fora da sua comunidade, não podiam contar com os parentes mais próximos para ajudar a encontrar uma solução. Tal problema certamente tem um controle muito mais efetivo no âmbito comunitário, pois os pais e os parentes próximos têm direito de questionar as decisões individuais tomadas pelos jovens, o que não ocorre no espaço da escola.

No ano seguinte, o pai da jovem deixou de ser professor da escola e os demais professores avaliaram que não havia condição de manter a jovem, pois tinham receio de que ela engravidasse. O resultado foi a expulsão, considerando todo o histórico de descumprimento do regimento escolar.

O namoro na escola é um tema bastante complicado, pois o controle dos professores sobre o comportamento dos jovens é fundamentado num acordo de convivência e as formas de controle ocorrem no espaço coletivo. Quando surge um problema são os grupos que buscam solução, seja no espaço do alojamento, seja nas reuniões de professores e/ou na avaliação semanal.

Entretanto, quando o problema é individual e a decisão da pessoa é descumprir a regra, o poder de controle dos professores é praticamente nulo. A decisão individual é respeitada e, apesar de criticada, a pessoa tem o direito de fazer o que seja de sua vontade. Nas assembleias do Conselho da Escola Pamáali, pais e professores sempre discutem longamente o que fazer para coibir o namoro entre os alunos. Os pais reclamam que os professores não fiscalizam os alunos e os professores reclamam da função de proibir os alunos de namorar.

De qualquer modo, a proibição do namoro comprovadamente não surte o efeito desejado pelos mais velhos, pois de 2000 a 2010 vinte e seis alunos se casaram e apenas três meninas não estavam grávidas quando casaram. Os casais que se uniram, apesar de as meninas não estarem grávidas, relatam que foram pressionados pelos professores para casar. Essa foi a solução encontrada pelos professores: os casais deixavam de namorar e passavam a ser casados, ou seja, podiam ficar juntos e os pais não poderiam reclamar.

De acordo com o caso relatado por um aluno da primeira turma da escola, que concluiu o ensino fundamental em 2004 e, desde então, tinha assumido o cargo de técnico das atividades de manejo, Eva, sua atual esposa, chegou à escola em 2007 e logo os dois começaram a namorar, mas o casamento não foi planejado e nem mesmo foi uma decisão sua.

*Um dia a coordenadora da escola me viu conversando com a Eva, e daí chamou a gente para a reunião semanal dos professores; o presidente da ACEP estava na escola, para acompanhar as atividades e saber se estava tudo bem na escola.*

*Os professores contaram para o velho que nós éramos os alunos que não cumpríamos a regra da escola, então, o velho disse que a solução era casar aqueles que estavam namorando, porque se não obedecíamos à regra teríamos que viver e saber realmente como era a vida de casado. A coordenadora então, perguntou se a gente aceitava casar. Não acreditei, achei que era brincadeira, nunca tinha pensado em casar e respondi, brincando, que se a Eva aceitasse casar, eu aceitaria casar com ela. Então ela perguntou pra Eva, que disse sim. Na hora me arrependi. Sei que o regimento proibia o namoro, mas também não estava no regimento que os professores poderiam casar os alunos, [eles] deviam perguntar para os meus pais e para a mãe da Eva. Eles nem avisaram para os meus pais, eu tive que contar quando voltei para a comunidade, contei e apresentei a minha nova mulher. Foi assim que eu casei, sem ao menos pensar em casar; mas estamos casados há três anos e hoje temos nossa casa, mas ainda não temos filhos, porque achei melhor ela continuar o estudo e só depois vou querer ter filho (Julinho, aluno da primeira turma).*

Tenho informação de quatro casais que os demais alunos e professores reconheciam como namorados, mas cujos relacionamentos não resultaram em casamento. Isso ocorreu porque os pais das meninas eram contrários aos relacionamentos das filhas e como elas não engravidaram — um precedente para forçar o casório —, o namoro perdurou até a conclusão do ensino fundamental, após o qual as alunas retornaram às suas comunidades. Depois disso

não foi possível manter o namoro porque os rapazes viviam em comunidades distantes e os encontros passaram a ser esporádicos.

No alojamento (casa de moradia), os alunos definiram uma estratégia de proteção para descumprirem a regra que proíbe o namoro — quanto a cigarro e bebida, não são permitidos dentro do alojamento. Diversas vezes presenciei alunos do mesmo alojamento deitados juntos na mesma rede (meninos com meninos e meninas com meninas), mas nunca identifiquei uma relação sexual; somente conversas descontraídas e alegres. Nas vezes em que perguntei sobre o que falavam e obtive resposta, geralmente riam e respondiam *Hoiwitopiahe* que, numa tradução livre, seria o namoro gostoso (com sexo).

A rigidez do horário de funcionamento da escola Pamáali é motivo de estranhamento entre os jovens alunos, pois, ao contrário das demais regras que são comuns no cotidiano de suas comunidades, a divisão do dia em horários tão bem estabelecidos não é comum nas comunidades. Na comunidade, a exigência de horários se restringe às atividades coletivas, como as refeições comunitárias pela manhã e ao final da tarde e, ocasionalmente, a alguns trabalhos comunitários. A pessoa na comunidade organiza o seu tempo e a sua rotina de trabalho de acordo com suas necessidades e conveniência.

Na escola Pamáali é pouco o tempo dedicado às atividades individuais. O cotidiano da escola (por ser escola) é voltado a atividades coletivas e, por isso, os horários são definidos e cumpridos. Os jovens, ao chegarem à escola, têm que se adaptar à rotina com horários, como relata Fabrício:

*Cheguei à Pamáali em 2001, à primeira vista, deu pra perceber que era um lugar diferente. A dificuldade maior era na adaptação ao funcionamento da escola, um ambiente novo e com horários bem definidos. Nisso a vida na Pamáali é diferente da comunidade, porque na comunidade não precisa de horário marcado pra fazer certas coisas e na Pamáali o horário é controlado. Era estranho ter horário pra tudo, a gente se sentia muito controlado. No começo foi estranho, mas depois nos acostumamos. Minha mãe e meu pai diziam que eu tinha que cumprir as regras da escola (Fabrício, aluno da segunda turma).*

Como Fabrício, também cheguei à Pamáali em 2001, um período que é apontado pelos alunos e ex-professores como o tempo em que as regras eram cumpridas de forma mais rígida, ou melhor, época em que os professores seguiam com maior rigidez o regimento formulado pelos pais e mais velhos.

### 3.3. Da rigidez à flexibilidade

Os primeiros professores da escola Pamáali passaram por uma seleção, coordenada pela diretoria da OIBI, que aconteceu durante a primeira oficina de formação dos professores Baniwa/Coripaco financiada pelo projeto de educação. Apesar do grande interesse na qualificação pedagógica dos candidatos, a preocupação maior era com a relação de equilíbrio político na distribuição de cargos e prestígio entre os *sibs*. Assim, o primeiro grupo docente da escola Pamáali contou com um professor do alto rio Içana, três do médio rio Içana e dois do rio Aiari, sem participação de representante do rio Cuiari porque não havia candidato daquela região.

Dos seis professores, apenas um não era casado e não tinha filhos. A média de idade do grupo era de 35 anos e havia professores que atuavam a mais de 10 anos em escolas nas comunidades. No que diz respeito à formação, quatro cursavam o magistério indígena e dois tinham concluído o ensino médio na Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira, sendo que o mais jovem havia sido aprovado para o curso de licenciatura intercultural da Universidade do Mato Grosso.

Os primeiros professores chegaram à escola Pamáali junto com os alunos da primeira turma e no mesmo dia se depararam com o desafio de fazer funcionar a escola que as lideranças, mais velhos, pais e assessores desenharam. Não era uma tarefa simples, pois até aquele momento os professores Baniwa/Coripaco não conheciam escola alguma em funcionamento que utilizasse como base o ensino pela pesquisa, que praticasse a gestão participativa e um programa curricular que não se limitasse a seguir simplesmente os livros

didáticos elaborados no mundo não indígena. Apesar de o grupo ter participado de toda a discussão, não havia um manual indicando como funcionaria essa escola indígena.

Por fim, os encontros em torno da criação da escola Pamáali geraram a participação dos Baniwa/Coripaco na gestão e no cotidiano dela e, conseqüentemente, todos ficaram muito atentos a tudo que acontecia na escola, fosse para apoiar ou para apontar erros. O fato era que todos os professores estavam sob forte pressão e tendo pleno conhecimento que estavam sendo observados e que suas ações seriam avaliadas. Isso ocasionou a desistência de alguns professores, sendo que em meados de 2001 dois professores do médio rio Içana e um do rio Aiari saíram da escola Pamáali. Restaram três professores do primeiro grupo; destes, dois saíram da escola em 2003, restando apenas um professor do primeiro grupo na formatura da primeira turma de alunos — compromisso que todos haviam assumido junto à diretoria da OIBI.

A rotatividade de professores nos primeiros quatro anos da escola Pamáali foi grande e os principais motivos de desistência estavam relacionados ao rígido regimento escolar e à iminência de uma avaliação dura dos pais e dos mais velhos nas assembleias da escola, caso verificassem que o regimento não havia sido devidamente cumprido.

*A escola era uma coisa nova, como algo que a pessoa acaba de adquirir e aí tem cuidado porque é novo, [e] trata com muita atenção. Era isso que acontecia no início da escola, qualquer coisinha que acontecia já era considerada grave. Os professores eram muito pressionados, e por isso não conseguiam ficar um tempo longo na escola. Eles sempre diziam: - Só fico esse ano aqui na Pamáali e vou fazer as coisas de acordo com o regimento. Claro que eles queriam cumprir todo o regimento, pois não queriam ouvir a avaliação dos velhos, preferiam ouvir as reclamações dos alunos, e se o aluno desistisse de estudar a culpa era dos velhos que tinham feito o regimento e não do professor (Romário, aluno da primeira turma).*

O cumprimento fiel do regimento gerava um clima tenso no dia-a-dia da escola e os professores assumiam uma postura de fiscalização dos alunos, o que ocasionou, dentre outros

motivos, a desistência de 20 alunos da primeira turma. Dos 37 alunos que chegaram à escola Pamáali, apenas 17 alunos concluíram o ensino fundamental.<sup>37</sup>

Entretanto, e curiosamente, os alunos da primeira turma indicam que o professor tido como mais rígido no cumprimento do regimento nos quatro primeiros anos é também o professor que eles consideram como referência na formação escolar; não por acaso, era um “professor pastor”. Essa avaliação não é referente à competência relacionada ao domínio pedagógico do docente, pois nesse item os professores mais jovens são destacados. Aqui, o parâmetro da avaliação dos alunos é a seriedade no cumprimento das regras estabelecidas no regimento escolar. O mérito apontado é o de fazer cumprir as regras de acordo com que os pais e os velhos definiram e principalmente o fato de esse professor cumprir o regimento.

De acordo com os alunos, nos primeiros três anos de funcionamento da escola a preocupação dos professores foi extremada no cumprimento do regimento. Como dito anteriormente, havia uma grande rotatividade de professores e os substitutos dos primeiros eram mais jovens e todos solteiros, o que trouxe um relaxamento na rigidez.

Se até 2003, segundo os alunos, as regras eram cumpridas com a rigidez que o regimento escolar indicava, é também fato que a maior rotatividade de professores na escola ocorreu entre 2003 e 2005. Os professores que passaram pela escola Pamáali nesse período informam que não se sentiam confortáveis em cumprir as austeras regras estabelecidas no regimento escolar e não queriam assumir a função de cuidador dos alunos. Diziam que não podiam cumprir regras tão severas com jovens com quem não tinham uma relação de parentesco próxima. Sendo jovens e solteiros, não viam como assumir uma posição tão dura e questionavam a função de fiscalizador que os pais e os mais velhos tentavam atribuir ao professor, levando alguns a desistir e sair da escola.

---

<sup>37</sup> O elevado número de alunos desistentes da primeira turma está relacionado à criação de novas escolas com oferta de ensino fundamental completo. Isso possibilitou aos alunos estudarem em suas próprias comunidades ou em local próximo a elas, passando a dispor de outras opções além da Pamáali.

A rotatividade de professores era motivo de preocupação para as lideranças do movimento indígena e para os assessores brancos, pois ela implicava descontinuidade de ações do Projeto de Educação e da formação escolar, dificultando a cobrança de resultados dos professores recém-chegados. O desejo das lideranças por um quadro docente mais duradouro na escola Pamáali somente se realizou quando os alunos da primeira turma, após a formatura, assumiram a função de professor.

Em 2005 seis alunos assumiram cargos de orientadores técnicos e professores e a postura que tinham referente à obrigação de um rigoroso cumprimento do regimento foi completamente diferente, por dois motivos: a) por terem sido alunos e saberem que o motivo da desistência de 20 alunos da primeira turma estava ligado à rigidez das regras da escola; b) esses ex-alunos-professores tinham um projeto próprio de escola que estava muito mais articulado com a visão das lideranças indígenas e dos assessores do que aos valores tradicionais dos mais velhos, expressos no regimento.

Os ex-alunos-professores optaram por relativizar o regimento e redefiniram as transgressões dos alunos em erros “graves e simples”. Isso significava, na prática, que quando o problema extrapolasse o espaço da escola, seria classificado como grave; nesse caso, todos os pais, velhos e líderes saberiam do acontecido, fazendo-se necessário seguir o regimento. Já no caso de problemas que se limitassem ao espaço da escola, não viam necessidade de aplicar o regimento, limitando-se a aconselhar os infratores.

Em 2005 a escola Pamáali já tinha alcançado a notoriedade como uma experiência bem sucedida de educação escolar indígena. Cinco anos tinham se passado e muito investimento havia sido feito na formação de professores e alunos. Estes contavam com a presença de assessores que defendiam metodologias de ensino alternativas, fundamentadas muito mais na troca de saberes entre alunos e professores do que na hierarquia do saber do professor perante o aluno.

Os alunos da primeira turma — que passaram à condição de professores — haviam participado de todas as oficinas de formação e sua reinterpretação das normas do regimento estava muito mais ligada ao compromisso que tinham com o projeto alternativo e democrático de educação sustentado pelo movimento indígena do que com a rígida concepção hierarquizante dos membros mais velhos de sua sociedade que haviam formulado o regimento interno da Pamáali.

Para esses professores interessava formar alunos com a competência de gestores de projetos vinculados a programas de sustentabilidade, a principal bandeira do movimento indígena na bacia do rio Içana. Era algo mais importante do que a manutenção da hierarquia dos grupos de parentesco que não dá voz aos membros mais jovens das famílias.

O projeto de escola que esses professores passaram a defender, em alguns pontos, é bem distinto do projeto de escola formulado por pais e outros membros mais velhos da sociedade. Na perspectiva dos pais e velhos, se as regras levam os alunos a desistir, isso não é motivo para modificá-las; significa apenas que o aluno ainda não aprendeu o suficiente para respeitá-las e cumpri-las. A referência utilizada pelos mais velhos, quando falam que os jovens devem ser formados para aprender a obedecer, é o ritual de iniciação<sup>38</sup>, no qual a rigidez e a obediência são sempre enfatizadas e nunca flexibilizadas. A prioridade dos mais velhos é a formação da boa pessoa Baniwa/Coripaco e este ideal está muito mais articulado ao cumprimento das regras sociais do grupo, voltadas para formação de pessoas capazes de cumprir as obrigações do regime de parentesco, do que ao interesse pelo desenvolvimento do conteúdo programático adotado na escola.

Entretanto, a partir de 2005, nas assembleias da escola, os velhos também relaxaram com as cobranças sobre os professores. Pelas muitas conversas que tive com eles, isso se deve ao fato de entenderem que a condição dos ex-alunos-professores como sendo jovens e

---

<sup>38</sup> O ritual de iniciação será abordado mais adiante.

solteiros não os creditava como pessoas capazes de cumprir integralmente o regimento interno da escola. Eles valorizavam de modo diferente os tipos de professor, exercendo maior cobrança sobre os que tinham família e que, na sua condição de adultos plenos, eram vistos como aqueles de quem se podia exigir um comportamento exemplar.

Esse exemplo indica que o cumprimento ou não do regimento se deve menos à gestão dos professores e mais ao tipo de controle dos mais velhos, que se exerce de modo mais pleno — e mais exigente — sobre a geração de adultos, dado que os jovens solteiros ainda são enquadrados como membros incompletos da sociedade. Escola versus comunidade: um esforço permanente de adequação

Lasmar (2005) traz colaborações importantes sobre o valor simbólico que a escola passou a ter na vida dos índios no alto rio Negro. A autora afirma que o anseio pela *escolarização*, o sonho da *inserção no mercado de trabalho* e os *casamentos com brancos* (para as mulheres) são os principais motivos para os processos de migração para as cidades ou para os distritos (centros comunitários constituídos em torno das antigas missões salesianas).

A julgar pelas fontes históricas e por relatos da geração mais velha, durante um período considerável o projeto educacional dos salesianos foi muito bem acolhido pela população nativa. E, muito embora ao longo deste tempo tenham ocorrido transformações significativas no modo de vida dos grupos indígenas (assim como nas concepções político-pedagógicas que norteiam a prática escolar na região), o valor conferido à escola se mantém como característica marcante de sua relação com o mundo dos brancos, mobilizando boa parte das escolhas que eles têm feito em suas vidas (LASMAR, 2005, p. 12).

Escola e emprego, tal como casamento com branco, fazem parte de um conjunto de representações definidas pela oposição entre “índio” e “branco”, que em termos socioespaciais se caracterizam na oposição “comunidade e cidade”, que são, para Lasmar (2005, p. 147), “dois modos distintos de existência, o primeiro associado ao mundo dos índios, e o segundo, ao mundo dos brancos”.

Essa explicação de Lasmar ajuda a entender a importância que os pais dão à formação escolar, vista como uma estratégia para contornar os problemas decorrentes das mudanças do

estilo de vida frente à intensificação do contato interétnico. Parte integrante no discurso dos pais é a afirmação de que “o jeito de viver dos antigos ficou no passado” e, por isso, hoje é preciso aprender a ler e escrever (em português). O “jeito de viver dos antigos” se refere ao modo de vida do índio, em oposição ao “jeito de viver de hoje”, que se refere ao modo de vida do branco. Os mais velhos constataam que a necessidade da compra de utensílios domésticos, roupas e outros produtos industrializados tornou a vida atual mais difícil. Assim, uma das formas que enxergam para que seus filhos e netos consigam viver bem nesse novo modo de vida é a formação escolar e, através dela, a possibilidade de obtenção de alguma atividade remunerada.

Não há como negar que o valor conferido à formação escolar está associado ao discurso repetitivo e hegemônico na escola moderna: “estudar para ser alguém na vida” e que a formação escolar é um meio privilegiado de acesso aos empregos remunerados que são disponibilizados no espaço da comunidade, como o de professor, agente de saúde e pesquisador indígena.

Entre os indígenas, a escola é resultado de uma longa história de contato dos povos indígenas com os não-índios e, ao longo do processo colonizatório, tem sido repetidamente ofertada aos índios, seja para salvar suas almas ou para integrá-los à sociedade que os envolve (COHN, 2005). A escola Pamáali integra o conjunto das experiências que propuseram rupturas e reformas na política escolar desenvolvida pelo Estado brasileiro para os povos indígenas, o que significa desenvolver mudanças numa instituição oriunda de um mundo e de uma cultura distintos das tradições indígenas, que traz uma grande carga de preceitos e condições mais afetas à sociedade que a produziu, tornando mais difícil a tarefa de reformulação da escola pelo mundo indígena.

Como instituição, um dos preceitos fundamentais da escola é o acesso à cultura letrada, o que se faz não através de uma via espontânea, mas sim por meio de um processo

sistematizado que ordena as rotinas de ensino-aprendizado. Conteúdos de outra ordem, como as tradições indígenas, são entendidos como processos educacionais secundários e não como papel fundamental da escola (SAVIANI, 1991). Apesar dos avanços teóricos no campo da pedagogia, com destaque para as formulações de Paulo Freire (1982, 1985, 1996) e Vigotski (1991, 1993), que propõem a promoção da reciprocidade de saberes, numa dinâmica em que os alunos tenham tanto a ensinar quanto os professores e que o conhecimento possa e deva ser problematizado e não apenas transmitido, pouco se avançou na reformulação da própria instituição escolar. A concepção hegemônica de escola é a de que ela é o lugar do conhecimento de base científica e que outras formas de conhecimento humano são secundárias, o que leva a uma secundarização do saber oral.

Tais premissas resultam em outro preceito presente na escola: o valor atribuído à competência individual do aluno, pois aquele que obtiver maior sucesso na sistematização dos saberes ali ensinados é o que obtém maior prestígio e valorização, num processo naturalizado que se incorporou à rotina do espaço escolar. De fato, a escola tem por princípio ofertar o ensino de forma igualitária a todos que componham o grupo de alunos. Nestes termos, caberia ao aluno (indivíduo) o desenvolvimento de sua aprendizagem. Nesta via interpretativa, a obtenção do sucesso ou o fracasso no processo escolar é de responsabilidade do próprio aluno (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Certamente a escola Pamáali não rompe completamente com o modelo da escola moderna. Apesar de todo o esforço dos Baniwa/Coripaco e dos assessores do Projeto Educação para desenvolver um ensino que não se restrinja aos paradigmas escolares convencionais, da reformulação do conteúdo programático do currículo nacional e da definição de metodologias de ensino e objetivos mais adequados de formação, a escola Pamáali não foge das premissas que fundamentam a instituição escolar, dado que não pode renegar as condições e finalidades que justificam sua existência.

Contudo, os Baniwa/Coripaco fazem outros usos da escola, que por isso se torna “diferenciada”. Eles priorizam outros valores, entre os quais a ênfase que dão à escola como um espaço de reunião entre saberes de dois mundos, caracterizando o que seria um ensino intercultural, que faz convergir esses conhecimentos ao que interessa à população, priorizados segundo sua potencialidade de serem úteis na lide com questões atuais.

A dinâmica do ensino-aprendizagem é determinada pela seleção de temas de interesse dos alunos, feita a partir da discussão efetuada na reunião anual do Conselho Escolar. Tal processo permite que os temas de interesses das comunidades sejam trabalhados com maior ênfase. Como resultado, os conteúdos de ensino-pesquisa têm priorizado as áreas vinculadas aos temas transversais, principalmente aqueles ligados às questões do “desenvolvimento sustentável”, que são propostas do movimento indígena e do movimento ambientalista. Isso tem possibilitado um “reconhecimento diferenciado” da escola na região, pois as pessoas das comunidades destacam que os alunos formados na Pamáali sabem elaborar documentos considerados necessários à interlocução com instituições governamentais e não governamentais, assim como formular projetos que permitem acessar financiamentos para desenvolver ações relacionadas à sustentabilidade.

Apesar da valoração pela interlocução com o mundo de “branco”, esta também pode ser associada de algum modo com o que podemos classificar como outra via de acesso aos postos de trabalho: a relação possível com o mercado de projetos seguindo o modelo das organizações não governamentais (ONGs) e das associações indígenas. O destaque à interlocução nas comunidades está relacionado à autonomia desses alunos de poderem desenvolver documentos e projetos sem a necessidade obrigatória de um interlocutor “branco”. Exemplifico com a fala de uma liderança comunitária que apresentou um projeto às pessoas de sua comunidade e indicou um aluno egresso da escola Pamáali: *“entreguei todos os documentos na FOIRN e na FUNAI, já enviamos o projeto por correio. Agora está fácil*

*porque já temos o ‘nosso assessor’ que sabe fazer projeto’.* Não quero com isso dizer que a escola é diferenciada porque ensina os alunos a preencher formulários de projetos, o que poderia ser facilmente relacionado à educação escolar empreendida pelos salesianos, que facultava aos alunos a formação em ofícios manuais como a carpintaria e a costura. O que pretendo destacar é o prestígio conferido aos jovens alunos quando eles demonstram a apropriação do conhecimento de “brancos”. No âmbito da comunidade isso é entendido como tomar posse das potências criativas dos “brancos” e passar a ter maior valor quando tal domínio é utilizado para contribuir com o bem-estar dos seus parentes. Por mais que os Baniwa/Coripaco tenham a escolarização como uma estratégia para acessar e compreender as linguagens, conhecimentos e códigos dos “brancos”, a busca dessa apropriação de saberes é voltada para valorizar e potencializar a construção da pessoa Baniwa/Coripaco.

O processo desenvolvido na escola Pamáali é uma revisão do modelo da escola formal, podendo contribuir para a renovação dos processos pedagógicos num sentido amplo e colaborar para a reformulação dos processos pedagógicos aprisionados na instituição escolar convencional.

*Quando olho os jovens que estudaram na escola Pamáali, posso dizer que não me sinto arrependido, o resultado mostra que a gente estava no caminho certo. A escola está formando uma nova pessoa, que não é o Baniwa tradicional, tem todo o discurso de valorização da identidade na formação, ele deve ‘se reconhecer Baniwa e ter orgulho disso’. Mas o jovem Baniwa mudou, não é a mesma coisa de antigamente, hoje é um Baniwa diferente, é o que vejo desses jovens. E ninguém mais quer de fato voltar a ser propriamente um Baniwa de antigamente, mas também não quer deixar de ser Baniwa. Essa é a questão. Eu acredito que os alunos formados poderiam não ser empregados, poderiam não ser professor, mas todos eles teriam condição suficiente para continuar suas vidas em suas comunidades, isso é mais forte porque a escola é do nosso jeito. [...] A escola Pamáali foi pensada pra ser escola Baniwa e o sentido de escola é exatamente continuar formando a pessoa Baniwa, culturalmente. Ter sua própria identidade e saber todos os valores culturais: tratar as pessoas com respeito para os Baniwa é saber a relação de parentesco. No nosso entendimento a pessoa que tem valor é aquela que tem sua própria cultura e respeita as pessoas. Se a pessoa não sabe respeitar, não tem nada é uma pessoa vazia (André Baniwa, liderança do rio Içana).*

A escola Pamáali promove uma nova forma de organização escolar e se afasta do modelo ocidental quando abre espaço para os mais velhos, pais e lideranças definirem os parâmetros na formação dos alunos, o que, no contexto atual da bacia do Içana, configura-se na constituição de novos sujeitos. De acordo com as lideranças do movimento indígena do médio rio Içana, o diferencial da Pamáali é que a escola segue a recomendação da tradição, a de “ensinar para fazer”. Embora a maioria dos alunos tenham assumido os empregos de professores e sirvam à comunidade como funcionários do governo, ainda assim os comunitários consideram que muitos alunos da escola são mais bem qualificados para desenvolver atividades atualmente demandadas por suas comunidades.

## **CAPÍTULO 4 - NOÇÃO DE INFÂNCIA E JUVENTUDE**

### **BANIWA/CORIPACO**

Desde o artigo inaugural de Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1987 [1979]) o tema da pessoa vem sendo considerado crucial para o entendimento das sociedades ameríndias. Os autores defendem que, para o entendimento das organizações sociais dos grupos indígenas das terras baixas da América do Sul, seria fundamental uma análise que tivesse como foco a construção de pessoa, noção ricamente elaborada por essas sociedades. A categoria de pessoa é entendida por estes autores no sentido colocado por Marcel Mauss, para quem a noção de pessoa deve ser entendida com referência ao sistema social do qual se está tratando.

Por essa perspectiva, a noção de indivíduo ocidental é uma forma específica de apropriação da pessoa que não deve ser adotada no entendimento de outros grupos. Para os autores, a especificidade da noção de pessoa nas sociedades indígenas é ter como idioma central a corporalidade, ou seja, a construção da pessoa exige uma construção do corpo, que é ao mesmo tempo matriz de símbolos e suportes a papéis sociais e ocupa posição organizadora nessas sociedades. Através da configuração corporal a pessoa se torna, num só tempo-espaço, individual e coletiva, natural e social.

Abordada a partir de diversos enfoques, a noção de pessoa rendeu trabalhos ou ao menos capítulos importantes na etnologia, sejam eles anteriores ou posteriores ao artigo, a exemplo dos textos de Vidal (1977), Carneiro da Cunha (1978, 1987), Viveiros de Castro (1986), Gonçalves (1993), Lagrou (1998) e Van Velthem (2003).

No alto rio Negro, tópicos relacionados à construção da pessoa já haviam sido de certa forma abordados nas monografias de Stephen Hugh Jones e de Cristine Hugh Jones (ambos

de 1979), que apresentam estudos sobre os Barasana, com ênfase para os ciclos de vida, a partir de uma perspectiva estruturalista inglesa.

Mais recentemente, autores que desenvolveram pesquisas sobre grupos Tukano e Aruak vêm abordando essa temática. Com referência aos Tukano, destaco os trabalhos de Hugh Jones, S. (2002, 2006, 2009) sobre nomenclatura e a relação da formação do corpo, objetos e ancestrais; de Mahecha Rubio (2004) sobre a formação da pessoa Macuna; de Rocha (2007) sobre parentesco e onomástica Kotiria (Wanano); e o de Cabalzar, F. (2010) sobre geração e transformação de conhecimentos entre os Tuyuka. Entre os estudos referentes aos grupos Aruak da região do alto rio Negro, encontram-se poucos que abordam essa temática, destacando-se o trabalho de Journet (1995) que discute, entre outras coisas, o ciclo de desenvolvimento dos indivíduos e os rituais pubertários entre os Coripaco.

Uma área que se desenvolveu recentemente e que de certa forma se articula com os estudos de pessoa é a antropologia da infância, que desde os trabalhos inaugurais de Silva (1997) entre os Awe-Xavante e de Cohn (2000a, 2000b) entre os Xikrin, bem como da coletânea organizada por Silva, Macedo e Nunes (2002), vem se expandindo em número de pesquisas e pontuando questões importantes para a antropologia (TASSINARI, 2007).

Mas, se a lacuna dos estudos referentes à infância indígena na antropologia vem sendo preenchida com certo fôlego, o mesmo não pode ser dito em relação a estudos sobre juventude/jovens indígenas, os quais, para além dos registros sobre puberdade e rituais de iniciação, não têm sido foco de investigações mais específicas, com raras exceções, como a pesquisa de Souza (2009) no distrito de Iauaretê.

Em seu estudo, Souza (2009) afirma que, para os grupos étnicos do distrito de Iauaretê, o termo juventude representa a fase da vida intermediária entre a infância e a velhice, sendo que o contato com a sociedade nacional a mais de três séculos nessa localidade provocou reformulações nas representações sobre as etapas de vida. O autor acentua que, com

“a introdução da escola formal, esta representação passa também a se associar à figura do aluno, marcada simbolicamente por uma incompletude que a relaciona à criança, o que acaba por borrar os limites entre a infância e a juventude” (SOUZA, 2009, p. 112).

Considerando a centralidade da noção de pessoa e da construção do corpo para o entendimento das sociedades ameríndias e pretendendo contribuir, de alguma maneira, para o preenchimento da lacuna existente em relação à temática da juventude indígena, neste capítulo abordarei as noções de pessoa e juventude Baniwa/Coripaco a partir de uma perspectiva etnográfica.

Primeiramente discorrerei sobre as práticas e representações sociais das fases de vida para os Baniwa/Coripaco, buscando uma perspectiva êmica para efetuar uma análise dos campos discursivos sobre o processo educativo, ou formativo, da pessoa.

Num segundo momento, para buscar entender a compreensão Baniwa sobre a “juventude”, introduzo a concepção da pessoa boa Baniwa, descrevendo os valores que norteiam a formação da pessoa completa, desde o desenvolvimento infanto-juvenil, passando pelo processo de ensino- aprendizagem, empreendido comumente no espaço social Baniwa, e suas etapas de crescimento. Em seguida descrevo a participação do jovem na vida social, o que dará um pano de fundo para a discussão do capítulo seguinte, sustentado numa concepção do lugar dos jovens estudantes da escola Pamáali no contexto mais geral da sociedade Baniwa/Coripaco.

#### 4.1. Fases de vida

Os Baniwa usam a palavra *ienipétti* para nomear a criança, em termos genéricos, sem considerar gênero ou fase da infância. Em termos gerais, o que se define com *ienipétti* é ser “novinho” que equivaleria a uma criança pequena, bastante dependente da mãe, ou a fase da vida em que a pessoa está iniciando seu desenvolvimento; quanto mais nova a criança, maior

dependência ela terá dos seus pais e familiares. À medida que vai crescendo é que ganha mais autonomia e condição de cuidar de si própria.

O período da infância é o de apropriação do saber-fazer<sup>39</sup> (*panhee-padzeekata*), algo que se dá de modo gradativo. Os mais velhos afirmam que no início da vida a criança não sabe nada e que o aprendizado é progressivo.

Os Baniwa fazem categorização do período da infância. Efetuam uma divisão da terminologia, por gênero, usando a palavra *ienipettikatoani* para menino e *ienipettikatoano* para menina. O crescimento é subdividido em fases que estão relacionadas às habilidades que as crianças vão adquirindo à medida que crescem. As crianças são *kodapeta*, isto é, de colo, até o momento em que começam a engatinhar. Esse período é subdividido em três fases: *Keramo*, *Tarawadali* e *Hitsiakada*, nas quais a mãe é a principal responsável pela instrução dos filhos.

*Keramo* é o período em que a criança é recém-nascida e dependente muito da mãe. De acordo com a fala dos mais velhos, nessa fase a criança “*não sabe nem se mexer*”. *Tarawadali* é quando o bebê ganha firmeza no corpo; os mais velhos dizem que é quando a criança fica bonita. *Hitsiakada* é quando ela começa a engatinhar. Na primeira fase da vida da criança, a responsabilidade com ela é quase exclusiva da mãe, que a leva para banhar logo cedo, alimenta e fica quase todo tempo junto com a criança<sup>40</sup>.

Quando fica com o corpo mais firme, o cuidado com a criança começa a ser dividido com os irmãos mais velhos, mas é quando começa a engatinhar que a interação com o resto da família se torna mais frequente e a presença do pai se torna mais ativa nos cuidados com o bebê. É nessa fase que a relação social da criança é ampliada, passando da mãe para os outros

<sup>39</sup> Assumo estes verbos como uma palavra hifenizada, pois o sentido dado é que o aprendizado somente é comprovado se a pessoa executa o que aprendeu, se utiliza para seu benefício e/ou dos seus parentes. Caso a pessoa não demonstre na prática o que aprendeu, é equivalente a comprovar que não sabe.

<sup>40</sup> Não obtive descrição alguma dos ensinamentos para esta fase de vida. Os relatos dão ênfase à reclusão e ao jejum impostos aos pais na primeira semana de vida da criança, com a finalidade de fortalecer o corpo da criança, para que assim ela resista às inevitáveis agressões dos seres da natureza.

da casa e da casa para os outros membros da comunidade, seus parentes — nas comunidades Baniwa predominam os consanguíneos do sexo masculino, ou seja, os cuidados com as crianças tendem a estar ligados ao seu grupo de parentesco.

A fase de vida seguinte, depois que a criança começa a andar, é denominada *Patapatadali* (menino) e *Patapatadaro* (menina). A criança já anda, mas ainda cai bastante e não é muito seguro deixá-la sozinha, sendo necessário ter sempre alguém da família observando o que ela faz. O estágio em que anda mas não cai mais é denominado *Makodalittoa* (menino) e *Makodarottoa* (menina). Nessa fase a criança ainda não fala, só formula sons, mas não palavras. Embora de forma ainda precoce, nessas etapas já se iniciam os relatos dos mitos, ainda que não seja considerado o momento em que a criança vai aprender o que está escutando.

Os mitos narrados às crianças pequenas por seus pais, mães, avós, tios e todos os demais parentes que vivem próximos costumam ser versões simplificadas das narrativas, mas esse procedimento não segue um padrão. O tipo de narrativa dependerá muito da interpretação de quem está contando, para definir o que contar e como contar. O mais velho contará mitos completos à criança se ela demonstrar interesse. O período em que se deve narrar os mitos de modo mais elaborado e completo é definido como o momento em que a criança formula sua própria fala. Ainda que escutem narrativas desde muito jovens, para os Baniwa o momento em que se deve narrar (*kaite*) as versões completas dos mitos é quando as crianças desenvolvem seu vocabulário. Entendem que se a criança fala com clareza ela também consegue escutar de modo equivalente, o que é sintetizado na palavra *hima*. A definição de *hima* não se limita ao verbo escutar, abrangendo também a ideia de prestar atenção ao que está sendo dito e demonstrar interesse pelo que escuta.

Mahecha Rubio (2004), ao abordar a infância Macuna do baixo Apaporis, mostra que é a partir do momento em que a criança caminha sozinha e formula sua fala que seus pais

começam a participar mais ativamente na criação dos filhos, porque “ya puede ingerir otros alimentos, su cuerpo y su espíritu están más protegidos y fortalecidos y, además, ya comienza a entender los consejos” (MAHECHA RUBIO, 2004, p. 233).

Entre os Baniwa, um momento crucial de aprendizagem para a criança, de acordo com os mais velhos, é quando ela começa a falar e a interagir com os seus pais, que equivale ao período que chamam de *Kakodali padapena* (menino) e *Kakodaroina padapena* (menina). Daí em diante ela deve acompanhar seus pais e em toda oportunidade receber conselhos. Quando alcança a fase *Tsiãlhidalina* (menino) e *Inaro hadalina* (menina), a criança, segundo os mais velhos, começa a “querer trabalhar”. O menino já pesca e a menina ajuda a mãe nas atividades de casa e na roça. Este é considerado o momento ideal para os pais dedicarem bastante tempo para transmitir ensinamentos a seus filhos.

Ainda nessa fase, tanto os meninos quanto as meninas permanecem a maior parte do tempo com a mãe, mas já assumem algumas atividades cotidianas da casa: buscar lenha, buscar água, cuidar do irmão menor, ou seja, os serviços de casa são divididos entre os filhos que apoiam a mãe, que tem que ir para a roça quase todos os dias. Eles garantem boa parte da execução das tarefas de casa, enquanto aguardam o retorno da mãe. Fatos como estes foram relatados por todos, quando perguntei o que faziam na infância. Na minha convivência nas comunidades também tive oportunidade de observar que as tarefas rotineiras de casa eram funções assumidas pelas crianças, independentemente do gênero.

Mas tudo depende de a mãe precisar, ou não, de apoio. Quando os meninos têm irmãs mais velhas que já assumem as atividades domésticas rotineiras, eles são dispensados, sendo chamados para apoiar algumas funções mais próximas do trabalho masculino (pescar e caçar), pois se espera que os meninos desenvolvam boa habilidade na pesca e na caça. Entretanto, se a mãe não tem filhas mais velhas, caberá ao menino apoiá-la nos trabalhos, como relata Fabrício, lembrando suas atividades quando menino na comunidade:

*Eu ficava em casa para ajudar a minha mãe, tinha minha outra irmã, que ainda estava menor, e como minha mãe precisava ir na roça, eu ia para ajudar. A minha função era mais ajudar minha mãe, por exemplo, se ela estava fazendo alguma coisa eu tinha que ficar com a minha irmã mais nova, e ela sempre saía pra roça e eu tinha que ficar em casa. Tinha o meu irmão maior (mais velho), que tinha a função de pescar (Fabrício, aluno da primeira turma).*

Acredito que o inverso também ocorra. Caso o núcleo familiar tenha predominância feminina, as meninas assumem os trabalhos masculinos, algo que presenciei na convivência com a família de um senhor Baniwa que tem sete filhas e um filho, sendo que seu único filho alistou-se no exército e viveu durante cinco anos longe da comunidade. As atividades necessárias pra produzir a comida também eram assumidas pelas filhas, que pescavam com frequência e acompanhavam o pai na caçada.

Mas há uma distinção na formação do menino e da menina. Em certo momento, geralmente a partir dos quatro anos, o menino passa a acompanhar o pai, o irmão mais velho ou tios na pescaria. A interação das meninas com o pai e com outros parentes do sexo masculino é mais limitada. Elas costumam acompanhar suas mães nas atividades femininas e têm, na infância, pouca interação com os conhecimentos masculinos. Isso não significa que não possam pescar; podem e pescam, mas não na companhia dos homens, e sim junto com suas mães, irmãs mais velhas ou tias, fazendo pescaria de igarapé. Se os homens viajam, as mulheres pescam, mas não é comum ver pescaria feminina com anzol, e sim com armadilhas e timbó.

A fase seguinte é denominada *Keñoa Walhipalikani*, cujo significado é começar a ser jovem, ou seja, ainda é criança, mas já numa transição para a fase que antecede o ritual de passagem. Nessa etapa, a todo o momento é oferecido à criança o aprofundamento nos conhecimentos técnicos que são indispensáveis à vida Baniwa, como as técnicas de pesca e de caça, a produção e utilização de armadilhas, o reconhecimento e uso de alimentos comestíveis e perigosos na mata e as distinções das plantas alimentares, medicinais e venenosas e de seus usos.

Embora tenha coletado informações referentes a outras fases de vida elas não serão apresentadas aqui por não serem de interesse para análise do objeto da dissertação.

Não é simples identificar os critérios utilizados para definir a mudança de uma fase de vida para outra, o que é possível afirmar é que este processo de longa continuidade, ainda que marcado por contradições e especificidades, particularmente no que se refere a passagem para fases subsequentes para cada jovem em particular.

Para exemplificar a classificação das diferentes fases de vidas, segundo os meus entrevistados, organizei o esquema representado na **Figura 4**, que mostra algumas fases de vida da infância à juventude.

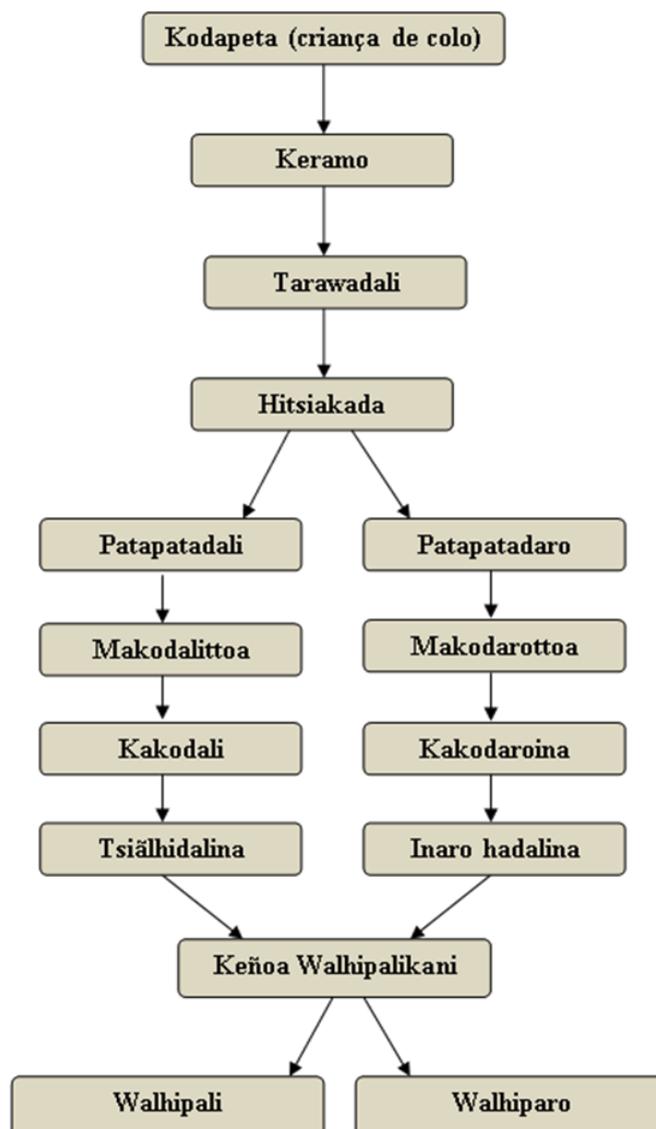


Figura 4: Fases de vida da infância a juventude

A priori não há distinção de gênero nas fases de vida da criança pequena, é somente no decorrer do desenvolvimento quando conhecimentos e habilidades específicas para cada gênero passam a ser requeridas que a distinção de gênero se estabelece. Os demarcadores da transição de uma fase para outra parecem estar associados à demonstração de maior ou menor independência da criança e do jovem em relação aos seus familiares. Também são consideradas o auto-controle para disciplinar os impulsos e a capacidade de realizar as atividades subsistência que remetem à supracitada noção de *panhee-padzeekataka* (saber-fazer).

Dentre os saber-fazer valoriza-se especialmente os conhecimentos ligados à identificação das plantas, principalmente as que são cultivadas na roça. As mães investem em um longo período de ensinamento para que seus filhos reconheçam as variedades de *maniwa* e das demais plantas cultivadas. As crianças aprendem a distinguir os frutos maduros, inicialmente por cor, tamanho e cheiro. Na mesma fase aprende-se a distinção entre animais perigosos e inofensivos, os comestíveis e os que não são. O domínio progressivo desses conhecimentos demarca a transição entre as fases da infância.

*Comecei a andar com a minha mãe na roça quando tinha cinco anos de idade. Nesses anos já aprendia fazer muitas coisas como, por exemplo, fazer beiju, lavar roupas, e tudo mais. É isso que minha mãe me ensinou, o que é também o trabalho dela. Uma menina Baniwa tem responsabilidade de aprender muitas coisas com os pais. A mulher Baniwa precisa aprender a torrar farinha, fazer beiju, ir à roça, produzir tapioca, ralar mandioca, capinar, buscar água para o consumo, buscar lenha, plantar novas plantas. Uma menina precisa aprender muitos conhecimentos que estão relacionados aos nossos trabalhos como mulheres indígenas (Márcia, aluna da primeira turma).*

A partir do momento em que o pai assume a formação dos filhos (meninos), os ensinamentos correlatos aos conhecimentos técnicos (referentes à pesca e caça principalmente) passam a ser repetidos pelos pais a qualquer hora e em qualquer lugar, dependendo sempre de um estímulo da curiosidade da criança. Toda atividade que o pai realiza é uma oportunidade para a criança aprender como fazer e quais os meios necessários

para realizá-la. Cabe ao pai sempre convidar o filho para acompanhá-lo nos trabalhos cotidianos.

*O meu pai sempre dividiu os trabalhos com os filhos. Devido que sempre fomos filhos que apoiam o nosso pai no momento de trabalho. É justamente nessa hora que ele também aproveitava para nos orientar em relação aos tipos de trabalhos. Além disso, nos orientava muito na questão de caça, como por exemplo, caçar à noite e de dia. [Ele dizia] que para caçar nessas horas tem [que] aprender os segredos da forma de caçar. Ele dizia que, na hora de caçar e pescar a pessoa tem que andar em silêncio. Se andar fazendo barulho, com certeza, o caçador não vai pegar nada. Então esse é segredo para conseguir caçar bastantes animais e pegar peixe em grande quantidade. Na pesca em geral, ele ensinava quais são as iscas e ferramentas para capturar os diferentes tipos de peixes. Mostrando quais as iscas atraem que tipos de peixes, como: darácubi e insetos. São os meios de conseguir alimentos para a família.*

*Começou a me ensinar quando tinha oito e nove anos de idade, foi nessa fase que já comecei a entender a realidade de um homem.*

*Na questão de plantas, ele fazia o mesmo, ajudava a identificar as plantas comestíveis e medicinais. Ensinava como plantar novas mudas e, recomendava, como por exemplo, não deixar a muda de banana ficar muito tempo exposta ao sol. E ensinava qual o período correto para realizar o plantio (verão ou inverno), e os tipos de terra que as plantas se adaptam. Para garantir que as plantas produzam bastantes frutos. Agora mais especificamente nas plantas medicinais, ele me orientava a identificar as plantas que curam os tipos de doenças (Euclides, aluno da primeira turma).*

A partir do momento em que a criança interage com as demais pessoas da comunidade, todos podem ensiná-la e, se elas forem interessadas, todos os que partilham seu crescimento e desenvolvimento a aconselham e ensinam; e não somente os parentes próximos. Numa viagem ou num evento (conferências evangélicas, santas ceias, torneios esportivos) a criança interessada e curiosa pode ficar ao lado dos mais velhos para escutar as histórias e assim acessar novos conhecimentos.

E ainda vale considerar o que Garnelo (2002, p. 128) descreve: “os Baniwa valorizam a iniciativa pessoal, deixando grande parte do aprendizado a cargo do empenho e dedicação dos aprendizes”. Assim, aprofundar o saber depende do interesse individual da pessoa; seus pais e parentes irão oferecer os conhecimentos que possuem, mas eles só serão ofertados se a pessoa se interessar e buscar conhecer.

#### 4.2. *Walhipali* – ser jovem

*Walhipali é jovem na língua baniwa. [Isso] sempre existiu, desde a criação do mundo; surgiu desde a criação do universo, apareceu bem antes do nascimento do Ñapirikoli (Gabriel Francisco, velho conhecedor Baniwa - Waliperedakenai).*

*Walhipapenai são todos os jovens; walhipali é um jovem, walhiparo é uma jovem. Os velhos não contam quando o Ñapirikoli era walhipali, mas na língua sempre teve o nome de jovem, no começo não sei se era diferente, mas acho que é desde o começo do mundo (Fernando José, velho conhecedor Baniwa - Waliperedakenai).*

Os mais velhos relatam que antigamente (antes do contato interétnico) não havia a distinção de idade entre as fases de vida e que os antigos identificavam as fases por características físicas.

*Nós tínhamos que ver as aparências apresentadas pelos jovens, mesmo sendo um jovem feio ou bonito, mas é considerado walhipali; além disso, era identificado pelo tamanho da pessoa (Gabriel Francisco, velho conhecedor Baniwa - Waliperedakenai).*

A condição de jovem está intimamente relacionada ao cuidar-se, uma ação que os Baniwa chamam de *limatsiatakawa*. Todas às vezes que os velhos falam sobre a palavra *walhipali* eles a relacionam com a palavra *limatsiatakawa*, pois o cuidar-se define um modo de ser jovem, o que, na língua baniwa, é traduzido por *walhipalikaapani* (modo de ser jovem). Afirmam que para ser jovem não basta apenas o tamanho e as demais características físicas; essa condição tem que ser construída e para tanto é necessário fazer-se jovem, e o que define essa condição é o comportamento de cuidar-se. Trata-se, portanto, mais de uma categoria socialmente construída do que uma condição biológica.

A juventude também está ligada à beleza e parte do cuidar-se está vinculada à produção da beleza. Desde criança as pessoas aprendem sobre os cuidados com o corpo, aí incluídas as plantas que devem ser utilizadas para se ter uma aparência bela. Em geral, quando atinge a fase de *walhipali* é que a pessoa demonstra maior preocupação em cuidar de si, do seu corpo e da sua aparência. Os pais ensinam, e exigem, que o jovem utilize as plantas próprias para a purificação corporal e da alma do jovem púbere e que ele cumpra as regras de

comportamento adequadas a esta condição. Tais atitudes buscam a beleza, com uma finalidade nitidamente sexual, mas representam simultaneamente um exercício da disciplina corporal e moral.

De acordo com os mais velhos, os cuidados pessoais existem desde o tempo de *Ñapirikoli*. Afirmam que os mais antigos sempre cumpriam rígidas regras para manter a beleza e retardar o envelhecimento. Acordar cedo, antes das quatro horas, para tomar banho, pescar ou mesmo ficar sentado no pátio da casa é um preceito para obter o corpo rijo, pois o frio da madrugada faz com que o corpo fique firme e forte, resultando em maior disposição para o trabalho, em saúde e em uma aparência bela.

*A receita para se manter walhipali é só seguir as orientações dos seus pais. Como por exemplo, se o seu pai te acordar às quatro horas da madrugada para tomar banho você tem que obedecer; se caso não obedecer você vai ficar com aparência mais feia, como velho, em pouco tempo* (Gabriel Francisco, velho conhecedor Baniwa - Waliperedakenai).

Acordar e tomar banho de madrugada, antes que os bichos acordem, é a ação primeira que toda pessoa deve fazer para não envelhecer rapidamente e também se proteger das doenças de *Yoopinai*, que, segundo Garnelo (2002), são espíritos que vivem na natureza e são potenciais agressores dos humanos.

As normas de higiene também se estendem aos utensílios de cozinha e de pesca que têm de ser limpos de todo o cheiro do peixe ou da caça; as vasilhas com alimento devem ser cobertas; objetos pessoais e utensílios domésticos devem ser cuidadosamente guardados preferencialmente no interior das casas, para mantê-los a salvo da ação dos *Yoopinai* e dos envenenadores.

Como a diligência e a operosidade são associadas à saúde e à preguiça, a sujeira e o mau cheiro à doença e à maldade, a busca incessante de limpeza se estende às casas e à aldeia, cabendo aos chefes de família, particularmente ao capitão, zelar para que as medidas de higiene do ambiente sejam mantidas e os moradores preservados de ações maléficas (GARNELO, 2004, p. 139).

Dentre as restrições alimentares, na fase relacionada ao início da juventude, o menino deve evitar comer ovos de qualquer animal, pois isso o coloca em risco de pegar uma doença chamada *komadewhemi*, cuja manifestação é um caroço, parecido como um ovo, que pode aparecer no corpo.

As práticas de cuidados com o corpo (para ser belo) é um saber que os pais passam aos filhos quando estes não perdem a oportunidade de aprender. É o filho ou filha que deve perguntar aos seus pais quais as plantas que devem usar. Seus pais ensinam desde a infância, porém, quando começam a ser *walhipali* é que devem buscar entender as plantas.

De tempos em tempos a pessoa deve limpar o rosto com resina de seringa, com a finalidade de tirar os pelos. É o pai ou a mãe que mostra aos seus filhos como usar as plantas, retirando a casca da seringueira para coletar a resina (eles coletam a resina com a mão) e em seguida passar no rosto. A aplicação deve ser feita com cuidado, evitando passar nas sobrancelhas e no cabelo. Em seguida, o jovem deve se expor ao sol para secar ou se abanar com uma folha grande, com a mesma intenção. Antigamente, os jovens iam em dupla ou em grupo para monitorar uns aos outros, verificando se já estava, ou não, no ponto de retirar a resina. Eles dizem que o momento certo para retirar é quando a resina fica avermelhada. A retirada é feita com as mãos, puxando com os dedos uma ponta da resina já seca e descolando cuidadosamente o resto; esse procedimento retira os pelos. Atualmente muitos jovens ainda usam a resina, mas costumam levar um espelho para guiar a aplicação e a retirada.

Logo após usar a resina, o jovem deve ter em mãos as plantas *molipi*, *padzoma* ou *wiito* para lavar o rosto. O modo de uso dessas plantas é distinto: do *wiito* e do *molipi* são utilizadas as folhas maceradas e em quantidade suficiente para produzir espuma; do *padzoma* se usa o caule numa quantidade que caiba na mão. As plantas utilizadas para lavar o rosto também são preparadas para lavar o estômago. Em uma vasilha a pessoa deixa as folhas ou pedaço do caule, a depender da planta, com um pouco de água; depois de macerar se retiram as folhas ou os fragmentos de caule e bebe-se o líquido que resta na vasilha, o que faz o jovem vomitar. Esses cuidados são entendidos como procedimentos de limpeza externa e interna do corpo, servindo alegadamente para retardar a velhice. Via de regra são parte

integrante de um grande programa de disciplina dos impulsos sexuais que são característicos do processo de ensinamento da juventude.

Tornar-se um jovem na sociedade Baniwa envolve a interação entre dois campos de sociabilidade, relacionados aos sinais corporais e à posição social da pessoa, o que significa dizer que o avanço da fase Keñoa Walhipalikani para Walhipali depende da confluência entre uma construção social do corpo e do pensamento da pessoa jovem, mediado pela situação de gênero de cada jovem.

Tal aprendizado envolve conhecimentos míticos, técnicos, políticos e morais. O domínio desses conhecimentos, preferencialmente associados a sinais corporais congruentes com sua fase de vida, possibilita a ocupação de posições específicas do(a) jovem no grupo de parentesco, configurando a posição de walhipali. A **Figura 5** resume as condições requeridas para o alcance da posição de jovem.

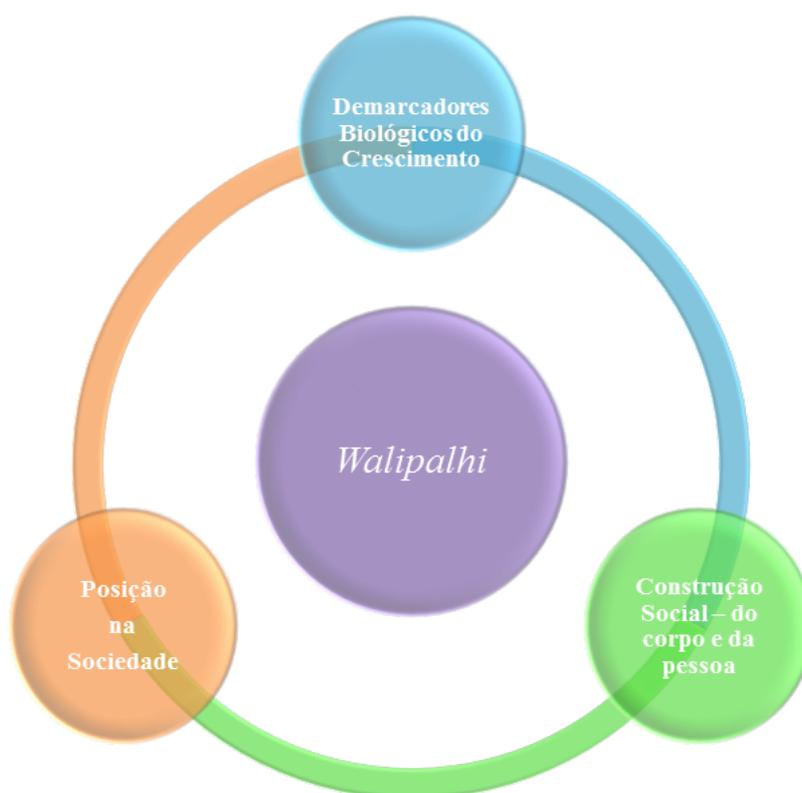


Figura 5: Condições sociais ao alcance da posição de jovem

O processo de construção social do corpo e pensamento variará em função do gênero (com importantes distinções entre meninos e meninas) e aos cuidados corporais, que são distintos de acordo com a idade da criança ou do jovem, reafirmando as diferenças no fazer-se jovem de acordo com sua posição na sociedade.

Ainda que os cuidados com o corpo sejam muito importantes para obter a condição de *walhipali*, os velhos alertam que esses cuidados não devem ser feitos apenas nesta fase da vida. A partir do momento em que a pessoa se inicia nesses cuidados deve mantê-los ao longo de toda a sua vida. Caso abandone a prática de cuidados corporais, acreditam eles, o processo de envelhecimento avançará como se eles nunca tivessem sido feitos.

Dentre os cuidados corporais dos jovens o banho da madrugada é um dos mais importantes, sendo, com frequência associados ao uso de plantas. Para que não tenham que ficar coletando as plantas todos os dias, coleta-se em grande quantidade deixando-as submersas no rio ou no igarapé onde tomam banho; assim elas se conservam e não secam. Dizem que antigamente todos os jovens tinham as suas plantas e, quando iam tomar banho de madrugada, raspavam as cascas das plantas numa cuia, adicionavam água, bebiam para lavar o estômago e depois vomitavam; em seguida lavavam o rosto e ficavam pegando o frio da madrugada. Tais relatos enfatizam a condição socialmente construída de *walhipali*, que não pode ser reduzida à expressão biológica da maturação do corpo.

*Estavam limpos e passeavam sossegados e não queriam que seu corpo ficasse sujo. Era assim que os jovens de antigamente se cuidavam, jovens que faziam isso eram chamados de walhipali é o que quer dizer essa palavra (João da Silva Macedo, velho conhecedor Baniwa - Waliperedakenai).*

#### 4.2.1. Ser jovem na mitologia Baniwa

A origem da concepção de juventude no mundo Baniwa é encontrada no mito de *Pinaiwali*, do qual obtive duas versões que não são consensuais quanto à identidade de *Pinaiwali* e ao tempo em que ele teria vivido no mundo. Numa versão, *Pinaiwali* seria *Ñapirikoli* que, em viagens pelo mundo, assumiria diferentes identidades. Na outra, *Pinaiwali*

seria outra pessoa e não viveu no mesmo período que *Ñapirikoli*, viveu no mundo dos *Walimanai*, o mundo da humanidade. Em comum, as duas versões afirmam que *Pinaiwali* foi quem deixou para a humanidade os ensinamentos e os cuidados para as pessoas se manterem jovens.

### Mito de *Pinaiwali*

Narrador: Alberto Lourenço – etnia Baniwa, *sib* Awadzoro. Comunidade Jandú Cachoeira.

*Agora vou contar a história do midzakattairi (coisas feitas pelo Criador do Mundo). Pinaiwali era um rapaz solteiro, que nasceu e viveu no rio Aiari, num lugar chamado de pedra maapanai, acima de onde é hoje a comunidade Ucuqui; nesse local tinha uma pedra que parecia uma maloca indígena, ali vivia o Pinaiwali, era muito simpático e as mulheres sempre o amavam, mas ele não aceitava qualquer mulher conversar com ele. Pois, era um bom itakiri (aquele que passou pelo ritual de iniciação), e não aceitava qualquer mulher.*

*Pinaiwali era um bom itakiri porque fez direito o kalidzamai, é assim para os povos Baniwa, todos os homens e as mulheres precisam fazer “kalidzamai”, que é um ritual de passagem para a vida adulta, a pessoa fica de uma a quatro semanas de dieta, sem comer nada, apenas tomando chibé, até o dia que o benzedor benze a comida e a pimenta, para poder voltar a comer.*

*O homem que fez kalidzamai tem que ter cuidado com “khewikani”, que é o sonho perigoso, no qual sonha que faz relação sexual. Assim também para as mulheres que tiveram o kalidzamai, tem que ter cuidado com o “kattaitakhakani”, que é o sonho que as mulheres estão fazendo relação sexual. Por que quando sonha desse jeito, se a pessoa for à mata vai ser atacada por Yoopinai.*

*No kalidzamai o benzedor lembra o nome de todos os animais bons que podem causar bem, e o itakiri fica com o corpo protegido. Se ele for feito direito os rapazes as moças não pegam doenças graves, pois o kalidzamai foi feito no tempo certo e bem feito. Por isso quando uma pessoa tem qualquer doença, se seu corpo estiver bem protegido a doença não consegue matar.*

*A mãe do Pinaiwali era filha do Waliwa (estrela), que era de clã Waliperedakenai, por isso que o pai dela recebeu o nome de Waliwa. Ela teve um filho, e o pai do filho dela tinha um poder, e deixou um pouco do seu poder para o filho. Quando o menino cresceu, o pai falou: - Você vai ser o dono de padzoma, e vai se chamar Pinaiwali. Quando ele deu o nome Pinaiwali, foi conhecido como aquele que é o verdadeiro dono de padzoma e, por isso, que quando o padzoma floresce possui flores bonitas.*

*O pai de Pinaiwali deixou mais três plantas de diferentes nomes: ttiripida, kapoliro e waliwapo. Eram essas plantas para fazer o efeito da beleza.*

*Ttiripida é uma planta (remédio) que nunca murcha, sempre fica com as folhas bonitas, e até hoje é assim, vemos que essa planta nunca fica com as folhas murchas ou feias. Kapoliro é outra planta para dá o efeito da beleza, pois cresce muito e*

*também não tem as folhas feias ou murchas. Essas plantas foram feitas para o seu dono, o Pinaiwali.*

*Mas a waliwapo que estragou tudo, para as plantas e para nós também. É por causa de waliwapo que nós humanos vivemos pouco tempo no mundo e envelhecemos rápido, foi essa árvore que fez assim, é o defeito da árvore.*

*Pinawiali viu que as outras plantas estavam crescendo bem e as suas folhas eram bonitas. Mas a waliwapo crescia e com o tempo suas folhas ficavam murchas e feias, o dono viu o que tinha acontecido, e logo observou que a árvore não daria certo. Falou para árvore que ela seria a responsável pelo envelhecimento da nova geração e naquele momento ordenou que ela se afastasse das outras plantas.*

*Waliwapo foi afastado das outras plantas, a gente encontra essa árvore na floresta em grande quantidade, tem um cheiro ruim, mas na mitologia foi quem provocou o envelhecimento. Até hoje em dia, nós da nova geração, não podemos tocar nessa árvore porque envelhece as pessoas. É que waliwapo dormia muito, até o sol já aparecer e daí ia tomar banho, por isso que envelhecia.*

*Ttiripida e Kapoliro não faziam desse jeito, obedeciam ao dono, e continuam crescendo saudavelmente, sem ter folhas murchas. Isso já vinha acontecendo no princípio. Por isso que atualmente quando cai a fruta de waliwapo no chão, de longe já dá para sentir o seu cheiro ruim.*

*O pai de Pinaiwali ordenou ao filho tomar banho todos os dias de madrugada e usar as suas plantas para se cuidar, passava as plantas (remédios) em todo o corpo, toda vez que tomava banho para não envelhecer rápido. É por isso que os nossos antepassados tomavam banho de madrugada com padzoma, tiravam as folhas novas, as que produzem beleza. Pinaiwali obedecia ao pai e ficava a madrugada no igarapé, durante várias horas, acordava de madrugada e usava corretamente as plantas, que eram remédios especiais. Hoje nós temos essas plantas, mas são diferentes e não fazem o mesmo efeito.*

*Toda madrugada o Pinaiwali, raspava a casca de padzoma e colocava em numa vasilha com água, daí se ensaboava e tomava uma pequena porção, como para limpar a barriga e todo o organismo. Usava as plantas e obedecia a regra, de só sair do porto depois que amanhecer.*

*Mas Pinaiwali também deixou para nós o waliwapo, que é o responsável por trazer o envelhecimento à humanidade, se não tivesse existido o waliwaapo, continuaríamos sempre jovens e bonitos. Mas como o waliwaapo estragou tudo, envelhecemos até morrer.*

*E hoje em dia envelhecemos rápido demais, porque não temos mais os remédios específicos que o Pinaiwali usava, para manter a beleza. E, ainda, não cumprimos mais as regras que Pinaiwali cumpria. A gente costuma voltar para casa, tomar banho e deitar na rede e por isso, envelhecemos mais rápido também. E, além disso, somos pessoas que gostam de se aquecer no fogo, e aí a nossa pele vai ficar pálida e feia. E muitas vezes consumimos muitas comidas frias, e tudo isso faz mal para a beleza.*

*Pinaiwali não consumia comida fria, somente comida morna. Comidas frias só podemos comer à tarde, pela manhã e noite deve ser sempre comida morna.*

*Podemos ver que a árvore waliwapo é bem alta, só que não tem folhas bonitas e galhos. E isso acontece com os homens também, porque assim como os homens de hoje a árvore de waliwapo não cumpria as regras. Mas quando olhamos o Padzoma, tá sempre bonito e quando chove fica muito feliz, porque vai manter as suas folhas sempre bonitas.*

*Os velhos nos ensinavam os cuidados para manter a beleza, através do conselho, mas parece que hoje em dia as palavras são ditas nos conselhos, só que é difícil de seguir. Mas também as coisas mudaram muito no mundo, os nossos antepassados utilizavam os ensinamentos de Kowai, só que hoje em dia é perigoso fazer isso, principalmente para mim. Os velhos cuidavam da beleza de madrugada, acompanhados de Kowai (flautas sagradas), ficavam a madrugada toda fora de casa, sem entrar em casa, e não podiam se esquentar no fogo. Porque o fogo faz com que o corpo envelheça rápido.*

*Os velhos sempre nos falavam, que toda vez que a gente sair para o mato, tínhamos que levar padzoma, como eles tomavam banho de madrugada, então, a pessoa tem que andar sempre com padzoma pronto. Também falavam para os jovens que não podiam sair debaixo do dia nublado, porque os cabelos ficam brancos com rapidez. Toda manhã que saiam para tomar banho, tomavam banho com alegria e depois contavam histórias relacionadas aos Pajés. Isso acontecia na antiguidade ainda. Hoje em dia isso não acontece mais, devido à religião.*

*Para mim, particularmente deixar de lado tudo isso não está correto. Mas pelo jeito, está sendo muito bom para os religiosos. Por isso, os jovens não tomam banho, e não trabalham mais. Não tem mais conselhos em relação a cuidado com a beleza. Porque para os nossos antepassados tinham remédios e cuidados para tudo. Com por exemplo, se jovem tem remédio destinado para alguma finalidade, então, o jovem não podia comer comidas duras, como no caso de beiju. Pois então, eles tinham remédios para flecha, anzol, zarabatana. Eram destinados para atrair as presas. Para que a pessoa se torne um bom caçador.*

*Tendo esses remédios, o jovem não pode tomar ou comer comida muito quente de manhã cedo. Tem que consumir comidas frias. Porque ingerindo comida quente faz mal para o corpo, ou melhor, deixa a pessoa ficar fraca. É dessa forma que os nossos antepassados falavam para os jovens. Diziam que seguindo todos os cuidados os jovens poderiam viver muitos anos e ver os netos crescerem. Falavam isso para jovens no pátio da casa, ensinavam tudo sobre o xamanismo.*

*Eles ensinavam passo a passo, os benzimentos para as crianças e as mulheres, por exemplo, os jovens aprendiam como benzer uma mulher que sofreu ataque de seres da natureza. Porque se não souber benzer sua mulher, e ela ficar doente vai deixar a mulher envelhecer mais rápido.*

*O que envelhece rápido jovem é sonhar com a mulher (khéwi), e também envelhece a mulher quando sonha com homem (khéwi). Os velhos alertavam os jovens, para tomar cuidados.*

*Os velhos conhecedores de verdade que faziam isso, e hoje em dia não têm mais pessoas velhas. Como no meu caso, me sinto velho, mas não me sinto conhecedor. Os nossos antepassados viviam muitos anos na terra, e nós não, apenas com 40 e 50 anos, já ficamos velhos demais e feios.*

*Mas o segredo deles era seguir e obedecer as ordens dos pais, não ficavam em casa de madrugada, sempre tinham que fazer alguma coisa, como pescar, caçar, aprender a tocar instrumentos, ouvir histórias, aprender benzimentos... muitas coisas tinham que fazer. E se não faziam nada, ficavam apenas no pátio da casa, para tomar frio. Porque tomar frio de madrugada prolonga mais a beleza e a juventude.*

*É dessa forma que os antepassados falavam e faziam para os jovens. Na verdade não deixavam os jovens dormir.*

*Na mitologia, as pessoas não ficavam velhas, no tempo de Pinaiwali. Nós poderíamos ficar sempre jovens, como o uso das plantas, ficaríamos que nem a Ttiripida, sem ter folha murcha e jamais poderíamos morrer, que nem essa planta, que sempre continua crescendo e tendo as folhas bonitas.*

*Mas como tinha waliwaapo, começamos a envelhecer, mesmo que o Pinaiwali tinha plantado essa planta com finalidade de ser usado para manter a beleza. Mas logo, observou que quando ela cresceu, viu que tinha folhas bonitas, mas aos poucos as folhas iam caindo. E viu que as folhas já estavam murchas e caíam aos poucos.*

*Acontece a mesma coisa com a gente também, como homens. Pinaiwali já sabia que isso iria provocar o envelhecimento da futura geração e, por isso, nascemos e crescemos e envelhecemos como essa árvore. Se não existisse o waliwaapo, não estaríamos envelhecendo. Poderíamos viver 100 e 200 anos na terra.*

*A velhice surgiu desde que o Pinaiwali plantou o waliwaapo, ele foi deixar essa planta no chão. É por isso que nós homens somos enterrados na terra, porque foi assim que o Pinaiwali fez.*

*As mulheres envelhecem mais rápido, por que o Pinaiwali pegou o waliwaapo com o braço esquerdo e por isso, envelhecem mais rápido. Com um filho, a mulher já fica velha.*

*Para perceber que uma pessoa já está velha é só olhar a aparência dela, a pele fica feia. Isso aconteceu desde principio.*

*Os que passaram a ganhar a aparência bonita foram os animais. Enquanto nós isso não aconteceu. Ficamos velhos cada dia, em dias que passa acontece o envelhecimento.*

De acordo com o mito, os cuidados com o corpo para obter a beleza foram o legado deixado por *Pinaiwali*. Não há definição clara, do ponto de vista biológico, de quando uma criança deixa a infância e passa a ser *walhipali*, porque os indicadores biológicos não são os mais importantes para essa demarcação. O que os velhos apontam como principal

característica da passagem da infância para juventude é a mudança no pensar, pois a pessoa começa a ter preocupação em manter o seu corpo, em usar as plantas e praticar os cuidados para ser bonito, o que é um indicativo do despertar do interesse sexual.

*Antigamente um menino se tornava walhipali quando começava a pensar como manter o seu corpo, não era por idade, era quando começava a pensar nas plantas que deve usar, e os pais acompanhavam o crescimento dos filhos, e quando se via o menino já estava pronto, e os pais começam a exigir que o filho praticasse os cuidados (João da Silva Macedo, velho conhecedor Baniwa - Waliperedakenai).*

Além da ênfase de que para ser jovem tem que se fazer jovem, não se pode ignorar a construção social dos próprios demarcadores biológicos da transição da infância (*ienipetti*) para a juventude (*walhipali*). Por exemplo, *kheewikani* é como os Baniwa denominam a mudança de voz. Eles acreditam que isso acontece na fase em que o menino começa a sonhar tendo relação sexual com mulher e que, por isso sua voz fica “travada”. Os velhos alertam aos meninos que quando tiverem esse tipo de sonho é necessário avisar aos seus pais, ou, na falta destes, a outro parente mais velho, para que se possam fazer benzimentos capazes de protegê-lo e evitar algum ataque de espíritos ou outro infortúnio qualquer. O benzimento é feito no jovem em si (corpo), no trajeto costumeiro seguido pelo jovem (abrangendo desde o lugar aonde irá se banhar e por onde irá andar) e a comida que irá comer.

Algo similar ocorre com as mulheres, quando elas têm a primeira menstruação. É uma fase em que se deve ter muito cuidado com o *kattaitakhani*, que é a denominação na língua baniwa para o sonho que as mulheres têm mantendo relações sexuais. Para os velhos, o risco deste sonho é enorme, pois se as meninas saem de suas casas podem ser vítimas de ataque de *Yoopinai* e os sonhos sexuais são premonitórios de suas ações.

Outro procedimento típico dessa fase é o *kalidzamai*, um ritual que “orienta a dietética e as regras de higiene que o indivíduo deve seguir por toda a vida. Eles são realizados nos rituais de nascimento e de iniciação pubertária” (GARNELO, 2002, p. 131).

#### 4.2.2. O kalidzamai é um cuidado necessário

O kalidzamai faz com que a pessoa fique mais tempo jovem, porque aprende a ser obediente e segue todas as orientações dos seus pais para manter a juventude (Gabriel Francisco, velho conhecedor Baniwa - Waliperedakenai).

O *kalidzamai* é o ritual de proteção que tem tempo certo para ser feito. Para as meninas é na menarca e para os meninos na mudança de voz. Na bibliografia referente aos Baniwa, o kalidzamai foi registrado por Wright (1993, 1996) e Hill (1989). Os velhos que entrevistei falaram insistentemente que, se o *kalidzamai* for bem feito, os rapazes e as moças serão mais saudáveis, não sofrerão de preguiça e saberão respeitar a etiqueta de convivência com parentes e afins, de acordo com a hierarquia tradicional. Ao contrário, quando os rapazes e moças não fazem um bom *kalidzamai*, com o passar dos anos vão ficando fracos e quando ficam velhos sentem muita dor nas juntas. Ainda em relação às pessoas que não fizeram um bom *kalidzamai*, acentuam que o seu corpo e seu espírito não resistem aos perigos dos alimentos e sofrem com muitas doenças que poderão acometer, não somente a pessoa que não fez o ritual de iniciação corretamente, mas toda a sua família. Ressaltam que as doenças são o resultado da falta de obediência aos períodos de reclusão e do jejum.

#### O kalidzamai do jovem Casimiro

*Quando entrei na fase de adolescência é que realmente recebi uma educação mais forte, do meu pai e dos meus avôs. No tempo certo, o meu pai e a minha mãe conversaram com os sabedores que sabiam fazer o kalidzamai, e então eles marcaram a data, e convidaram um monte de gente. Quando eu passei por isso, eu tinha 12 anos, era pequeno e não era fácil.*

*O meu pai e a minha mãe, com o apoio de todos da comunidade foram tirar a alimentação para a festa. E durante esse período não pude comer peixe, nem caça e nem fruta.*

*Meu pai dizia: - você já chegou na adolescência, e vai passar por sofrimento, para saber bem como considerar as pessoas.*

*Eles marcaram o dia certo para fazer o kalidzamai, porque havia um monte de gente que vinha me conhecer. Com a data marcada, iniciei o jejum, mas não é tão poucos dias assim, meu pai me deixou 21 dias de jejum, é muito, até quase que fiquei bem magro. Só tomava chibé e beijuzinho, dava para aguentar, porque fiquei somente na casa.*

*Tinha que acordar às 3 horas da manhã pra tomar banho, acompanhando com os velhos, que levavam os instrumentos (carriço, japurutu.) para que eu aprendesse a tocar e também levavam o adabi. Nesse tempo tem que acordar e sair da rede logo, quando os velhos te chamam se não levantar vai tomar chicotada. Tem que descer rápido da rede, os velhos estão esperando pra tomar banho, é nesse momento que começa a educação, ensinam os mitos, a tocar os instrumentos, como a gente deve cuidar do corpo e muito mais. Quando voltava da beira tinha que ficar fora, não podia entrar na casa, ficávamos tocando os instrumentos com os velhos, ou aprendendo a fazer os materiais (urutu, tipiti, balaio...) ou ouvindo história.*

*Depois do banho não deixam a gente entrar em casa, não podemos ficar próximo do fogo. Se chegar perto do fogo a nossa pele fica tuíra, porque fogo vai te pegar e quando chegar com 30 ou 40 anos você já é velho demais, fica fraco, isso que o fogo faz com a gente.*

*Assim que amanhece bem, é que o meu pai chamava para entrar em casa e trocar de roupa, e aí ficava dentro da casa, durante o dia não pode sair para que os outros não te vejam, tem que ficar somente na casa. Só saía quando os velhos chamavam para ir ao mato, para fazer atividades, como: tirar arumã ou ir ao mato pegar planta; não era todo dia, mas alguns dias, e depois da atividade ia para o porto tomar banho e voltava pra casa. No outro dia, tudo de novo, até chegar a data marcada.*

*Os meus pais já estavam preparando tudo, pescando, caçando, fazendo farinha e beijú; é muito trabalho, porque é uma festa grande.*

*Foi durante esse período que comecei a usar as plantas, dzeeka (seringa) para limpar o rosto, foi minha mãe e meu pai que me ensinaram a usar, depois passei a usar sozinho. Quando a gente cresce, as coisas vão mudando, antes, quando eu era criança, o meu pai só falava que um dia eu ia ter que usar, desde quando tinha oito anos já sabia que um dia ia fazer, para crescer bem, e chegar com 60 anos sem envelhecer rápido. Ele mostrava pra mim, a planta dzeeka desde quando eu era criança, falavam o jovem não pode usar o tabaco, até agora eu não fumo, mesmo que o meu pai benzeu pra mim, já posso fumar, mas não gosto, tabaco pra mim não é nada.*

*A limpeza do rosto é pela manhã, bem cedo, o pai e a mãe ficam esperando, é você que tem que sair e procurar do dzeeka, você escolhe a árvore e vai sempre buscar na mesma árvore. Porque se mudar para outra árvore tem consequência, quando você encontrar a mulher para casar, também vai deixar a sua mulher logo. Se você cansar de ir buscar na mesma árvore, ou se a árvore não tem mais seringa, tem que falar para o velho, para que ele autorize a mudar de árvore. Mas sempre escolhemos uma árvore bem grande, para durar a vida toda, usamos de preferência pela manhã, mas também pode ser à tarde, se não tiver atividade.*

*Falavam que tudo isso era pra eu ser uma pessoa com muita responsabilidade, uma pessoa sábia que obedece às palavras, quando a gente passa pelo kalidzamai já vai saber tudo, a regra de tudo.*

*Na parte de tabaco, quando os jovens fumam, sem que a pessoa seja benzido para fumar, o resultado é que fica velho mais rápido e feio, pois quando acendemos o cigarro a fumaça entra no corpo, na hora que as pessoas puxam essa fumaça aí que*

*entra mesmo, e se o tabaco não foi benzido e o rosto da pessoa vai afundando, ele fica com a bochecha pra dentro. Que nem a paca, que tem bochecha afundada, é assim devido que a paca desobedeceu a regra, quando a paca ainda era humano nesse mundo (antes), pegou o tabaco e puxou a fumaça, não era benzido, por isso que ele não tem bochecha, se o jovem fizer assim, vai ficar que nem paca. Essa é a regra que o meu pai me ensinou na história.*

*Desde pequeno eu já usava wiitto, porque moro na área de caatinga onde não tem padzoma, quando pequeno andava no caminho com minha mãe e ela ficava de olho para me mostrar a planta e na volta da roça pegávamos essa planta, aí a gente esfrega até sair a espuma. Desde pequenininho minha mãe me ensinava, porque eu era pequeno e a própria mãe que tem que ensinar. Devemos usar sempre, essa planta é sabão tradicional. Essas são as regras, e o meu pai pratica comigo, uso até hoje e o meu pai também.*

*Meu pai contou que tem uma planta que é padzophe, que mistura com uma folha, toma e vomita. Mas eu não passei por isso, ele me falou, mas não passei por isso. Não sei se esse é o nome mesmo.*

*Quando fazia qualquer atividade com o meu pai, sempre contava as histórias, se o filho é interessado, é só perguntar que o pai conta em qualquer lugar, andando no caminho eu perguntava dele, só estava andando e não estava ocupado, então ele ia contando. Mas só se o filho se interessa, e eu fiz assim.*

*Depois que a pessoa passa pelo kalidzamai, nessa fase já sabe fazer urutu, tipiti e tudo mais que vai precisar na vida. Durante o jejum eu aprendi a fazer urutu, tipiti e peneira, foi o que meu pai me ensinou, durante o período que fiquei na casa. Pra formar a pessoa, é durante o jejum, é nesse período que o pai vê se o filho já aprendeu tudo que ele ensinou, durante o jejum. Na verdade, eu acho que já não era mais jejum, era fome mesmo.*

*No dia marcado eu saí da casa para uma festa, já era pra formar mesmo, na saída fica no meio das pessoas, com o rosto bem limpo de dzeeka, pintado de carajuru. Aí o conhecedor específico é escolhido como padrinho, e ele que foi me buscar dentro da casa, já tava pronto, todo pintado e com cangatara. Essa é a hora de receber educação, mas não é devagar não, eu ia chorar mesmo, porque não tem condição de aguentar. Os velhos batiam no rosto, com um monte de adabi, usavam bastante adabi. Os velhos começaram de novo a falar com palavra forte, diziam que tinham que bater aqui e ali, aí dá vontade de chorar, até não aguentar e chorar de verdade. Falavam: - Você tem que obedecer ao seu pai! Você tem que obedecer a sua mãe! Para que você possa cuidar suas coisas, sua roça, por isso ficou de jejum para saber cuidar de tudo.*

*Mas vou dizer claro, ninguém tem condição de aguentar, e aquele velho andando de um lado pro outro, com conselho forte. Depois que aconselha com própria palavra, aí que ele te mostra o adabi que você vai levar chicotada. Ele diz: - Isso é a minha palavra, agora você vai sentir como é que sente a dor no corpo, para que você saiba considerar as pessoas, para que saiba fazer alguma coisa na sua vida.*

*Mas o adabi não é tão doído, primeiro é o kadapo que é mais doído. O primeiro é pequeno e depois vai aumentando o tamanho do kadapo, eu levei dez chicotadas de kadapo, e não é bem limpo tem os caroços do galho, mas como é benzido aquele galho*

*não entra no corpo. Pensei que tinha ficado ferida, mas não, não ficou ferida nenhuma.*

*Depois de dez chicotadas de kadapo ainda levei quinze chicotada de adabi, até quase que já estava querendo desmaiar, mas não sentia muita dor. Para isso que fiquei em jejum, porque se fosse chicotado assim, comendo de manhã, à tarde e à noite, eu não ia aguentar. É assim que acontece, parece um crime, mas não é um crime é um conselho, tenho marcas até hoje e vai ficar pra sempre, eu acho.*

*Depois das chicotadas o velho pegou a minha mão e me levou para o centro comunitário, a comida já estava dividida na peneira, em cada beijuzinho tem o peixe ou carne, não era muito, era pouco, para que todo mundo consiga comer o que estava sendo oferecido. Distribuir para todo mundo a comida, e o meu pai vinha junto pra falar pras pessoas que essa parte será encerrada e que na próxima vez vai ter de novo. Depois é a festa.*

*Isso que passei, e quando penso dá vontade de chorar, porque passei fome e senti dor, mas depois aprendi a obedecer ao meu pai e a minha mãe, nunca mais recebi ralhadas deles, nem chicotadas. Depois disso eu fiquei na minha vida livre, se o meu pai tá fazendo uma atividade eu tenho que ajudá-lo, se a minha mãe me chama para ajudar na roça eu tenho que ir.*

*Isso tudo é pra que meu pai e minha mãe gostem do meu trabalho, e até agora estou nessa vontade, por isso deixam as pessoas passarem por tudo aquilo, para terem vontade de desenvolver qualquer trabalho. Depois que passei por isso sempre obedeci aos meus pais, e sempre me dão conselho, mas não são conselhos bravos, e só orientação. Meu irmão é igual a mim, ele passou junto comigo todas essas coisas, e ele era muito pequeno.*

*Se não passa por isso, a pessoa tá sempre com preguiça, não obedece ao pai e a mãe, eu vejo isso na minha irmã mais nova, ela não obedece minha mãe, não quer ir à roça, responde que não vai pra roça e diz que vai ficar na casa. Eu chamo a atenção dela, mas se ela tivesse passado como eu, não faria desse jeito. Até falei pra ela que um dia vou organizar uma equipe, e quando tiver no tempo de fruta, digo pra ela que um dia ela vai apanhar comigo. Eu tenho direito disso.*

*Meu pai não fez mais essas coisas para minhas irmãs mais novas porque hoje na comunidade são poucas pessoas, não tem condição de preparar uma festa grande, tem muito trabalho para conseguir comida.*

O relato revela que para os Baniwa/Coripaco os cuidados com o corpo, as normas morais e funções públicas são elementos determinantes para a pessoa viver bem. O *kalidzamai* é apontado como o modo mais eficiente de o jovem tornar-se uma pessoa boa. Casimiro afirma por diversas vezes que a sua obediência aos seus pais se deve a todo aprendizado recebido durante o *kalidzamai*; não tem que ouvir o que deve fazer, já sabe, cumpre as regras, tornou-se um *Hamiñheete Newikika* (pessoa boa ou pessoa completa).

O *kalidzamai*, de acordo com Wright (1993), tem como principal objetivo prevenir a ação de espíritos de vários domínios (água, floresta e ar) que podem tornar os iniciados e seus familiares em doentes. No ritual o benzedor deve listar os nomes de todos os animais e suas ações diante do iniciado, mas os rapazes e as moças só ficarão protegidos se o *kalidzamai* for bem feito, ou seja, no tempo correto e orientados por velhos que tenham amplo conhecimento dos mitos. Assim, o *itakiri* (jovem formado para a vida) terá o seu corpo protegido; caso contrário, a pessoa fica vulnerável aos ataques dos espíritos, assim como todos os membros da sua família, que não conseguem ter forças e resistir às doenças e ficam sempre doentes. A principal causa é a desobediência ao jejum. Se uma pessoa desobedece ao jejum é porque não teve um bom *kalidzamai*, não aprendeu como deveria aprender.

No que diz respeito ao ritual de iniciação feminina, os Baniwa não deixaram de praticar, mesmo que de forma reduzida. Atualmente não fazem mais as festas e as surras rituais, mas mantêm a reclusão, o jejum, os ensinamentos e os benzimentos de proteção. Certamente isso se deve ao fato de o ritual feminino ser menos elaborado do que o ritual masculino, e como lembra Garnelo (2002, p. 95), “os rituais femininos visam mais à proteção da mulher dos ataques de seres-espíritos do que à sua recategorização como membro adulto da sociedade”.

Hoje em dia é comum o ritual feminino ser denominado no diminutivo, como “ritualzinho de iniciação”, dando sentido que o ritual é feito, porém não é completo. Nos anos de convivência nas comunidades registrei seis eventos de iniciação feminina e apenas em um tive a real oportunidade de presenciar o que é feito, pois a minha relação pessoal com a família permitiu que eu acompanhasse diariamente a moça.

Foi em maio de 2003. Cheguei à comunidade Tucumã Rupitá e a tia da moça veio me receber, informando que era uma feliz coincidência estar ali naquele dia, pois sua sobrinha, que tinha 12 anos de idade, há pouco havia menstruado. Fui convidada a tomar banho e

depois ir visitar a moça. A tia e a avó<sup>41</sup> tinham preparado o lugar de reclusão na cozinha da família, feito o curral com tala de paxiubinha e pintado o corpo da menina. Ao chegar à cozinha sua avó me recebeu, ofereceu chibé e passei a conversar com a moça. Minha curiosidade era saber o que a moça estava sentindo e a dela era saber como eram essas situações com as brancas, se elas tinham algum ritual. A conversa não se estendeu muito, pois sua avó entrou no cercado, começou a passar um óleo no corpo da menina e ficou longamente falando, o que parecia um canto, porém tão baixo que era impossível definir até o ritmo das palavras.

Passamos o resto da tarde na cozinha. Fiquei como espectadora e, ao contrário da moça, que parecia muito segura, eu estava incomodada de não saber nem onde podia colocar as mãos. A avó e a tia estavam terminando de organizar o espaço destinado à jovem, preparando o fogo, trazendo a rede para assegurar o local onde ela iria dormir, verificando o balaio mais bonito para utilizarem, as cuias e tudo mais. Era uma movimentação silenciosa, mas não imperceptível, a todo o momento estavam limpando algo ou arrumando alguma coisa.

Ao final da tarde chegaram os homens e o restante das mulheres da família. Saímos, a avó foi anunciar o acontecido e todos comemoravam a chegada deste dia. Somente os adultos visitavam a moça; as crianças não entraram. Um dos tios é pastor evangélico e sua primeira função ao chegar à cozinha foi benzer ou orar o caribé, pois até então a moça não tinha comido nada.

A reclusão foi rigorosa. Durante o dia a jovem ficava muito tempo sozinha, não podia sair do cercado e da cozinha, principalmente quando as pessoas da comunidade estavam circulando. Nos poucos momentos em que saía tinha que cobrir a cabeça com um balaio, o que me contaram que era uma proteção para não envelhecer rápido, pois se ela não protegesse

---

<sup>41</sup> A mãe da menina faleceu quando ela era ainda criança e sua avó assumiu o acompanhamento da neta. Seu pai também estava presente, pois ao casar ele foi morar na comunidade da esposa e após o falecimento dela ele ficou vivendo junto da família da esposa e sua sogra assumiu a função de criar os seus filhos.

a sua cabeça do sol nesse período, ficaria com os cabelos brancos mais cedo, ou seja, envelheceria. Quanto ao jejum, era permitido tomar caribé ou chibé duas vezes durante o dia, em pouca quantidade, uma vez pela manhã e outra no final da tarde. Sua avó dizia insistentemente para a jovem que o jejum era necessário, porque assim iria saber o que é fome e, desse modo, não seria uma mulher preguiçosa, aprenderia a trabalhar bem para ter comida.

Durante quatro dias a jovem cumpriu a rígida reclusão e o jejum, até terminar por completo a menstruação. Nesses dias as visitas eram poucas e a jovem estava sempre ocupada com as atividades deixadas por sua avó (fazer fio de tucum, descascar e ralar mandioca). Todo fim de tarde a tia e a avó iam à cozinha para alimentá-la e aconselhá-la. Diziam que dali em diante ela não seria mais vista como criança, teria que ser como uma mulher Baniwa, não poderia ser preguiçosa, tinha que respeitar os mais velhos, saber trabalhar, receber bem os parentes, e todos os demais conselhos que certamente a menina tinha ouvido desde muito nova.

Ao fim do quarto dia a tia cortou o cabelo da jovem e o senhor mais velho da comunidade foi benzer o peixe e a pimenta para ela comer, o benzimento reunia partes da Bíblia e partes das narrativas mítico-cosmológicas Baniwa, que compõe atualmente as falas dos conselhos ao final do *kalidzamai*. O conselho iniciou com a história do *sib*, informando ou lembrando a jovem de quem eram seus parentes, quem são os irmãos e quem são os cunhados, com ênfase nas regras de reciprocidade e, por fim, que a partir daquele momento ela era uma mulher. Após o conselho a jovem comeu uma pimenta inteira e depois o caldo de peixe, tudo muito lentamente. Concluído o *kalidzamai*, foi banhar e finalmente sair do cercado. Durante um tempo seus movimentos eram muitos discretos, aparentando um esforço para não ser notada — penso ser um cuidado para não ser notada nem tanto pelas pessoas, mas principalmente pelos *Yoopinai*.

Entre os Baniwa, inclusive entre os evangélicos, o ritual de iniciação feminina é mantido no núcleo familiar por ser o modo necessário para garantir a proteção diante dos *Yoopinai*. A menstruação é um risco iminente a cada mês para a mulher, para sua família e para todas as pessoas da comunidade. Cabe salientar que a realização dos rituais é de domínio masculino e que a intervenção é frequente para neutralizar a periculosidade dos ataques dos espíritos — proteção que a mulher deve vigiar e manter com o comportamento disciplinado e obediente às normas sociais até que cesse totalmente a menstruação (GARNELO, 2002).

É também o momento mais adequado de receber os conselhos transmitidos pelos mais velhos e aprender a disciplinar o seu corpo, através dos conselhos relacionados ao comportamento moral, à postura corporal adequada e à responsabilidade laboral da mulher no grupo Baniwa, como relata a jovem Estela:

*Menstruei com treze anos, e fiquei no quarto por duas semanas, porque meu avô era aquele que ainda segue a regra, meu avô Gabriel, que é pai do meu pai, estava com a gente na comunidade quando eu fiquei menstruada, ele me aconselhou sobre a convivência dos Baniwa, dos Waliperedakenai.*

*Ele ensinava assim: - Minha neta você já ficou assim, moça pela primeira vez; aí tu tens que começar a aprender as coisas, plantar tuas plantações, e quando tu fores casar tu tens que fazer as coisas e pra não pegar do outro. Ele me falou tudo isso. Tens que considerar o seu próximo como irmão, primo, cunhado. Ele fala. E quando tu fores casar, quando tua sogra e o teu sogro forem te aconselhar, tu nem pode responder. Ele falou pra mim, me aconselhava.*

*Minha mãe também me ensinava como colocar dente de pedra e de alumínio no ralo, ela também me ensina a fazer beiju e farinha. Eu nem sabia fazer beiju, eu aprendi a fazer essas coisas desde pequena, até hoje estou aprendendo, mas já sei fazer tudo, farinha, beiju, tapioca; já sei fazer.*

*Depois de duas semanas eu comecei a comer. A primeira coisa que a gente come é pimenta pura, fiz duas semanas de jejum, só caribé. Cortei o cabelo e me pintaram com cajiru. Mas eu não podia comer certas comidas. O meu avô não morava na nossa comunidade, mas ele estava lá quando aconteceu e ele me aconselhou (Estela, aluna da segunda turma).*

Todas as pessoas da comunidade acompanham o *kalidzamai* feminino, mesmo que não circulem no espaço destinado à jovem. Este passa a ser o assunto em voga entre as pessoas. É perceptível a preocupação com o cumprimento dos principais preceitos da iniciação feminina e isso se deve ao risco que o sangue menstrual representa para todos da comunidade. Como

aponta Hill (1989), o *kalidzamai* é a prevenção necessária para conter o cheiro do sangue menstrual que é atrativo para os *Yoopinai* e coloca todos da comunidade em perigo.

Entretanto, conforme já dito, a região do médio rio Içana assumiu a religião evangélica e abandonou os rituais de iniciação masculina. Algumas comunidades católicas realizam os rituais de iniciação masculina, mas nesses dez anos de atuação no médio Içana tive notícias de apenas dois *kalidzamai*, o que não me credencia a afirmar categoricamente que somente esses dois foram feitos.

É interessante registrar que, entre os alunos da escola Pamáali, os meninos que passaram pelo ritual de iniciação fazem parte de um grupo seletivo. Dos 140 alunos que estudaram na Pamáali, apenas oito (o que corresponde a 6%) haviam sido iniciados. Mas em relação às alunas que estudaram na Pamáali e que passaram por algum tipo de ritual de iniciação, os dados são bem distintos quando comparados aos dos homens: das 35 mulheres que lá estudaram, 27 passaram pela reclusão, pelo jejum, o aconselhamento e os benzimentos, ou seja, 77% das meninas passaram pelo *kalidzamai*.

*Agora não tem mais kalidzamai, por causa da palavra de deus, que corta o kalidzamai. Agora é só explicação, o jovem só aprende com o pai dele. Antigamente não era assim, tinha que chamar um velho, ou dois ou três, o pai dele convidava os conhecedores pra fazer o kalidzamai. Os velhos é que contavam tudo para os jovens, mas eu mesmo não vi mais acontecer. Agora os pais tem que conversar com os filhos todos os dias, contar as coisas, no fim de tarde ou no início da manhã* (Fernando José, velho conhecedor Baniwa - Waliperedakenai).

Nas comunidades evangélicas o *kalidzamai* masculino deixou de ser praticado, ao menos como ritual. Para garantir o conhecimento dos meninos e rapazes referente aos conhecimentos tradicionais, atualmente os Baniwa utilizam outras estratégias, tal como o maior empenho no aconselhamento cotidiano, com maior rigidez, à semelhança da conversão ao evangelismo que, no contexto Baniwa, tem exigências de condutas morais rigorosas — característica marcante do ritual de iniciação pubertário —, hoje reafirmadas durante os cultos e conferências evangélicas (JOURNET, 1995).

Seguindo a concepção de Turner (1967), entendo que os símbolos rituais estão essencialmente relacionados com o processo social, ou processo ritual. Para o autor, os

símbolos rituais são definidos como um fator de ação social e acompanham as mudanças sociais internas, sendo adaptados a cada novo evento ou influência, sejam eles relacionados a fatores externos ou a mudanças geracionais.

[...] não conseguiria analisar símbolos rituais sem estudá-los numa série temporal em relação com outros “eventos”, pois os símbolos estão essencialmente envolvidos com o processo social [...] através dos quais os grupos se ajustavam a mudanças internas e se adaptavam ao seu ambiente externo. Desse ponto de vista, o símbolo ritual transforma-se em um fator de ação social, em uma força positiva num campo de atividade (TURNER, 2005, p. 49).

Isso significa dizer que os símbolos e ritos são gerenciados pelos indivíduos e grupos sociais e sofrem extrema influência do modo de organização da vida política e social. O rito de passagem entre os Baniwa/Coripaco é aqui entendido como evento de representação ou, como coloca Turner (2005), momento em que a sociedade dramatiza o que ocorre na vida cotidiana e tem a possibilidade de reflexão, é o momento de liminaridade. Não quer dizer que esse momento não possa promover a reafirmação da estrutura social, porque, mesmo que se considera a liminaridade como um estado suspenso das normas (estruturas), não necessariamente ocorre a ruptura com a estrutura social. Mas é certamente um momento marginal, determinado e organizado pela própria sociedade, ou seja, pelos indivíduos que compõem o grupo social.

Leach (1995), em seu estudo a respeito dos Kachins e de seus vizinhos, os Chans, também propõe o rompimento com o pressuposto de equilíbrio dos sistemas sociais ao afirmar que “as sociedades reais não podem jamais estar em equilíbrio” (LEACH, 1995, p. 68). Sob esse ponto de vista, a estrutura social real considera o conjunto de ideias sobre a distribuição de poder entre pessoas e grupos de pessoas, ou seja, os indivíduos nutrem ideias incongruentes sobre o sistema. As sociedades reais existem no tempo e no espaço. O ambiente não é fixo; ao contrário, é um ambiente em constante mudança.

### 4.3. *Hamiñheete Newikika*: a pessoa boa Baniwa/Coripaco

Para se tornar *Hamiñheete Newikika*, uma pessoa boa entre os Baniwa/Coripaco, é necessário o investimento de todo o conjunto social, ou seja, do grupo de parentesco em que a pessoa está inserida, num processo contínuo que ocorre no dia-a-dia. Com a preocupação de garantir o ambiente ideal para que as crianças cresçam e se tornem *Hamiñheete Newikika*, os pais e todos os demais parentes buscam propiciar a vivência de experiências cotidianas que estão relacionadas ao saber-fazer (*panhee-padzeekata*). Desde muito jovens eles recebem instruções sobre conhecimentos que versam das mais simples atividades do dia-a-dia até a complexa cosmologia do grupo. É um processo fundamentado na construção da pessoa, atrelado à condição de gênero e que envolve conhecimentos míticos, técnicos, políticos e morais.

Entre os Baniwa/Coripaco, desde muito cedo as crianças recebem dos pais os fundamentos das regras sociais Baniwa/Coripaco, que englobam vários comportamentos que representam o ideal de ser uma *Hamiñheete Newikika* (pessoa boa) e que pode ser traduzido como “aquele que é completo”.

A definição de *Hamiñheete Newikika* engloba domínios de técnicas (competências e habilidades) para sobrevivência e se associa ao aprendizado do comportamento considerado moralmente aceitável. O princípio educativo embutido nesse processo é possibilitar que a pessoa aprenda a produzir os utensílios de uso cotidiano, que saiba caçar, pescar, produzir alimentos, fazer uso da etiqueta de tratamento com os parentes segundo as regras tradicionais, conhecer a produção mítica do grupo, bem como plantas e outros recursos disponíveis no ambiente. Precisa ainda praticar a generosidade e as normas que regem a cortesia devida aos consanguíneos e afins, de acordo com a posição hierárquica de seus *sibs* de origem.

Para alguém ser reconhecido como uma pessoa boa, suas ações devem corresponder ao que é desejável naquela sociedade, ou seja, ser uma pessoa cuidadosa e responsável, ouvir

e respeitar os mais velhos, cumprir as regras de reciprocidade, desenvolver as atividades cotidianas com interesse e cuidado, de acordo com o seu gênero, conhecer os benzimentos de proteção aos filhos (no caso do gênero masculino), conhecer e interpretar os mitos que correspondem à origem do seu grupo (*fratria/sib*) e por fim, conhecer e respeitar a territorialidade e as “normas de consideração”.

“Consideração” deve aqui ser entendida como um termo nativo utilizado para descrever a etiqueta de tratamento entre parentes. Ela não se restringe a um mero cumprimento, mas expressa também um reconhecimento do “status” da pessoa e dos privilégios devidos à sua condição.

#### 4.3.1. Os conselhos

Em língua baniwa a palavra *Pakaitekanaa* significa “falar de coisa para saber viver no mundo”. Essa ideia é traduzida do Baniwa para o português como “conselho”. Na vivência com as comunidades presenciei alguns aconselhamentos dos pais aos filhos e dos mais velhos aos mais novos. Na curiosidade de entender o contexto, a pergunta que fazia era impulsionada por tentar saber o que o familiar mais velho estava falando (literalmente). A resposta geralmente vinha de forma muito clara: “*Nakaitekapha paanhekarō peemaka*”, que tem a seguinte tradução: Falando para nós palavras (*Nakaitekapha*) para saber (*paanhekarō*) viver no mundo (*Peemaka*).

É através dos conselhos que se garante a construção de uma *Hamiñheete Newikika*, pois são eles que reúnem os saberes relacionados às disciplinas do corpo e do pensamento, ou seja, a pessoa aprenderá a ouvir, perguntar e fazer silêncio de acordo com sua posição na hierarquia de geração e gênero. Aprenderá a controlar seus desejos sexuais, ter pensamentos positivos, ter boa relação com os parentes e a trabalhar corretamente. Nesse conjunto de estratégias de socialização estão englobados os comportamentos a serem adquiridos, conforme as normas Baniwa/Coripaco que regem a construção da pessoa.

Compõem uma prática cotidiana dos pais e dos parentes, mas quando as crianças são pequenas é a mulher (mãe) que assume o papel principal de aconselhar os filhos diariamente, até porque o maior tempo de convivência da criança é com a mãe. A oratória das mães inicia geralmente no mingau familiar, antes de a família ir ao centro comunitário para a primeira refeição com todos da comunidade. A primeira refeição do dia acontece no ambiente familiar, na casa do fogo, que é o lugar onde se prepara a comida. No momento em que a mãe, pai e filhos estão reunidos para tomar o primeiro mingau, a mãe fala aos seus filhos sobre como devem se comportar no centro comunitário, comenta o que pretende fazer durante o dia e explica as atividades que os filhos deverão realizar em apoio às atividades dela. Com o tempo o pai passa a ser mais presente no acompanhamento dos filhos, principalmente dos meninos.

Os conselhos são ensinamentos familiares dirigidos aos jovens que estão em interação com os saberes que estruturam e preservam as relações sociais. Representam um tipo de estratégia pedagógica que prepara a pessoa para que, no decorrer da sua vida, domine conhecimentos e pratique as atitudes que lhe permitam viver bem em sociedade. Os temas recorrentes em relação ao aconselhamento dos filhos se referem à importância da reciprocidade, do respeito aos mais velhos (saber se comportar diante dos mais velhos), ter controle de suas emoções e evitar atitudes impulsivas e impensadas, de serem gentis com as outras pessoas, de limpar seus corpos e saber trabalhar para atender às necessidades do sustento próprio e de sua família. Em suma, a finalidade maior dos conselhos é disciplinar o corpo e o pensamento das gerações mais jovens.

Saber se comportar diante dos mais velhos significa saber escutar os mais velhos e não interrompê-los de forma alguma durante suas falas, ou seja, acatar os direitos e o status dos mais velhos. Mesmo as crianças de colo devem saber escutar e não interromper os mais velhos. É comum ver as mães, caso as crianças chorem no centro comunitário por ocasião de cultos ou outras reuniões, agirem rapidamente para distrair a criança para que ela pare de

chorar. Quando não obtêm sucesso, costumam retirar a criança do local, o que pode ser feito tanto pela mãe quanto por um irmão ou irmã maior. Trata-se, em suma, de respeitar o direito à palavra dos mais velhos e de acatar a hierarquia de gerações.

Respeitar os outros e ser gentil é uma regra crucial de comportamento entre os Baniwa. Isso envolve o cumprimento de uma rígida obrigação de reciprocidade, pois para ser um bom Baniwa é essencial “não sovinar” seus bens; ao contrário, a obrigação de partilhar é vista como ideal do comportamento social. Em seu estudo sobre as características do espaço social alimentar Baniwa, Garnelo (2010) aponta a importância da reciprocidade na vida Baniwa:

[...] apesar de muitas mudanças culturais que enfrentaram ao longo do processo de contato interétnico, a etiqueta alimentar, ou seja, as normas de como preparar, comer e partilhar os alimentos pouco se alterou desde o tempo de seus antepassados. Em parte isto pode ser atribuído ao fato de que a partilha de alimentos exprime valores essenciais ao modo de vida Baniwa, fortemente orientado para valorizar a circulação de bens entre os co-residentes e consangüíneos em geral (GARNELO, 2010, p. 80).

Também é frequentemente mencionada a importância de os filhos aprenderem a fazer as coisas para si próprios, como modo de evitar que “mexam nas coisas dos outros”. *Ñaito*, no dicionário organizado por Ramirez (2001a), é traduzido como “roubo”. Entretanto, em todas as conversas que tive com os mais velhos sobre os conselhos, ao falarem da ação *ñaito* a traduzem como “mexer nas coisas dos outros”, o que assume uma conotação que não representa uma tradução literal de roubo<sup>42</sup>. De acordo com os anciãos Baniwa, *ñaito* não deve ser entendido simplesmente como “roubar”, pois quando é utilizado no aconselhamento assume uma conotação diferente: significa a necessidade de ter autonomia e capacidade de produzir seus próprios meios de subsistência para não precisar buscar os bens de terceiros. Este é o sentido da ideia de não precisar “mexer nas coisas dos outros”: é não ser preguiçoso, é ser diligente e habilidoso de modo a ter condição de produzir suas próprias coisas, isto é, aquelas necessárias à garantir a subsistência de uma família.

---

<sup>42</sup> Ramirez (2001a) define as palavras *kória* e *káaphia* como mexer, mas a conotação dessas palavras expressa o movimento de agir manualmente, como ocorre no ato de mexer o mingau que está no fogo.

Se a pessoa sabe-fazer não precisa “mexer nas coisas dos outros”. Como boa parte da vida cotidiana Baniwa ainda é fundada no uso de coisas produzidas na própria comunidade (canoas, cestos, remos, alimentos), então a capacidade de produzi-las é uma das marcas distintivas de um adulto independente, responsável e diligente para com as necessidades de sua família.

Esse tema também é abordado por Mahecha Rubio (2004) que, em relação aos Macuna, relata que, em situação de emergência, as crianças podem pegar algo de outra pessoa, contanto que posteriormente avisem.

Igualmente, también le dicen a los niños que si desean tomar algún alimento u objeto de otra persona hay que solicitarlos a los dueños. Cuando ellos no se encuentran y es una situación de emergencia, los pueden tomar o usar y dejarlos en el mismo lugar y avisarles en cuanto pueda, relatando los sucesos que lo llevaron a tomar esta determinación. Esta clase de incidentes es frecuente entre los niños y la atribuyen a la falta de consejo de sus padres, a los cambios en los valores que ha generado la “civilización”, que propende por castigos menos severos, y a la vida en comunidad al convivir varias familias, cuyas viviendas se encuentran muy cerca (MAHECHA RUBIO, 2004, p. 267).

O “mexer nas coisas dos outros” gera conflito na vida comunitária, mesmo que isso seja feito por uma criança e que seja uma simples ação de pegar frutas no quintal dos vizinhos. Pegar algo sem pedir é motivo de reprovação e reclamação no centro comunitário. Mesmo que seja ação de uma criança, os responsáveis (os pais) são apontados como os que não sabem ensinar os filhos a ter o comportamento devido. O discurso de quem reclama não tem o tom de acusação para a criança, mas sim de reclamação contra a falta de respeito com aquilo que pertence às outras pessoas.

Provavelmente o tom de acusação recai mais sobre os pais; estes sim são apontados, direta ou indiretamente, como pessoas que talvez não estejam ofertando comida suficiente para seus filhos, o que os leva a mexer nas coisas dos outros. Outra interpretação é de que os pais não estariam aconselhando seus filhos como deveriam. O pai é elogiado quando a criança pede ou avisa se pegou alguma fruta ou se usou o material de alguém da comunidade. O

juízo de valor que está em questão é a capacidade dos pais em responder adequadamente às suas atribuições de adultos responsáveis pela família.

Nos relatos daqueles com quem conversei, fosse mais velho ou mais jovem, é destacada a importância de iniciar o aconselhamento desde muito cedo para as crianças, estimulando-as a buscar autossuficiência, como revala o relato de Sócrates:

*Na comunidade, junto com os meus primos, os velhos não deixavam a gente ficar em casa; quando estávamos livres o próprio avô nos levava para o trabalho, para aprender com ele a pescar a fazer outras coisas; foi quando ele me ensinou a fazer canoa. Ele não queria deixar os netos em casa, porque se você não acompanha, quando precisar não saber fazer. Meu avô dava exemplo de um tio que já morreu: O pai desse tio não obrigava ele a ir pescar e acompanhar nos trabalhos, fazia o que queria e não ia trabalhar. Quando esse tio ficou velho, não sabia pescar, fazer artesanato, não sabia fazer nada. Sobre isso, o meu avô dizia: Vocês têm que fazer, acompanhar; mesmo estando com a preguiça tem que ir. Se você não pescar não vai ter comida, não vai comer nada. Se você não tiver canoa como é que você vai pescar? Tem que aprender a fazer canoa. Se ficar mexendo nas coisas dos outros eles vão não achar bom. É por isso, que tem que aprender a fazer as coisas; é pra nós mesmos (Sócrates, aluno da primeira turma).*

Reconhecer o status da pessoa de acordo com a posição hierárquica que ela possui é visto como uma demonstração de respeito e como condição essencial para reafirmar as relações de sociabilidade; por isso a importância de os filhos saberem utilizar as etiquetas de interação com os parentes.

*Desde quando fui a primeira vez estudar na EIBC e toda vez que retornava para uma nova etapa, o meu pai me aconselhava para não mexer nas coisas dos outros e não brigar, pois isso traria para mim um resultado ruim. Uma coisa que ele sempre falava bastante é que eu tinha que respeitar as pessoas, aí ele falava das pessoas que moravam nas comunidades próximas da escola, para eu saber como cumprimentar de acordo com o parentesco, por exemplo, o velho Alberto de Jandú ele é meu babami [meu tio] e o senhor Pedro de Tucumã também é meu babami; em Juivitera o velho é o meu wheri [avô]. Ele sempre lembrava dos parentes e me perguntava se eu estava considerando corretamente; era a preocupação dele (Joaquim, aluno da segunda turma).*

A obediência dos filhos ao uso correto dos termos de parentesco é a demonstração de que seus pais lhe ensinaram corretamente as regras de sociabilidade Baniwa, além de ser uma evidência de respeito aos mais velhos. Esse tipo de conhecimento também garante que no futuro o jovem saiba com quem pode casar, ou seja, diferenciar quem é parente e quem não é,

evitando o risco da escolha de um marido ou esposa que seja consanguíneo. À medida que o filho vai crescendo também há a exigência que domine o uso (saber-fazer) das considerações de parentesco.

*Durante esse tempo que estive com o meu avô, ele me ensinava muita coisa da tradição, dos nossos conhecimentos, que ele chama midzakako<sup>43</sup>. Como foi que nosso povo se originou, nosso clã [sib], quantos clãs existem nessa região, quem são os nossos parentes próximos, no caso nossos primos paralelos, a consideração também. Ele sempre falava dos grupos, se tinha um conhecido... Ele dizia: o velho tu vais considerar ele assim e assim me incentivava nessa consideração. Ele dizia que era o costume dos velhos e dele com a gente também (Sócrates, aluno da primeira turma).*

Tal fato não ocorre isoladamente. Nos registros que obtive, todas as pessoas com quem conversei ressaltaram que seus pais, avôs e tios cobravam muito o uso das considerações. Em qualquer momento que encontravam pessoas novas, seus parentes lhe explicavam qual a situação do novo conhecido na estrutura de parentesco e como deviam cumprimentá-lo. Mesmo aqueles que afirmam nunca ter tido interesse de aprender a fabricar os utensílios ou escutar os mitos, salientam que aprenderam as considerações de parentesco, pois elas eram ensinadas insistentemente por seus pais e os demais parentes. Nas comunidades é possível observar que esses ensinamentos são exaustivamente repetidos para as crianças, diariamente.

Outra questão mencionada por Sócrates e reforçada por relatos de outros jovens diz respeito à convivência com o avô, que possibilita um acesso maior aos *Midzakako*, conhecimentos tradicionais. Isso me faz refletir sobre a importância de a composição familiar ser rica em conhecedores, a fim de garantir a boa formação de crianças e jovens.

---

<sup>43</sup> Midzaka, de acordo com o dicionário elaborado por Henri Ramirez, significa coisas feitas pelo criador: midzakatséera: esse aí é feito pelo criador. Midzakáttairi: Arquiteto-do-Mundo, Deus. (RAMIREZ, 2001, p. 220). Aqui, o termo Midzakako é utilizado para expressar o papel vital das concepções cosmológicas das regras de parentesco no grupo Baniwa, o que não contradiz a tradução ofertada por Ramirez, mas revela as nuances que o termo pode assumir. Talvez o *midzakako* esteja relacionado aos nirōmakañe, os conhecimentos de maior valor que Flora Cabalzar aborda para os Tuyuka. Cabalzar, F. (2010) realiza uma etnografia da circulação atual na região do alto rio Negro, dos saberes considerados de maior valor, niromakañe. Aborda a transformação desses saberes de maior valor e de seus modos de circulação, produzindo então descontinuidades — no sentido de matizes em termos da eficácia — ou potência e perigo — dos saberes em circulação; descontinuidades expressas em contrastes em termos de sua força ou fraqueza.

Aqueles que tiveram avós presentes na infância sempre se autodenominam “bem formados”, enquanto os que não conviveram com os avós e dependem muito mais dos pais para ter acesso ao conhecimento apontam possíveis falhas na formação, pois sendo o avô um ancião, é tido como a fonte principal do conhecimento. Entre os Baniwa se considera que o mais velho é o que mais sabe; o pai foi formado por ele e pode não ter aprendido tudo. Isso gera uma valoração maior do jovem que teve a oportunidade de conviver com seu avô na infância e também certa lamentação daqueles que não conviveram, pois estes afirmam que não tiveram oportunidade de aprender muito.

#### 4.3.2. Singularidades: quando as famílias não têm a formação ideal

A família composta por pai, mãe, avós, tios e irmãos nem sempre se faz possível, havendo, muitas vezes, lacunas na formação completa da criança, o que limita o acesso aos conhecimentos requeridos a um adulto. Em tais circunstâncias, os responsáveis têm que encontrar estratégias para garantir que os pequenos tenham acesso a saberes importantes para a vida. O grupo familiar sempre buscará formas de assegurar que criança ouça os conselhos, visando a um bom comportamento no presente e também no futuro, independentemente de ela ter sido criada somente por um dos pais ou outros familiares e de ter tido (ou não) o acompanhamento dos avós.

Dentre os jovens que aceitaram participar desta pesquisa, quatro deles perderam um dos pais ainda criança; destes, dois perderam a mãe quando tinham menos de sete anos de idade e foram criados somente pelo pai e pelos irmãos. Um desses jovens, Euclides, perdeu a mãe e em sua casa tinha somente irmãos homens; eram cinco homens na sua casa e ele era o terceiro filho. No caso do Caio, que tinha irmãs mais velhas, estas assumiram a responsabilidade de garantir a produção de farinha e beiju para o pai viúvo e para o irmão menor.

Ambos relatam que o fato de não ter mãe gera uma dificuldade enorme no dia-a-dia, principalmente em relação ao acesso aos produtos da roça. Tal situação é destacada no relato de Euclides, que afirma ter sido sempre necessário um esforço maior do pai e dos irmãos para capturar caça e peixe a fim de trocar por farinha com outras famílias.

O jovem Caio relata que as irmãs tiveram que trabalhar dobrado para garantir a produção da roça, não só para atender à necessidade do marido e dos filhos, mas também para suprir o pai e o irmão. Euclides e Caio ressaltam que também tiveram que assumir precocemente atividades adicionais para obter a alimentação diária, devido à falta da presença materna, esforçando-se por pescar e caçar mais que o habitual para obter excedentes que possibilitassem a troca, na comunidade, por produtos do trabalho feminino na roça. Em consequência, era bastante difícil o acesso a bens industrializados, como roupas e material de higiene, pois a produção da família era quase toda dedicada a conseguir a alimentação diária, não gerando excedentes que pudessem ser vendidos na cidade.

*Trabalhava muito com as minhas irmãs, porque meu pai não tinha mais roça, não tinha a mulher para cuidar. Quando não ia para a roça, saía para pescar e com os meus irmãos ia caçar (Caio, aluno da primeira turma).*

Todos os que perderam suas mães ou pais falam da dificuldade da família em obter bens industrializados, mas nenhum deles relata a falta de acesso a conhecimentos, pois, na falta da mãe, a “família comunitária” passava a apoiar de forma mais intensa a formação de tais crianças. O grupo de parentes fica atento a essas situações e sempre procura incluir essas crianças desfavorecidas nos ambientes em que são se reproduzem os conhecimentos tradicionais.

Esse tipo de situação também aparece no relato feito pela jovem Márcia, que demonstra com mais clareza as estratégias da família para manter um ambiente propício para garantir o acesso das crianças aos aprendizados essenciais à vida de uma pessoa Baniwa/Coripaco. Ela perdeu o pai aos três anos de idade e, contando apenas com a mãe

viúva, o seu avô materno decidiu buscá-la. A entrevistada conta que, pelo fato de seus pais terem tido apenas filhas mulheres, o avô estava preocupado se a família do falecido assumiria a responsabilidade de cuidar das mulheres. Para o avô, a atitude de ir buscar a filha e as netas era uma obrigação. Sem marido e convivendo com afins, a mãe de Márcia não teria ninguém que a apoiasse na criação de suas filhas, pois o avô paterno não iria privilegiar a atenção à mulher viúva, pois já tinha filhos e outros netos (de seu próprio *patrisib*) para cuidar. Assim, disse o avô materno: *“fui buscá-las porque sei que somente os parentes querem bem às mulheres, por isso que hoje minha neta estudou e é professora”*.

Outras trajetórias, como a de Fabrício, contêm singularidades que as distinguem da vida dos demais. Este jovem é filho de um homem sem reconhecimento de filiação fraterna, por ter nascido de uma mulher Dzawinai de Tunuí Cachoeira com um homem não-índio. Ainda jovem a avó de Fabrício desceu para viver no baixo rio Negro. Ali teve dois filhos e quando seus irmãos, que viviam em Tunuí Cachoeira, souberam da existência desses filhos, decidiram buscá-los no baixo rio Negro e de lá trouxeram os dois meninos. Entretanto, como os tios não sabiam, ou não tiveram como determinar quem era o pai dos meninos, não tiveram meios de definir afiliação a um grupo de parentesco, razão pela qual passaram a chamar as duas crianças de “filhos do branco”.

O mais velho desses dois meninos é o avô de Fabrício, que apesar de ter sido criado em Tunuí Cachoeira, nunca foi reconhecido como Baniwa pelas pessoas de outras comunidades, tendo sido sempre designado como filho e/ou neto do branco. A história se repetiu com o pai de Fabrício e prossegue com ele, que viveu toda a sua infância em sua comunidade, entre os parentes mais próximos. Até sair da sua comunidade não tinha conhecimento dessa parte da história de vida de seu pai, como nos relata o próprio Fabrício:

*A minha avó casou com o irmão mais velho e nasceu o meu pai, seguindo essa história e não sabendo de onde é o pai dele, mesmo tendo vivido em Tunuí. Essa parte do clã do meu pai ficou difícil de saber, tentei ouvir as histórias com a minha mãe,*

*mas ela não soube me responder. Hoje quando converso com os mais velhos, eu tomo [assumo] o clã da minha mãe.*

*Quando eu era criança eu não percebi isso, só quando estudei na escola Pamáali, quando tive que pesquisar a minha história e a minha origem. Quando era criança pensava que era tudo Baniwa. O meu pai era uma pessoa que viajava muito, se envolvia com o comércio e quem me ensinava mais era a minha mãe, [ela] falava como tratar os parentes próximos da comunidade (Fabrício, aluno da segunda turma).*

O pai de Fabrício foi um importante comerciante na época do garimpo, era dono de barco e fazia inúmeras viagens para transportar o material para as empresas que exploravam o garimpo, tendo pouca convivência com a família e a possibilidade quase nula de aconselhar seus filhos. Restou à mãe a tarefa de ensiná-los a saber-usar a consideração de parentesco. No caso de Fabrício, o acesso ao aprendizado mais ampliado do sistema de parentesco Baniwa só se fez possível na juventude, quando foi estudar na Pamáali.

## **CAPÍTULO 5 - DE TRAJETÓRIAS E RELAÇÕES VIVIDAS**

Neste capítulo pretendo abordar e analisar as características e os traços fundamentais que levam os jovens Baniwa/Coripaco a saírem de suas comunidades e a deixarem, mesmo que temporariamente, a convivência com suas famílias para estudar na Pamáali. Para isso, primeiramente examino aspectos comuns existentes nas narrativas de dez jovens, com a perspectiva de apontar questões que são divididas provavelmente por todos os alunos desta escola. Procuo colocar em foco aspectos gerais das relações dos jovens no espaço da escola Pamáali, analisando as interações estabelecidas na convivência diária num ambiente que promove a coresidência entre afins. Ao mesmo tempo, pretendo demonstrar como os jovens definem suas relações pessoais, como lidam com a apropriação de saberes e quais estratégias utilizam para manter uma convivência que definem como harmoniosa (entre amigos).

Na segunda parte do capítulo, centralizo a análise é nas escolhas que esses jovens fizeram após a formação no ensino fundamental e quais as relações que elas têm com suas comunidades e famílias. Essas escolhas vêm à tona quando as diferentes ideias e trajetórias individuais são relacionadas de alguma forma com os objetivos propostos pela escola culturalmente sensível, seja na direção do atendimento das demandas do movimento indígena e/ou das demandas familiares para com os jovens. Serão enfocadas as trajetórias incomuns entre os alunos, a fim de tornar visíveis os processos distintos vividos por jovens no espaço escolar e apreender como essas especificidades influenciaram em suas trajetórias após a saída da Pamáali.

### **5.1. Trajetórias selecionadas**

Mesmo tendo reunido informações quantitativas de todos os alunos que passaram e também os atualmente matriculados na escola Pamáali, para este trabalho selecionei um conjunto qualitativo de informações referentes a trajetórias de vida de dez jovens que, depois

de formados, assumiram atividades como professor, pesquisador e/ou liderança indígena, tendo permanecido pelo menos três anos de experiência nesses cargos. A adoção de um tempo mínimo de três anos de atuação visou obter uma análise mais substancial da trajetória de vida dos jovens no pós-formatura, ampliando a possibilidade de discutir a seguinte questão: teria a formação escolar dos jovens promovida na Pamáali gerado mudanças nos processos de socialização após concluída sua escolarização?

Com esta indagação estabeleci alguns critérios para a escolha dos alunos egressos que participariam da minha pesquisa. Tomei como ponto de partida os 39 alunos da primeira e da segunda turma, isto é, os que se formaram entre 2004 e 2006. Destes, apenas três não vivem hoje na bacia do rio Içana, sendo que dois prestam serviço militar e um recentemente deixou a sua comunidade para viver na cidade de São Gabriel da Cachoeira. Dos 37 alunos egressos, 29 são professores indígenas, três são pesquisadores indígenas e três assumiram cargos nas diretorias de associações de base. Seguindo este critério pude também incluir uma jovem pesquisadora indígena da terceira turma, que se formou em 2009, mas em 2005 assumiu a função de pesquisadora indígena e em 2009 foi nomeada coordenadora da pesquisa “Pimentas na Bacia do Içana-Ayari: bases para a sustentabilidade da produção e comercialização”, na escola Pamáali.

O segundo critério estabelecido para a seleção das trajetórias a serem analisadas foi o de que os jovens entrevistados tenham permanecido atuando em alguma comunidade da bacia do Içana (independentemente de atuar em sua comunidade de origem, ou não) e/ou na escola Pamáali. Busquei, assim, correlação entre formação escolar e acesso aos cargos ofertados nas comunidades, visando analisar se o que fazem hoje são atividades correlacionadas aos objetivos propostos pelos mais velhos para a formação escolar.

Seguindo os critérios de alunos egressos da escola Pamáali com no mínimo de três anos de experiências nos cargos ofertados nas comunidades, selecionei dez jovens alunos,

sendo oito homens e duas mulheres. Por meio de suas falas, procurei apreender as trajetórias que seguiram em suas vidas após a conclusão de sua escolarização na Pamáali.

## 5.2. Motivações para estudar na Pamáali

A investigação sobre as motivações para irem estudar na escola Pamáali mostra o afloramento de certa perspectiva individualizante, reforçada pela formação escolar, o que propicia um contraponto às idealizações sobre seu papel de pessoa, que surgiu tão fortemente nos discursos dos mais velhos, tratados no segundo capítulo.

Nesta exploração das falas elaboradas por indivíduos utilizo a premissa de Marshall Sahlins, de que “o indivíduo é um ser social, mas nunca devemos esquecer que é um ser social individual, com uma biografia que não é idêntica à de ninguém mais. Trata-se de alguém a quem ‘é preciso prestar atenção’” (SAHLINS, 2007, p. 309).

### 5.2.1. Entre ser famoso, ter emprego e ajudar a comunidade

Todos os jovens relatam que a ida para a escola Pamáali foi resultado da ampla divulgação, feita pelas lideranças da OIBI em viagens de articulação pelas comunidades, sobre a proposta da escola diferenciada. Ao ouvirem as falas das lideranças, os jovens consideraram, principalmente, duas questões: a) a real possibilidade de concluir o ensino fundamental; b) a proposta de ensino elaborada pelas lideranças e velhos era compatível com o desejo de obter uma formação que os qualificasse para assumir os cargos gerados pelo trabalho das associações indígenas e que eram ofertados na bacia do rio Içana.

Tais questões foram repetidas de diferentes modos pelos entrevistados (todos jovens com menos de 16 anos na época que chegaram à escola). Eles enunciam o propósito de estudar para “ser alguém na vida” e afirmam que reconheciam o estudo como a chance de obter um emprego, partilhando as mesmas concepções quanto ao valor atribuído à escola, ou seja, como um meio de realização de projetos individuais. Por outro lado, suas falas também

ressaltam o valor do estudo para acessar novos conhecimentos, pois entendiam que na Pamáali o ensino seria melhor do que nas outras escolas, propiciando “mais e melhores” conhecimentos.

Em todo caso, a decisão de ir para a escola Pamáali representava um desafio novo na vida dos jovens: deixar a famílias para ir em busca de novos conhecimentos para um dia alcançar, talvez, um cargo com salário; tudo era uma notícia desafiadora. No mundo Baniwa os jovens pouco viajam sem a presença de alguém mais velho. A notícia de que iriam sozinhos para uma escola, viver entre pessoas desconhecidas, não deixava de ser uma grande aventura que estimulava a imaginação. Eles consideravam que iriam conhecer novos lugares, fazer novos amigos e sair da influência da família. Esses também foram motivos que impulsionaram os jovens a aceitar a ideia de estudar fora da sua comunidade e se afastar da segurança da vida familiar.

Sobre o mesmo tema, o relato do entrevistado mais velho contém um discurso mais polido. Ele se esforça em ignorar seus desejos individuais, de busca do acesso a conhecimentos e emprego, e ressaltar o compromisso com sua comunidade:

*Quando tinha 20 anos de idade, eu era a única pessoa da comunidade que andava com os brancos, porque falava português e os mais velhos da comunidade não sabiam falar português. E também eu era o único que tinha estudado em Tunuí Cachoeira. Por isso, me apontaram como capitão da comunidade, para fazer documentos. Durante o tempo que fiquei como capitão eu percebi que não sabia fazer nada, não sabia organizar documentos, relatórios e propostas da comunidade para enviar à prefeitura; e nem sabia falar direito com os brancos. Foi então, que falei para todos da comunidade, que eu tinha que estudar para então saber fazer alguma coisa pela minha comunidade. Foi quando decidi de ir estudar na Pamáali e todos aceitaram a proposta. Porque não dava para ficar assim; tinha que ter alguém que soubesse ajudar a comunidade (Caio, aluno da primeira turma*

O compromisso de se formar e retornar para sua comunidade revela o peso da obrigação deste jovem, que via a si mesmo como alguém que não poderia brincar ou perder tempo com questões que não tivessem ligação com o interesse dos seus parentes. Nessa

perspectiva, o que realmente interessava era capturar o máximo possível de saberes para cumprir com competência a função que lhe tinha sido designada.

Entretanto, outras narrativas acentuam questões mais pessoais. É o caso do jovem Romário, que revela algo muito particular, integralmente ligado à sua história familiar e que envolve o fato de ser filho de um importante comerciante Baniwa da região. Romário tinha na imagem do seu pai o valor de ser (re)conhecido por todos, o que, em grande parte se devia à relação do pai com os comerciantes “brancos” da cidade. Para este entrevistado, a decisão de estudar está associada à determinação de alcançar um patamar semelhante ao que seu pai havia conquistado, pois sempre ouviu que era necessário *“ter domínio dos saberes de branco para ser reconhecido”*.

Ser “famoso” era um desejo particular deste jovem, que conta que outros consideravam o seu pai uma boa pessoa: *“recebia as pessoas, tratava bem ou presenteava também”* — estes eram os comentários que ouvia quando criança. O destaque diante dos outros era uma experiência vivida na escola de sua comunidade. Sendo a escola um ambiente favorável à individualização e sendo ele apontado como um bom aluno, destacava-se diante dos colegas pelo domínio da escrita e da leitura. Ir estudar na Pamáali foi consequência da experiência de ser reconhecido como um aluno inteligente. Sua família passou a investir na formação escolar; não somente seu pai, mas também seus irmãos mais velhos.

A vida na escola Pamáali traz outros parâmetros para a definição de ser “famoso”, tanto na relação com os brancos quanto na relação com os demais Baniwa/Coripaco. Na Pamáali, Romário passou a conviver com as lideranças de associações e a partir de então percebeu que a relação com os brancos nesse contexto diferia bastante da relação (assimétrica) que seu pai mantinha com os brancos comerciantes; também começou a observar que as lideranças das associações indígenas tinham o papel de representar as comunidades e/ou o povo Baniwa e que lidavam com instituições governamentais e não-

governamentais de modo mais efetivo que os modos de agir dos capitães das comunidades. A constatação de que a escolarização levaria a um modo diferente de se legitimar e de atuar politicamente a transformou no alvo deste jovem. Seu desejo de reconhecimento e de prestígio foi canalizado para esse novo modelo de relação. Apesar da vontade de ser “famoso” ainda permanecer, a figura do pai foi substituída pela figura das lideranças do movimento indígena; a escola propiciou um novo modo de buscar a satisfação de seus anseios.

*Fui para Pamáali com a seguinte ideia: estava lá para estudar e ser destacado, é sempre o que carrego em mim, quero ficar entre os colegas, mas ter o reconhecimento como um aluno bom, em termo de aprendizagem. Isso eu nunca deixava de pensar. A partir dessa ideia que eu levava na mente, começaram a aparecer às oportunidades, por me destacar nos estudos é que os professores me indicavam para participar das coisas. Depois de um ano na Pamáali, quando fizeram a seleção de professores e alunos para participar de um curso em Manaus, fui indicado e aí comecei a viajar. E quanto mais eu viajava mais oportunidade queria aproveitar, foi assim que comecei, porque sempre pensava de ser um dia conhecido. Na época da escola ouvia o diretor da OIBI, que passou a ser um exemplo para mim, sempre ouvia falar que ele era bom e inteligente. Hoje eu carrego no pensamento, eu também quero ser assim, quero também ser comentado como ele é comentado. Esse tipo de coisa que me incentivou (Romário, aluno da primeira turma).*

Em nenhuma outra narrativa obtive uma descrição tão direta do desejo individual de obter o reconhecimento, algo que é, para os padrões de socialização Baniwa, um projeto para o qual se evita dar uma enunciação pública. Mas deve-se considerar que, apesar da descrição com forte enfoque no desejo individual, sua fala demonstra que este somente será atendido se o grupo o reconhecer como uma boa pessoa, tanto no modelo que tinha do seu pai como no da liderança da associação. Neste sentido, ele depende dos parentes e dos demais Baniwa/Coripaco para alcançar o seu objetivo.

### 5.3. Alguns aspectos comuns às trajetórias investigadas

#### 5.3.1. Escola: enfrentar e aguentar

É importante destacar que em todos os relatos os jovens fazem menção ao tempo que estudaram/viveram na escola. Eles ressaltam que “enfrentaram” muitos desafios e

“aguentaram” muitas privações até, por fim, conseguir concluir os anos de estudos, porque foram firmes e decididos. Desde a primeira formatura, os jovens denominaram o grupo de formados “*Itakirinaï*”, que é uma referência aos que passaram pelo ritual de iniciação. Uma tradução adequada seria “jovens formados para a vida”, denominação dada ao jovem no dia do *kalidzamai*.

A referência feita pelos alunos não representa, de modo algum, uma ideia de equivalência entre a formação escolar e o ritual de iniciação. Os informantes reconhecem que a escolarização não substitui o ritual e que a escola não consegue reafirmar as normas tradicionais de comportamento e socialização dos jovens. Sua fala procura expressar a semelhança de sentimentos e emoções entre os dois tipos de eventos. Para eles, tanto no rito de passagem quanto na escola, os iniciados passam por fortes privações e, ao final, alcançam o reconhecimento social de valoração do que aprendeu, ou melhor, o reconhecimento por ter vivido (enfrentado) todo o processo, gerando, conseqüentemente, a ideia de que, por isso, devem ter aprendido os ensinamentos.

Os discursos dos alunos destacam duas palavras que indicam o juízo que fazem da vida escolar como um período de aprender novos conhecimentos, repleto de fortes privações. Segundo afirmam, após a decisão de estudar, sabem que terão que enfrentar uma nova rotina e só conseguirão concluir os níveis escolares se aguentarem as privações inerentes a ela.

“*Tarawáta*” é uma palavra da língua baniwa que significa “aguentar” e está relacionada ao ato de se dispor e ao mesmo tempo de suportar. Numa exemplificação, obtive a seguinte tradução: “como se segurasse um peso”. Já “*Dzeeka*” é a palavra da língua baniwa apontada pelos jovens como “enfrentar”; entretanto, essa palavra também tem a conotação do verbo “acostumar”, ou seja, familiarizar-se por meio da experiência e da vivência.

Assim, na escola é de uso corrente a expressão “*Noaka nokadzeekataakawa*” que, traduzida, pode significar “eu vou enfrentar a escola” ou “eu vou me habituar à escola”. Essa

não é uma afirmação restrita aos jovens alunos da escola Pamáali. Repetidas vezes a ouvi ser proferida por jovens que frequentam escolas em diversas comunidades do rio Içana. Ela costuma ser complementada por outra expressão, geralmente enunciada em um tom de dúvida, que é “*Notarawatakada*”, que significa “se conseguir aguentar”. Tais palavras também costumam estar presentes nas falas das mulheres recém-casadas ao se despedirem de seus parentes para viver na comunidade do marido. Em seus discursos a ênfase é para o esforço pessoal da mulher em se acostumar (*dzeeka*) na comunidade do marido, considerando que irão enfrentar (*tarawáta*) momentos de privações e tristezas longe dos seus parentes.

A conotação de habituar-se se mostra mais adequada na fala dos jovens quando eles descrevem o desafio diante da rotina escolar e comentam que, se a vivência nesse ambiente não for excessivamente adversa, eles irão concluir seus estudos. Já o sentido de enfrentar é adequado às narrativas que os jovens fazem sobre o objetivo de sua ida à escola, ou seja, a apropriação de conhecimentos, intimamente associada, no mundo Baniwa, à aquisição de outras habilidades emocionais e comportamentais.

Na cultura Baniwa a aquisição de conhecimento e a relação com a alteridade são componentes indissociáveis da vida social; ambos exigem autocontrole e capacidade de negociação para que se obtenham os meios para uma fundamentação adequada da vida social. Conhecimento e a alteridade são associados ao perigo e à violência potencial mas também à obtenção de saberes necessários à reprodução da sociedade, desde que utilizados de forma ética (GARNELO, 2002, p. 209).

As considerações de Garnelo mostram que a relação interétnica é também entendida como uma atualização das relações guerreiras com uma alteridade perigosa, com os “brancos” (sejam eles autoridades não indígenas ou aliados), e que é sempre tenso se relacionar com o outro. Como as guerras físicas de tempos antigos foram abolidas, para os mais velhos, hoje, o enfrentamento com os brancos ocorre por meio da “guerra do papel e caneta”. Assim, a serventia da escola está em possibilitar aos jovens o domínio dessas armas do saber, mais adequada ao enfrentamento das novas situações instituídas pelo contato interétnico, dado que atualmente as lutas indígenas ocorrem por meio de novos elementos como “os documentos, as

denúncias e a ocupação dos espaços de participação social onde lutam para fazer valer as ideias de cidadania e democracia vagamente acenadas pelos brancos” (GARNELO, 2002, p. 211). Nesse contexto, a escola surge como o melhor espaço para qualificar os jovens e prepará-los para esses embates.

a) Os castigos: o enfrentar e o aguentar da primeira turma

Entre os eventos que marcaram a vivência escolar dos jovens, o destaque é dado aos castigos que receberam no primeiro ano de funcionamento da escola. Esses relatos se limitam aos alunos da primeira turma, pois, de acordo com o registro de episódios de aplicação de castigos aos alunos, estes ocorreram exclusivamente na primeira e na segunda etapa de atividade da escola, que corresponde a setembro de 2000 a maio de 2001.

Nesse período, na avaliação dos alunos, havia uma excessiva rigidez dos professores e, apesar de não constar, no regimento escolar ou em qualquer outro documento, referência que o descumprimento de regras deveria ter a aplicação de castigos físicos, estes foram executados. De acordo com os jovens, os primeiros professores estavam temerosos com o funcionamento da nova escola e queriam ter o controle rigoroso de tudo que acontecia entre os alunos.

*Era mais rígido com os professores de antigamente, acho que o motivo era por a escola ser uma coisa nova. Por exemplo, uma coisa que você acaba de adquirir você tem que ter muito cuidado com ela, como um computador, quando você ganha, não quer nenhum risco nele. Trata com muita atenção, acho que era isso que acontecia na época, qualquer coisinha já era considerada grave (Romário, aluno da primeira turma).*

O conjunto de relatos referente aos castigos pode ser dividido em dois grupos: aqueles aplicados ao indivíduo e aqueles aplicados a grupos de alunos e/ou turma (coletivos). Os primeiros são considerados como castigos brandos, por se restringirem a determinar que o aluno fizesse alguma atividade a mais do que os demais alunos (carregar mais água ou lenha, por exemplo). Provocavam incômodo, mas aparentemente não havia reações de rebeldia do

jovem castigado, mesmo porque, na avaliação dos jovens, não os colocavam em situação humilhante. Cabe explicar que, para os alunos, esses trabalhos exigidos no cotidiano da escola são apontados como tarefas que exigem menos esforço físico quando comparadas aos trabalhos do cotidiano da comunidade.

Entretanto, os castigos coletivos são eventos marcadores de conflitos entre as gerações, no caso em questão, entre professores e alunos. Os professores buscavam implantar ações eficazes para obter o controle efetivo sobre os alunos, mas essa era uma situação sempre instável; afinal, a relação entre professores e alunos também era pautada pela relação de parentesco (consanguíneos e afins) e a diversidade de *sibs* e fratrias convivendo no mesmo lugar tornava impossível que os professores estivessem sempre situados numa posição hierárquica frente a todos os alunos e que garantisse a eles o direito de efetuar ações tão rígidas de controle de comportamento.

Vale ressaltar que, nos registros feitos por Garnelo (2002) sobre os Baniwa/Coripaco, os conflitos ocorrem mesmo no espaço da comunidade na qual a relação predominante é entre os consanguíneos. A autora destaca a existência de confrontos entre as gerações mais velhas e os mais jovens: “as novas gerações se rebelam contra os duros procedimentos disciplinares” (GARNELO, 2002, p. 145). Isso demonstra que os conflitos geracionais independem da relação de parentesco e podem estar atrelados aos interesses individuais que divergem entre os mais velhos e os jovens.

Outra questão que deve ser considerada é o fato de os castigos serem aplicados no ambiente escolar. Aqui vale lembrar que a formulação das regras existentes no regimento da escola Pamáali se pautou numa provável conjunção do modelo escolar desenvolvido pela escola salesiana e os modos de vida nas comunidades, sendo que o uso de castigos não está explícito no regimento escolar; na verdade, deu-se por uma interpretação dos professores mais antigos, que foram formados por escolas salesianas, como relata Albuquerque:

[...] os professores reunidos uma semana antes da chegada dos primeiros alunos, produziram, como primeiro passo, uma lista de regras e regulamentos, com previsão de sanções para certas faltas previsíveis. Tudo como no internato, onde a maioria tinha estudado. Descreveram, por exemplo, o papel de uma professora líder (napidzawaro), que assim ficou definido: “orientar os alunos sobre as regras; chamar a atenção dos alunos; corrigir o aluno; levar ao conhecimento dos coordenadores (eenawinai) a situação dos alunos; fazer cumprir horário e tarefa; verificar a limpeza do alojamento e a higiene de cada aluno (ALBUQUERQUE, 2007, p. 178).

O texto do regimento escolar da Pamáali permitia aos professores fazerem a leitura de acordo com as regras que vivenciaram no internato salesiano. Tal como nas regras da escola salesiana, o regimento da escola Pamáali defendia uma rígida disciplina, com vigilância constante dos alunos pelos professores, e determinava horários rigorosos. Se não foram descritos os castigos pelos pais, os professores trataram de corrigir essa falha.

A seguir, relato os dois castigos apontados pelos alunos da primeira turma como os eventos que deixaram marcas durante o tempo de vivência na escola Pamáali. O primeiro foi durante a primeira etapa letiva da escola, entre setembro e novembro do ano 2000, período em que a regra de ter um professor em cada alojamento era cumprida rigorosamente. O professor era o responsável pelo controle dos alunos, apesar de haver o monitor da turma. O segundo castigo aconteceu durante a segunda etapa letiva, entre março e maio de 2001, período em que não havia nenhum professor morando com os alunos. Os relatos apresentados correspondem a versões resumidas de narrativas de cinco alunos, sendo que o primeiro castigo está relacionado ao descumprimento do horário e o segundo ao namoro.

#### Primeiro castigo:

*Certa vez, estávamos saindo do horário de estudo, tínhamos pouco tempo para fazer qualquer coisa, resolvemos buscar água na beira do rio para fazer chibé. Era um grupo e nos distraímos com a conversa, estávamos retornando para o alojamento devagar, porque a conversa estava boa. Quando já estávamos bem próximos do alojamento escutamos o coordenador tocar o apito, era o sinal para os professores trancarem a porta. Aí chegamos ao alojamento, esse horário tem o nome de silêncio na escola, e não tinha ninguém mais conversando. Sabíamos que ainda estavam acordados e batemos na porta. Ninguém respondeu e nem abriram a porta, éramos cinco pessoas e tivemos que dormir nos bancos do refeitório. Mas não ficou por isso não, no alojamento tinha duas portas, tínhamos tentado entrar, mas estavam trancadas por dentro. Então, pegamos troncos e trancamos as duas portas por fora. Não deixaram a gente entrar, também ninguém ia sair para mijar.*

O relato traz à tona questões sobre a gerência dos jovens quanto à aplicação do regimento. Eles não concordaram com a aplicação do castigo, o que lhes deu direito a uma contra-ação. A resposta foi um novo castigo, aplicado pelo grupo de alunos castigados contra o professor e os alunos que, de algum modo, permitiram a punição. De acordo com os relatos, tal atitude não resultou em nova investida por parte do professor. No dia seguinte o fato ocorrido não foi sequer discutido.

Essa situação mostra que, por mais que os professores se esforçassem em cumprir as regras, não estavam dispostos a estabelecer conflitos abertos com aqueles que não eram seus parentes. Sendo assim, numa ação e reação, o terceiro passo seria sempre o de harmonizar a relação e fugir de qualquer possibilidade de acirramento dos conflitos.

#### Segundo castigo:

*No final da primeira etapa, teve um aluno que aprontou alguma coisa, parece que um aluno estava namorando e todos foram castigados. Os professores trancavam o alojamento assim que entrávamos para dormir, trancavam no cadeado e só abriam às seis horas da manhã. Na primeira noite, a gente sofreu muito, porque não tínhamos como sair e tivemos que aguentar o mijo. No outro dia reclamamos muito, porque a gente sofria muito. Então, os professores colocaram um carote de 100 litros pra gente mijar, dentro do alojamento, e nós moleques falávamos: - vamos inaugurar! Alguém tinha que inclinar o carote de 100 litros para o outro mijar, isso foi durante uma semana. A gente teve que organizar escala de quem ia jogar o mijo da noite, assim que abrissem o alojamento.*

Esse episódio tem que ser analisado com maior cautela, considerando as distintas posições assumidas pelos agentes envolvidos, pois esse caso gerou mudança na gestão escolar. Duas questões se colocam nesta análise: a primeira se refere à posição dos jovens na aceitação do castigo e a segunda à posição dos professores quanto ao direito de aplicar castigo aos filhos de outros.

No que se refere aos jovens, a proibição do namoro era uma regra muito difícil de cumprir. Certamente um aluno foi flagrado pelos professores, mas o descumprimento de tal regra se estendia a mais alunos da turma, o que fez com que o grupo tivesse pouco argumento

para questionar a aplicação do castigo. Considerando que o descumprimento dessa regra, de acordo com os pais, poderia acarretar na expulsão dos infratores, o receio dos jovens era a denúncia de seus atos aos pais. Assim, tudo que restava a eles era tentar manter uma ordem durante o castigo.

Quanto aos professores, o ato de impor esse castigo gerou um conflito aberto com os pais dos jovens, pois, determinar que os jovens urinassem dentro da casa ia contra as regras sociocsmológicas Baniwa/Coripaco. Para os Baniwa, a casa de moradia da pessoa deve receber os mesmos cuidados que o corpo, as normas são rígidas e fiscalizadas e sua principal função é a de proteção.

As normas de higiene também se estendem aos utensílios de cozinha e de pesca que têm de ser limpos de todo o cheiro do peixe ou da caça; as vasilhas com alimento devem ser cobertas; objetos pessoais e utensílios domésticos devem ser cuidadosamente guardados preferencialmente no interior das casas, para mantê-los a salvo da ação dos *Yoopinai* e dos envenenadores (GARNELO, 2002, p. 138).

A ação dos professores seguiu os parâmetros do modelo escolar de punição e desconsiderou as normas sociais Baniwa. Querendo cumprir uma regra determinada pelos pais, eles descumpriram regras de maior importância para a vida dos Baniwa. Permitir que os filhos de outros convivessem com o cheiro da urina significava colocá-los em perigo, pois o cheiro forte da urina tornava os jovens visíveis às famílias de *Yoopinai*, num risco iminente de um jovem adoecer gravemente.

De acordo com um pai, até aquele momento não havia consenso entre os mais velhos sobre os castigos. Seus filhos e netos relatavam o que acontecia e alguns pais deixavam transparecer que não aprovavam, mas a grande maioria apoiava os professores por reconhecer a difícil tarefa de serem responsáveis por tantos jovens. Entretanto, após esse episódio, os mais velhos proibiram a execução de castigos rígidos pelos professores e determinaram que, no caso de qualquer problema mais sério, os professores poderiam expulsar imediatamente o jovem da escola ou, se achassem pertinente, deveriam chamar os pais do aluno para juntos

decidirem o que fazer com o jovem. Restava então aos professores somente o poder dos castigos mais brandos.

Cabe esclarecer que, para os jovens, de modo algum a postura assumida pelos mais velhos representou um apoio ao descumprimento do regimento. A discussão dessa questão não envolveu os jovens; deu-se entre velhos, lideranças e professores. Como resultado, dois professores desistiram, após ouvirem as duras falas dos velhos, o que provocou nos jovens um sentimento de culpa. Pensavam eles que, se não tivessem descumprido o regimento, ainda teriam esses professores atuando na escola.

Por fim, também cabe destacar que tais episódios foram essenciais para as relações de sociabilidade estabelecidas entre os alunos da primeira turma, que afirmam terem passado pelos momentos mais difíceis da escola Pamáali e que, junto com o grupo de professores antigos, foram os responsáveis por definir o funcionamento real da escola. Como precursores que são, assumem em suas falas que os seus feitos, os desafios que enfrentaram e as privações que viveram foram maiores do que os experimentados por qualquer outro jovem que chegou depois na Pamáali.

### 5.3.2. Da convivência entre afins e consanguíneos

Ao descreverem a saída de suas comunidades para a escola Pamáali, todos os jovens afirmam que seus pais preparavam remédios e dedicavam horas ao aconselhamento e benzimentos que visavam protegê-los, pois o funcionamento da escola em local distante das comunidades e a convivência próxima entre jovens de fratrias diversas (afins potenciais) gerava o risco iminente de ser atingido por envenenamento e outras formas de xamanismo agressivo.

De acordo com Garnelo (2002), a convivência entre afins é considerada perigosa devido ao receio de envenenamento, o que parece levar à preocupação dos pais, que procuram formas de proteger os seus filhos. A escola Pamáali reúne jovens de diferentes *sibs* de fratrias,

o que determina um espaço de relação entre afins, ao mesmo tempo em que reúne *sibs* pertencentes à mesma fratria, marcando uma relação de consanguinidade (Hill, 1984). A maioria dos alunos (104 deles) é da região do médio rio Içana e os outros são originários das comunidades do alto rio Içana (9), do rio Aiari (19) e do rio Cuiari (14). Receber alunos de distintas comunidades faz da Pamáali um local de encontros de fratrias e *sibs* distintos, que habitualmente não seriam corresidentes. No conjunto eram 13 grupos de *sibs* diferentes, entre os alunos de 2000 a 2005, que conviviam no espaço da escola e que representavam as três fratrias existentes na bacia do rio Içana no lado brasileiro: *Walipere*, *Dzawinai* e *Hohodene*.

A convivência com os afins faz com que os jovens busquem outros parâmetros para estabelecer as relações de proximidade, numa tentativa de amenizar a agressividade presente nessa relação e manter a convivência num ambiente com predominância da reciprocidade.

A mudança para a escola institui um novo tipo de corresidência distinto daquele baseado na afinidade ou na consanguinidade, como ocorre na vida em aldeia. Nesse contexto, assume relevância a convivência no alojamento e na sala de aula que são aproximados ao modelo ideal de relação entre consanguíneos, e retirar (ou pelo menos amenizar) o risco da convivência entre afins. Uma das estratégias utilizadas é a construção de uma tipologia de turmas: os que chegaram à escola no mesmo dia e que durante quatro anos terão de conviver no mesmo alojamento tentam estabelecer uma interação grupal na qual seus membros são vistos como uma unidade que facilita a convivência, embora a diferença entre fratrias e *sibs* nunca deixe de existir.

Ao que parece, a condição tipologia de turmas é eficaz nos eventos que reúnem todos os alunos, como nos dias comemorativos, em que as turmas são responsáveis por organizar apresentações (teatro, jograis, brincadeiras). Ser aluno da mesma turma cria um vínculo que permite produção de uma unidade social válida para a vivência escolar e suspende – temporariamente – a diferença entre afins (considerada perigosa). Porém sua eficácia não se

estende à regras da partilha de alimentos, da hierarquias do parentesco e das restrições ao intercuro sexual entre consanguíneos.

As relações de parentesco e proximidade de convivência, anteriores à vinda para a escola, também influenciam, em grande medida, as interações estabelecidas pelos jovens no espaço escolar. Isso se observa na organização do alojamento, onde a disposição das redes (de dormir) é definida pela hierarquia do parentesco e pelas interações familiares dos jovens oriundos de comunidades geograficamente próximas. Entre os alunos do sexo masculino, a divisão do espaço que determina quem dorme próximo a quem, tem como primeiro critério ser do mesmo *sib*. O segundo critério é ter alguma relação anterior e, por fim, quando nenhum desses critérios existe, os alunos se aproximam do grupo no qual se sentem melhor acolhidos. Os alunos que têm parentes na escola afirmam ter sentimento de condolência por aqueles que não os têm, pois acreditam que eles “sofrem mais”.

*Quando chegamos à escola, a gente dividiu o alojamento, as pessoas conhecidas ficavam próximas e as pessoas desconhecidas ficavam em outro lugar no alojamento. Por causa do costume, no início a gente nem falava direito com a gente não conhecia, mas depois todos já brincavam. Nós chegamos primeiro, os do baixo Içana, e depois do alto Içana, depois do médio Içana e o aluno sozinho do Aiari. Nós é que escolhemos o nosso lugar, era uma turma grande do baixo Içana (Julinho, aluno da primeira turma).*

No primeiro dia que chegam à escola, os alunos definem o lugar onde irão dormir e o comum é que cada jovem fique no mesmo lugar durante quatro anos. Somente os alunos muito jovens é que mudam de lugar, porque, segundo os alunos mais velhos, eles se comportam ainda como crianças e não ficam quietos. No discurso dos alunos, todos afirmam categoricamente que não há problemas entre o grupo no alojamento e a justificativa é que fazem parte da mesma turma. Afirmam (com insistência) que, por viverem juntos na mesma casa (alojamento), tornam-se amigos, que não é uma relação obrigatoriamente entre parentes, mas é uma relação guiada pelos valores de parentesco que sustentam a convivência entre consanguíneos (tal como na comunidade).

Ao contrário do alojamento masculino, a descrição que obtive das mulheres é que a convivência no alojamento feminino não pode ser classificada como harmoniosa. Ao que parece, a relação de afinidade era melhor demarcada entre as alunas. Por serem em número menor, todas as mulheres dividiam o mesmo alojamento, não havendo a distinção de turma. A posição das redes de dormir marcava a divisão de parentesco; cada grupo definia o espaço dentro do alojamento, assim como o uso restrito de armários e dos utensílios (panelas, baldes e pertences pessoais). Entre 2000 e 2005 havia alunas dos *sibs Liedawiene, Waliperedakenai, Dzawinai, Hohodene e Moliwene*, sendo que todas as jovens *Liedawiene* eram irmãs. A descrição das alunas revela que o conflito mais constante era entre as mulheres *Liedawiene* e as mulheres *Waliperedakenai*, os *sibs* com maior representatividade entre o grupo feminino.

As mulheres relatam que os conflitos iam desde pegar um pente sem autorização até a discussão por causa de namorado. Não há relatos de brigas físicas, mas de discussões fervorosas, cada uma na sua rede reclamando da outra. Nos relatos de amizades fica evidente que as mulheres optavam por grupos menores de amigas, geralmente uma amiga, e nunca amizades de grupo maiores de três.

O relato das mulheres traz à tona outra questão marcante na relação entre consanguíneos e afins no espaço da escola: a divisão de materiais entre os alunos. Tanto para as mulheres quanto para os homens é definido que os materiais (vestimentas, utensílios pessoais e materiais de higiene) são bens pessoais. Cada jovem usa os seus pertences e divide com aqueles que são parentes e com amigos próximos, o que não significa que a divisão seja equânime. Principalmente entre os homens, as vestimentas e os utensílios pessoais circulam entre quase todos do alojamento, dado o esforço masculino de consanguinizar a relação.

No que diz respeito à partilha de alimentos, devemos considerar que este é um exercício da reciprocidade obrigatória entre pessoas e tem o poder de aproximar as relações. A partilha de comida e bebida é, segundo Garnelo (2007, p. 207), “obrigação moral, que

reafirma diariamente no salão a generosidade e os bons propósitos dos participantes, afugentando a sombra dos comportamentos anti-sociais, particularmente o uso do *mánhene*, cujo principal veículo de disseminação é a comida”.

Entretanto, nos relatos dos jovens é ressaltado que os pais os aconselhavam a terem cuidado ao se aproximarem dos outros, principalmente no que diz respeito a “comer junto”, o que não é propriamente uma contradição ao que a autora afirma, mas inclusão de outra questão. Comer com os afins é uma situação de risco, não só para quem oferece, mas também para quem recebe, pois uma das formas de uso do veneno é por meio da comida e se acaso o aluno que comeu junto adoecer, aquele que ofertou pode ser acusado de ser “dono de veneno”. Não se nega comida a ninguém, mas se for possível não se oferece aos afins, o que na verdade evidencia uma postura defensiva assumida pelos jovens alunos, tal como a regra de dormir próximo de parentes, que é uma estratégia de proteção a possíveis eventos de agressividade que podem acarretar doenças.

As questões expostas revelam que entre os homens existe o investimento em dirimir os conflitos presentes na convivência entre afins, o que não é tão presente na relação entre as mulheres. Todavia, na relação entre homens e mulheres não é evidenciado o esforço em estabelecer uma relação de consanguinização, pois aguçar a relação de afinidade entre os sexos torna possível o namoro (tema que irei tratar mais adiante).

#### 5.4. As amizadas na Pamáali

Outro aspecto da sociabilidade a ser considerado, e que nem sempre segue a prescrição das relações de consanguinidade e afinidade, é a relação de amizade. Como dito anteriormente, ao que parece, o uso do termo “amigo” equivale a referir-se àquele que se comporta “como parente”. Aquele que é reconhecido por todos como uma pessoa que tem muitos amigos obtém uma posição de prestígio no espaço da Pamáali, pois o fato de muitos simpatizarem com ele significa que ele deve ser uma boa pessoa — cabe lembrar que a

relação de amizade é mais cultivada entre os homens do que entre as mulheres. De acordo com a descrição dos alunos, a relação de amizade corresponde à reunião de grupos de pessoas que colaboram entre si, o que atende à necessidade de interação e cria uma identidade comum que os diferencia do grupo maior.

Existem algumas distinções entre as configurações de relação de amizade da primeira e da segunda turma, mas entre os aspectos comuns encontrados no relato dos jovens estão os critérios de definição de grupos de amigos: a) pela relação de parentesco (consanguíneos); b) pela relação de convivência anterior à vivência na escola (proximidade geográfica); c) pelo desempenho escolar. Também é comum ter a distinção entre os amigos de convivência e os amigos de atividades de ensino.

Entre os alunos da primeira turma, a relação de amizades se dava entre grupos pequenos, privilegiando a relação de parentesco, que podiam ser ampliados aos afins quando estes assumiam uma postura de colaboração (um amigo, que age como parente), mas não era comum.

Diferentemente do que ocorria no alojamento, a configuração da sala de aula não seguia o critério de parentesco e sim a tendência de proximidade no desempenho escolar. A sala de aula da primeira turma era visivelmente dividida em três grandes grupos que sentavam próximos: os alunos que tinham maior facilidade de aprendizagem, os que apresentavam mais dificuldade e o grupo das mulheres. Caso alguma mulher se saísse bem em determinada área de ensino, poderia ser convidada a compor a mesa de estudo dos alunos “mais espertos”.

O ambiente da sala de aula, para esses alunos, não definia a amizade verdadeira. Em suas falas, o amigo verdadeiro não é aquele que sentava ao lado na sala de aula, mas sim aquele que dormia próximo no alojamento ou aquele com quem se conversava nas horas vagas, o que evidencia que, para os entrevistados, amigos eram os parentes consanguíneos e aqueles com quem tinham alguma relação anterior. Restava aos jovens oriundos de regiões

distantes e que não possuíam parentes na escola formarem um grupo de amigos que se apoiavam no cotidiano para tornar a convivência mais confortável e se integrar na dinâmica da escola.

*Na minha turma eu era o único aluno do Aiari, tinha o Caio que era o único do Cuiari e tinha muito alunos de Tunuí, que andavam em grupo. Na divisão de grupos de trabalho era sempre por região, e sobrava eu e o Caio, foi assim que nos tornamos amigos, a gente era muito amigo. Ele era bem mais velho, e foi pela amizade dele que eu comecei a me integrar com os outros. Pra conviver na Pamáali era difícil, acho que nem os professores acreditavam que eu ia aguentar ficar os quatro anos na Pamáali. Foi a amizade que me ajudou a me adaptar com os outros alunos, e depois ficávamos contando um pro outro sobre as nossas comunidades (Romário, aluno da primeira turma).*

A relação de sociabilidade na segunda turma segue a mesma lógica exposta anteriormente no que diz respeito à organização do alojamento (dormir perto do consanguíneo) e à divisão de produtos pessoais e alimentos. Contudo, a sociabilidade referente à definição de amigos foi ampliada no que se refere à convivência nos ambientes comuns (sala de aula, cozinha, campo de futebol). Nestes casos, a relação não tinha limites tão demarcados como da primeira turma, o que pode estar relacionado ao fato de a diferença de idade entre os alunos desta turma não ser tão grande como ocorria entre os alunos da primeira.

Cabe aqui uma explicação. Entre os 17 alunos da primeira turma, a diferença de idade era grande: o aluno mais velho tinha 31 anos e o mais novo 12 anos. Embora a maioria dos alunos tivesse entre 16 e 20 anos, a referência que professores e assessores têm desse grupo é de sisudez — perfil que parece ter sido gerado pelos alunos mais velhos, que impunham maior seriedade na postura dos mais novos. Tais circunstâncias reafirmam uma das categorias mais importantes das normas sociais dos Baniwa/Coripaco — a hierarquia geracional —, reforçando a ideia de que a determinação dos mais velhos prevalecia.

Na segunda turma, a diferença de idade já não era tão notável, pois o aluno mais velho tinha 24 anos e o mais novo 12 anos. Os alunos da segunda turma conviveram durante quase todo o período que ficaram na escola com os alunos da primeira turma, pois chegaram em

2001 e se formaram no início de 2006, relacionando-se com a primeira turma que se formou ao final de 2004. Tal convivência propiciou a influência dos mais velhos da primeira turma sobre os alunos da segunda turma, favorecendo a vigilância do cumprimento das rígidas normas de comportamento a serem mantidas entre os alunos.

A convivência entre as turmas é o que marca a distinção da sociabilidade da segunda turma, pois este grupo de alunos não disputava entre si, mas sim com os alunos da primeira turma, o que ocasionou a construção de um elo mais forte entre os “amigos da turma”. Os jovens da segunda turma relatam com orgulho a relação de colaboração existente no grupo.

*Éramos unidos, às vezes um aluno descumpria uma regra da escola e na avaliação semanal os professores diziam que a turma ‘B’ tinha errado. Isso matava a gente, pois era como se fosse todos os alunos que estavam errando. Tem os alunos que seguem o regimento e tem os alunos que não, todo tempo é assim, mas a avaliação era sempre da turma. Entre a gente tinha nossos líderes, que também não eram todo tempo certos, mas chamavam a atenção do grupo, não era o aluno mais velho e sim o segundo mais velho, também tinha o Fabrício que ajudava muito a gente nas aulas. Esses dois falavam bem e sempre faziam reuniões para definir o que iríamos fazer para não sermos avaliados negativamente (Joaquim, aluno da segunda turma)*

A fala de Joaquim expõe a presença de lideranças na turma de alunos, apontadas como as responsáveis por aglutinar o grupo. Também havia os líderes na primeira turma, porém o perfil de atuação era bem distinto. Os alunos líderes da primeira turma focavam suas ações para manter a prevalência das regras sociais Baniwa/Coripaco funcionando na escola, enquanto os da segunda turma estavam mais preocupados com o sucesso no desempenho escolar, como revela a fala do jovem Fabrício, que foi monitor da segunda turma por duas vezes:

*Nos anos que fui monitor consegui organizar a turma, uns alunos tinham facilidade nos estudos e outros não, o meu objetivo era apoiar os que tinham dificuldade para que caminhássemos juntos, toda a turma. Sempre tive apoio da turma, sempre colaboravam e sugeriam atividades, passei a ser um líder da turma (Fabrício, aluno da primeira turma).*

Desse modo, para os alunos da primeira turma o que prevalecia como norteador nas relações eram as regras sociais Baniwa/Coripaco; para os alunos da segunda turma eram as

regras escolares, o que permitia que estes criassem estratégias de proteção entre si. Na disputa com os alunos mais velhos, optaram por um novo critério de hierarquização: o bom desempenho escolar, já que nos critérios sociais Baniwa/Coripaco deveriam seguir as normas de hierarquia geracional.

A postura dos alunos da segunda turma não gerou mudanças estruturais na relação entre os alunos da primeira turma, pois os parâmetros de relacionamento estavam muito bem definidos, ou seja, eles não se tornaram mais amigos para disputar com a segunda turma; na verdade, reprovavam o investimento na constituição de uma unidade da turma, pois seguir esse critério era o mesmo que ignorar os preceitos das relações sociais Baniwa/Coripaco, significava não ter o devido cuidado que a convivência entre afins exigia.

Esses acontecimentos me levam a concluir que o parâmetro definido por cada turma regula as relações entre os alunos, constituindo-se em uma referência determinante na construção de cada um como indivíduo (aluno), tanto para a adesão quanto para a negação das normas definidas pelos pais e mais velhos no cotidiano da escola. Assim como no caso dos alunos da Pamáali, a sociabilidade ganha outra dimensão quando se está no espaço escolar e não no da comunidade, porque na escola os jovens estão livres para criar expectativas próprias na produção de relações entre os pares.

De todo modo, deve-se considerar que, apesar de os alunos definirem as normas das relações de convivência no espaço da escola Pamáali, inevitavelmente os preceitos estabelecidos na sociabilidade Baniwa/Coripaco fazem parte da sua formação anterior à escola. É muito provável que, no cotidiano da escola, o jovem aluno vivencie a ambiguidade entre seguir o regimento escolar instituído pelos mais velhos e cumprir as demandas escolares visando alcançar o reconhecimento de “bom aluno”. Ao mesmo tempo, os alunos mais jovens tentam obter o reconhecimento dentro do seu grupo, seguindo os valores estipulados no espaço escolar e utilizando-se das mais variadas estratégias para afirmar a sua individualidade

como sujeito dentro da escola. Esse processo poderia ser classificado como uma nova ordem: a instituição escolar gerida conforme os moldes Baniwa/Coripaco.

### 5.5. Jovens da Pamáali e suas relações sociais

Apesar dos limites dados pela relação social no contexto Baniwa/Coripaco, não se pode esquecer que os alunos são jovens, que possuem desejos e que refletem sobre suas condições e experiências de vida, assumem posicionamentos e também formulam propostas de melhoria de vida. Na escola Pamáali estão longe dos olhares dos pais — como me disse uma jovem: “*na escola não tem pai nem mãe*” —, o que lhes permite constituir uma dimensão simbólica própria, e nesse contexto são passíveis de elaborar estratégias para burlar as regras instituídas por seus pais e pelos mais velhos. Mas o descumprimento das regras na escola foi levado para fora do espaço escolar; chegou às comunidades e gerou consequências nas relações familiares dos jovens.

Os textos a seguir estão relacionados ao segundo objetivo do capítulo: evidenciar as escolhas que os jovens fizeram após a formação do ensino fundamental e quais as relações que elas têm com suas comunidades e famílias. Elejo para este trabalho as escolhas dos jovens pelos seus cônjuges e as escolhas profissionais e pretendo demonstrar que tais decisões foram possíveis aos jovens a partir da experiência de terem sido alunos da escola Pamáali. Mas primeiro julgo necessário explicar como se dá a relação de namoro no espaço da escola, para então focalizar nas decisões profissionais e pessoais dos jovens em suas trajetórias vida.

#### 5.5.1. Namorar: um jeito jovem de relacionamento

A proibição ao namoro é uma regra que incomodava os alunos. Eles afirmam que os pais não “avaliaram bem” essa regra, pois se realmente quisessem proibir o namoro não deveriam permitir que as mulheres fossem para a escola Pamáali. Um dos jovens questiona: “*como ficar num local convivendo com mulheres sem poder namorar?*”

As formulações de Lasmar (2005) contribuem para esta análise. Ao descrever as relações de jovens em Iauaretê, local que reúne indivíduos de vários grupos exógamos, afirma que nos dias de hoje é comum encontrar casais que namoram por meses a fio e somente quando o pai do rapaz decide fazer o pedido formal é que se torna possível estabelecer um arranjo com a família da moça.

Casos desse tipo são encontrados no espaço da escola Pamáali, que também reúne uma diversidade de grupos afins que podem manter relações de exogamia. Mas é preciso dizer que não há nenhum registro de casamento entre consanguíneos nas relações dos alunos da Pamáali. Descumprem a regra da escola, mas cumprem a regra da relação de parentesco.

O trabalho de Souza (2009) em Iauaretê corrobora a descrição de Lasmar, mas inclui dados novos. Souza relata que o namoro nessa localidade é uma relação instável e não há uma associação obrigatória com o casamento, ocasionando uma relação tensa entre os cunhados, pois “não se troca, sem que sejam transformados em parentes”. Segundo o autor, a rivalidade é presente durante as festas de caxiri, onde se formam brigas entre os “rivais de namoro”, sendo que para as famílias dos rapazes tais brigas “seriam precipitadas por uma agressão feminina”, pois as moças fazem uso de um tipo de veneno que as torna mais atraentes e desequilibra a relação harmoniosa existente entre os homens (SOUZA, 2009, p. 97).

Na escola Pamáali não há registro de eventos de rivalidade entre os homens por causa de namorada. Conforme dito antes, a rivalidade ocorre somente entre as mulheres, apesar de estas serem em menor número no espaço escolar. Dentre os relatos sobre namoro, tenho o registro de um episódio que evidencia o controle de possíveis conflitos por este motivo. Em 2006 obtive o relato de que determinada moça estava namorando dois rapazes, ambos os alunos da mesma turma, ou seja, conviviam no mesmo alojamento. A situação foi solucionada pelo monitor da turma junto com alguns alunos que assumiam a postura de líderes e convocaram os dois rapazes para uma conversa, pois havia o receio de que eles pudessem

brigar por causa da moça. De acordo com o relato, os dois eram sabedores da situação, mas nenhum considerava a moça namorada; ambos afirmaram que mantinham uma relação de “amizade” e não de namoro, ou seja, não havia compromisso sério e por isso estava extinto o risco de conflito. Ao questionar qual era a avaliação da moça para o aluno que me contou o episódio, obtive uma resposta muito ponderada: *“ela está passando assim agora, depois ela vai encontrar o marido e a sogra dela vai ensinar como deve se comportar”*.

Na escola Pamáali, o namoro é uma relação séria e as formações de casais são rapidamente divulgadas, através do dispositivo eficiente da “fofoca”. Todo mundo sabe quem é namorado de quem. Alguns namoros duram uma etapa letiva, mas o comum é que casais formados na escola Pamáali fiquem anos como namorados e depois se casem.

Segundo os entrevistados, as estratégias dos alunos para conseguir namorar e não serem descobertos pelos professores dependia de um acerto com um grupo de amigos do alojamento. Marcavam encontros nos horários em que o responsável era o monitor e, tendo a permissão dele, estariam protegidos das eventuais punições. Os encontros eram após o horário de silêncio ou durante o horário do banho (lembrando que nos dois primeiros anos esse horário correspondia às 4h30min da madrugada). No relato dos alunos, o namoro se restringia a longas horas de conversas.

#### 5.6. Novas alianças matrimoniais entre os jovens

Quanto às relações de casamento entre os jovens alunos da escola Pamáali, tenho observado, ao longo dos anos, que o casamento em alguns casos passou a ser uma decisão dos jovens, numa atitude modernizante. Eles próprios escolhem suas esposas e seus maridos. Foram nove casais de namorados, de 2000 a 2006, que se casaram depois de formados no ensino fundamental. Da primeira turma, quatro alunos casaram com alunas da escola Pamáali, sendo que somente um casal é entre jovens da mesma turma; os outros três são entre alunos da

primeira turma com alunas da segunda e da terceira turma. Dos alunos da segunda turma, cinco casaram com moças da terceira turma.

Deve-se considerar que, entre os Baniwa, a hierarquia orienta as relações de alianças e que idealmente o casamento deve ser definido pelos avós e pais dos jovens. E atentar também para o fato de, para os Baniwa/Coripaco, os acordos matrimoniais prioritariamente devem ocorrer entre primos cruzados bilaterais. Mas não é uma regra limitante, pois as escolhas podem ser ampliadas às opções entre as fratrias desses grupos e ainda a membros dos demais grupos rionegrinos (no caso os grupos do tronco linguístico Tukano ou Aruak), contanto que seja garantida a reciprocidade que funda os acordos feitos entre *sibs* doadores e receptores de esposas e, principalmente o serviço que o genro deve prestar ao seu sogro (GARNELO, 2002).

De acordo com as informações que obtive, as escolhas dos jovens seguem as orientações de afinidade, porém, nem sempre a afinidade garante o cumprimento das orientações hierárquicas, assim como nem sempre na relação de matrimônio é possível cumprir a regra de virilocalidade. Ao que parece, as escolhas dos jovens são guiadas pelo sentimento de carinho (amor e paixão), a atração física é também um critério relevante para os jovens e alguns alunos consideram que hoje a mulher tem que ter desenvoltura, que não pode ser envergonhada para falar com os outros. Mas esses critérios não correspondem aos critérios de seus pais quanto à escolha dos cônjuges de seus filhos ou filhas.

Geralmente a escolha matrimonial do jovem se dá à revelia dos pais e em muitos casos os pais evidenciam o descontentamento com a escolha de seus filhos, o que merece ser mais bem explicado. O descontentamento, segundo os pais, não ocorre simplesmente pela questão do jovem não se dispor a cumprir uma relação de aliança definida por eles. Afirmam que a escolha do jovem é imatura e inconsequente<sup>44</sup>. Por ser jovem, não sabe o ônus de realmente

---

<sup>44</sup> Nos relatos míticos, *Ñapirikoli* se casa com mulheres de grupos com os quais estava tentando estabelecer alianças e obter saberes. Conseguiu isso à noite, casando com a filha do dono da noite. Casou-se também com a

manter um casamento. Para o jovem, a escolha do parceiro ou da parceira é orientada pelo sentimento, mas ele desconsidera o histórico da família do(a) companheiro(a) e esquece que a partir do momento em que casa tem que manter uma relação de reciprocidade com grupos que nem sempre estão em posição e condição de troca. A questão que mais incomoda os pais está relacionada ao fato de que a decisão dos filhos (como indivíduos) coloca os jovens em situação de risco, pois irão conviver com grupos afins, com os quais os pais podem não ter relações anteriores.

Percebe-se que os acordos matrimoniais definidos em famílias preconizam um empenho de ambos os grupos em garantir que a união do novo casal seja harmoniosa (feliz). Entre as famílias existe o compromisso de cuidar bem dos filhos de um e do outro, no que diz respeito tanto à definição clara do serviço que o genro terá que cumprir com a família da esposa quanto ao tratamento que a esposa receberá da família de seu marido.

Mas vale ressaltar que o fato de jovens escolherem o cônjuge à revelia de sua família não é algo novo entre os Baniwa/Coripaco. No trabalho de Garnelo (2002) são registrados casos de casamentos de lideranças do movimento indígena que não seguiram as normas da aliança familiar.

#### 5.6.1. As relações familiares: das escolhas dos casamentos e conflitos

O destino matrimonial dos jovens é motivo de preocupação para os pais, que consideram que as alianças matrimoniais previamente definidas pelas famílias é uma estratégia de proteção aos filhos, o que, de certo modo, é garantido na promoção de casamentos com grupos afins com os quais possuem uma relação anterior. Se existe uma relação de reciprocidade estabelecida, é provável que os grupos compartilhem mecanismos sociais de controle do tratamento dos filhos e da obrigação de uma família com a outra. Além

---

filha dos peixes-piranha e com a filha do macaco, todos inimigos de *Ñapirikoli*. Tal como as narrativas mitológicas, nos dias de hoje também os Baniwa se referem ao casamento como um risco, por causa da relação de afins, e a maioria opta por incentivar que seus filhos se casem com grupos de afins, que vivem mais próximos e que já possuem alguma aliança com a família.

disso, é bastante comum nas comunidades Baniwa/Coripaco ter irmãs casadas com homens de uma mesma comunidade, situação que, de acordo com os velhos, é bem vista pela família da mulher, pois nesse caso ela teria como se apoiar na lide cotidiana com os afins e não sentiria tanta falta dos seus parentes, pois conviveria com a sua irmã.

A proposta aqui é revelar as estratégias dos jovens para obter o poder de escolha do cônjuge, focalizando nos efeitos de suas escolhas e como suas famílias lidam com a decisão individual, buscando evidenciar as situações que os jovens viveram (enfrentaram) por terem optado casar sem o apoio, ao menos inicial, de suas famílias. Para tanto, utilizo o relato de três jovens que compõem o grupo dos dez selecionados para esta pesquisa.

#### Primeiro caso: Do namoro ao casamento – a trajetória de Caio

Caio era um dos alunos mais velhos da primeira turma e em sua comunidade assumia a função de capitão, um cargo de prestígio no contexto social Baniwa. Durante todo o período que esteve na escola, manteve o namoro com Kelly, que entre as mulheres era a mais velha. Apesar de todos terem conhecimento da relação dos dois, os professores nunca os advertiram e aparentemente havia um consentimento ao namoro, dado pela discrição que os dois mantinham em sua relação. Suas atitudes eram apontadas como maduras e não de descontrole. Um “namoro comportado” era o que os diferenciava dos demais jovens.

Ao concluir o ensino fundamental, Caio solicitou ao seu pai que pedisse Kelly em casamento e ele, em comum acordo com o filho, atendeu ao pedido. Mas o pai de Kelly não concordou com o casamento, afirmando que eles eram parentes e não poderiam casar, apesar de Kelly se identificar com *Liedawiene*, um *sib* da fratria *Dzawinai*, e Caio ser do *sib Moliwene*, que é um *sib* da fratria *Hohodene*, o que indica que em termos de parentesco não havia um impedimento real. O que seria um provável motivo para a resposta negativa é a posição hierárquica de um *sib* para o outro (*Liedawiene* em posição hierárquica acima da posição do *sib Moliwene*). Esse foi um assunto bastante comentado na região de Caio e a

versão mais utilizada para explicar a resposta negativa era a de que o pai da moça não permitia que sua filha casasse com um evangélico, já que a família dela é católica. O pai de Caio, após a resposta negativa do pai da moça, foi ainda conversar com a avó materna da jovem para tentar conseguir apoio dentro da família, mas não obteve sucesso.

Caio e Kelly acataram a resposta do pai, apesar da visível tristeza. No ano seguinte, após a formatura, assumiram a função de professor, ele da escola Pamáali e ela em uma comunidade do médio Içana que fica distante da Pamáali. Por causa da distância, quase nunca se viam, mas mantiveram a relação através de cartas. Passado um ano, Kelly foi transferida para atuar como professora em uma comunidade vizinha à escola Pamáali, o que tornou possível que o casal voltasse a se encontrar com mais frequência. Ao final daquele ano, Kelly engravidou de Caio, o que fortaleceu a relação dos dois e, por fim, obrigou o pai de Kelly a concordar com o casamento.

#### O casamento de Caio e o ajuste na relação familiar

Para abordar a vida de casado de Caio, faz-se necessário lembrar que este jovem, no contexto social de sua comunidade, assumiu o papel de liderança do seu grupo e seu prestígio aumentou quando se tornou a primeira pessoa da comunidade a conquistar a formação escolar (ensino fundamental completo). Deve-se considerar ainda o fato de ele ter se tornado professor na escola Pamáali e depois assumido a função de coordenador da escola em sua comunidade, ou seja, além da elevação de prestígio, teve também o aumento nas condições de acesso a bens de consumo.

É importante registrar o prestígio deste jovem no médio rio Içana que, por todo o seu histórico familiar (perdeu a mãe ainda criança) e por ter assumido a função de articulador político na sua comunidade, ganhou notoriedade na região. Nas entrevistas que fiz com lideranças e velhos que têm relação com ele, ao perguntar se teriam um exemplo a me dar de um *Hamiñheete Newikika*, três entrevistados indicaram o nome de Caio como um jovem que

estaria muito próximo desta definição. Isso mostra o valor conquistado pelo jovem, independente do seu *sib* ou da posição que ocupa dentro do ideal hierárquico Baniwa/Coripaco — algo que é totalmente possível, pois os Baniwa valorizam a iniciativa e a dedicação pessoal.

Conjugando o prestígio político conquistado pelo jovem Caio ao fato de ser professor, e com isso ter um salário regular, a relação de desconfiança com a família de Kelly não durou muito tempo. Entretanto, ter prestígio e ser liderança entre os Baniwa não torna a vida mais simples; ao contrário, há uma exigência maior com relação ao seu comportamento e para ele persistem as cobranças do cumprimento das obrigações de distribuição dos bens entre os parentes. Além disso, Caio tem que seguir os preceitos de comportamento ético e desejável a uma liderança, aqueles que estão relacionados ao ideal da boa pessoa, ou pessoa completa Baniwa.

Aqui cabe resgatar as formulações de Garnelo (2002), pois as questões encontradas são muito similares. De acordo com a autora, a lógica da relação entre líderes e comunitários segue o modelo de chefia tradicional: a eles são determinadas obrigações de reciprocidade irrestritas. Assim, a liderança se esforça continuamente para atender aos pedidos de suas bases de apoio político e a “trajetória da liderança passa a comportar uma espiral de exigências crescentes de generosidade redistributiva (*kaponidali*), cujo não cumprimento costuma redundar em seu desprestígio e queda” (GARNELO, 2002, p. 221), o que é revelado na fala do jovem Caio:

*A vida de casado não é fácil, no caso de família morando na comunidade. A gente mora e trabalha na comunidade, quando chego em casa: falta farinha, falta beiju, precisa caçar e pescar. Nós dois trabalhamos como professores, ficamos a manhã toda trabalhando em sala de aula e quando saímos não dá mais para ir à roça, apesar de ganhar salário o trabalho é maior, às vezes as pessoas da comunidade trocam suas produções com a gente, mas não é sempre.*

*Até conversamos de que só um de nós deveria trabalhar, para um ter salário e o outro tomar conta de casa. Mas o problema é que cada vez mais precisamos de mais coisas e o salário dos dois é necessário. Quando trabalhamos na outra comunidade é mais fácil, a gente vive com as pessoas, quando trabalhamos na nossa comunidade os*

*nossos parentes acham que temos que trabalhar, fazer nossa roça* (Caio, aluno da primeira turma).

O relato de Caio justifica em boa parte o investimento que ele garante atualmente à escola de sua comunidade. Com o salário de professor, comprou dois geradores, sendo que um garante a energia para quase todas as casas da comunidade. Também comprou antena parabólica e instalou televisão numa sala com espaço para abrigar um bom número de pessoas. Adquiriu equipamento de som, máquina fotográfica, computador e escâner, todos utilizados na escola e nos encontros, nos cultos e nas conferências evangélicas.

Por não conseguir se dedicar aos trabalhos destinados a um homem de família Baniwa, por conta do tempo dispensado às tarefas de professor, a estratégia de Caio é o pagamento de serviços. Nos últimos seis anos, além de todo o equipamento eletrônico, Caio comprou quatro rabetas (motores de popa): uma foi para pagar a canoa que utiliza para pescar, outra foi dada como pagamento de um bongo e a terceira como pagamento do serviço de genro, pois não conseguiu passar um bom tempo na comunidade do seu sogro. Restou apenas uma rabeta para o seu uso pessoal.

Ainda vale destacar que na relação com a família da esposa, outra possibilidade de troca foi estabelecida. Por Caio viver numa região de terra-firme, uma paisagem apropriada para abertura de roça, e o seu sogro viver numa região de igapó, local que tem bastante lagos (consequentemente mais peixes) e pouco lugar para a abertura de roça, eles estabeleceram uma via de troca constante. Caio passou a comprar farinha para enviar ao seu sogro com certa frequência e este passou a enviar peixes em retribuição. E por fim, quando questionado hoje sobre como enxerga o casamento da filha, inicialmente indesejado, o sogro afirma sem demora que o genro é um bom marido para sua filha. Só tem o problema de ser de uma comunidade evangélica e por isso sua filha é obrigada a frequentar os cultos evangélicos, mas sem isso, ele é *“um bom marido e um bom genro”*.

Segundo caso: Do namoro ao casamento – a trajetória de Estela

Estela entrou na escola Pamáali em 2003 e em 2005, dada a sua competência escolar, assumiu a função de coordenadora de pesquisa. Ao se formar em 2008, continuou acompanhando as etapas letivas, pois o projeto manteve as atividades até 2009. Segundo Estela, até concluir o ensino fundamental ela não teve nenhum namorado na escola. Em 2009 começou a namorar o jovem Ricardo, da segunda turma, que havia se formado e assumido o cargo de auxiliar técnico na escola Pamáali. A comunidade de Estela é próxima da escola, ou seja, por mais que não ficasse o tempo integral da etapa letiva na escola, a proximidade permitia manter a relação com Ricardo.

Estela conta que seu pai ficou sabendo do namoro e chamou os dois para uma conversa, deixou claro que era contra esse namoro e pediu para a filha que desistisse daquele jovem, pois, quando permitiu que ela fosse para a escola, o objetivo era estudar e não arrumar namorado. Mas os dois afirmaram que eram amigos para o pai da jovem e assumiram o compromisso de manter a relação no nível da amizade, e não mais do que isso.

Entretanto, em meados de 2009, a jovem Estela engravidou. No início não tinha certeza da gravidez, mas sua irmã, seu cunhado e seu irmão desconfiaram da gravidez, ocasionando uma pressão familiar para que a jovem falasse o que estava acontecendo. Ela, então, buscou a equipe de saúde para comprovar a gravidez. Ao obter a confirmação, decidiu contar ao seu pai.

Ela conta que o pai ficou zangado, mas sentia que não era raiva, era mais tristeza. Ele disse que estava decepcionado com a filha, pois não gostava do jovem que ela havia escolhido. Seu pai havia se comprometido com uma família de entregar a filha para casar com o filho deles. Pediu então para a filha trazer o jovem Ricardo para uma conversa séria. Ao chegar para conversar com o pai de Estela, o jovem Ricardo iniciou pedindo desculpas pelo erro que cometeu, mas que naquele momento era fato que Estela estava grávida e o filho era seu. Estela relata que o que seu pai respondeu a Ricardo:

*Meu pai falou pra ele assim: - Você disse que ia acompanhar minha filha, pra não fazer coisa nenhuma pra ela. Mas você mentiu pra mim. Eu não queria deixar minha filha pra você, eu queria que a minha filha casasse com outro meu sobrinho. Você não é meu sobrinho! Ele já a pediu em casamento. Agora tu tens que ir lá falar pra quem pediu ela, eu não vou lá falar.*

*Aí meu pai disse: - Você vai tomar conta da minha filha, ela vai precisar muito. Porque essa é minha filha, eu fiz tudo pra ela, criei longe de muita pobreza, e, tu vais ter que fazer o que ela quer. Falou isso, falou um monte de coisa e terminou deixando: - Eu vou deixar minha filha pra ti, porque ela está grávida, só por causa disso, se ela não tivesse grávida assim eu não ia deixar. Meu pai disse (Estela, aluna da segunda turma).*

### O casamento de Estela e os conflitos familiares

Durante toda a gravidez e até o primeiro mês de vida de sua filha, Estela ficou com sua família. Havia resistência de seus pais em permitir que ela fosse viver na comunidade do marido, mas a família de Ricardo também não permitia que seu filho fosse viver na comunidade do sogro, o que forçou Estela a seguir com o marido assim que sua filha completou um mês de vida.

Estela foi pesquisadora indígena durante cinco anos, o que lhe garantia um pagamento mensal e conseqüentemente a possibilidade de comprar produtos que são da cidade. Ao ir de mudança para a comunidade do seu marido, sua mãe disse que ela deveria levar todos os materiais (a maioria utensílios de cozinha) que eram seus, pois iria fazer falta nessa nova vida.

Ela conta que ao chegar à casa dos pais do marido levou um susto:

*Não tinha a casa dele, o meu pai deixava uma casa pra nós na minha comunidade, a gente vivia numa casa. Mas na comunidade dele não tinha a casa, só tinha a casa do pai. E lá íamos viver, a gente com o pai e mãe dele, junto também com irmão e a mulher dele. Aí eu nem acostumei de morar junto assim, não tem onde pra deixar minhas coisas, não tem um local pra fazer fogo, não tem onde (Estela, aluna da segunda turma).*

O primeiro pedido feito ao marido foi que ele construísse uma casa, porque ela previa que a convivência tão próxima não seria somente desconfortável, mas principalmente conflituosa. Dito e feito! As primeiras confusões iniciaram com a esposa do seu cunhado, que também foi aluna da escola Pamáali e casou com o irmão de Ricardo, que também estudou na

Pamáali. De acordo com Estela, desde a sua chegada a concunhada deixou evidente que não gostava dela, pois a tratava mal e não respondia suas perguntas.

Com cerca de dois meses após chegar à comunidade do marido, Estela adoeceu seriamente. O agravamento da doença se dava dia após dia, apesar de todo o empenho da família do marido, principalmente do sogro, para conseguir remédios que resolvessem a doença de Estela. Após seis meses da sua chegada, sendo que destes Estela ficou quatro meses sofrendo com uma doença que não conseguiram diagnosticar, os sogros se viram obrigados a tomar a decisão de que seu filho deveria levá-la de volta ao seu pai.

Ao retornar à sua comunidade, e sob os cuidados de seus pais, Estela recuperou-se da doença. Tal episódio fez com que o pai de Estela fosse conversar com a família do genro para estabelecer um novo acordo. A partir de então o marido passou a viver na comunidade da esposa, sob a orientação dos pais dela, pois o risco de Estela adoecer novamente era grande, já que tinha passado tanto tempo doente, e os sogros e o marido não conseguiram cuidar da jovem devidamente. Estes não assumiriam o risco de ficar com a jovem na sua comunidade com o receio de que a doença retornasse e algo mais sério acontecesse, o que poderia resultar num conflito com a família de Estela. Segundo Estela, seu sogro, após a conversa com o seu pai, disse ao filho:

*Vai morar com a tua mulher, eu queria que você morasse comigo, porque eu gosto muito da minha nora. Mas ela não pode morar aqui, porque ela já adoeceu aqui, lá na comunidade dela ela nunca adoeceu* (Estela, aluna da segunda turma).

O retorno à sua comunidade foi o retorno à sua vida familiar. Sempre foi apontada por seus pais como uma boa filha. Eles exaltavam a disposição ao trabalho da jovem, que nunca reclamava de ir à roça com sua mãe ou de acompanhar seu pai em atividades nas quais ele precisava de ajuda. Sob a proteção familiar, retomou as condições de vida que sempre teve, tinha uma casa própria e todo o suporte que a vida entre os consanguíneos possibilita.

Mas se para Estela a vida ficou mais simples, para Ricardo, ao que parece, ficou mais complicada, pois se ela voltou a viver com os seus, ele passou a conviver com os parentes da esposa.

Com menos de um ano da mudança, Ricardo viajou para a cidade de São Gabriel da Cachoeira com a finalidade de se alistar para prestar o serviço militar; avisou ao sogro e à esposa, porém viajou sozinho. Participou da seleção no exército, mas no primeiro momento não foi classificado e seu nome ficou numa lista de espera para o ano seguinte. Entretanto, o resultado não foi motivo para retornar à comunidade da esposa. Passou a viver na cidade, realizando pequenos trabalhos (lavador de carro, carregador) e morando na casa do concunhado, que também era amigo do tempo da escola Pamáali. Passaram-se três meses até Estela descer para conversar com o marido e, após conversas e acertos, juntos decidiram (sem a opinião de suas famílias) que Ricardo iria tentar conseguir algum trabalho para que eles pudessem construir sua própria na cidade. Nesse ano, Ricardo foi chamado para prestar serviço ao exército.

#### Terceiro caso: obedecer ao pai ou obedecer ao coração

Romário foi para escola Pamáali na primeira turma, um dos mais jovens alunos da escola. No seu relato sobre sua trajetória de vida na escola, aponta que o início de relacionamento se deu com a chegada da jovem Andreza, aluna da segunda turma. Tal como Caio, ele tinha um relacionamento com esta jovem e todos na escola sabiam, mas nunca houve casos de repressão dos professores para com os dois, pois também conseguiam manter a discrição.

Mas a história de Romário se diferencia dos demais, pois, de acordo com o seu relato, não havia pensado em casamento até o momento em que seu pai escolheu uma mulher para ele casar, contrariando todos os desejos do jovem.

Segundo Romário, a vida na escola o afastou da vida familiar. Ele sempre foi apontado como um aluno com grande facilidade de domínio dos conhecimentos escolares, o que tornou possível que fosse indicado a assumir diversas atividades nos projetos desenvolvidos na escola Pamáali. Em 2001 assumiu a função de técnico indígena no projeto de piscicultura e passou temporadas em São Paulo para obter a formação necessária para desenvolver as atividades de piscicultura. Fez viagens para Manaus para conhecer as experiências que envolviam educação escolar e temas de sustentabilidade e, por fim, realizava o levantamento das comunidades em que poderiam ser implantadas experiências de piscicultura familiar.

O destaque escolar motivou a indicação do jovem para diversas atividades, mas principalmente ocasionou o afastamento da sua comunidade durante os quatro anos de estudo na escola. Ele somente retornou à comunidade na primeira entre-etapa, ou seja, durante quatro anos ficou distante de sua família, por causa das responsabilidades assumidas com os projetos. Apesar de visitas esporádicas de seu pai, ou dele mesmo fazer visitas à sua comunidade, sempre eram em tempos curtos, pois o seu tempo estava dividido entre estudar e atuar no projeto.

O distanciamento foi sentido pela família. Quando Romário concluiu o ensino fundamental, foi para a sua comunidade, pois havia combinado com o pai e os irmãos de fazerem uma grande festa para comemorar a sua conquista. Durante a festa descobriu que seu pai havia assumido o compromisso de Romário casar com uma jovem da comunidade. De acordo com Romário, seu pai lhe disse:

*Você tem que casar para ficar aqui na comunidade, porque você está nos deixando, está viajando muito e você não fica mais aqui com a gente. Então o único jeito pra te segurar é casar, construir casa e ficar aqui com a gente* (Romário, aluno da primeira turma).

Em seu relato, afirma que não esperava do seu pai essa atitude e não queria acreditar no que seu pai estava lhe falando. Tentou convencê-lo a abandonar o compromisso do casamento, mas nada do que dissesse faria seu pai rompesse com o compromisso já assumido.

Romário havia anteriormente assumido o compromisso com as lideranças da OIBI de desenvolver atividades mais amplas do que o projeto de piscicultura; pretendia estender suas ações para as atividades relacionadas ao manejo ambiental. Mas o seu planejamento não era compatível com os planos de seu pai.

No primeiro momento, Romário ficou na comunidade e seu pai trouxe a nova esposa para dentro da sua casa. Foi uma convivência conflituosa. Em seu relato, Romário destaca as reclamações que insistia em fazer para seu pai e sua mãe quanto à mulher que haviam escolhido para ele. Na primeira oportunidade, desceu para São Gabriel da Cachoeira, dizendo ao seu pai que teria de conversar com as lideranças da OIBI, pois havia assumido compromissos e teria que explicar o motivo de não ter retornado, sendo que ainda tinha que receber os pagamentos das atividades anteriores.

*Quando desci para receber a bolsa eu participei de uma reunião, com a diretoria da OIBI, que me falaram que eu tinha que continuar na Pamáali, porque a OIBI investiu em mim, em vários estágios e eu tinha que continuar trabalhando na Pamáali. Eu aceitei! Assumi o cargo de coordenador técnico da escola Pamáali, aí de lá eu não voltei mais para a comunidade eu continuei em São Gabriel trabalhando e fazendo planejamento junto com a OIBI, assim chegou o período letivo, voltei para a Pamáali. A mulher ficou lá com a minha família, e quando chegou a entre-etapa eu não fui para a minha comunidade (Romário, aluno da primeira turma).*

Na escola Pamáali todos sabiam da situação que o jovem estava enfrentando, porém não havia comentários sobre a desobediência de Romário para com o pai e nem comentários sobre a atitude do seu pai para com Romário; simplesmente, era um assunto não falado. O retorno fez com que a relação de namoro com a jovem Andreza ficasse mais forte. Segundo Romário, olhava para ela e também se lembrava da mulher que havia deixado em sua comunidade. Para ele era evidente que, se fosse para casar, Andreza seria a melhor esposa, pois era estudiosa e conversavam sobre assuntos de interesse comum, sendo que a mulher da comunidade não entendia o que ele falava.

Entretanto, Romário sabia que essa situação não poderia ser solucionada com o abandono; teria que enfrentar sua família. E numa entre-etapa resolveu ir à sua comunidade

com o objetivo de convencer o seu pai de que o matrimônio arranjado estava fadado a não dar certo, objetivo este que não conseguiu cumprir.

Ao chegar, o pai justificou a Romário que não poderia permitir que um filho seu descumprisse um acordo, pois havia o peso da sua palavra, apesar de o jovem repetir insistentemente que não queria casar com a mulher que o pai tinha escolhido.

*Ele me aconselhou de onze da noite até quatro da manhã, contou toda a história que fosse necessária contar. Relacionamento de cunhado, toda essa hierarquia de grupos, ele explicou tudo. Mas eu não queria mais, eu fui decidido (Romário, aluno da primeira turma).*

Apesar de não querer, não convenceu o seu pai. Ao final da visita à sua comunidade, levou a mulher para a Pamáali. Por saber que havia necessidade de uma cozinheira para escola, pensou que a moça poderia assumir a função e assim tentar cumprir o compromisso assumido por seu pai. Porém a situação só foi cada vez mais se complicando na escola com a mulher e com a namorada. A gerência do jovem com as relações pessoais ficavam dia-a-dia mais difíceis. No momento em que não conseguia mais gerenciar os conflitos com a namorada, tomou uma decisão: foi à radiofonia e na frente de todos os professores e alunos chamou a sua mãe para informar que não iria mais ficar casado com a mulher que escolheram, que iria devolvê-la. Ao final do ano, fez a viagem de devolução; não ficou na sua comunidade, somente entregou a mulher, mesmo com toda a reprovação de seu pai. Mas sabia que tal situação não iria se resolver de modo simples; tinha que deixar claro que não iria de modo algum fazer o que seu pai lhe pedia.

*Eu gostava muito da Andreza, então, pensei na estratégia de engravidar ela para ficar com ela, para deixar aquela mulher de vez. O plano deu certo, quando ela concluiu o ensino fundamental e teve que retornar para sua comunidade, ela já estava grávida (Romário, aluno da primeira turma).*

O namoro de Romário e Andreza não era conhecido somente no espaço da escola. A família da moça tinha conhecimento de que eles namoravam, pois seu irmão estudava na mesma turma da moça e aparentemente não reprovava. Com a gravidez, assim que Romário

chegou à comunidade de Andreza, foi convocado para conversar com a família dela e disse que estava disposto a assumir o filho e casar com Andreza. Em seguida, fez uma carta informando ao seu pai que a partir daquele momento seria realmente impossível cumprir o compromisso do pai. Com a gravidez de Andreza, tinha que assumir o seu filho.

Durante dois anos, o jovem Romário não encontrou seu pai. Apenas ouvia notícias do que estava fazendo e sabia que seu pai só voltaria a falar com ele no momento que realmente quisesse. Isso aconteceu em 2007. Ao passar pela comunidade de Andreza, o pai foi visitá-lo para conhecer o neto e cumprimentar a nora e sua família. A relação foi restabelecida. Apesar da desobediência do filho, o pai reconhecia as conquistas profissionais do jovem e sabia do seu desejo de seguir o caminho das lideranças políticas. Demonstra ter orgulho do filho toda vez que escuta alguém falando sobre o bom trabalho que Romário realiza, mas também afirma que a escolha do jovem provocou a maior tristeza que já sentiu.

O pai insiste com o jovem para que ele retorne a viver em sua comunidade, que ao menos tenha uma casa e que em algum período do ano passe um tempo com a sua família. Mas Romário, ao casar com Andreza, assumiu o compromisso com a família dela de que não a levaria para a sua comunidade, porque, depois de tantos problemas, a família da esposa abandonada poderia se vingar na nova esposa, e levá-la para sua comunidade seria colocá-la em risco de envenenamento. Isso explica o fato de Romário e Andreza, apesar de estarem casados há quatro anos, ainda não possuem casa. Ele é professor na escola Pamáali, o que faz com que durante seis meses esteja longe de sua família. Ela trabalha como professora na sua comunidade e vive na casa dos pais, com seus dois filhos. Os dois ficam juntos na casa dos pais de Andreza e durante alguns meses passam temporadas na cidade de São Gabriel da Cachoeira, por causa da dinâmica do trabalho de Romário, e na cidade moram na casa da família de Romário.

### 5.6.2. No casamento: entre as regras sociais e as escolhas familiares

Os relatos de Caio, de Estela e de Romário revelam que a escolha do cônjuge pelos jovens não segue as regras matrimoniais dos Baniwa e que, apesar de eles escolherem, não cabe aos jovens à decisão de determinar uma união matrimonial. A aliança entre famílias é feita pelos pais e não pelos jovens. Fica evidente nos relatos que a escolha dos seus pais não é pautada pelos desejos pessoais dos jovens. A história desses jovens tem algo em comum: aos três foi negada primeiramente a permissão de casar com as pessoas que tinham escolhidos. No primeiro e no segundo caso, os pedidos foram negados pelos pais das mulheres e no terceiro caso o pai do homem não permitiu a relação matrimonial que o filho desejava. Esses casais optaram pela mesma estratégia: a gravidez da moça para garantir a consumação do matrimônio. O trabalho de Lasmar (2005) traz colaborações para entender essa situação:

Um observador diligente não demora a perceber o quanto as mulheres podem e sabem fazer valer seus desejos. Acrescente-se a isso, que hoje em dia, é cada vez mais comum que os jovens passem por uma fase de namoro antes do casamento, o que garante tanto às moças quanto aos rapazes mais experiências e tempo hábil para tomar a decisão matrimonial informada. E, via de regra, não há como obrigar uma mulher a continuar casada contra a sua vontade (LASMAR, 2005, p. 88).

Os jovens utilizam-se da gravidez para fazer valer seu desejo, o de casar com as pessoas que escolheram, o que, evidentemente, para os três jovens, foi uma estratégia eficiente. Para Caio e para Ricardo, a permissão foi garantida; por mais que tenha sido a contragosto, os pais das moças se viram obrigados a permitir. No caso de Romário, apesar de distinto dos outros dois, pois a negativa não vinha da família da moça e sim de sua família, mesmo assim, a gravidez garantiu que os dois casassem e ainda marcou a decisão irreversível do jovem em não cumprir o compromisso assumido por seu pai.

Entre o primeiro e o segundo caso há outra questão que é similar entre esses casais: os homens são do *sib Moliwene*, um sib da fratria *Hohodene* que, de acordo com os velhos, tem uma posição hierárquica de menor status, o que pode ter sido um motivo considerado pelas famílias das moças quanto à insatisfação diante do matrimônio, já que uma é *Liedawiene* e a

outra é *Waliperedakenai* (*alto sib*). As mulheres são de comunidades que têm grande importância no contexto político da região, no que diz respeito ao movimento indígena, e por conta disso, maior acesso a bens de consumo. Esse aspecto é evidenciado na fala do pai de Estela, que reforça ao genro que o padrão de vida de sua filha é alto, pois sua família teve condição de garantir os bens, e que ao se tornar marido de Estela teria que assumir o compromisso de manter o padrão de vida da família.

Os relatos informam que, dependendo de com quem se casa, tem-se maior ou menor acesso aos bens de consumo. O fato de Caio ser professor, tal como sua esposa, e ambos terem salário regular, propicia a eles acessar bens e recursos muito mais que as demais pessoas de suas famílias, fazendo com que eles tenham que distribuir recursos entre os parentes, mas ao mesmo tempo lhes garantindo um crescente prestígio tanto numa família quanto na outra. No caso das relações familiares estabelecidas por Romário com a família de sua esposa, pouco se distinguem do que foi relatado por Caio. Assumiu a obrigação de partilha dos recursos, garantiu a compra de equipamentos e motores para seu sogro e se dedicou, em alguns períodos, a acompanhar o sogro nos trabalhos familiares, cumprindo assim as obrigações de genro.

O caso de Estela traz questões peculiares. Ela é de um dos grupos de maior prestígio na região do médio rio Içana, ou seja, a importância política de sua família não se restringe à comunidade. Mas ao decidir com quem iria se casar, desconsiderou as condições de vida que o status de sua família permitia e o status que a família do jovem teria a oferecer a ela. A distinção da posição hierárquica, neste caso, é vista também na distinção de acesso a bens de consumo. Tal situação também foi encontrada por Garnelo:

Em que pese a observação de Journet (1995), de que a hierarquia entre os *sibs* se refere a formas puramente protocolares de subordinação ou como referência às origens míticas comuns, os dados colhidos no Médio Içana mostram que a posição relativa de cada *sib* pode não gerar subordinação de uns em favor de outros, mas no contexto atual pode influenciar na obtenção de cargos e posições de prestígio na sociedade Baniwa, o que pode ser traduzido também numa maior facilidade de acesso a recursos financeiros, representado por exemplo, pelo salário do Agente de

Saúde ou pelo controle da direção da Organização Indígena (GARNELO, 2002, p. 195).

Não pretendo fazer comparações das relações familiares do jovem escolhido por Estela com as relações do jovem Caio, apesar de ambos serem do mesmo *sib*. Ressalto que o modo de vida da família de Ricardo segue um modelo compartilhado pela maioria das famílias do rio Içana; entretanto, ao casar-se com uma jovem de uma família que possui um modelo distinto, a dificuldade de manter o casamento foi maior. O fato de a família de Ricardo e de nem ele próprio conseguirem garantir o modelo de vida que a jovem sempre teve, obrigou Ricardo e seus pais a aceitarem a decisão dos pais da jovem, de o marido ir morar na comunidade da mulher. O casal teve de encontrar novas estratégias para enfrentar as distinções das posições hierárquicas e políticas de suas famílias.

De modo geral, posso afirmar que, apesar das alterações provocadas pelos jovens quando escolheram seus cônjuges, as mudanças se limitaram às escolhas, pois, a partir do momento em que o casamento é consumado, as obrigações familiares seguem as regras de reciprocidade, principalmente no que diz respeito à prestação de serviços do genro ao sogro — estas continuam funcionando como um ponto de equilíbrio nas relações entre os *sibs*. E, por fim, vale destacar que, entre os Baniwa, a prioridade é com os primos cruzados bilaterais, mas a principal regra matrimonial é o impedimento de casar com os irmãos, o que amplia a possibilidade de escolha de cônjuges, não se limitando a *sibs* afins. Pode inclusive se estender aos demais grupos linguísticos rionegrinos. Essa é a abertura utilizada pelos jovens para escolherem com quem irão casar, ou seja, eles descumprem regras familiares, mas não descumprem a regra de estabelecer relações de matrimônio entre grupos afins.

Pelo que identifiquei na fala dos jovens, a escolha do casamento tem o limite da relação de parentesco. Não saber qual é o seu grupo e casar com alguém que é seu irmão ou irmã é motivo de vergonha. Na região em que atuo, no médio rio Içana, poucos foram os casos que registrei de união entre jovens de *sibs* irmãos, sendo que a maioria é mais uma

acusação política de uma família contra a outra. Quando investiguei a relação de parentesco, seguindo a terminologia de parentesco do tipo dravidiano, confirmei apenas uma união entre jovens que eram de *sibs* irmãos.

Os jovens<sup>45</sup> eram da mesma comunidade, que é uma das mais populosas da bacia do rio Içana. Após passarem a viver juntos, tentaram continuar morando na comunidade, mas foi impossível para o casal. Presenciei um dos momentos difíceis de casar “errado” na sociedade Baniwa num dia em que a jovem esposa retornava da roça, carregando um aturá pesado de mandioca e as mulheres da comunidade estavam ocupadas ralando mandioca ou fazendo qualquer outra atividade. À medida que a jovem ia passando, as mulheres resmungavam que ela deveria carregar o dobro daquele peso, para ver se aprendia a escolher marido e não casar com seu irmão. Em nenhum momento as mulheres deixaram os seus afazeres, só começaram a falar, o que me pareceu algo já assumido na rotina. Não se passou um mês e o jovem casal abandonou a comunidade e foi viver na região do médio rio Negro.

As lideranças indígenas, que defendem a escola Pamáali, em suas falas nas assembleias destacam a formação Baniwa que é empreendida no ensino da escola. Consideram que os jovens alunos da Pamáali possuem noção sobre as regras e por isso tomam mais cuidados.

*A escola Pamáali não ensina a formação ética, mas desperta o interesse, a escola aponta que cada clã tem sua própria maneira de ser, e isso tem que ser seguido e respeitado. E que quebrar isso para o Baniwa é vergonhoso. Mas tem muitos exemplos na frente deles, e talvez não saibam o que fazer com isso, tipo liderança que estão perdidos, que não são exemplos e comprometem o avanço dessa prática. O exemplo rigoroso é necessário, mas é claro que sempre existiu a falha (André Baniwa, liderança indígena).*

Atualmente, o discurso das lideranças é o de reformular o regimento escolar. Propõem que as relações de namoro e os matrimônios sejam considerados como inevitáveis, pois os pais não estão na escola para tomarem conta de seus filhos. Indicam que o importante é

---

<sup>45</sup> Estes não estudaram na escola Pamáali. O rapaz foi criado pela mãe; seu pai morreu quando ainda era pequeno.

garantir que os alunos tenham real conhecimento das relações de parentesco para que não haja o risco de casarem entre irmãos e insistem que os alunos da Pamáali são os jovens que assumem a postura de cumprimentar corretamente seus parentes, pois este é um conhecimento trabalhado na escola. Consideram ainda que os jovens descumprem as regras porque esse é o período da vida em que podem errar, mas, sabedores de conhecimentos importantes para a vida Baniwa/Coripaco, quando adultos irão cumprir as regras.

#### 5.7. “A Pamáali mudou a minha vida”

O título desta seção é a afirmação encontrada nos relatos dos jovens entrevistados: independentemente de gênero ou idade, todos consideram que ter vivido a experiência de estudar na escola Pamáali transformou suas vidas. A mudança referida é relacionada ao fato de terem conseguido um emprego após a formação no ensino fundamental, com destaque para o prestígio alcançado a partir da formação escolar que lhes proporcionou os cargos que assumiram.

No conjunto de 17 alunos da primeira turma da Pamáali, 13 se tornaram professores indígenas. Quanto aos quatro alunos restantes, um se tornou pesquisador indígena e três assumiram a função de diretor de associações indígenas de base comunitária na bacia do rio Içana. Dentre os dez entrevistados, cinco assumiram o cargo de professor, sendo que três se tornaram professores da escola Pamáali e três assumiram cargos equivalentes em suas comunidades. Três jovens entrevistados eram pesquisadores indígenas e continuaram nessa função até o final de 2009. Outro assumiu, em 2005, a função de professor numa comunidade do alto rio Içana e no ano seguinte retornou à sua comunidade, onde assumiu o cargo de vice-capitão e posteriormente, em 2008, tornou-se vice-presidente da OIBI.

Ser professor na escola Pamáali foi, para três dos entrevistados, a possibilidade de construção de trajetórias pessoais distintas da maioria das outras pessoas da mesma faixa etária na região do rio Içana. Como professores da Pamáali, eles passaram a exercer funções

que interagem de modo mais direto com o mundo do branco, tais como: formular projetos e negociar com financiadores, assumir o papel de articulador (junto às lideranças do movimento indígena, as lideranças das comunidades e os pais dos alunos) e ter relações mais próximas com os assessores e colaboradores não indígenas, de quem se tornaram parceiros de trabalhos.

Entretanto, outras questões também precisam ser apontadas na conjuntura que gerou o elevado acesso dos primeiros alunos da Pamáali a postos formais de trabalho. A conclusão do ensino fundamental pelos entrevistados coincidiu com a reformulação da política educacional do município, em 2004, que redundou na ampliação da oferta de escolas e de postos de professor nativo, falante de língua indígena, nas comunidades. Como a população da região do rio Içana tinha, até 2004, uma baixa escolaridade, a formatura de 17 jovens no ensino fundamental gerou imediata oportunidade de emprego para eles.

Além disso, a Secretaria de Educação do município solicitou que as comunidades indicassem pessoas que possuíssem o primeiro segmento do ensino fundamental para serem inscritas no curso do Magistério Indígena, a fim de qualificá-las para desempenharem a função de professor em suas respectivas comunidades, logo após a conclusão da primeira etapa de formação. Nessas circunstâncias, em muitas comunidades do rio Içana, os alunos formados na escola Pamáali foram os primeiros moradores a dispor da formação exigida, o que possibilitou sua contratação imediata.

Porém, no ponto de vista dos entrevistados há muito mais nuances sobre os modos como a escola Pamáali promoveu mudanças em suas vidas após a conclusão dos estudos. Tais informações estão situadas nas trajetórias dispostas nos parágrafos seguintes.

#### Da trajetória de Romário: Ser Baniwa e tornar-se Pamáali

Para Romário, a escola Pamáali se tornou uma opção de vida, fato que pode ser relacionado à trajetória de vida particular deste jovem. O entrevistado se casou mediante a livre escolha da esposa, sem que houvesse o tradicional acerto entre sua família e a família da

noiva. Seu casamento redundou num afastamento — emocional e geográfico — de seu grupo de parentesco. Contrariando a regra de patrilinearidade da cultura Baniwa, o entrevistado não tem, até o presente momento, casa em sua comunidade de origem e em nenhuma outra comunidade do rio Içana. De acordo com o modo como vem construindo sua vida adulta, o lugar para onde direciona seu vínculo de moradia é a escola, onde tem vivido nos últimos dez anos, primeiro como aluno e depois como professor. Cabe lembrar que tal orientação é contrária à ideia de ser a Pamáali uma comunidade-escola — nela não são aceitos moradores permanentes.

*A maior possibilidade que eu vejo na Pamáali, não é a condição financeira; [esta] também tem peso, porque tenho que me manter. Mas eu vejo que, quanto mais assumo as atividades na escola, com os projetos, mais vou conquistando espaço entre as pessoas e sinto que nas comunidades as pessoas me consideram. Eu sinto assim, e para mim isso é importante. Às vezes penso que, por enquanto, estou conquistando a confiança das pessoas; estou conquistando respeito e reconhecimento, mas se algum dia perder essa confiança, eu vou embora, vou mudar de nacionalidade, vou pra lá pra Venezuela. Eu sozinho não tenho valor, me sinto um elemento qualquer. Eu quero trabalhar pelo Içana, pelo povo Baniwa (Romário, aluno da primeira turma*

A fala de Romário revela questões individuais e coletivas no seu projeto de vida. Ser professor dessa escola representa para ele a possibilidade de galgar etapas de uma carreira política, nos moldes do movimento indígena. Representar o povo Baniwa, que num primeiro momento pode parecer uma afirmação genérica, quando melhor analisada traz à tona o desejo pessoal de ser reconhecido por seus parentes pelo valor do indivíduo que é, ou que pretende ser, remetendo a um plano secundário sua posição de pessoa num grupo de parentes.

Ele investe em competência no domínio das estratégias de articulação com os brancos para tentar obter notoriedade na região. Como membro de um *sib* situado em níveis inferiores de prestígio na hierarquia de parentesco Baniwa, ele não pode contar com uma posição prestigiosa dada pelo nascimento; então, é o investimento pessoal de apropriação dos saberes do mundo do branco que pode lhe possibilitar o reconhecimento entre o povo.

Romário, que é professor na Pamáali desde 2005, vem ano a ano conquistando posições de destaques na relação com os financiadores. Desde 2007 exerce a função de articulador de projetos, dada a sua competência em dialogar com os brancos e a firmeza que possui nas negociações, assumindo posicionamentos de defesa dos objetivos e propostas da escola. Segundo Romário, para estabelecer uma parceria tem que ser considerado que todo e qualquer projeto só deve ser firmado caso agregue forças para uma formação dos alunos que garanta o bem viver dos Baniwa em suas comunidades.<sup>46</sup>

Sua afirmação está vinculada a uma análise que faz do pensamento das pessoas que vivem hoje nas comunidades do rio Içana:

*Vejo as pessoas no médio rio Içana. Elas vivem e isso é bom, mas não se preocupam com as coisas que acontecem no mundo; não avaliam que a política provoca mudança em suas vidas. Não estão preocupadas com a política, com o governo, com o que os brancos pensam dos índios. E tem que ter gente para se preocupar com tudo isso, porque senão seremos pegos de surpresa.*

*Hoje eu sou da diretoria da associação da escola, então as pessoas me consideram “Pamáali”, mas também participo do projeto de Rede de Escolas Baniwa/Coripaco, e acho que nesse espaço posso ser visto como eu me considero: filho da região do Içana! Toda vez que chego numa comunidade maior se não tiver o que falar, fico meio escondido, mas quando chego nas comunidades menores o capitão sempre convida para falar sobre qualquer assunto. Eu sou tratado assim nas comunidades pequenas, me consideram como representante (Romário, aluno da primeira turma).*

A dedicação de Romário se direciona para a busca do domínio dos conhecimentos do mundo do branco, principalmente para as questões relacionadas ao movimento indígena e para os temas que envolvem programas de desenvolvimento sustentável. Mas é visível que não limita a sua curiosidade; no seu empenho, abre um leque a estudos nas mais distintas áreas; mantém um ritmo constante de leitura sobre diversos temas, como a produção etnológica sobre o alto rio Negro e o conhecimento dos narradores tradicionais Baniwa. Para o jovem, a dedicação ao estudo garante o acesso a conhecimentos que apoiem as discussões

---

<sup>46</sup> Não se pode esquecer que a fala é para a pesquisadora, que também atua como assessora, com a qual o jovem dedicou longas horas de trabalho nas formulações de projetos e propostas para a escola Pamáali. Este é um tema que frequentemente retorna à mesa de discussão, ao menos toda vez que os professores e assessores analisam os editais de projetos, ou seja, é uma fala tão compartilhada que, depois de tantos anos de convivência, perdemos a referência da autoria do discurso.

políticas na região, sendo este o modo pelo qual busca alcançar o seu objetivo pessoal de obter o status e a fama que deseja.

O investimento empreendido por Romário tem como resultado a sua crescente ascendência nos cargos relacionados ao movimento político da educação escolar Baniwa/Coripaco. Inicialmente Romário assumiu o cargo de professor e já no ano seguinte se tornou coordenador da escola Pamáali, sendo indicado também para assumir o papel de articulador de projetos, ao mesmo tempo em que também compôs o grupo de coordenação da Rede de Escolas Baniwa/Coripaco. Em julho de 2011 assumiu a presidência da ACEP. Do conjunto de cargos que ocupou de 2005 até o presente momento, o único que deixou foi o de coordenador da escola; os demais foram exercidos de forma cumulativa, ocasionando uma grande sobrecarga na lide cotidiana de horas dedicadas ao trabalho.

Este entrevistado avalia que a sua relação com as comunidades é fundamentada na reciprocidade e que, por ser responsável por diversas atividades, costuma receber solicitações de apoio às atividades relacionadas à educação escolar das pessoas de comunidade<sup>47</sup>. Segundo informa, faz o possível para atender a tais demandas, pois considera que responder a elas é algo de suma importância, pois esta atitude favorece uma boa avaliação da escola pelos comunitários. De acordo com Romário, se os professores e responsáveis conseguem atender as solicitações, os pais dos alunos pensam “*que a escola é boa, e que as pessoas que estão na escola são boas, porque não são sovinas*”.

No mundo Baniwa, se retomarmos as formulações de Garnelo (2002), inspirada nas considerações de Santos-Granero (1986, 1993), o papel de líder não é fundamentado no poder de mando, mas sim numa relação de troca de bens e palavras, ou seja, de reciprocidade que potencializa a capacidade de convencimento do líder por meio da fala. “Ser liderança pressupõe o poder de troca de bens e serviços no meio comunal, o que garante o prestígio e

---

<sup>47</sup> Entre as solicitações de pessoas da comunidade, a que chega com maior frequência à diretoria da associação da escola é a de apoio para realização de encontros para discutir o tema escola. O pedido de apoio vai desde solicitação de combustível até o convite aos professores para relatarem a experiência da escola Pamáali.

legitimidade para a ocupação de mandatos como chefias de aldeia e do movimento indígena” (GARNELO, 2002).

Outra questão evidenciada no relato de Romário é uma identificação como “Pamáali”, que traz à tona a relação que este jovem estabeleceu com a instituição que lhe formou e lhe deu emprego, além de ter possibilitado a escolha de sua esposa. No decorrer dos dez anos, à medida que cresceram as funções assumidas, também cresceu seu compromisso e identificação com a escola, fazendo com que ele se tornasse uma pessoa de referência dos projetos que hoje são desenvolvidos na Pamáali. Sobre a escola, afirma que não poderá sair de um momento para o outro e que, se um dia pensar em deixá-la, terá que planejar e preparar alguém para substituí-lo. Este entrevistado costuma brincar sobre sua interação com a Pamáali, dizendo ser “*pamáali-dakenai*”; ou seja, faz equivaler seu vínculo com a escola à condição de membro de um sib. Seu relato denota sentimentos que vão além da responsabilidade com a instituição, para se tornarem uma condição e um projeto de vida.

*A Pamáali pra mim é um espaço que [me] dá oportunidade; pela Pamáali eu consigo fazer essa coisa que eu gosto de fazer. Pamáali é um instrumento pra mim, uma ferramenta. Eu me sinto assim; eu me sinto Pamáali. Eu sou Pamáali, eu tenho imagem de Pamáali; me sinto assim. Eu me considero filho dessa escola, se alguma pessoa fala mal da Pamáali eu me sinto ofendido* (Romário, aluno da primeira turma).

Ao analisar as afirmações de Romário é preciso considerar toda a sua trajetória de vida nos últimos dez anos. Suas escolhas foram pautadas por seus desejos e sonhos individuais, o que ocasionou que este jovem perdesse a referência familiar. Quando diz que é uma pessoa do Içana, revela que não é de comunidade alguma, que deixou de pertencer a um lugar específico. Quando afirma que o seu compromisso é com o povo Baniwa, também revela que a referência familiar deixou de ser a base de suas relações.

Também se pode considerar que suas afirmações, no que diz respeito ao desejo de se tornar uma liderança na região, podem indicar a aproximação a uma identificação à condição genérica de Baniwa, em detrimento de um pertencimento específico a um sib. A trajetória

seguida pelo entrevistado leva a uma identificação como liderança Baniwa, mas implica também o fato de não ter um lugar para retornar no seio de sua parentela e de não ter um lugar que possa realmente considerar sua casa, seu lugar de origem e vinculação comunal. Atualmente Romário não se sente pressionado em definir um lugar de moradia em uma comunidade específica, por isso opta pela identificação com a escola Pamáali; entretanto, ali não tem casa, não tem esposa, nem filhos e nem roça.

Por isso, a possibilidade de ir viver na comunidade de origem de sua esposa parece ser a solução à vista, sem muito direito à escolha. Mas apesar de considerar a comunidade de sua esposa como um possível lugar de moradia — pois também pondera que a vida na Pamáali pode não ser para sempre e que um dia terá que fixar moradia em outro lugar —, afirma que ainda pode aproveitar esse momento na sua vida. Acredita que pode postergar essa decisão, por ser jovem e ter obtido o reconhecimento das pessoas quanto ao seu trabalho.

*Em termos de carreira profissional eu sou muito requisitado. Em Tunuí eu já neguei três vezes o convite para trabalhar na escola e, em Canadá desde 2007 me convidam. Por enquanto, sou muito considerado; se saísse da Pamáali, acho que eu teria vaga na escola Paraatana, em Canadá, em Santa Rosa e em Santana. Mas por enquanto não quero um lugar fixo, não quero morar na Pamáali, eu quero morar no Içana. Eu quero rodar o Içana inteiro, e que o Içana seja a minha moradia (Romário, aluno da primeira turma).*

Quando questionado sobre a possibilidade de viver na cidade, resgata a afirmação de que “sozinho não é nada”. A explicação dada pelo jovem é que na cidade seria mais um entre muitos e que o principal motivo de não querer viver fora do rio Içana é que não gostaria de ouvir das pessoas que se tornou mais uma liderança que abandonou a sua região. E conclui que seu objetivo está relacionado a uma preocupação com os dias atuais e com as mudanças do modo de vida nas comunidades:

*Hoje eu percebo assim, [que] os indígenas, pelo menos os Baniwa, não podem mais viver sem roupa e coisas industrializadas, e [que], para adquirir essas coisas têm que ter dinheiro. Os velhos estão vivendo nas suas comunidades, mas estão indo atrás de aposentadoria, pra pegar seu dinheiro pra poder adquirir coisas. Não estou querendo dizer que a gente um dia vai virar branco. Minha preocupação é como coordenar essa coisa, a entrada de dinheiro, para que a geração não queira desvalorizar o que a*

*gente tem de valor. O que tem valor de ser Baniwa é o que me leva. Acho que é dom que eu tenho, de querer falar em nome de alguém* (Romário, aluno da primeira turma).

#### Da trajetória de Caio: compromisso com a comunidade

Caio foi um dos alunos da primeira turma que, ao se formar, foi convocado a trabalhar na escola Pamáali. Passou dois anos atuando nesta escola e o seu relato descreve etapas de aprendizagem para se tornar um bom professor. Sempre teve clareza que o trabalho na Pamáali seria por um período curto, pois tinha o compromisso de retornar à sua comunidade. Na sua avaliação, esse foi um período de preparação para o seu principal trabalho, o de ser coordenador da escola de sua comunidade.

Foi em 2007 que passou a funcionar o segundo segmento do ensino fundamental em sua comunidade e ele logo foi convocado a coordenar a escola. Assumir este cargo era, segundo Caio, seu desejo pessoal. Ele tinha investido, durante todo o período em que estudou e trabalhou na escola Pamáali, na obtenção de conhecimentos que seriam necessários para cumprir o compromisso que havia assumido com os seus parentes, o de se formar e retornar mais capacitado para apoiar o desenvolvimento de projetos comunitários. Nesse sentido, assumir a coordenação da escola de sua comunidade era um desejo compartilhado por ele e por seus parentes.

Para Caio, o modelo que reconhece como ideal de escola é o modelo que viveu na Pamáali. Assim, para iniciar a implantação da escola, promoveu reuniões comunitárias que visavam discutir os objetivos da comunidade a serem alcançados através da atuação da escola. Cabe lembrar que, antes de ser aluno da escola Pamáali, ele já tinha sido o capitão da comunidade, ou seja, o papel de liderança não foi construído como consequência da escolarização; ele já era um líder e esta condição só foi potencializada pela escolaridade. Tal conjunção possibilitou ao jovem a congregação dos comunitários rumo ao projeto que se propunha a desenvolver.

*Uma novidade que tivemos na comunidade, é que passamos a falar de escola em quase todos os eventos da comunidade, e como as pessoas da Colômbia sempre vinham nas conferências evangélicas, eles gostaram do que ouviram e hoje tem três alunos do lado da Colômbia estudando na nossa comunidade. Temos hoje uma relação com os professores da comunidade de Sejal (do lado da Colômbia), que buscam saber como trabalhamos, porque os alunos deles querem estudar na escola Moliwene<sup>48</sup> (Caio, aluno da primeira turma).*

Apesar de relatar que inicialmente seus parentes ouviam com desconfiança as mudanças propostas por ele para novo modelo de funcionamento da escola, também ressalta que todos levavam suas falas em consideração. De acordo com o entrevistado, isso se devia pelo fato de ter alcançado um nível de escolarização maior que o dos outros membros da comunidade. A primeira proposta de Caio foi a construção de espaços que tornassem mais adequada a formação escolar. Se anteriormente a escola da comunidade era coberta com telha de zinco, ao final de um ano, sob a coordenação de Caio, as salas de aula todas passaram a contar com telhado de caranã (palha), tal como as casas e salas da escola Pamáali.

A alteração da cobertura da escola tem um significado simbólico para essa comunidade, pois até a chegada de Caio, a escola, como instituição de branco, deveria ser coberta com zinco, modelo mais próximo das escolas dos centros urbanos. Ao construírem as casas e cobrirem de palha, o modelo arquitetônico se aproximou mais do modelo das casas Baniwa, ou seja, a estrutura física da escola passou a garantir o título de escola indígena.<sup>49</sup> Caio também liderou a reformulação do calendário escolar, do currículo e da metodologia de ensino. Na escola de sua comunidade, o jovem implantou o ensino de áreas vinculadas ao tema sustentabilidade, como piscicultura e criação de abelhas, e o estudo relacionado ao manejo ambiental. Todas as atividades foram feitas principalmente com recursos da própria comunidade, pois conseguiram somente alguns apoios (pequenos) com a FUNAI, com o ISA

---

<sup>48</sup> *Moliwene* é o nome do *sib* das pessoas que são originárias dessa comunidade. O nome foi dado à escola da comunidade, o que, de acordo com Caio, deve-se ao desejo das pessoas de reforçarem o orgulho de pertencerem a este grupo.

<sup>49</sup> Vale esclarecer que este relato se refere especificamente à comunidade de Caio, pois há comunidades que possuem escolas com telhado de zinco e definem firmemente que suas escolas são indígenas, pois assumem a gestão. Não é o telhado que define a identidade da escola, mas, neste caso, foi um marco na alteração do projeto educacional.

e a FOIRN para o desenvolvimento do projeto da escola. Mas a maior parte do recurso que tornou possível os novos investimentos foi obtida através das famílias da comunidade, o que só se tornou possível pela liderança exercida por Caio. O sucesso dessas atividades possibilitou seu fortalecimento no papel de líder. Ele avalia:

*A Pamáali me ajudou muito. Como eu falei, voltei para a minha comunidade; isso já faz três anos. Até penso hoje em dia, em sair da minha comunidade, principalmente quando chego à minha casa e não tem nada pra comer, porque não tenho tempo de ir pescar. Mas a formação na Pamáali me possibilitou ser hoje um profissional. A minha ideia é continuar estudando, trabalhando pela minha comunidade, porque tem muita coisa para fazer. Acho que se eu sair hoje da minha comunidade a proposta da escola que ajudei a construir vai continuar, porque no início as pessoas só queriam escola, não sabiam muito para que queriam a escola; diziam que estudando seus filhos teriam emprego; mas sempre discutimos que a escola deve ter objetivos maiores (Caio, aluno da primeira turma).*

Apesar de acentuar a dificuldade de trabalhar e viver na comunidade junto aos parentes consanguíneos e de afirmar por diversas vezes o peso que sente frente às cobranças que lhe são feitas no cotidiano, incluindo a exigência de um comportamento exemplar, o relato de Caio segue vinculado ao compromisso com a sua comunidade. Declara que pretende buscar a formação superior, para então implantar o ensino médio na sua comunidade, pois acredita que o meio de garantir o bem viver na comunidade está ligado à garantia de formação dos jovens, com a participação de seus pais, até o dia em que estejam prontos para seguir o caminho de pessoas adultas.

#### Da trajetória de Fabrício: do Içana para o mundo

Em seu relato, Fabrício afirma que sua vida começou a mudar no momento em que foi indicado para representar a escola Pamáali nos eventos referentes à educação escolar indígena.

*Minha primeira viagem foi para a Venezuela, num encontro de CANOA<sup>50</sup>, e não era mais atividade de articulação nas comunidades, tinha que representar os alunos da escola Pamáali, apresentar os trabalhos que a escola realizava. No ano seguinte fiz*

---

<sup>50</sup> CANOA - Coordenação Aliança Noroeste Amazônico, encontros que reúnem representantes de várias escolas dos três países da fronteira (Colômbia, Venezuela, Brasil).

*outra viagem para o encontro de CANOA numa comunidade da Colômbia, essas viagens me ensinaram a falar dos projetos e a falar dos Baniwa. Participei da conferência de educação e de muitos encontros, eu comecei a conhecer outras pessoas, ouvir outras pessoas sobre uma visão mais ampla, e até a imagem que essas pessoas tinham da escola Pamáali. Muitos admiravam o projeto, apontavam como uma experiência inovadora. Tive essa oportunidade, diferente dos meus colegas que ficavam na escola e não sabiam como os outros viam a escola Pamáali (Fabrício, aluno da primeira turma).*

Ao se formar, tal como Caio, foi convocado pelos parentes de um aluno para assumir o cargo de professor numa nova escola que passou a ofertar o ensino fundamental completo, localizada na região de origem do aluno, que não era a sua. Segundo Fabrício, a readaptação foi bem mais difícil do que imaginara. Sempre pensou que após a formatura iria trabalhar junto com os seus parentes e havia, inclusive, participado de toda a discussão da nova escola, assumido o compromisso de retornar para ajudar na implantação. Porém, o trabalho não saiu como havia planejado.

Apesar de a escola ser nova, de acordo com Fabrício, a maioria dos professores era antiga e não compartilhava das ideias inovadoras de educação escolar indígena que ele pretendia implementar. Tal confronto de ideias e posicionamentos resultou em desânimo para Fabrício. Na conclusão do ano letivo ele anunciou, na assembleia final da escola, que não mais trabalharia como professor na escola de sua região.

O relato de Fabrício revela o sentimento de fracasso na readaptação à convivência com seus parentes. Neste caso, apesar da história de vida do jovem ser marcada pelo questionamento sobre sua identidade frátrica (ser Baniwa ou ser neto/filho de branco), esta não se mostrou uma questão problemática na sua região de origem, onde seu pai é apontado como um dos líderes mais importantes daquela área e os seus parentes consanguíneos são os professores e lideranças de base. No interior da sua região não havia o questionamento da sua identidade, posto que estava entre parentes.

Mas a questão chave aqui é: o que levou este jovem a não conseguir trabalhar na sua região? Em seu relato, Fabrício justifica sua decisão por não conseguir atuar junto com o

grupo de professores que já trabalhava na sua região. Aponta para um provável conflito geracional: todos os professores eram mais velhos e bem mais experientes que Fabrício. Mesmo não se sentindo subjugado por parte dos professores, não se sentia à vontade entre os professores mais velhos e na comunidade.

*A atuação dos professores era bem diferente da Pamáali, e eu tinha que me adaptar ao jeito dos outros professores, isso dificultou o meu trabalho, a maioria dos professores pensava diferente do que eu pensava sobre escola. Também fiquei com saudade, na Pamáali a gente trabalha em coletividade e não individual (Fabrício, aluno da primeira turma).*

É evidente que Fabrício não obteve êxito no papel de líder em sua região e, ao que parece, a questão de fundo foi o confronto entre o projeto político empreendido na escola de sua região, vinculado ao modelo escolar de branco, e o projeto político da escola Pamáali, associado à valorização da identidade étnica, que era defendido pelo jovem. Ele não conseguiu exercer liderança suficiente para garantir a hegemonia deste último.

Se considerarmos os relatos referentes a este jovem nos anos em que foi aluno da escola, eles dizem que Fabrício foi o principal líder de sua turma e que com o passar dos anos assumiu o papel de líder na escola, entre as várias turmas. Sua competência de aprendizagem era motivo de comentários entre os professores e colegas de turma e, no último ano em que foi aluno da Pamáali, passou inclusive a apoiar os professores na formulação de planos de aula e estudos de temas de pesquisa, assumindo por muitas vezes um papel de professor auxiliar. Tal trajetória fala a favor de um elevado grau de competência escolar.

Para melhor analisar a questão, devem-se considerar também alguns acontecimentos posteriores à desistência de Fabrício de trabalhar na escola de sua região. Após a assembleia ele considerou a possibilidade de continuar seus estudos, inscrevendo-se para a seleção de alunos na escola agrotécnica — atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) — em São Gabriel da Cachoeira, mas não chegou a fazer a prova de

seleção. Ao invés de aguardar a data da prova, resolveu acompanhar a sua família numa viagem à Colômbia para visitar os parentes.

Em seu retorno a São Gabriel da Cachoeira, recebeu convite para trabalhar como professor na escola de Assunção do Içana. A proposta era para assumir o ensino da língua baniwa nessa escola, ao mesmo tempo em que teria a chance de concluir o ensino médio, pois nesse período somente essa escola ofertava esse nível de ensino no rio Içana. Era uma oportunidade única e seus pais o incentivaram a aceitar. Ele chegou a preparar toda a documentação e a viajar para Assunção, porém desistiu no último momento, dizendo que tinha outros compromissos. Por fim, retornou à sua comunidade sem nenhuma perspectiva concreta de emprego.

Ali recebeu a visita do coordenador da Pamáali que o convidou para retornar à escola como professor e assumir o cargo de administrador do ponto de internet. Ao receber o convite Fabrício não teve dúvidas; arrumou suas coisas e viajou junto com o coordenador para assumir as funções que lhe foram propostas. Seus pais haviam ficado na cidade e, na viagem de retorno à comunidade, pararam em Assunção acreditando que ali encontrariam o filho. Para a surpresa dos pais, ele havia retornado para a Pamáali.

Os eventos que se sucederam após a desistência de Fabrício mostram que o objetivo pessoal do jovem era retornar à escola Pamáali, carregando um saudosismo dos anos que viveu como aluno. Na Pamáali tinha possibilidades de viajar, conhecer novas pessoas, de assumir funções de destaque, ou seja, ser mais do que um entre os outros. Significava ser um jovem professor de uma escola reconhecida num âmbito mais amplo que o local e o regional.

Tais possibilidades se confirmaram na primeira atividade que Fabrício teve que realizar ao retornar à Pamáali, um curso de formação do GESAC, no qual conheceu uma gama de pessoas envolvidas com a internet. Durante dois anos após sua volta para a Pamáali, Fabrício participou de mais de cinco oficinas de formação em internet, o que lhe possibilitou

o uso de inúmeras ferramentas do mundo virtual e o transformou no primeiro *blogueiro* do rio Içana.

*Quando fiz o blog da Pamáali não tinha noção de quantas pessoas acessariam, os instrutores sempre falavam que todo usuário poderia ser o autor de conteúdos, para que as pessoas possam ver e ler na internet outras versões. Incentivavam muito a gente a criar conteúdo para colocar na internet. Mas pessoalmente [eu] não tinha noção do alcance, mas já desconfiava que muitas pessoas iriam querer saber da escola. Hoje são mais de 7.000 pessoas que seguem o blog da Pamáali, e são muitos comentários. Tive que colocar uma resposta automática, porque dá muito trabalho responder a todo mundo. Tem uma estatística que dá pra acompanhar quantas pessoas acessam por dia ou mês, tudo depende do que a gente divulga.*

*No meu blog (particular) tem mais de 4.000 pessoas me acompanhando, e tenho uma ferramenta que dá para vê de onde estão acessando. Tem gente do Brasil e de outros lugares do mundo (Fabrício, aluno da primeira turma).*

O retorno de Fabrício também modificou a escola Pamáali. A internet até então era utilizada como ferramenta de pesquisa escolar, envio de e-mails e messenger; operava mais como uma ferramenta de comunicação, sendo quase uma extensão do uso da radiofonia. Tanto era limitado o uso que havia horário específico para alunos, professores e assessores. A participação de Fabrício no programa de formação do GESAC fez com que fosse reformulado o uso da internet. O primeiro ato deste jovem foi romper com os horários: havendo energia e sinal, sempre havia um computador conectado, principalmente o do próprio Fabrício.

O maior tempo conectado e a formação recebida propiciou a Fabrício criar o blog da escola, lançar um jornal eletrônico com notícias da Pamáali e incluir a escola nas redes sociais, ou seja, desenvolveu um projeto de divulgação da Pamáali na internet, o que não só ampliou a rede de relações da escola, mas também ampliou a rede de relação pessoal de Fabrício. Passou a coordenar a equipe de comunicação da escola, formada por alunos e responsável pela divulgação das notícias no blog e nas redes sociais. Tais produções e responsabilidades que assumiu fizeram com que Fabrício passasse a ser convidado para inúmeros eventos relacionados à internet e o tornou referência para o tema na região do alto rio Negro.

Essa fama resultou no convite, em 2009, para trabalhar na SEMEC. Segundo Fabrício, o convite coincidiu com sua vontade de ficar um tempo fora da escola Pamáali e refletir sobre o que realmente queria para sua vida. Relata que o trabalho na secretaria era mais simples que o trabalho na escola Pamáali e assumiu funções que considerava menos desafiadoras, como digitar os trabalhos das escolas do Içana e discutir cursos de formação de professores, que por muitas vezes ficavam restritos ao papel. Considera que seu principal trabalho na SEMEC foi o de técnico de informática que apoiava a equipe da secretaria quanto às dúvidas no uso de computadores.

*Foi meio engraçado trabalhar na SEMEC, porque tive a sensação de que os professores da Pamáali sabem mexer mais no computador do que a equipe da SEMEC que só usa o computador para digitar, eles não entendem o computador. Ficava surpreso com as dúvidas que os técnicos da SEMEC tinham do uso, e ficava pensando: os Baniwa sabem mais do que vocês (Fabrício, aluno da primeira turma).*

A experiência na SEMEC durou um ano. Fabrício voltou a ser professor e administrador do ponto de internet na escola Pamáali. Afirma que assumiu muita responsabilidade como professor da escola e por isso não é simples deixá-la, mas pondera que atualmente pretende investir na continuidade da formação escolar, tendo como objetivo apoiar as associações e/ou a escola Pamáali.

*Penso em estudar administração, por causa do apoio às associações, para poder apoiar com mais conhecimento. Outra coisa que penso, é também em investir na formação para dar continuidade ao trabalho na Pamáali, e quando analiso isso penso na informática, pois cada vez mais pessoas tem computador no Içana, e hoje se dá um problema no computador: as pessoas não conseguem resolver, e se tivesse o conhecimento necessário poderia apoiar essas atividades. Esses são os dois caminhos que penso, mas ainda não decidi (Fabrício, aluno da primeira turma).*

#### Da trajetória de Márcia: ser mulher e independente

Antes de apresentar a trajetória de Márcia após a formação escolar considero ser necessário lembrar que esta jovem perdeu o pai aos três anos de idade e que foi criada pelo avô materno e por sua mãe. A comunidade de seu avô, local onde Márcia cresceu, é considerada uma comunidade com pouca influência política na região. É ocupada por famílias

oriundas de diversos *sibs* distintos entre si, o que dificulta o estabelecimento de uma hegemonia política por famílias específicas. A comunidade, localizada na área de influência da fratria *Walipere*, conta somente com uma família do *sib Waliperedakenai*, sendo as demais apontadas como membros de *sibs* de menor prestígio. Conforme dito anteriormente, a posição hierárquica representa, no mundo Baniwa atual, não apenas um marcador de distinção, mas também uma via facilitadora do acesso a bens de consumo.

Por ser oriunda de um *sib* considerado de menor prestígio e por não dispor de roupas bonitas e nem de produtos de higiene no dia-a-dia da escola, e ainda por apresentar dificuldades de aprendizagem, a vida desta jovem na escola Pamáali foi vista por ela como um verdadeiro enfrentamento.

*Entre os alunos, não tinha meus parentes próximos. Na sala de aula, não tinha ninguém para me apoiar nos momentos em que se apresentavam dificuldades. Ninguém me orientava, digo em relação aos meus colegas; me sentia muita solitária. Com isso dá para imaginar que eu sofri muito, tive muitas dificuldades no estudo. Mas isso não me fez desistir, continuei lutando para conseguir alcançar os meus objetivos. Também eu era, e continuo sendo essa pessoa sincera, eu acho que devia ser por isso que os meus colegas de estudo não gostavam do meu jeito. Eu não gostava de fazer brincadeiras, enquanto eles adoravam me provocar. Isso atrapalhava o meu estudo, uma das partes que me magoava muito foi o preconceito. Resumindo, tentei desistir duas vezes. Uma vez saí da escola com muita raiva e falei que não iria retornar. Tudo porque não conseguia resolver uma atividade e todos tiveram que esperar o professor me ajudar; os outros ficaram falando que o melhor era eu ir embora, já que eu não sabia. O professor Raul foi me buscar na minha comunidade, me aconselhou muito, dizendo que se eu desistisse não seria ninguém na questão de trabalho. No final, ele me pediu para continuar estudando, e disse uma frase que jamais esqueci, “Levante a sua cabeça, pense no seu futuro, não desista, sei que um dia você será uma pessoa importante e útil”. Através das palavras ditas por ele retornei e fiquei até concluir em 2004 (Márcia, aluna da primeira turma).*

O relato de Márcia traz um dado novo. Grande parte do tratamento que a jovem recebia dos colegas de turma estava ligada aos sinais — visíveis e invisíveis — de uma mulher de menor status na hierarquia do parentesco: não ter meios para a compra de produtos (roupas e material de higiene) que são considerados como um sinal de civilidade e necessários para aqueles que frequentam a escola, ter dificuldade na aprendizagem e, além disso, ser mulher. Não era a única que tinha dificuldade de aprendizagem, mas era a única que reunia

todas as condições desfavoráveis em uma única pessoa e era a única de quem os demais alunos reclamavam quando ela não conseguia acompanhar o ritmo da turma.

A persistência de Márcia era admirada pelos professores e eles a apoiavam, dedicando horas adicionais de aulas de reforço para que a jovem superasse suas dificuldades de aprendizagem. Com o apoio dos professores e uma dedicação especial da assessora para com a jovem, esta concluiu o ensino fundamental.

Em seguida, foi indicada por sua comunidade para cursar o Magistério Indígena, pois ali era a única pessoa que tinha a formação exigida. Ao participar da primeira etapa de formação, assumiu o cargo de professora, e ao obter um emprego com garantia de um salário regular, Márcia, que era solteira, utilizou o seu salário para a aquisição de bens para sua família. Ao final do primeiro ano de trabalho comprou um fogão de quatro bocas, produto que na época poucas famílias possuíam. Esse evento foi bastante comentado na região do médio rio Içana, mas o ato mais audacioso foi a compra de um motor de popa (rabeta) para sua mãe, após o segundo ano de trabalho.

Márcia foi a primeira mulher a comprar um motor de popa na região do Içana, o que gerou comentários em toda a região, pois até então esse era um produto considerado de desejo masculino. Na mentalidade ali dominante, as mulheres deveriam investir na compra de utensílios de casa ou na única máquina que era entendida como de domínio feminino: o ralador de mandioca. Motor de popa não era visto como um objeto de mulher e a aquisição de Márcia representou uma transgressão às regras que determinam os papéis de gênero. Em uma das viagens que fiz após Márcia ter adquirido o motor, nos locais onde parei e perguntei sobre novidades, os principais relatos se referiam à compra de Márcia. Sem resistir à curiosidade, parei em sua comunidade para uma rápida visita e, depois dos cumprimentos, a jovem me disse: *“estou famosa professora, só porque eu comprei uma rabeta”*. A justificativa não tinha

nenhuma grande pretensão; seu desejo era que sua mãe, que tinha roça no igarapé Pamaari<sup>51</sup>, não precisasse remar por mais de uma hora para chegar à roça, porém o ato foi interpretado pelos mais velhos como uma grande transgressão da conduta adequada a uma mulher.

Márcia casou com um jovem Baniwa, que quando criança mudou-se com a família para o médio rio Negro. Eles se conheceram em 2006, quando ele veio trabalhar como professor, junto com ela, na comunidade de Márcia. Depois do casamento, o jovem casal passou a atuar em várias comunidades do rio Içana, pois buscavam os locais que garantissem a contratação de dois professores, sendo que não era todos os anos que o número de alunos em sua comunidade de origem podia garantir a contratação de mais de um professor.<sup>52</sup>

De acordo com Márcia, estudar na Pamáali mudou sua vida porque lhe garantiu um emprego e com isso tornou-se mais independente. Destaca que a vida na escola lhe trouxe outras perspectivas, pois nas atividades de trabalho ali desenvolvidas não havia distinção de gênero. Os homens aprendiam os trabalhos das mulheres, como torrar farinha e fazer beiju, e de modo similar as ensinavam a fazer trabalhos masculinos, como, por exemplo, extrair e fazer feixes caraná para serem usados como telhados das casas. A jovem afirma: “*os trabalhos de homens me ajudaram bastante na minha vida de mulher*”.

Atualmente, por ser professora, Márcia não possui roça — um motivo de vergonha, como evidencia sua fala: “*sou uma Baniwa sem roça*”. Conta que desde muito nova sua mãe determinava uma roça para que ela cuidasse e que até se formar na Pamáali conseguia manter sua roça. Porém, depois de se empregar como professora isso se tornou impossível, restando à jovem apenas acompanhar sua mãe na roça da família. Quando da entrevista, ao abordar este assunto, virou-se para o marido e reclamou, afirmando que a culpa era dele, pois ele nunca havia aberto uma roça para ela. Ao final, justificou que isso se deve ao fato de viajarem bastante, assumindo um tom de perdão ao marido.

---

<sup>51</sup> Igarapé localizado ao lado da escola Pamáali.

<sup>52</sup> A SEMEC estipula um número mínimo de dez alunos para ter escola nas comunidades; para que a escola seja atendida por dois professores é necessário ter no mínimo 35 alunos.

Uma questão que é distinta no relato desta jovem em relação aos demais alunos é que, enquanto todos os outros relatam saudades do tempo da vida escolar na Pamáali, Márcia afirma que tem muito a agradecer à formação que a escola lhe possibilitou alcançar, porém, declara com todas as letras: *“Depois que me formei na escola, não tenho mais planos de retornar para dar continuidade no meu estudo na Escola Pamáali; vou continuar em outro lugar”*.

#### 5.7.1. A vida, o trabalho e a responsabilidade depois da Pamáali

Para os alunos das primeiras turmas da escola Pamáali, o término escolar foi um meio de acesso a trabalho remunerado, o que é distinto do que Souza (2009) encontrou em Iauaretê, na região do alto rio Uaupés, onde os empregos assalariados são cada vez mais escassos. A maioria dos 90 jovens que passaram pela formação da escola Pamáali, entre 2000 a 2010, ficou na sua região de origem, sendo que desses, 53 assumiram novos cargos educacionais que são ofertados nas comunidades na área do Içana (professores, pesquisadores indígenas e diretores de associações de base); 14 foram para a cidade continuar os estudos e ingressar no serviço militar. Os demais continuam seus estudos (ensino médio), seja na Pamáali ou nas demais escolas que ofertam esse nível de ensino na área Baniwa. Essa situação se deve a processos histórico-sociais distintos nas áreas Tukano e Baniwa, que aqui não me deterei a abordar, e mesmo correndo o risco de ser simplista, apenas constato que a escola São Miguel existe há mais de 100 anos e a escola Pamáali acaba de completar 10 anos.

As lideranças Baniwa avaliam que essa situação é provisória e que num futuro não tão distante a realidade será a mesma encontrada nas regiões que possuem um histórico mais antigo com a educação escolar, o que é motivo de preocupação, pois, ao avaliarem os caminhos que os jovens têm seguido após a conclusão de seus estudos na Pamáali, indicam que a formação escolar promovida nesta escola ainda não cumpre o objetivo para o qual foi realmente pensada.

*Está todo mundo atrelado a algum serviço do estado, pra servir a comunidade, mas através do estado. E sinceramente vejo um risco grande nisso, a gente já sabe, tem um monte de gente que estuda e estuda, aí fica um monte de intelectual sem nada para fazer, aí resulta que vamos acabar exportando, não tem jeito, e vão sair da comunidade, vão embora. O desafio continua o mesmo e cada vez maior, escola tem que preparar para desenvolver atividades na comunidade, independente de emprego. (André Baniwa, liderança do rio Içana).*

Entretanto, seguindo as análises sobre os relatos dos jovens no que se refere ao acesso de emprego, a afirmação “*a Pamáali mudou a minha vida*” não pode ser simplificada por estarem empregados. Certamente não há como negar o valor dado pelos jovens ao emprego e ao salário regular. Mas nos discursos dos jovens, suas escolhas não são justificadas de modo algum como um desejo pessoal; estão sempre atreladas ao compromisso que o jovem escolheu ou teve que assumir, fosse com o seu núcleo familiar, com o seu grupo de parentesco, com o movimento indígena e/ou com o projeto de escola. Os entrevistados apontam que suas escolhas estão relacionadas às construções sociais atuais, ou melhor, declaram que assumem atividades que tornam possível atender o objetivo que os velhos e seus pais pensaram ao criar a escola Pamáali. Afirmam que, por mais que muitas vezes não sejam compreendidos por seus parentes, estão na verdade enfrentando questões atuais da vida, em prol de seus familiares, parentes e em alguns casos de todos Baniwa/Coripaco — caso evidenciado principalmente na fala de Romário.

Esses jovens se tornaram profissionais na comunidade, tendo como preceito a formação escolar vinculada a compromissos imbricados às questões trazidas pelo movimento indígena e ambiental. Isso faz com que suas ações após a formação não se restrinjam a serem professores, por mais que sejam bons professores. Os parentes cobram deles mais do que a sua atuação profissional, colocando-os como representantes, e de algum modo esperam deles a competência de replicar as condições de acesso a projetos existentes na escola Pamáali.

Para alguns jovens, isso é motivo de apreensão, pois o rigor da cobrança do cumprimento das regras de reciprocidade e das regras morais é muito mais forte por terem

assumido papéis de liderança em suas comunidades. Para outros, assumir uma função profissional atrelada ao discurso do compromisso social possibilita uma maior individualização, ou seja, fazer valer os seus desejos pessoais, o que me leva a considerar que a questão a ser abordada trata-se, enfim, de compreender as interações recíprocas entre os jovens e o sistema social Baniwa. Ser um jovem formado numa escola sob a gestão dos Baniwa/Coripaco pressupõe, para os mais velhos, que os objetivos traçados da formação escolar devem ser cumpridos, e para o jovem, não atender a expectativa de tal investimento é romper com as normas de obediência e reciprocidade.

O relato de Caio é talvez o mais emblemático ao se considerar as relações de obediência e reciprocidade, pois neste caso o jovem assumiu a função de desenvolver uma escola nos moldes da Pamáli em sua comunidade. Ele se vê engendrado nas relações familiares, nas quais a obrigação de reciprocidade se pauta na busca do equilíbrio entre consanguíneos, ou seja, aquele que possui uma posição de prestígio ou de emprego tem a obrigação de distribuir bens (materiais e simbólicos) com a finalidade de garantir o equilíbrio das relações sociais (SAHLINS, 1983). O caso de Caio não é evidenciado como uma escolha e sim como um compromisso para com os seus parentes. É inegável que ele conquistou prestígio na sua comunidade e na região em torno, dado o reconhecimento da responsabilidade que assumiu, mas esta independe do desejo pessoal e prevalece a ordem social.

O caso de Romário é diferente. Ele rompeu o compromisso assumido por seu pai e justifica que parte da sua decisão se deve à sua atuação profissional, pois teria assumido um compromisso muito maior com os Baniwa e não poderia se limitar a atender a sua família. Para Romário, o pensamento de seu pai se resume à vida da comunidade, ou seja, não está preocupado com as questões maiores que envolvem a existência dos Baniwa no mundo, algo que, para o jovem, a formação escolar e a convivência com o movimento indígena tornou

imprescindível. Como ele mesmo diz: *“alguém tem que assumir essa responsabilidade”*, o que parece ser uma afirmação do enfrentamento de questões exigidas na relação com os brancos e com os projetos. Em seu relato, o que fica em evidência é a sua escolha pessoal, o que não invalida o ideal de ser uma liderança Baniwa, pois foi através do reconhecimento obtido no seu desempenho escolar que pôde tornar-se um representante do movimento indígena, o que poderia ser analisado num movimento circular, pois o alto investimento de Romário possibilita um maior reconhecimento que, conjugado aos interesses do movimento indígena, possibilita a realização individual.

#### 5.7. Das trajetórias encontradas

Resgatando a questão proposta nesta dissertação, de seguir as trajetórias de vida de alunos egressos da escola Pamáali, considerando a apropriação que fizeram dessa experiência de escolarização, e se tais trajetórias evidenciam a mudança da vida social indígena, posso afirmar que se torna evidente que as ações empreendidas pelos jovens se fundamentam na relação entre indivíduo e sociedade e que os caminhos seguidos por eles são apenas relativamente autônomos (SAHLINS, 2007).

Deve-se considerar que, apesar de a escola Pamáali propiciar aos mais velhos o controle das normas que orientam a gestão escolar, no dia-a-dia são os alunos que colocam em prática as normas, o que possibilita que os jovens reavaliem e formulem novos significados e, deste modo, o espaço escolar vivenciado na Pamáali é de domínio dos jovens. Os velhos convivem pouco com os alunos no cotidiano da escola, porém, são os responsáveis pela avaliação do andamento dela, o que coloca os jovens numa situação de vigília constante; descumprem as regras com cautela para não correrem o risco de colocar seus pais na situação limite de serem obrigados a retirá-los da escola.

As trajetórias aqui descritas, nos indicam que podem ser sistematizadas em três grupos de trajetórias, considerando as seguintes referências comuns: a vida anterior de chegar na

Pamáali, o empenho e dedicação do jovem durante a formação escolar e, por fim, o caminho percorrido após a conclusão dos estudos na Pamáali. Como proposta de síntese, segue abaixo um quadro demonstrativo dos três principais grupos identificados nas trajetórias descritas:

<b>Antes</b>	<b>Pamáali</b>	<b>Depois</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ novo modelo de relação com brancos;</li> <li>→ desejos de reconhecimento e de prestígio;</li> </ul>	<p><b>Trajetoórias 1</b></p> <p><b>Destaque no saber escolar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ “Identidade Pamáali” (<i>pamáali-dakenai</i>);</li> <li>→ Desterritorializados (na própria região);</li> <li>→ Relação com o associativismo;</li> <li>→ Liderança regional (obrigação de reciprocidade);</li> <li>→ Recolocação social (compromisso da escola);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Compromisso com os parentes;</li> <li>→ Pertencimento a família e/ou grupo de posição de chefia;</li> </ul>	<p><b>Trajetoórias 2</b></p> <p><b>Destaque no papel de líder</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Compromisso com sua comunidade;</li> <li>→ Relação com o associativismo;</li> <li>→ Liderança comunal;</li> <li>→ Fortalecimento da posição social anterior;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Rígido controle do comportamento feminino;</li> </ul>	<p><b>Trajetoórias 3</b></p> <p><b>Contradição</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ A formação escolar gerou expectativas que a situação da mulher não permite;</li> </ul>

Figura 6: Trajetórias Encontradas

Entretanto, há fatores comuns a todos jovens entrevistados, como por exemplo, os relatos das trajetórias dos alunos das primeiras turmas levam a considerar que a socialização escolar promoveu uma autonomia deles diante de suas famílias. Pela distância, foram obrigados a assumir responsabilidades e, como a proposta escolar envolveu os jovens nos projetos das associações de base, era exigência que eles assumissem posturas e comportamentos socialmente desejáveis — situação distinta da descrita por Souza (2009) quanto aos jovens de Iauaretê, para os quais a socialização escolar prolongou a juventude.

[...] as representações sobre juventude são configuradas pelos papéis sociais de iniciandos/iniciados, fundidos na atualidade, de modo contraditório, numa categoria genérica e prolongada de estudante, desprovida de estatuto sociológico próprio, alongando a condição liminar desta fase da vida (SOUZA, 2009, p. 47).

Entre os Baniwa (lideranças, velhos e pais), a constatação é que os alunos egressos da escola Pamáali também reinterpretaram as formas de socialização da cultura Baniwa e os processos escolares promovem mudança na vida social, mas no caso dos jovens em questão, não é constatado o prolongamento da juventude e sim uma postura de autonomia diante de seus parentes, principalmente no que diz respeito ao poder de decisão. Tal postura é apontada como cada vez mais comum entre os jovens escolarizados.

Entretanto, para as lideranças e para os mais velhos, a noção de pertencimento étnico é de suma importância, assim como a exigência aos jovens de participação com seus grupos (frátricos e *sibs*). A formação escolar foi pensada no sentido de que o jovem reconhecesse a importância de incorporar conhecimentos, práticas e comportamentos que envolvem conceitos idealizados na formação da pessoa Baniwa/Coripaco.

*Perguntar do jovem o que quer é contra a minha tradição, contra o meu costume, contra a minha cultura. Porque jovem não vai dizer que a cultura é bonita, que a tradição é importante. O jovem nunca vai pensar assim. Cultura, tradição e identidade você mantém porque existe desde a origem, então você tem sempre que guiar as pessoas para esse pensamento, ao mesmo tempo em que não proíbe de conhecer outras culturas. As transformações acontecem, mas tem um pensamento maior que é obedecido, existe uma base que orienta tudo o que a pessoa faz (André, liderança Baniwa).*

As afirmações de que ao jovem não cabe opinar sobre decisões sociopolíticas são repetidas pelos mais velhos com frequência. Porém, é perceptível, após o passeio pelas trajetórias de vida de alunos egressos da escola Pamáali, que o processo de escolarização tem possibilitado transformações significativas nos papéis sociais desempenhados pelos jovens. A sociabilidade no âmbito desta escola conformou um repertório de ferramentas para construir relações que, em alguns momentos, serviram para reconhecer e enfatizar relações com grupos consanguíneos, e em outros, para explorar tipos de sociabilidade para além das relações familiares (com afins) e ainda criar relações com pessoas e instituições não indígenas.

A discussão em torno dos jovens Baniwa escolarizados, de acordo com uma proposta culturalmente sensível, leva-me a considerar os campos de sociabilidade empreendidos,

relacionados principalmente com a apropriação de conhecimentos escolares que, nos casos aqui apresentados, indicam que os jovens fizeram uso destes para autonomizar suas escolhas de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida nesta dissertação enfatiza, não apenas a descrição e análise dos preceitos que orientam as relações sociais que constroem a ideia de juventude entre os Baniwa do médio rio Içana, versa sobre como estas são atualizadas na vida contemporânea, seja no ambiente escolar, seja na vida em comunidade, marcada pela religiosidade evangélica que predomina naquele espaço social.

A escola Pamáali, tomada como eixo condutor da pesquisa situa-se como uma confluência entre a política de educação escolar indígena, a organização social Baniwa e a apropriação, feitas pelos jovens, do singular projeto pedagógico da Pamáali que instituiu trajetórias específicas dos egressos que pontuam os diversos capítulos. Essa história, tal como enfocada no capítulo três, avança através das lutas do movimento indígena local, que reconstrói elementos altamente formalizados da instituição escolar, como o projeto político pedagógico e na incorporação do regimento escolar que, afinal, é a inserção das prioridades do regime de parentesco no espaço acadêmico.

Neste processo, a hierarquia geracional, assinalada nos capítulos iniciais que descrevem o mundo Baniwa, ganha destaque na construção das vivências escolares tratadas nos capítulos três e cinco, nos quais elementos da tradição se atualizam nas trajetórias de jovens Baniwa/Coripaco escolarizados segundo propostas de ensino culturalmente sensíveis.

Paradoxalmente, o processo de ensino aprendizagem pautado nas premissas da educação escolar indígena, visando uma posição política que tornasse a relação comunidade e escola menos assimétrica e definindo normas de funcionamento na escola mais congruentes com o modo de vida na comunidade. Tais expectativas se expressaram na inserção quase “ad hoc” do regimento escolar, que opera como ferramenta paralela ao projeto político pedagógico na gestão das relações escolares. Esse processo evidencia a vitalidade das noções de chefatura, hierarquia de sibs e de gerações que permanecem ativas e operantes, sendo

elementos essenciais de regulação das funções éticas e normalizadoras que ordenam a formação da pessoa Baniwa para além da escola, ainda que não a exclua.

O tratamento do processo de implantação da escola Pamáali, feito no capítulo dois, propiciou o entendimento do cenário político do movimento indígena local que concretizou a construção de uma escola tal como a Pamáali, desnudando as tensões e conjunções que cercaram sua emergência. O terceiro capítulo permitiu avançar rumo ao entendimento Baniwa/Coripaco sobre a educação escolar evidenciando a articulação, feita por eles, entre o ambiente escolar e da comunidade. Tal característica gerou o desafio de entender como a comunidade configura as relações escolares tornando a própria escola uma comunidade de vivências.

O tratamento do regimento escolar, feito no capítulo três, revela a ressignificação da escola pelo mundo comunal, desvelando simultaneamente que os velhos nunca alimentaram a expectativa de que a escola fosse à instituição estratégica na formação da pessoa, a qual preferem manter no âmbito do parentesco. Acreditam, porém, que a atuação da escola, gerida por membros do grupo, não deve destoar das premissas que regem socialização de jovens no mundo Baniwa.

A dinâmica dessas interações surge no capítulo quatro, onde tratamos da construção social do “ser jovem”, calcado em atribuições da posição de parentesco, da construção social do corpo e da pessoa e nos demarcadores biológicos do crescimento das crianças e dos jovens. Tal entendimento não leva os Baniwa do médio rio Içana a ignorar a transformação histórica da vida social, sendo comum às referências aos modos diferentes da vida hoje, em comparação à vida dos antigos. Igualmente é comum ouvir ali, que o jeito de viver do jovem Baniwa de hoje se aproxima cada vez mais do modo de viver dos brancos, assinalando-se entre essas semelhanças uma valoração positiva do maior domínio da língua portuguesa pelos jovens, em função do tempo dedicado à formação escolar e à profissionalização. Porém, tais

mudanças não vistas como eventos recentes, ao contrário, remetem à décadas passadas, sendo que a conversão à religião evangélica é apontada como a principal mudança do modo de vida pelos mais velhos.

Nesse contexto, os mais velhos da região do médio rio Içana não identificam que os jovens estão “deixando de ser” Baniwa, e sim que estão imprimindo um “novo jeito de ser Baniwa”. Afirmam com certa convicção de que a vida em comunidade mantém vivo e ativo os saberes que são tidos como essenciais na formação da criança e do jovem, para se tornarem uma “boa pessoa” Baniwa, pois os valores ancestrais, ainda que modificados, permanecem presentes na vida cotidiana nas comunidades.

A evidente importância dada aos modos tradicionais da organização social fundada no parentesco revela uma clara intenção das gerações mais velhas, em manter o controle sob a formação das gerações mais novas, não delegando essa atribuição para a instituição escolar. Embora a escola seja vista como mais do que um simples espaço de assimilação de saberes do branco, mas seus limites são bem estabelecidos pela vitalidade do processo de ensino-aprendizagem intergeracional mantido nas comunidades.

Nesse contexto, a hierarquia do parentesco mantém-se em destaque na formação dos jovens alunos da escola, aos quais, ainda que devidamente escolarizados permanecem com a obrigação de atendimento às regras de reciprocidade e de “consideração” com parentes e afins, de acordo com sua posição na hierarquia do grupo. Para além da performance escolar, os jovens continuam sendo avaliados – talvez até com maior rigor – segundo suas performances no interior de seu próprio grupo de parentes. Dentre os critérios de avaliação da performance da pessoa Baniwa destaca-se o “saber-fazer” (*panhee-padzeekata*), que prioriza o ensino-aprendizado desenvolvido em situação, apoiado em conhecimentos singulares e locais, em contraponto aos saberes genéricos e universalistas adquiridos na instituição escolar. Estes só se legitimam se concretizados como “saber-fazer” nos moldes Baniwa.

O “saber-fazer” não é absolutizado. Ele tem expressão gradual de acordo com as fases de formação da pessoa Baniwa, trabalhadas no quarto capítulo. Este capítulo conjuga diversos temas trabalhados nos anteriores, tais como o ideal da formação da pessoa completa (*Hamiñheete Newikika*), que é congruente com a noção do saber-fazer, de acordo com as fases da vida, desde o nascimento até a juventude. Um dos meios mais importantes na formação da pessoa Baniwa é o cuidado com o corpo e com o pensamento que são vias muito relevantes nesta construção. O tema remete a valores caros à socialização: a disciplina afetiva e corporal, a higiene e a obediência às regras sociais (remetendo à hierarquia de *sibs* e de geração) e ao domínio de técnicas que garantem a subsistência. Este último “saber-fazer” opera como um dos marcadores relevantes na transição entre a infância e a juventude.

A descrição das fases de vida, feita no capítulo quatro, introduz uma nova temática na etnografia rionegrina, não conseguimos identificar nenhum trabalho anterior que empreendesse a correlação entre o processo de construção da pessoa e a aquisição de conhecimentos necessários à transição das diversas fases da vida. A temática deve ser desenvolvida com maior profundidade, em estudos subsequentes, porém acreditamos que está possa colaborar para uma reflexão, ainda que introdutória, sobre a atuação das instituições prestadoras do serviço de saúde e de educação escolar dirigido à crianças e jovens rionegrinos, servindo de base para repensar os parâmetros de atuação destas instituições junto a populações indígenas.

No caso da educação, falar de escola indígena sem falar dos modos indígenas de formação da pessoa e dos processos de ensino-aprendizagem próprios de cada povo, implica reduzir as potencialidades da política educacional em adequar-se às necessidades de seus destinatários. Muito se discute sobre o ensino da língua indígena e sobre a gestão escolar, mas pouco se discute sobre os processos próprios de ensino-aprendizagem dos indígenas, que deve ser a base do processo educativo em pauta.

Num trabalho futuro deverá ser possível abordar a concepção de juventude de modo mais amplo para os Baniwa, posto que esta dissertação centrou sua análise nas trajetórias de jovens alunos egressos da escola Pamáali, o que muito provavelmente é um jeito específico de ser jovem, podendo haver outros jeitos de ser jovem entre os grupos Baniwa.

Na busca de compreender os valores que pautam a vida em comunidade e como esta lógica rege as relações sociais no ambiente da escola Pamáali, a caracterização das trajetórias sociais de jovens que se formaram na escola Pamáali e que assumiram cargos de importância, seja no sistema escolar ou em outros espaços do movimento indígena, coloca em pauta o reconhecimento (ou não) de jovens líderes numa sociedade marcada pela hierarquia de gerações.

Tal condição, propiciada pelo maior domínio dos códigos e funcionamento da sociedade dos brancos, produz trajetórias singulares analisadas no capítulo cinco, onde coexistem processos de individualização propiciados pela escolaridade, que se caracterizam pela possibilidade de escolhas que – em certa medida – implicam em suplantar a hierarquia de geração. A autonomização relativa dos egressos da Pamáali remete suas trajetórias à oposição entre indivíduo e sociedade, personalizando as mudanças sociais em curso e tornando-os agentes privilegiados da reinterpretação das estratégias de socialização ali vigentes. Nesse sentido, o sucesso como aluno da Pamáali pode representar a possibilidade de insucesso como uma pessoa completa (*Hamiñheete Newikika*) no mundo adulto ou de uma via alternativa na formação de novos exercícios do poder político no mundo Baniwa.

O contexto encontrado mostra a necessidade de ampliar a reflexão sobre as consequências da escolarização nos modos de vida indígena. Por mais que a escola um elemento desejável para ampliar as estratégias indígenas no domínio dos conhecimentos dos brancos, e, certamente a escola Pamáali vem sendo bem sucedida neste âmbito, não se pode ignorar que escolarização, mesmo reformulada segundo os preceitos da educação escolar

indígena, não é um espaço neutro de encontro entre sociedades, mas congrega – intencionalmente ou não – múltiplos processos de socialização que podem ser conflitivos entre si.

## REFERÊNCIAS

- ACEP – Associação do Conselho da Escola Pamáali. Relatório da primeira etapa letiva. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2000.
- \_\_\_\_\_. Regimento Interno de Funcionamento. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2001.
- \_\_\_\_\_. Relatório de atividade anual. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2002.
- \_\_\_\_\_. Plano de Gestão Ambiental da Escola Indígena Baniwa e Coripaco (EIBC). São Gabriel da Cachoeira/AM, 2005.
- \_\_\_\_\_. Relatório de atividade anual. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2006.
- \_\_\_\_\_. Relatório de atividade anual. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2007.
- \_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico da Escola Pamáali. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2008.
- \_\_\_\_\_. Dossiê Anual: Relatório, Planejamento Estratégico e Dados de Matrícula. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2010.
- \_\_\_\_\_. Folder da Escola Baniwa e Coripaco Pamáali. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2011.
- ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- ANDRELLO, Geraldo. Iauaretê: transformações sociais e cotidiano no rio Uaupés (alto rio Negro, Amazonas). Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- ASSIS, Eneida Corrêa. Escola indígena: uma “frente ideológica”. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.
- \_\_\_\_\_. Apêndice 1. A ilusão biográfica. In: \_\_\_\_\_. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CABALZAR, Aloisio (org.). Manejo do mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro. São Paulo: ISA-Instituto Socioambiental, 2010, v. 1.
- CABALZAR, Aloisio; RICARDO, Carlos Alberto (eds.). Povos indígenas do alto e médio rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira. São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental; SGC, AM: Foirn - Federação das Organizações Indígena do Rio Negro, 2006.

CABALZAR, Flora Dias. Escolas indígenas: experiências de autonomia e gestão. In: RICARDO, Carlos Alberto; RICARDO, Fany (eds.). Povos indígenas no Brasil, 2001-2005. São Paulo: ISA, 2006, p. 249-253.

\_\_\_\_\_. Até Manaus, até Bogotá: os Tuyuka vestem seus nomes como ornamentos. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, 2010.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. De amigos formais e pessoa: de companheiros, espelhos e identidades. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense/Edusp, 1987, p. 53-62.

\_\_\_\_\_. Os mortos e os outros: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahó. São Paulo: Hucitec, 1978.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

COHN, Clarice. A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, 2000a.

\_\_\_\_\_. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. (Coleção Antropologia e Educação)

\_\_\_\_\_. Antropologia da criança. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. Revista de Antropologia, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000b.

FOIRN/ISA. Projeto de Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro. São Gabriel da Cachoeira/AM, ISA-Instituto Socioambiental e FOIRN-Federação das Organizações Indígena do Rio Negro, 2000.

GARNELO, Luiza. Poder, hierarquia e reciprocidade: os caminhos da política e da saúde no Alto Rio Negro. Campinas/SP: Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_. Comidas tradicionais indígenas do Alto Rio Negro - AM. Manaus: Fiocruz/Centro de Pesquisa Leônidas e Maria Deane, 2009.

GARNELO, Luiza. et al. Ambiente, saúde e estratégias de territorialização entre os índios Baniwa do Alto Rio Negro. Tellus, v. 10, n. 18, p. 39-64, jan./jun. 2010.

GARNELO, Luiza; WRIGHT, Robin. Doença, cura e serviços de saúde: representações, práticas e demandas Baniwa. Cadernos de Saúde Pública, v. 17, n. 2, p. 273-284, 2001.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

GOLDMAN, Irving. The Cubeo: Indians of the Northwest Amazon. Urbana: University of Illinois Press, 1963.

\_\_\_\_\_. Time, space and descent: the Cubeo example. In: Actes du XLII Congrès International des Américanistes. Paris, 1977. n. 2.

GONÇALVES, Marco Antonio. Nomes e escatologia. In: GONÇALVES, Marco Antonio. O significado do nome: cosmologia e nomenclatura entre os Pirahã. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1993, p. 101-148.

GRUPIONI, Luiz Donizete B. Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, 2008.

HILL, Jonathan. Social equality and ritual hierarchy: The Arawakan Wakuenai of Venezuela. *American Ethnologist*, v. 11, p. 528-544, 1984.

\_\_\_\_\_. Wakuenai ceremonial exchange in Northwest Amazon. *Journal of Latin American Lore*, v. 13, n. 2, p. 183-224, 1987.

\_\_\_\_\_. The soft and the stiff: ritual power and mythic meaning in a northern Arawak classifier system. *Antropologica*, v. 68, p. 55-77, 1988.

HUGH-JONES, Christine. Skin and soul: the round and the straight: social time and social space in Pirá-paraná society. In: *Actes du XLII Congrès International des Américanistes*. Paris, 1977. n. 2.

\_\_\_\_\_. *From the Milk River*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

HUGH-JONES, Stephen. Like the leaves on the forest floor: ritual and social structure amongst the Barasana. In: *Actes du XLII Congrès International des Américanistes*. Paris, 1977. n. 2.

\_\_\_\_\_. *The palm and the pleiades: initiation and cosmology in Northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

\_\_\_\_\_. Nomes secretos e riquezas visíveis: nomenclatura no noroeste amazônico. *Mana*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 45-68, 2002.

\_\_\_\_\_. The substance of Northwest Amazonian names In: VOM BRUCH, G.; BODENHORN, B. (eds.). *The anthropology of names and naming*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. The fabricated body: objects and ancestors in NW Amazonia. In: SANTOS-GRANERO, Fernando (ed.). *The occult life of things*. Tucson: University of Arizona Press. 2009a.

JACKSON, Jean. *The fish people, linguistic exogamy and Tukano identity in Northwest Amazonia*. London: Cambridge University Press, 1983.

JOURNET, Nicolas. *La paix des jardins: structures sociales des indiens Curipaco do Haut Rio Negro (Colombia)*. Paris: Ed. Musée de L'Homme/CNRS, 1995.

\_\_\_\_\_. Los Curripacos del Río Isana: economía y sociedad. *Revista Colombiana de Antropología*, v. 23, p. 125-182, 1980/1981.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. *Dois anos entre os indígenas: viagens ao noroeste do Brasil (1903–1905)*. Manaus: EDUA e FSDB, 2005 [1909].

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, São Paulo: Edusc, 2002.

LAGROU, Elsie Maria. *Caminhos, duplos e corpos: uma abordagem perspectivista da identidade e alteridade entre os Kaxinawá*. São Paulo: USP, 1998.

LASMAR, Cristiane. *De volta ao lago de leite: a experiência da alteridade em São Gabriel da Cachoeira (alto rio Negro)*. Rio de Janeiro: PPGAS-MN/UFRJ, 2002.

\_\_\_\_\_. *Levantamento socioeconômico, demográfico e sanitário da cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM)*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), 2004.

\_\_\_\_\_. *Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar*. *Tellus*, v. 9, n. 16, p. 11-33, jan./jun. 2009.

LEACH, Edmund R. *Sistemas políticos da Alta Birmanian*. São Paulo: Edusp, 1995 [1954].

LOPES DA SILVA, Aracy. *Uma ‘antropologia da educação’ no Brasil?: reflexões a partir da escolarização indígena*. In: LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, 2001.

\_\_\_\_\_. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense e Comissão Pró-Índio/SP, 1981.

MAHECHA RUBIO, Dany. *La formación de Masa Goro “personas verdaderas”. Pautas de crianza entre los Macuna del Bajo Apaporis*. Leticia: Universidad Nacional de Colombia, 2004.

MAIA, Paulo. *Desequilibrando o convencional: estética e ritual entre os Baré do alto rio Negro*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

MEC - Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. *O governo brasileiro e a educação escolar indígena: 1995-1998*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo, Loyola, 1979.

MARÉS, Carlos. *As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios*. In: LIMA, A. C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria - LACED, 2002.

NIMUENDAJÚ, Curt. Reconhecimento dos rios Içana, Ayari e Uaupés (1927). In: MOREIRA NETO, C. de Araújo (org.). Curt Nimuendaju: textos indigenistas. São Paulo: Loyola, 1982, p. 123-192.

NUNES, Ângela. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. (Coleção Antropologia e Educação).

\_\_\_\_\_. A Sociedade das Crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança. Ministério da Educação, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

OIBI - Organização Indígena da Bacia do Içana. Relatório da Assembleia Anual. São Gabriel da Cachoeira/AM, 1996.

\_\_\_\_\_. Relatório: Encontro Educação Indígena. São Gabriel da Cachoeira/AM, 1997.

\_\_\_\_\_. Relatório: IV Encontro Educação Indígena. São Gabriel da Cachoeira/AM, 1999.

\_\_\_\_\_. Relatório da Assembleia Anual. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2001.

OLIVEIRA, Melissa Santana. Kyringüè i kuery Guarani: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

RAMIREZ, Henri. Dicionário Baniwa Português. Manaus: Ed. Universidade do Amazonas, 2001a.

\_\_\_\_\_. Uma gramática do baniwa do Içana. (no prelo), 2001b.

SARMENTO, Justino Rezende. Escola Indígena Municipal Utapinozona-Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2007.

REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo. Desana: simbolismo de los Indios Tukano del Vaupés. Bogotá: Procultura, 1986.

RICARDO, Carlos Alberto. Povos indígenas no Brasil – 1996-2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

ROCHA, Pedro. Bahsare Wamã: parentesco e onomástica na bacia do Uaupés. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS, Sílvio C. Educação e sociedades tribais. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SAHLINS, Marshal. Ilhas de História. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. O 'pessimismo sentimental' e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um 'objeto' em via de extinção" (Parte I). Mana, v. 3, n. 1, p 41-73, 1997.

\_\_\_\_\_. Cultura na prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Coleção Etnologia)

SCHADEN, Egon. Educação indígena. Problemas Brasileiros, v. 14, n. 152, p 23-32, 1976.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, v. 32, p. 2-19, 1980.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. (Coleção Antropologia e Educação).

SOUZA, Maximiliano Loiola Ponte. *Juventude: uso de álcool e violência em um contexto indígena em transformação*. Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, Maximiliano L. P., GARNELO, Luiza. Desconstruindo o alcoolismo: notas a partir da construção do objeto de pesquisa no contexto da saúde indígena. *Rev Latinoam Psicopat Fund*, v. 9, n. 2, p. 279-292, 2006.

STRATHERN, Marilyn. *O gênero da dádiva*. Campinas: Ed Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. *Novas formas econômicas: um relato das Terras Altas da Papua-Nova Guiné*. *Mana*, v. 4, n. 1, 109-139, 1998.

TASSINARI, Antonella. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação* (2000). In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global Editora, 1998, p. 29-43.

\_\_\_\_\_. *No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá*. São Paulo: Edusp, 2003.

\_\_\_\_\_. *Concepções indígenas de infância no Brasil*. *Tellus*, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

TOREN, Christina. Making the present, revealing de past: the mutability and continuity of tradition as process. *Man: The Journal of the Royal Anthropological Institute*, v. 23, n. 4, p. 696-717, 1988.

TURNER, Victor. *Floresta de símbolos: aspectos do ritual Ndembu*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2005 [1967].

WEIGEL, Valéria. *Escola de branco em maloca de índio*. Manaus: Ed. Universidade do Amazonas, 2001.

WRIGHT, Robin. Uma história de resistência: os heróis Baniwa e suas lutas. *Revista de Antropologia*, v. 30/31/32, p. 355-381, 1987/1988/1989. *Anuário Antropológico*, 89:191-234

\_\_\_\_\_. *História indígena e do indigenismo no alto rio Negro*. Campinas/ SP: Mercado de Letras; São Paulo/SP: Instituto Socioambiental, 2005.

\_\_\_\_\_. *Uma conspiração contra os civilizados: história, política e ideologias dos movimentos milenaristas dos Arawak e Tukano do Noroeste da Amazônia*. *Anuário Antropológico*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. 89, p. 191-231, 1992.

\_\_\_\_\_. *Os guardiões do cosmos: pajés e profetas entre os Baniwa*. In: LANGDON, Jean (org.) *Xamanismo no Brasil: novas perspectivas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Cosmos, self, and history in Baniwa religion: for those unborn*. Austin: University of Texas Press, 1998.

\_\_\_\_\_. *Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas: Fapesp/Unicamp, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Waferinaipe Ianheke: a sabedoria de nossos antepassados – histórias dos Hohodene e dos Walipere-Dakenai do rio Aiari*. São Gabriel da Cachoeira: ACIRA/FOIRN, 1999b.

XAVIER, Carlos Cesar Leal. *A cidade grande de Ñapirikoli e os petroglifos do Içana: uma etnografia de signos Baniwa*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio Janeiro, 2008.

VAN VELTHEM. *O belo é a fera: a estética da produção e da predação entre os Wayana*. Lisboa: Assírio e Alvim/Museu Nacional de Etnologia, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 6. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIDAL, Lux Boelitz. *Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira: os Kayapó-Xikrin do Rio Cateté*. Hucitec/Edusp, São Paulo, 1977.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Nota breve sobre a categoria de pessoa e os seres do devir: a metafísica Tupi-Guarani*. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Araweté: os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Anpocs, 1986, p. 117-127.