

Conhecer para transformar: os índios
do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a
educação escolar
Know to transform: the Indians along the
Uaupés River (Alto Rio Negro) and school
education

Cristiane Lasmar*

Resumo: O objetivo do artigo é analisar o relacionamento dos índios do rio Uaupés com a educação escolar, à luz do sistema conceitual do xamanismo e das teorias indígenas do conhecimento. A hipótese é que esse movimento coletivo em direção à escola mobiliza-se por uma expectativa de apropriação de capacidades vistas pelos índios como cruciais para o processo de reprodução social nos tempos atuais.

Palavras-chave: Noroeste Amazônico; educação; contato.

Abstract: The aim of this article is to discuss the relationship of the Uaupés Indians with school education based on the analysis of xamanism and of the indigenous theory of knowledge. The hypothesis is that this collective movement towards schooling is due to an expectation of appropriation of capacities perceived by the Indians as crucial for their social reproduction nowadays.

Key-words: Northwest Amazonas; schooling; contact.

* Doutora em Antropologia pelo PPGAS-MN-UFRJ, atualmente pesquisadora do Programme HERMES de Bourses de Recherche Post-Doctorales da Fondation Maison des Sciences de L'Homme, associada ao Laboratoire d'Anthropologie Sociale/College de France (2008-2009). Publicou em 2005 o livro *De Volta ao Lago de Leite: Gênero e Transformação no Alto Rio Negro* (Edunesp/ISA/NuTI). cristianelasmar@gmail.com

Introdução

Neste artigo, proponho uma reflexão sobre o relacionamento dos índios que habitam o lado brasileiro do rio Uaupés (afluente do rio Negro, Amazonas) com o conhecimento escolar¹. O marco inicial da análise é a segunda década do século XX, quando os missionários salesianos adentraram a região com uma estratégia de civilização e catequese baseada na escolarização de crianças e adolescentes em regime de internato.

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.

Essa ampla aderência à escola é entendida aqui no contexto de uma trajetória 'mais geral de relação agentiva com o mundo dos brancos. A investigação dos significados da educação escolar torna-se, assim, parte de uma análise dos modos como certos aspectos da civilização ocidental moderna vêm sendo apreendidos e interpretados pelos grupos indígenas da região. Em outras palavras, trata-se de analisar a maneira como os índios do rio Uaupés vêm agenciando localmente aquilo a que Sahlins se referiu como 'indigenização da modernidade' (Sahlins, 1997).

Mas é necessário esclarecer logo de início que não se trata de uma análise da relação dos índios com a escola enquanto instituição. A dinâmica do relacionamento das comunidades indígenas das terras baixas da América do Sul com suas respectivas escolas, as opções curriculares, as atualizações e transformações de concepções culturais nos processos escolares de ensino e aprendizagem e os impactos dos processos locais de escolarização nas filosofias sociais nativas são objetos etnográficos de grande pertinência e atualidade, configurando uma linha de pesquisa importante e em expansão². Contudo, interessa-me aqui discernir, sobretudo, o que há de culturalmente específico no *movimento coletivo de adesão à escola* realizado pela população do rio Uaupés há quase um século.

Com base em uma discussão sobre as teorias indígenas do conhecimento, pretendo, em suma, contribuir para a compreensão antropológica de um fato histórico e etnográfico incontestável: a valorização do conhecimento dos brancos por parte dos grupos da região, e o desejo

tenaz de escolarização que o acompanha. Isso não me impedirá, contudo, de avançar algumas considerações sobre o modo como os projetos de educação escolar vêm sendo articulados pelas comunidades indígenas locais em função de suas expectativas sobre o futuro.

Os índios do rio Uaupés e a escola³

Pontilhada por centenas de comunidades indígenas que se espalham pela faixa ribeirinha, a bacia do rio Uaupés estende-se sobre os territórios brasileiro e colombiano, compreendendo dezessete grupos étnicos exógamos que seguem uma regra de descendência patrilinear: Tukano, Desana, Kubeo, Wanana, Tuyuka, Pira-tapuya, Miriti-tapuya, Arapaso, Karapanã, Bará, Siriano, Makuna, Tatuyo, Yuruti, Barasana, Taiwano, Tariana. À parte os Tariana, todos os outros pertencem à família linguística Tukano Oriental, sendo as línguas importantes marcadores de identidade. Os grupos do rio Uaupés integram um sistema regional de intercâmbio matrimonial e de bens, do qual fazem parte também povos vizinhos, pertencentes à família linguística Aruak. Os grupos exógamos Tukano e Aruak são divididos internamente em clãs hierarquizados, e a assimetria que organiza as relações internas contrasta com o ethos igualitário que prevalece nas relações entre parceiros nos sistemas de troca (cf. S. Hugh-Jones, 1979; C. Hugh-Jones, 1979).

A importância conferida atualmente pelos índios do lado brasileiro da bacia do rio Uaupés à educação escolar deve-se, em ampla medida, ao relacionamento de quase um século com a Missão Salesiana, embora não possa ser explicada exclusivamente por ele, como teremos oportunidade de observar. Imbuídos da tarefa de catequizar e civilizar a população indígena, principalmente crianças e adolescentes, os salesianos se estabeleceram na região em 1917, e formaram várias gerações de alunos em regime de internato. A princípio, foram implementadas três sedes de missão, uma na cidade de São Gabriel da Cachoeira, no rio Negro, e as outras duas no rio Uaupés – Taracuí (1923) e Iauareté (1929). Em 1940, foi implantada a sede de Pari-Cachoeira, no alto rio Tiquié, afluente do Uaupés. Bem mais tardia é a implementação da Missão Salesiana no rio Içana, afluente do rio Negro, onde vivem tradicionalmente grupos de língua Aruak denominados Baniwa. Ela só ocorre em 1952, provavelmente com o objetivo de conter os avanços da Missão Novas Tribos que adentrou a região no final dos anos 40 e deu início a um programa de evangelização da população local⁴.

Quando os salesianos chegaram ao rio Uaupés, a população indígena vivia pressionada pela presença de comerciantes que exploravam sua mão-de-obra por meio de sistemas de endividamento. Muito embora a escravidão indígena houvesse sido abolida por lei, o trabalho forçado ocorria paralelamente ao sistema de geração de clientela endividadas. As fontes históricas são pródigas em ilustrar os abusos de toda espécie cometidos pelos comerciantes em suas relações com a população indígena (por exemplo, Wallace, 1979 [1853]; Wright, 1991; Meira, 1994). Foi em meio a tal situação que os salesianos desembarcaram na região em 1914, prometendo pôr fim à exploração dos índios pelos comerciantes, depois de mais de um século de presença missionária intermitente e conivente com esse estado de coisas. A obra missionária no alto rio Negro vinha sendo promovida, desde o século XVII por jesuítas, franciscanos e carmelitas, de forma acidentada e descontínua.

Naquele momento difícil, em que se encontravam sujeitos à violência dos patrões, é possível que os índios tenham visto nos salesianos os seus salvadores. De fato, esses últimos reprimiram a ação agressiva dos comerciantes e tomaram para si a responsabilidade de integrar a população indígena à sociedade nacional com o apoio financeiro do governo brasileiro. Até a década de 1960, a Missão Salesiana representava o principal ponto de contato entre os índios e as políticas governamentais.

Segundo Oliveira (1995), a proposta da Missão era fomentar o desenvolvimento da região investindo em três frentes: saneamento rural, educação fundamental e agrícola e ampliação da comunicação com o resto do país. Tudo isso, é claro, tendo como ponto de partida a atividade religiosa, vista como a “base insubstituível de todo verdadeiro progresso e civilização”, como escreveu o salesiano D. Pedro Massa (Oliveira, 1995). Um dos artifícios utilizados para levar a cabo este projeto era o de desarticlar as bases tradicionais de autoridade através da formação de lideranças jovens, educadas nas missões.

Assim como seus antecessores, os salesianos adotaram uma atitude crítica perante a cultura nativa, fazendo firme oposição a certos costumes e rituais (cf. Buchillet, 2008). Dentre os principais alvos estiveram os rituais de iniciação masculina. Note-se que estas cerimônias, nas quais são tocados instrumentos sagrados cuja visão é interdita a mulheres e crianças, cumprem um papel muito importante no processo de reprodução das identidades étnicas e atualização periódica das diferenças entre os diversos grupos (Lasmar, 2005, 2008).⁵

A grande residência comunal tradicional, conhecida regionalmente como “maloca”, também foi alvo de censura. Considerando-a insalubre

do ponto de vista higiênico e moral, os religiosos estimularam os índios a organizar povoados compostos por casas enfileiradas a serem ocupadas por famílias nucleares. A última maloca do lado brasileiro do Uaupés foi posta abaixo na década de 60 (Jackson, 1983, p. 18).

A escola foi o principal ponto de apoio e articulação do projeto catequético-civilizatório dos salesianos. Os índios mais idosos contam que os padres percorriam as comunidades recrutando crianças para o internato, onde elas permaneciam por longos anos, apartadas dos parentes e da vida em comunidade. Ex-alunos costumam evocar a rígida disciplina, a vigilância constante, a rotina de trabalho e estudo, a imposição de novas regras de higiene, horários de alimentação rigorosamente administrados, entre outras formas de controle corporal. Por outro lado, eles costumam lembrar também do orgulho que sentiam, quando voltavam nas férias para suas comunidades e eram tratados com deferência pelos parentes pelo fato de serem 'alunos'.

Percebendo também a importância da diversidade linguística como suporte do sistema de identidades e da rede de trocas matrimoniais e materiais entre os diversos grupos, os missionários interditarão o uso das línguas nativas nas escolas, instituindo formas de policiamento e punição que estimulavam a prática da delação entre as crianças. A língua portuguesa foi assim rapidamente disseminada.

Os internatos funcionaram até a década de 80, quando começaram a ser gradativamente desativados. Nesse mesmo período, os salesianos começaram a reorientar as diretrizes políticas de sua atuação, aderindo à linha mais progressista da Igreja Católica que, no âmbito da questão indigenista, tinha na ponta o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da CNBB.

À essa época, a cidade de São Gabriel da Cachoeira, principal centro urbano da região do alto rio Negro, estava em franco processo de urbanização. Esse processo vinha sendo fomentado pelos sucessivos programas de desenvolvimento regional implementados pelo governo federal, desde os anos 70. Não vou me deter na descrição desse processo, já suficientemente detalhado em outras fontes (Santos, 1988; Oliveira, 1995; Lasmar, 2005). Mas vale notar que, com o fechamento dos internatos, muitas famílias indígenas trataram de viabilizar moradia na cidade para que os filhos pudessem terminar os estudos, atraídas também pelas possibilidades de trabalho remunerado que a expansão urbana criava. O processo de crescimento de São Gabriel vem se intensificando nas últimas décadas e a busca por educação escolar continua sendo o principal fator

alegado pelas famílias que deixam as comunidades da Terra Indígena para residir na cidade (Instituto Socioambiental, 2005).

Mas a escolarização pode ser iniciada nas próprias comunidades ribeirinhas, onde funcionam escolas municipais de Ensino Fundamental implantadas pelos próprios salesianos, no final da década de 1960, cujos professores são indígenas em sua maioria. O Ensino Médio, que até bem recentemente só era oferecido na cidade de São Gabriel e em Iauareté, está sendo gradativamente ativado nas escolas de outros centros missionários e em algumas comunidades, através de salas de extensão. O Ensino Superior, por sua vez, só é acessível em São Gabriel, por meio de cursos parcelados ou distância oferecidos por instituições como a Universidade do Estado do Amazonas e a Universidade Federal do Amazonas.

Somando-se à boa oferta de vagas o alto valor conferido pelos índios à educação escolar, o resultado é que, na região, os casos de crianças ou adolescentes fora da escola são raros e, em geral, podem ser explicados por fatores extrínsecos à vontade dos pais. Segundo os resultados de um levantamento recente (Instituto Socioambiental, 2005) realizado na cidade de São Gabriel da Cachoeira, não chega a três por cento a proporção de crianças e jovens em idade escolar que não frequentam a escola. Trata-se de um dado muito significativo, se considerarmos que os índios compõem cerca de 80% da população da cidade.

Índios e brancos

O cenário acima descrito nos dá uma boa medida do prestígio da educação escolar entre os índios do alto rio Negro. Mas para que possamos apreender de maneira densa o seu significado na vida da população do rio Uaupés, é preciso compreender a lógica cultural que torna o movimento coletivo em direção à escola algo razoável aos olhos dos índios. Começemos por uma análise das representações indígenas sobre os brancos e seus saberes.

Os índios do Uaupés se referem aos brancos como uma categoria genérica de seres humanos que não compartilham com eles o mesmo ponto de vista sobre a vida social. Segundo dizem, enquanto aos índios agrada viver em comunidade, fazendo festa e cuidando dos parentes, os brancos são agressivos, egoístas e não valorizam o parentesco. A capacidade de viver em comunidade reveste a forma indígena de 'estar no mundo' de uma qualidade moral específica. A visão indígena da comunidade ideal é a de um lugar onde se pratica a partilha, a boa convivência

e onde se enfatiza o interesse coletivo (Overing, 1989). Na cidade, território dos brancos, prevaleceriam as rotinas individualizadas e cada um pensaria apenas em ter a sua casa, a sua roça e o seu emprego. Em que pese essa visão bastante idealizada da vida em comunidade, e não deixando de levar em conta que a própria dinâmica da vida comunitária no Uaupés repousa no esforço incessante de manter sob controle as forças disruptivas internas que ameaçam o ideal da harmonia e da coesão (Lasmar, 2005, pp. 66-67), podemos dizer que o que está em jogo aqui é uma visão da 'comunidade' e da 'cidade' como espaços de organização da vida que, baseados em éticas distintas, concretizam pontos de vista diversos sobre a natureza da vida social.

Esse contraste de filosofias sociais encontra sua lógica no mito. A qualidade moral inferior dos brancos e sua percepção autorreferenciada da vida é, a um só tempo, causa e consequência de uma opção feita nos primórdios da humanidade e que teria marcado profundamente o desenrolar da história que estava por vir. A humanidade foi originada durante a trajetória de uma grande Cobra-Canoa rio acima⁶. A cobra trazia em seu ventre a pré-humanidade, que ao longo da viagem sofreu uma série de transformações até ter sua forma humana finalmente fixada. Os ancestrais dos diversos grupos foram emergindo um a um, em seus territórios específicos, onde recebiam de *Ye'pâ Oa'kihi*, o demiurgo⁷, determinadas prerrogativas rituais e a capacidade de falar suas respectivas línguas.

Depois de distribuídas as insígnias de identidade que diferenciam os grupos indígenas entre si, *Ye'pâ Oa'kihi* dispôs no chão uma série de objetos para que os ancestrais escolhessem. O ancestral do branco pegou a espingarda e as mercadorias, ao passo que os ancestrais dos índios preferiram o arco e os enfeites cerimoniais. Entre fazer festa e fazer guerra, o branco escolheu guerrear. O caráter agressivo e destemido do branco fez com que ele se antecipasse aos índios em outras provações arquitetadas por *Ye'pâ Oa'kihi*. Em uma versão do mito Barasana citada por S. Hugh-Jones (1988), quando o demiurgo oferece aos ancestrais uma cuia contendo *ipadu* (*Erythroxyllum cataractum*) misturado com cera de abelha, os índios hesitam, ao passo que os brancos prontamente o ingerem. Esse objeto possui um papel crucial nos rituais de contato com o mundo ancestral, estando simbolicamente associado à imortalidade (S. Hugh-Jones, 1979, p. 163-192). Desse modo, ao se apoderar da primeira cuia, o ancestral do branco teria usurpado dos índios uma importante fonte de poder xamânico.

Por terem seguido a via do destempero e do conflito, os brancos foram impedidos de se estabelecer no rio Uaupés. Em algumas versões do mito, depois de se apossar das armas de fogo, incapazes de se conter,

disparam contra o chão. Por essa demonstração de impulsividade diante de *Ye'pâ Oa'kihi*, são obrigados a permanecer no interior da canoa que faria o percurso de volta rumo a leste. Daí em diante, índios e brancos percorreram trajetórias existenciais diferentes e moralmente divergentes (S. Hugh-Jones, 1988, p. 146). Contudo, muito embora o elogio da ética indígena/comunitária do controle e da contenção seja frequente no discurso dos índios do Uaupés, está claramente expresso no mito que, ao preferir a arma de fogo em favor do arco-e-flecha e dos enfeites de festa, os índios teriam efetuado uma escolha equivocada. A posse da espingarda deu aos brancos um poder que viria a ser usado contra os índios: “agora vocês serão mandados por seus irmãos menores, porque essa foi a escolha de vocês”, teria dito *Ye'pâ Oa'kihi* aos autores da ‘má escolha’.

O tema da ‘má escolha’ é recorrente em muitas mitologias sul-americanas que se referem à origem dos brancos. Na maioria dos casos, trata-se de optar por um objeto, dentre uma série posta à disposição. Os índios escolhem objetos cerimoniais, enquanto os brancos apoderam-se da arma de fogo e das mercadorias (cf. por exemplo, alguns mitos Jê em Wilbert (1978, pp. 126-148). Em tais narrativas, a espingarda e as mercadorias sintetizam a primazia tecnológica dos brancos, cuja origem é em geral associada à sua presumida superioridade xamânica. Essa concepção já estava presente entre os Tupi que habitavam a costa brasileira no século XVI, conforme nos lembra Fausto (2002, p. 71).

No caso do alto rio Negro, para elucidar a lógica que confere aos brancos capacidades xamânicas superiores, é preciso observar o início do relato mítico. Antes da grande viagem, a pré-humanidade vivia no Lago de Leite como *waî masa*, ou gente-peixe, na forma de seres aquáticos de todas as espécies e tamanhos. Apenas uma parte dela desembarcou da canoa para se transformar em ser humano.

Os índios afirmam que, embora os humanos os vejam como peixes, os peixes se vêem como gente: vivem em casas subaquáticas, cultivam suas roças, fazem festas, em que vestem seus enfeites cerimoniais, dançam e bebem caxiri (Arhem, 1993). Por terem permanecido com corpo de peixe, eles sentem inveja dos humanos e costumam fazer-lhes mal. Boa parte dos ritos associados a momentos cruciais e particularmente vulneráveis do ciclo reprodutivo, como a menstruação, o parto e o puerpério, tem por objetivo proteger os indivíduos desses seres poderosos e destrutivos. Mas há quem afirme que a ‘gente peixe’ – em Tukano, *waî masa* – não tem intenção de fazer mal aos humanos; o que ocorreria é que, por seu intenso poder transformador, toda vez que lhes dirigem sua atenção, os *wa'í masa* acabam produzindo algum efeito desastroso. Aos

efeitos da potência dos *waî masa* sobre os humanos, os índios referem-se em português como ‘estrago’ (em Tukano: *dohasê*): “o problema é que, perto dos *waî masa*, nós somos fracos”, costumam dizer. Assim, os humanos precisam estar o tempo todo ciosos das regras e dos ritos que garantem o bem-estar de seus corpos.

O poder dos *waî masa* reside em seu *uuró*, termo em língua Tukano (de ‘uú’: ‘falar’ ou ‘emitir som’; Ramirez, 1997) que se refere a uma potência intrínseca à fala e/ou ao pensamento do xamã, denotando a capacidade de produzir transformações nos corpos alheios. Podemos traduzir por ‘conversa’, palavra que os índios costumam usar para se referir, em português, aos conhecimentos xamânicos ou escolares de uma pessoa. Assim, ter muita conversa significa ser portador de muito conhecimento, o que pode se traduzir na posse de capacidades transformativas. No caso de tratar-se de um especialista xamânico, a referência a tais capacidades é absolutamente explícita. Um xamã muito habilidoso é dito ter muita ‘conversa’, o que lhe permite interferir no equilíbrio dos corpos e do cosmos e fazer frente ao poder transformativo dos *wa’î masa*.

Mas voltemos agora aos brancos e a um ponto que me parece crucial. De acordo com o mito da origem, os *wa’î masa* teriam retornado ao Lago de Leite justamente no momento em que a humanidade se constituía pelo distanciamento em relação à pré-humanidade inicial. Isso esclarece, em parte, porque os brancos são aproximados conceitualmente aos *wa’î masa*. A associação entre os brancos e os *wa’î masa* se manifesta em vários contextos, como por exemplo, nas crenças sobre os riscos que corre uma mulher indígena ao entrar no rio durante o período menstrual. Segundo ouvi muitas vezes na cidade de São Gabriel, as mulheres brancas podem fazê-lo sem que nada lhes aconteça porque elas são de natureza semelhante aos *wa’î masa*. “Os *wa’î masa* não fazem mal aos brancos, porque os brancos também são *wa’î masa*”, dizem os índios.

Por serem semelhantes aos *wa’î masa*, os brancos também são temidos por seu poder de contágio. Isso se expressa, por exemplo, em um tipo de narrativa muito comum que versa sobre o encontro de uma mulher indígena e um *wa’î masa* por quem ela se apaixona perdidamente. O *wa’î masa* aparece à mulher, em sonhos, na forma de um belo e elegante homem branco, cuja potência transformativa é evidenciada pelo desfecho trágico do encontro: gravidez, doença e morte da mulher (Lasmar, 2005).

A lógica dessa associação reside no fato de os brancos também serem donos de um *uuró* intenso, origem de sua riqueza material e de seus poderes transformativos, estes últimos tornados visíveis em uma série de capacidades que lhes são peculiares, como as de se reproduzir

rapidamente, de fabricar mercadorias, de disseminar doenças e, ao mesmo tempo, de curá-las. Isso explica, por exemplo, a correlação estabelecida na mitologia indígena entre a entrada de mercadorias na região e a origem das doenças infecto-contagiosas atribuídas aos brancos, como varíola, sarampo e gripe (Buchillet, 1995, p. 18-19)⁸.

Contudo, os brancos não são todos iguais. Não possuem o mesmo estilo de vida e não compartilham de forma homogênea os poderes transformativos que teriam sido concedidos a seu ancestral. Os índios estabelecem, por exemplo, uma diferença importante entre os missionários e os nordestinos que chegaram a São Gabriel, na década de 70, para trabalhar em obras de infraestrutura promovidas pelo governo federal e que acabaram por lá se estabelecer (ver Santos, 1988; Lasmar, 2005). Para eles, não se trata de gente do mesmo tipo. A categoria genérica 'branco' pode ser desdobrada, grosso modo, em três subcategorias: os 'missionários', os 'doutores', e os 'peões'. Dentre todos, os primeiros possuiriam mais *uuró* ou mais 'conversa', o que significa, em outras palavras, que eles detêm um tipo de conhecimento que os teria tornado capazes de interferir de modo mais significativo na vida, nos corpos e, por conseguinte, no curso da história dos povos indígenas da região.

Sabemos que o sucesso do empreendimento dos salesianos no alto rio Negro dependia, em larga medida, de eles serem capazes de produzir transformações estruturais no modo de viver da população indígena. Os religiosos diziam-se possuidores de um conhecimento a ser transmitido, mas a possibilidade de revelação era de certa forma condicionada à adoção de um novo estilo de vida por parte dos alunos. Em outras palavras, para adquirir este conhecimento era preciso 'civilizar-se'.

Algumas pessoas me disseram que, durante a sua juventude, achavam que os missionários eram "perfeitos", infalíveis: "o que eles diziam era verdade absoluta"; "se a freira falasse que uma pedra ia virar pão, eu acreditava, todos acreditavam, ninguém discutia, porque ninguém duvidava". A essa confiança no plano do discurso, correspondia uma atitude de suspeição em relação à natureza humana dos religiosos. Informantes idosos contam que, nos primeiros tempos do contato com os missionários, ficavam a imaginar que tipo de corpo havia por baixo da batina e do hábito, chegando a duvidar que os padres e as freiras tivessem necessidades fisiológicas. Não obstante, o que sobressai na fala dos informantes como sinal peremptório do poder transformativo dos religiosos é a sua suposta capacidade de lançar imprecizações. Ao discorrer sobre os poderes peculiares dos brancos, os índios costumam dizer que, entre os brancos, "os que têm mais *uuró* são os padres e as freiras" Em seguida

aos missionários viriam os leigos com alto grau de escolarização, brancos também vindos de fora, que detêm conhecimentos tidos como importantes para o futuro e o bem-estar da população indígena. Em muitos contextos, por exemplo quando convidados a participar das assembleias políticas indígenas, esses brancos costumam ser apresentados como ‘autoridades’ e por vezes como ‘doutores’. Incluem-se nessa categoria os profissionais de saúde, pesquisadores (antropólogos, linguistas), advogados e engenheiros de várias especializações que trabalham na região. Destacam-se, contudo, os médicos, cuja habilidade de cura já demonstrada é vista como uma faceta de seu *uuró*.

Por fim, aparece a figura ambivalente do ‘peão’, a mais marcadamente masculina. Esse grupo incluiria o contingente de brancos com quem os índios convivem de forma mais íntima, sobretudo em São Gabriel, e os únicos com quem costumam estabelecer relações de aliança matrimonial: migrantes nordestinos e de outras partes da região norte e militares de baixa patente do Exército. Trata-se de homens que tiram seu sustento de atividades mais braçais do que intelectuais e que costumam constituir família com as mulheres indígenas. São, em geral, mais pobres que os outros brancos, possuindo menos estudo e, portanto, menos ‘conversa’. Porém, além de ter acesso a ocupações remuneradas, eles possuem aptidões técnicas muito valorizadas, sobretudo pelas mulheres indígenas: sabem construir casa de alvenaria, puxar água, instalar fiação elétrica. Mas é em sua capacidade de conquistar as índias que o poder da ‘conversa’ do peão se manifesta de forma mais marcante. Os próprios homens indígenas costumam dizer que os brancos possuem mais lábia quando se trata de seduzir mulher.

Por outro lado, entre os brancos, os ‘peões’ seriam aqueles que mais se aproximariam dos índios tanto no que se refere à aparência física, caracteristicamente morena e portanto mais assemelhada à da população nativa, quanto ao modo de vida, aos hábitos e às rotinas que definiriam o corpo como um feixe de afecções (cf. Viveiros de Castro, 1996). Isso é particularmente verdadeiro para a cidade, onde casamentos entre mulheres indígenas e homens brancos são muito frequentes. Ao se familiarizarem com os índios, eles contribuem para alterar os hábitos de seus afins; por outro lado, também sofrem alterações eles próprios. Contudo, na opinião dos índios sobre o ‘peão’, revela-se a diferença intransponível entre brancos e índios. Além de habilidades técnicas singulares e uma fala astuciosa, a eles se atribui um temperamento ousado e agressivo, característica de conotação moral inequivocamente negativa: “peão é gente desprezada, que não respeita ninguém”, dizem os índios.

De acordo com a classificação que acabo de propor, o poder da 'conversa' dos três tipos de branco seria função da modalidade e do grau de seus respectivos conhecimentos, e inversamente proporcional ao nível de identificação entre os seus corpos e os dos índios. Isso tornaria compreensível, por exemplo, o fato dos *wai masa* mais perigosos aparecerem às mulheres, em sonhos, na forma de homens brancos de cabelos e olhos claros, justamente o tipo físico dos primeiros missionários de origem europeia que adentraram a região. A diferença entre as três categorias de branco também possuiria um correlato geográfico. Embora todos venham do 'leste', direção percorrida pela Cobra Canoa Ancestral, eles se diferenciam entre si pela distância relativa que separa suas terras de origem do Uaupés. Em um extremo, estariam os salesianos, muitos deles de origem européia; no outro, os 'peões' nordestinos. E no meio, os 'doutores', vindos em sua maioria do sudeste brasileiro.

Por fim, para sintetizar as idéias discutidas nessa seção, eu diria que os brancos, enquanto membros de uma categoria genérica de identidade contrastada à de 'índio', são vistos como uma gente diferente que possui um tipo de conhecimento cuja apropriação, franqueada principalmente através da escola, vem se tornando cada vez mais desejada pela população indígena. Uma análise das concepções indígenas acerca do conhecimento – de sua origem e de seu valor – tornará mais claras as motivações culturais do desejo de apropriação dos saberes atribuídos aos brancos. Vejamos.

Uma teoria do conhecimento

É no contexto da prática xamânica que certas noções acerca da origem e da função do conhecimento escolar se desenham de forma mais nítida. Começemos por algumas noções gerais sobre o xamanismo como especialidade. Os índios do Uaupés distinguem dois tipos de especialistas rituais que têm por função prevenir e curar doenças: o *yaî* (ou 'pajé') e o *kumû*, cujas esferas de atuação S. Hugh-Jones (1996) definiu respectivamente como xamanismo 'horizontal' e 'vertical'. Ao primeiro cabe propiciar a caça e a pesca, atuando como um intermediário entre o caçador e os 'mestres' dos animais, com quem negocia almas humanas em contrapartida pelas presas a serem abatidas. O *yaî* também realiza curas, manipulando objetos patogênicos no corpo do doente. Sua atividade centra-se na experiência individual do transe provocado pelo uso de substâncias alucinógenas (*Virola* e *Anadenanthera*) e nas relações com o exterior (afins,

inimigos). Hoje em dia, já quase não se encontram mais *yaîwa* no alto rio Negro (Buchillet, 1990, p. 325).

O ofício do *kumû*, por sua vez, consiste em fazer uso das potências criativas contidas no conjunto de conhecimentos esotéricos de seu *sib* para garantir o bem-estar da comunidade de parentes, cuidando para que o equilíbrio dos corpos e do cosmos seja mantido. O *kumû* propicia a abundância das colheitas e neutraliza os perigos inerentes à ingestão de produtos animais. Para tanto, ele também deve mediar o contato periódico entre a comunidade e o mundo ancestral, fonte primordial de poder e vitalidade.

Idealmente, esse conhecimento é passado de pai para filho, mas também pode ser transmitido por um homem ao filho de seu irmão. No passado, cada maloca contava com seu próprio *kumû*, cuja atividade deveria ser realizada em benefício do grupo. Nas últimas décadas, porém, com a passagem para a casa habitada pela família nuclear e o envolvimento cada vez maior das crianças e dos adolescentes com a rotina escolar, muitos homens casados se dedicam a aprender algumas rezas que lhes permitam fazer frente aos problemas de sua família (Buchillet, 1990, p. 325), mas isso não faz deles propriamente *kumús*.

A eficácia de um *kumû* depende em larga medida de sua capacidade de reflexão. Antes de poder exercer o ofício, ele se submete a um longo e controlado processo de aprendizagem, em que, pouco a pouco, é levado a memorizar as narrativas mitológicas e as rezas xamânicas associadas. Sendo capaz de estabelecer as conexões apropriadas entre as referências míticas e a origem das enfermidades (Buchillet, *op. cit.*), ele se torna apto a realizar curas e a proteger o grupo de parentes das doenças provocadas pelos *waî masa* e pela feitiçaria advinda do exterior. Ao mesmo tempo, ele é treinado no exercício das funções sacerdotais que deverá desempenhar nas cerimônias coletivas e nos ritos associados a momentos cruciais do ciclo vital. Durante o período de treinamento, passa noites a fio ouvindo o mestre falar, sentado no banco monóxilo que simboliza o conhecimento e o temperamento reflexivo do *kumû* poderoso.

Stephen Hugh-Jones estabelece uma associação entre o banco monóxilo (concebido como objeto material e parte do corpo) e certas noções que definem o comportamento apropriado a um *kumú*: noções de suporte, alicerce, centramento. Segundo este autor (no prelo), "sitting, an activity described as cooling, relaxing, and peaceful, is synonymous with learning, contemplation and meditation and has connotations of stability, rootedness, and fixity."

A ingestão de *kapí* (*Banisteria caapi*) e *ipadu* potencializa a capacidade de memorização e aprendizagem dos encantamentos xamânicos, “abrindo a mente” do aluno e, em caso de dúvidas, ajudando através de visões. Os processos de aquisição e transmissão do conhecimento xamânico se dão em ambiente destacado das atividades cotidianas e dependem da produção de um estado de consciência baseado nas capacidades de reflexão, memória e concentração.

Em suma, embora o conhecimento xamânico seja de propriedade dos *sibs*⁹, para ser usado em seu benefício, o *kumû* o enriquece com aquilo que oferece de si mesmo durante o exercício de sua atividade – inteligência, memória, capacidade de ponderar, diagnosticar e intervir da maneira apropriada. Isso concorre para que os direitos de transmissão recaiam primeiramente sobre seus próprios filhos homens. Assim, se, por um lado, o conjunto de narrativas e rezas xamânicas é um bem coletivo, por outro, a capacidade do *kumû* de operar transformações, ou seja, o seu *uuró*, é uma ‘propriedade intelectual’ e uma fonte de prestígio.

Isso explica, em certa medida, porque o acesso ao conhecimento xamânico é vedado às mulheres. Entre os índios do rio Uaupés, vigora o princípio de descendência patrilinear, os filhos pertencendo sempre à comunidade do pai. Além disso, devido às regras de casamento exogâmico e residência virilocal, uma mulher casada será sempre uma estrangeira na comunidade em que reside. Assim, se as mulheres tivessem acesso ao conhecimento xamânico e os transmitissem a seus próprios filhos, elas estariam transferindo para o grupo de seu marido um bem que foi concedido por *Ye’pâ Oa’kihi* para permanecer em seu próprio grupo. Mas não é incomum, aliás, que hoje em dia um *kumû* se recuse a ensinar o que sabe aos próprios filhos homens, se os considera pouco inclinados a levar a sério a tarefa de preservar o conhecimento do *sib*.

Para sintetizar, poderíamos dizer que o conhecimento xamânico é não só um instrumento de transformação e poder que deve ser usado com inteligência e responsabilidade, mas também, e sobretudo, uma propriedade intelectual sobre a qual o grupo possui direitos imemoriais, em particular alguns indivíduos. ‘Conhecer’, nesse sentido, é ser capaz de influenciar e manter o equilíbrio dos corpos e do cosmos, manipulando a potência criativa original em benefício da comunidade. E, na base dos perigos vindos do exterior, está o conhecimento alheio: dos outros *kumuá*, dos *wa?í masa*, dos brancos.

Analisados, pois, à luz do sistema conceitual do xamanismo e das teorias indígenas do conhecimento, tornam-se mais claros os significados

atribuídos aos saberes escolares. Apropriar-se do conhecimento dos brancos é adquirir suas potências criativas, algo que se torna possível principalmente através da escola. Nesse sentido, faz-se compreensível um certo tipo de comentário muito comum entre os índios da região. Eles costumam dizer que, embora os salesianos tenham sido responsáveis pela ‘destruição de boa parte de sua cultura’, também deram mostras de generosidade ao lhes ensinarem muito do que sabiam. No seu entender, os missionários não tinham obrigação de transmitir-lhes o seu conhecimento. Este teria lhes chegado, portanto, como um ‘presente’, uma dádiva dos religiosos.

A história no mito

Voltemos agora brevemente ao mito, para estabelecer dois pontos importantes. Em primeiro lugar, como sugere S. Hugh-Jones (1988), o destino dos índios é visto como responsabilidade deles próprios, fruto da ‘má escolha’ que fizeram. Os brancos teriam ficado com a melhor parte dos dons postos à disposição por *Ye’pâ Oa’kihi* porque seu ancestral foi mais esperto e ousado. Mas é importante notar que a opção pelo arco e pelos enfeites de dança expressa a valorização de um *ethos* reflexivo e moderado, de um modo de vida concebido como moralmente superior (*op. cit*, p. 146). Ao permitir que o branco se apoderasse da espingarda, o ancestral dos índios estava recusando um tipo de existência que lhe parecia imprópria. Portanto, embora ‘equivocada’, não deixaria de haver uma positividade nessa escolha.

Por outro lado, embora o resultado da ‘má escolha’ seja visto como algo inexorável, não devemos atribuir ao mito um caráter fatalista. A possibilidade de redesenhar o equilíbrio de forças implica retificar o equívoco inicial, por meio de uma apropriação das capacidades que, nas mãos dos brancos, mostraram-se tão cruciais na história do contato. Nesse sentido, é possível vislumbrar uma certa continuidade entre o discurso mítico e a trajetória percorrida pela população indígena nos últimos séculos. Trajetória que vem pontuada por uma série de experiências de agenciamento da situação estabelecida no passado mítico.

Exemplo importante são os movimentos milenaristas ocorridos na região, na segunda metade do século XVIII. Esses movimentos contaram com a liderança de especialistas xamânicos que, procurando exercer controle sobre a doutrina e o ritual cristãos, e apropriando-se de símbolos capitais como a cruz, ora profetizavam o fim da exploração dos índios

pelos brancos, ora anunciavam uma era em que as relações de poder sofreriam uma inversão e os índios tornar-se-iam patrões dos brancos (Wright, 1992).

Na base dos processos sociais vivenciados hoje pelos índios do rio Uaupés encontramos a mesma expectativa de reversão da assimetria que tem caracterizado suas relações com os brancos, ou, dito de outro modo, de uma redistribuição mais equilibrada de capacidades. Nesse sentido, a escola, espaço privilegiado de transmissão do saber branco, adquire um significado crucial, resultante da convergência entre as concepções indígenas do conhecimento (sua origem, sua função) e as condições históricas do encontro com os salesianos. A visão da educação escolar como uma dádiva dos missionários pode ter sido favorecida, por exemplo, pela relação de proteção imediata que estes estabeleceram com a população indígena à época de sua chegada. Paralelamente, a estrutura curricular dos internatos facultava aos alunos a aprendizagem de ofícios manuais como costura e carpintaria, capacitando-os a produzir objetos 'de branco', além de lhes garantir acesso aos conhecimentos que, segundo asseguravam os missionários, permitiriam que os índios se tornassem, eles próprios, padres ou 'doutores'. À medida que se ampliou a influência salesiana, cresceu a importância da formação escolar completa. A maioria das famílias passou a não medir esforços para ver um filho completar os estudos e conseguir um trabalho assalariado. É significativo que, entre as atividades mais prestigiadas, destaquem-se as de professor e auxiliar de enfermagem, profissões que se relacionam, respectivamente, com a transmissão do saber escolar e com a cura das doenças.

Tendo em vista tudo o que foi exposto, minha hipótese é que o movimento da população indígena em direção ao mundo dos brancos – que se traduz principalmente pela migração para a cidade e pela busca da escola – seja compreendido não como um sinal de renúncia aos valores comunitários e introjeção imediata de esquemas conceituais estrangeiros, mas antes como uma forma de controle sobre o processo de reprodução social frente à inevitabilidade de se relacionar com essa figura de alteridade visto como moralmente decaída, porém poderosa. Do ponto de vista individual, ao garantir acesso mais fácil ao mercado de trabalho, a formação escolar permite a uma pessoa incrementar sua autonomia em relação aos brancos e propiciar aos parentes condições para que trilhem o mesmo caminho. De maneira análoga, o domínio dos princípios e das letras que regem o mundo dos brancos abre aos índios, enquanto coletividade, a possibilidade de defender seus interesses das ameaças postas pela índole autorreferenciada de seu 'irmãos menores'. Desse modo,

o comentário de *Ye'pâ Oa'kihi* não deve ser entendido como a previsão de um destino inexorável e sim como um sinal de que o curso dos acontecimentos está, em larga medida, nas mãos da população indígena. Ao mesmo tempo em que remete à visada da população indígena sobre o seu futuro, a valorização do conhecimento dos brancos em geral, e da educação escolar em particular, converge com suas idéias sobre o passado.

Considerações finais

Como indiquei na introdução, minha abordagem da história do contato entre índios e brancos no rio Uaupés tem como pressuposto que as novas configurações sociais resultantes do relacionamento das populações indígenas sul-americanas com o mundo dos brancos devem ser analisadas como processos de apropriação de aspectos do mundo ocidental, a partir das lógicas próprias aos povos indígenas. Porém, abordar esses processos em sua *positividade* não implica, necessariamente, desconsiderar as consequências e efeitos disruptivos que podem advir.

No caso do processo específico que nos ocupa aqui, esses efeitos já se fazem notar. Ao longo de sua trajetória em direção à escola nas últimas décadas, a população indígena do rio Uaupés vem experimentando uma série de transformações em seu modo de vida, aproximando-se de um modelo de existência que encontra na vida urbana a sua expressão mais rematada. Em maior ou menor grau, seja na comunidade ou na cidade, a forma como o conhecimento dos brancos tem estado acessível à população indígena implica um distanciamento da vida comunitária. A escola de ensino fundamental, que desde a década de 60 funciona nas próprias comunidades e nos centros missionários, tem ocupado o tempo que seria dedicado ao trabalho na roça e às outras atividades produtivas tradicionais, obstando a socialização plena das crianças para a vida ribeirinha. Mais tarde, para completar os estudos, os jovens têm que deixar suas comunidades e viver na cidade, onde se localizam as principais escolas de ensino médio e superior.

A absorção do conhecimento dos brancos envolveria, assim, um *devoir* branco e isso coloca para os índios um dilema. Se, por um lado, a apropriação do conhecimento dos brancos representa uma forma de agência sobre a sua situação presente e futura; por outro, ela envolve um risco para a própria identidade indígena, que tem na noção de comunidade um importante sustentáculo, como já vimos. Formulando de maneira sintética, o problema posto atualmente para os índios do Uaupés é

o de como se apropriar do conhecimento dos brancos sem precisar viver como branco, isto é, sem precisar viver como se vive na cidade.

É com isso em vista que devemos compreender muitas das escolhas que eles vêm fazendo nos últimos anos. Refiro-me, por exemplo, ao envolvimento de comunidades Tuyuka, Tukano e Wanana no Projeto de Educação Indígena no Alto Rio Negro, realizado em parceria com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e o Instituto Socioambiental (ISA). O ponto de partida para a realização deste projeto, que teve início em 1999, foi o interesse demonstrado pelas comunidades em realizar uma experiência de educação escolar 'diferenciada'. A proposta era adequar os currículos e os calendários às necessidades da vida nas comunidades, estimulando a valorização das línguas e das culturas nativas, e planejando a profissionalização em áreas que contribuam para o desenvolvimento regional sustentado (Instituto Socioambiental, 2002). A elaboração dos projetos político-pedagógicos passou a ser feita pelas próprias comunidades, com o suporte de assessores brancos. Além das comunidades do rio Uaupés acima citadas, o projeto integra também comunidades Baniwa e Kuripaco do médio rio Içana¹⁰.

Mais recentemente, as 240 escolas municipais que se espalham pelas comunidades da Terra Indígena também passaram a adotar o modelo das escolas diferenciadas que funcionaram como piloto. E já estão em curso várias iniciativas para estender a escolarização nas próprias comunidades até o Ensino Médio. Meu palpite é que a boa acolhida dos índios a este novo projeto político-pedagógico pode ser entendida como uma tentativa de minimizar os 'efeitos colaterais' do processo de apropriação do conhecimento dos brancos sob um duplo ponto de vista. A hipótese pode, à primeira vista, parecer trivial, mas veremos que ela toca em questões importantes do regime sociocosmológico indígena.

A nova escola buscaria interferir o mínimo possível na rotina da vida em comunidade; daí o remanejamento dos currículos (voltados também, mas não só, para o sistema produtivo tradicional e para o desenvolvimento regional sustentável, etc.), a adequação do horário, do calendário, das instalações. Desse modo, garantir-se-ia acesso seletivo ao conhecimento dos brancos sem que os jovens precisassem se afastar, nem física nem conceitualmente, de sua comunidade. Mas, ao mesmo tempo, a escola assumiria um compromisso com a preservação e o resgate dos patrimônios culturais que se objetivam, sobretudo, nas línguas, nas rezas xamânicas, nas narrativas da origem, no conhecimento ritual, enfim, nos bens concedidos por *Ye'pâ Oa'kiki* aos ancestrais dos índios no momento em que se deu a diferenciação entre os diversos grupos do Uaupés.

O ponto importante, a meu ver, é que essa escola é 'diferenciada' não só porque se propõe sensível à diferença entre índios e brancos, expressa na oposição entre *comunidade* e *cidade*, mas também à diferença entre os grupos indígenas, condição *sine qua non* para a manutenção do sistema regional de trocas matrimoniais. É importante que cada grupo tenha a sua própria escola porque a afirmação da diferença entre os grupos é, para esse projeto de futuro, um movimento tão importante quanto o da conciliação dos interesses e expectativas dos jovens com o ritmo da vida em comunidade. Aliás, trata-se de dois aspectos inter-relacionados, uma vez que os mecanismos rituais que permitem a atualização periódica das diferenças entre os grupos só podem operar no contexto da vida comunitária (Lasmar, 2005). Portanto, poderíamos dizer que o engajamento na proposta da educação escolar diferenciada visaria promover a apropriação do conhecimento dos brancos de modo que não se coloque em risco o processo de reprodução das comunidades e, por conseguinte, das delimitações étnicas, processo cujas bases foram enfraquecidas durante os anos de influência salesiana.

Para finalizar, gostaria de notar o papel que as conquistas políticas dos últimos anos vêm cumprindo no sentido de permitir à população indígena do alto rio Negro maior estabilidade para a construção de seus projetos de futuro. Refiro-me principalmente ao processo de fortalecimento das associações indígenas, desde a criação da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, em 1987, com o objetivo principal de lutar pela demarcação nos termos considerados satisfatórios pelos representantes da população. Depois de um longo processo de negociação, em 1996, o governo federal finalmente declarou de posse permanente dos índios cinco terras contínuas na região do alto e médio Negro, abrangendo 100 mil km² (Ricardo 2000). A partir desse fato, abriu-se um novo cenário nas relações entre índios e brancos no alto rio Negro. Sob a égide dos projetos de desenvolvimento auto-sustentável, a FOIRN vem desenvolvendo atividades para garantir os direitos coletivos dos grupos indígenas da região. É nesse contexto que surgem os projetos de educação 'diferenciada' e que se abrem aos índios do rio Uaupés novas possibilidades de relacionamento com a escola e com o mundo dos brancos. Um relacionamento incontornável, segundo eles próprios entendem e afirmam. É mais um capítulo que cabe a eles agenciar.

Notas

¹ Este artigo sintetiza e aprofunda questões discutidas de maneira mais dispersa em trabalhos anteriores (Lasmar, 2002, 2005). Os dados etnográficos aqui apresentados resultam de uma experiência de pesquisa em curso desde 1996, cujo objeto principal tem sido o relacionamento dos índios do alto rio Negro com o mundo dos brancos. Apoio-me em material de primeira mão coletado em comunidades indígenas e na cidade de São Gabriel da Cachoeira e em pesquisa bibliográfica.

² Vejam-se, por exemplo, os trabalhos de Alvares (2005), sobre os Maxakali; Collet (2006), sobre os Bakairi; Gomes (2006), sobre os Xakriabá; Macedo (2006), sobre os Wayãpi; Paladino (2007), sobre os Tikuna; Rival (1996 a, 1996 b, 1997) sobre os Huaorani; Tassinari sobre os Karipuna (1993, 2001); Weber (2006) sobre os Kaxinauá. Muitos são os autores que têm se dedicado ao tema da educação escolar indígena numa perspectiva etnográfica nas últimas duas décadas, e por motivos de espaço, a lista de referências fornecida acima é necessariamente incompleta.

³ Ao leitor interessado na relação das populações indígenas do lado colombiano da bacia do rio Uaupés com a educação escolar, sugiro a leitura de S. Hugh-Jones (1997).

⁴ Embora as semelhanças socioculturais entre os Tukano e os Aruak permitam que falemos em uma 'cultura rionegrina' (Ribeiro, 1995), a presente análise se apoia em material etnográfico sobre os grupos de língua Tukano Oriental e somente com as devidas mediações poderia ser estendida aos Aruak. Isso se aplica, sobretudo, ao caso das comunidades Baniwa que se declaram hoje protestantes.

⁵ Para uma análise densa e compreensiva dos rituais de iniciação masculina no Uaupés, cf. S. Hugh-Jones (1979).

⁶ A versão extensa dessa narrativa encontra-se em Lasmar (2005).

⁷ Todos os termos em língua indígena que aparecem no texto estão em Tukano. A língua Tukano é uma espécie de língua franca entre os índios do rio Uaupés, sendo do conhecimento da maioria dos falantes das outras línguas. O termo *Ye'pâ O'ākihi* foi-me traduzido espontaneamente pelos informantes como 'Deus-Criador'. Para uma excelente análise da figura de *Ye'pâ O'ākihi*, cf. Andrello (2006, p. 374-5)

⁸ Dotar os brancos de um caráter pestilento não é exclusividade dos índios do Uaupés. A associação entre os brancos e as moléstias infecciosas aparece como tema recorrente em muitas cosmologias amazônicas (Albert & Ramos, 2002).

⁹ *Sib* é o termo usado na literatura etnológica da região do alto rio Negro para fazer referência aos clãs patrilineares que compõem os diversos grupos exógamos.

¹⁰ Este projeto está, evidentemente, inserido no movimento mais amplo em prol de uma educação escolar que atenda às necessidades das comunidades indígenas localizadas em todo o território brasileiro, no qual se envolvem, além delas próprias, o governos federal e locais, bem como as organizações não-governamentais.

Referências

- ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida (orgs.). *Pacificando o Branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- ALVARES, Myriam. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizado e escolarização. *Revista Antropológica*. Recife, v. 15, p. 49-78, 2005.
- ARHEM, Kaj. Ecosofia Makuna. In: CORREA, François (ed). *La Selva Humanizada: ecologia alternativa en el trópico húmedo colombiano*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, p. 109-126, 1993.
- LASMAR, Cristiane. *De volta ao Lago de Leite: a experiência da alteridade em São Gabriel da Cachoeira*. Tese (Doutorado em Antropologia) - PPGAS-MN/UFRJ, 2002.
- _____. *De volta ao Lago de Leite: gênero e transformação no alto rio Negro*. São Paulo: ISA/NuTI/EdUnesp, 2005.
- _____. Irmã de índio, mulher de branco: perspectivas femininas no alto rio Negro. *Mana*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 429-454, 2008.
- BUCHILLET, Dominique. Los poderes del hablar: terapia y agresión chamánica entre los indios Desana del Vaupes brasileiro. In: BASSO, Ellen; SHERZER, Joel (orgs.). *Las culturas latinoamericanas através de su discurso*. Quito: Abya-Yala, 1990, p. 319-354.
- _____. Contas de vidro, enfeites de Branco e “potes de malária”: epidemiologia e representações de doenças infecciosas entre os Desana. *Série Antropologia*, 187. Brasília: Departamento de Antropologia/UnB, 1995.
- _____. Regard anthropologique sur l’œuvre décivilisatrice des missionnaires salésiens dans la région du haut rio Negro (Amazonie brésilienne). *Ateliers*, 32, L’ethnologue aux prises avec les archives. Disponível em: <<http://ateliers.revues.org/document2372.html>>. Acesso em: 1 out. 2008.
- COLLET, Celia. *Ritos de civilização e cultura: a escola Bakairi*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - PPGAS-MN/UFRJ, 2006.
- FAUSTO, Carlos. Faire le mythe: histoire, récit et transformation en Amazonie. *Journal de la Société des Américanistes*, n. 88, p. 69-90, 2002.
- GOMES, Ana Maria. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 316-327, 2006.
- HUGH-JONES, Stephen. *The palm and the pleiades: initiation and cosmology in Northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- _____. The gun and the bow: myths of white men and Indians. *L’Homme*, 106/107, p. 138-155, 1988.
- _____. Shamans, prophets, priests and pastors. In: THOMAS, Nicholas; HUMPHREY, Caroline (orgs.). *Shamanism, History and The State*. Michigan: The University of Michigan Press, 1996, p. 32-75.
- _____. Éducation et culture. Réflexions sur certains développements dans la région

colombienne du Pira-Parana'. *Cahiers des Amériques Latines*, Paris, n. 27, p. 94-121, 1997.

HUGH-JONES, Stephen. The fabricated body: objects and ancestors in NW Amazonia. In: SANTOS-GRANERO, Fernando; ERIKSON, Philippe (orgs.). *The Occult Life of Things*. University of Texas Press. No prelo.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Relatório Anual de Atividades 2001*. São Paulo, 2002.

_____. *Perfil São Gabriel: Resultados do Levantamento Socioeconômico e Demográfico da cidade de São Gabriel da Cachoeira*. São Gabriel da Cachoeira: ISA/FOIRN, 2005.

JACKSON, Jean. *The fish people: linguistic exogamy and Tukanoan identity in Northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MACEDO, Silvia. *Ekolya et Karetajar: maître d'école, maître de l'écriture. L'incorporation de l'écriture et de l'école par les amérindiens wayãpi de l'Amapari et de l'Oyapock*. Tese (Doutorado em Antropologia) - École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2006.

MEIRA, Marcio. O tempo dos patrões: extrativismo, comerciantes e história indígena no Noroeste da Amazônia. *Cadernos Ciências Humanas*, 2, MCT/CNPq/MPEG, 1994.

OLIVEIRA, Ana Gita de Oliveira. *O mundo transformado: um estudo da cultura de fronteira*. Belém: Museu Goeldi, 1995.

OVERING, Joanna. The aesthetics of production: the sense of community among the Cubeo and Piaroa. *Dialectical Anthropology*, n. 14, p. 159-75, 1989.

PALADINO, M. Estudiar y experimentar en la ciudad: Trayectorias sociales, escolarización y experiencia urbana entre Jóvenes indígenas ticuna, del Amazonas brasileño. In: GOBBO, Francesca; COSTA, Cecilia (orgs.). *Antropología y educación en America Latina*, Roma: Editorial CISU, v. 3, 2007.

RAMIREZ, Henri. *A Fala Tukano dos Ye'pâ Masa*, Manaus: CEDEM, v. 3, 1997.

RIBEIRO, Berta. *Os índios das águas pretas: modo de produção e equipamento produtivo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICARDO, Carlos Alberto. Dos petroglifos aos marcos de bronze. In: RICARDO, Carlos A. Ricardo (Ed.). *Povos indígenas no Brasil - 1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p. 245-254.

RIVAL, Laura. Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon. In: LEVINSON, Bradleys; DOUGLAS, Foley; HOLLAND, Dorothy (orgs.). *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany: Albany State University of New York Press, 1996.

_____. Modernity and the Politics of Identity in an Amazonian Society. *Bulletin of Latin American Research*. Liverpool, n.16, p.137-51, 1997.

_____. *Hijos del sol, padres del jaguar: los Huaorani de ayer y hoy*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 1996.

SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um 'objeto' em vias de extinção (parte I). *Mana*, Rio de Janeiro, n. 3, v. 1, p. 41-73, 1997.

SANTOS, Antonio M. de Souza. *Etnia e urbanização no Alto Rio Negro: São Gabriel da Cachoeira*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – IFCH/UFRGS, Porto Alegre, 1988.

TASSINARI, Antonella. A Educação Escolar nas aldeias Karipuna do Uaçá. *Boletim da ABA*, Florianópolis, n. 16, p. 14-14, 1993.

_____. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, Aracy L. da S.; FERREIRA, Mariana K. L. F. (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, v. 1, 2001, p. 157-195.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, n. 2, v. 2, p. 115-144, 1996.

_____. Os termos da outra história. In: RICARDO, Carlos A. (org.). *Povos indígenas no Brasil:1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p. 49-54.

WALLACE, Alfred. *Viagens pelo rio Amazonas e Negro*. Belo Horizonte: Edusp/Livraria Itatiaia, 1979 [1853].

WEBER, I. *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinauá) do rio Humaitá e a escola*. Rio Branco: EDUFAC/NuTI, 2006.

WILBERT, Johannes. *Folk literatures of the Gê indians*. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications, 1978.

WRIGHT, Robin. Indian Slavery in the Northwest Amazon. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, n. 7, v. 2, p. 149-179, 1991. (Série Antropologia)

_____. Uma Conspiração contra os Civilizados: História, Política e Ideologias dos Movimentos Milenaristas Aruak e Tukano do Noroeste da Amazônia. *Anuário Antropológico*, 89, Brasília, p. 191-231, 1992.

Recebido em 7 de janeiro de 2008.

Aprovado para publicação em 16 de fevereiro de 2008.

