

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**ANA LETÍCIA DE FIORI**

**Conexões da interculturalidade: cidades, educação, política e festas entre Sateré-Mawé  
do Baixo Amazonas**

**Versão corrigida**

**São Paulo**

**2018**



ANA LETÍCIA DE FIORI

**Conexões da interculturalidade: cidades, educação, política e festas entre Sateré-Mawé  
do Baixo Amazonas**

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas)

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Ciências (Antropologia Social).

Orientador: Prof Dr. José Guilherme Cantor Magnani

São Paulo

2018



Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F519c Fiori, Ana Leticia de  
Conexões da Interculturalidade: cidades, educação,  
política e festas entre Sateré-Mawé do Baixo Amazonas  
/ Ana Leticia de Fiori ; orientador José Guilherme  
Cantor Magnani. - São Paulo, 2018.  
489 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras  
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.  
Departamento de Antropologia. Área de concentração:  
Antropologia Social.

1. SATERÉ-MAWÉ. 2. ENSINO SUPERIOR. 3. EDUCAÇÃO  
INDÍGENA. 4. ANTROPOLOGIA URBANA. 5. CULTURA  
INDÍGENA. I. Magnani, José Guilherme Cantor, orient.  
II. Título.

FIORI, Ana Letícia de. **Conexões da Interculturalidade:** cidades, educação, política e festas entre Sateré-Mawé do Baixo Amazonas. 2018. 489f. Tese (doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_



Dedico esta tese a todos os Filhos do Guaraná, cujas boas palavras espero honrar, e aos meus pais, Wagner (in memoriam) e Rolinka, com quem aprendi que ensinar é uma forma de amar.



## AGRADECIMENTOS

Este doutorado encerra um período de formação na Universidade de São Paulo iniciado em 2004, quando eu entrei no curso de Ciências Sociais. Foram quase quinze anos de convivência intensa com professores e colegas que me ensinaram tudo o que eu sei sobre antropologia, e muito sobre a vida. Gostaria de começar agradecendo portanto ao corpo docente do Departamento de Antropologia e aos funcionários: Ivanete, Rose, Soraya, Juliana, Edinaldo, Celso, Kelly, Juciele, que sempre me ajudaram com presteza e gentileza.

Entre os professores, meu primeiro agradecimento é ao meu orientador, José Guilherme Cantor Magnani, pela amizade duradoura e por ter me apoiado desde o início da graduação, incentivando as minhas “esquisitices” e confiando na seriedade do nosso trabalho. O Núcleo de Antropologia Urbana, costume brincar, é um patriarcado anarquista, e talvez Magnani, no leme dessa NAU, também tenha algo de chefe tupi clastreano, dadivoso e portador de boas palavras. Desde o início desse doutorado, Silvana Nascimento também esteve presente copilotando o NAU e a nossa Revista Ponto Urbe, trazendo incentivos e boas ideias, além de ter proporcionado uma rica discussão ao meu relatório de qualificação e, posteriormente, na defesa da tese. Agradeço de coração aos marujos de nossas diferentes embarcações. Do Grupo de Etnologia Urbana, agradeço a Ana Luísa Sertã de Almada Mauro, Diana Paola Gómez Mateus – companheira constante na reta final, Marielli Bimbatti Mazzochi, Rodrigo Valentim Chiquetto, Yuri Bascichetto Tambucci. Do NAU Cidades, a Enrico Spaggiari, Michel Soares, Mariana Machini, Lucas Lopes de Moraes e Felipe Gabriel Oliveira. Do Grupo de Estudos da Religião na Metrópole, a Rosenilton Oliveira. Agradeço também aos meus siblings de doutorado do NAU: Giancarlo Machado, Jacqueline Moraes Teixeira (minha dupla dinâmica desde a graduação), José Agnello Alves Dias de Andrade (que sempre me aponta na direção certa, a despeito da minha teimosia), Mariane da Silva Pisani (companheirona de sempre #vaicurintia, e Felipe), Valéria Oliveira Santos. Todos nos lançamos a essa empreitada de observar o mar sem fim do debate antropológico, a perscrutar baleias de compreensão no horizonte. Ou tartarugas, como diria Geertz.

Gostaria de agradecer também aos professores do Centro de Estudos Ameríndios, em especial a Dominique Tilkin Gallois, uma enorme fonte de inspiração desde que nos conhecemos no curso de Antropologia III, na graduação, a co-orientadora não-oficial dessa tese e que contribuiu imensamente com sua arguição na defesa dessa tese; Márcio Ferreira da Silva, que esteve com Dominique na minha banca da qualificação e sempre buscou um entusiasmado diálogo entre a Antropologia Urbana e a Etnologia Indígena, instigando-nos ao contraponto e à

compreensão dos nossos modelos analíticos; Marta Amoroso, que me recebeu no estágio do PAE na disciplina de Corpo, Pessoa e Substância na Etnologia Ameríndia e me deixou brincar com as fractalidades melanesistas; Renato Sztutman e Stélio Marras, que ofereceram uma disciplina incrível de Cosmopolíticas, sem a qual esta tese teria sido completamente diferente; Pedro Cesarino e Marina Vanzolini, que toparam a ideia das cotas para indígenas; e Beatriz Perrone Moisés, com quem aprendi muito. Do CEStA, agradeço também a Guilherme Meneses, Leo Braga, Augusto Ventura dos Santos, Camila Mainardi, Adriana Testa (que fez uma bela arguição na defesa dessa tese), Juliana Rosalen, Leandro Mahalem.

Agradeço também à minha eterna orientadora Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer (e também Rafa e Felipe) e aos queridos do Núcleo de Antropologia do Direito - NADIR; à Heloísa Buarque de Almeida e Heitor Frúgoli Jr., pelo carinho; ao John Cowart Dawsey, por ter sido um grande mestre nesses anos todos, saravá Núcleo de Antropologia da Performance e Drama - NAPERDA; à Ana Cláudia Rocha Marques, pela disposição e convicção na nossa Comissão de Cotas e Ações Afirmativas, e aos colegas do Hybris, em especial Carlos Filadelfo Aquino.

A minha maior alegria dos últimos anos foi a nossa Comissão de Cotas e Ações Afirmativas do PPGAS-USP, feita por gente maravilhosa e de luta, que conquistou a implementação de cotas na Pós da Antropologia da USP mesmo com tantos entraves institucionais e má vontade política nas instâncias decisórias. Um agradecimento e um abraço apertado a Talita Lazzarin Dal'Bó, Jacqueline Moraes Teixeira, Fabiana de Andrade, Yara Alves, Letícia Patriarca, Luísa Ferreira Lima, Cibele Assensio, Priscila Almeida, Carol Bonfim, Tatiane Klein, Bernardo Fonseca Machado, Thiago de Oliveira. Aos que estão chegando, boa sorte e vamos que vamos!

Agradeço a muitos outros amigos USPianos, FFLCHentos e PPGates. Bruna Angotti cumadinha querida (e Paulo); Bruna Nicodemos; Denise Pimenta (e Fernando); Henrique Antunes, que xerocou a tese do Leacock lá da Califórnia; Juliana Cristina Alves; Katerina Volcov (e Ravi); Leonardo Bertolossi; Leslie Sandes; Mariana Ribeiro dos Santos; Marina Barbosa (e Davi); Marisol Marini, doutora do coração (e Guilherme). Aos eternos tavernenses João Romano e Carolina Menegatti, um grande beijo. Um chamego especial a Lucas Bulgarelli e Arthur Fontgaland, que me hospedaram em 2017 e aguentaram toda minha rabugice satanáries.

Agradeço imensamente aos felizes encontros que esta tese proporcionou por terras amazônicas. Agradeço aos amigos Sateré-Mawé de Manaus, Parintins, Barreirinha, Maués e da Terra Indígena Andirá-Marau. Agradeço à família do Capitão França: João Ferreira da Silva e

seus filhos, em especial Josias, Jafé e Sigríde; Capitão Zézinho (*in memorian*) e seus filhos, em especial José “Xirai” que sempre me levou de moto com toda segurança e com sua esposa me recebeu com carinho em sua casa; dona Tina e seu Agripino e seus filhos; puruweira dona Marcina. Um agradecimento especial à dona Teca e ao sr. Lúcio Menezes, que cuidaram de mim em sua casa, e a seus filhos, genros, noras e netos: Marilúcia e seu esposo Carlos, Elias e Geisy (que me chamaram pra ala cênica do Garantido), Naldo, Tadeu e Adriana, Lúcio “Mega”, Naasson “Naka” e Natália, Tito e Larissa, Ingrid, Naiara. Agradeço também ao tuisá Amado Menezes, ao tuisá Wellington Batista, aos puruweiria Edmilson “Cambará”, Honorato, Amilson “Gato”, Leonardo “Cuia” Miquiles, Jesiel de Souza. Agradeço de coração à recepção pela turma do PROIND. Agradeço a Eudes Batista, pela recepção em Guaranatuba. *Waku sese kahato*.

Agradeço aos professores da UFAM Igenes Tereza Peixoto de Paiva, que gentilmente me hospedou em sua casa; Renan Albuquerque, parceiro de artigos; Estevan Bartoli, parceiro de rock. Agradeço aos professores da UEA Jacklene Briglia, que me hospedou e me recebeu em sua aula, e Davi Xavier, que autorizou a minha pesquisa. Agradeço à FUNAI de Parintins, pelas informações e apoio.

Agradeço à profa. Margarita Chaves, com quem o NAU teve um profícuo diálogo nos últimos anos, em bom portunhol, e que me trouxe enormes contribuições, especialmente na arguição da defesa dessa tese. Espero que continuemos no eixo Brasil-Colômbia por muitos anos, a despeito dos revezes de nossos países.

Agradeço aos meus amigos de viagens fantásticas por lugares imaginários, companheiros de Roleplaying Game e da vida: Jaime, Maria do Carmo, Raíssa (meu Pokémon), Fábio, Bárbara (Bábolinhos!), Mateus, meu maninho Leandro, Cris – “piratas, pistoleiros e outros malfeitores”, mas gente de coração enorme. Sem vocês, o desânimo teria me vencido. Outros RPGistas do meu coração, Rafa Assis e Bia, José Roberto Zanchetta, Raca Vasques – meu jogador de GURPS e sociólogo bourdieusiano favorito, e Leandro Durazzo, nerd antropólogo, companheiro de blog, presença constante na minha vida.

Agradeço aos meus amigos irmãos da Barquinha, no astral e no plano terrestre, companheiros de barco e de missão. Em especial agradeço à Madrinha Chica, pela oportunidade; aos dirigentes da filial de São Paulo; e aos queridos Marilis, Tina, Carlos, Gui, Natasha, Vinícius e Aline, Fernando, Éder e Mônica (o time do café), Ricardo, Nrishi e Pri, Yuri, dona Lucy, Marcelo e Letícia. Que tenhamos sempre amor, firmeza e fé em nossa jornada.

Agradeço, por fim, à minha família. A meus pais e primeiros professores, Wagner (*in memorian*) e Rolinka; meus irmãos Leonardo (*in memorian*) e Leandro; minha avó Edewardine e nossa longa linhagem de mulheres fortes desde a Indonésia; meus compadres Francisco José

e Regiane, em São Paulo e Mococa; meus padrinhos Marcelo e Daniela; minha comadre Isabel e minha afilhada Vanessa, e também Pablo, Cláudia, Alice e Marina, minha família tolkieniana no Rio de Janeiro. Por fim, Rozana Costa, minha mãe mineira.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, que cobriu parcialmente os custos da vida e da pesquisa. As viagens de campo foram também apoiadas e parcialmente custeadas pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP. Tivemos algum apoio logístico e financeiro durante a parceria com o Núcleo de Estudos de Populações e Cidades da Amazônia – NEPECAB da UFAM, a quem eu agradeço nas pessoas de Prof. Dr. José Aldemir de Oliveira, Profa. Dra. Tatiana Schor e Gerciley Rodrigues dos Santos.

~~~~~ Arroboboi Oxumarê!

*Não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar*  
Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho, “Timoneiro”, 1997.

*Y’y puo mo teretuk atomorania, atomorania*  
(Havia guerreiros Sateré que vinham pelas águas)  
Verso do canto da tucandeira, in MAURO, 2016.

*Por que nós, hoje, nós tamos aqui, mas amanhã vêm outras pessoas de  
outra forma, então temos que nos preparar para poder encontrar essas  
pessoas com uma defesa, e de carinho e de amor. Ninguém mais vai usar  
este nesse costume de cacetar, de flechar de matar. Os nossos filhos, os  
nossos netos, os nossos terenetos, eles não vão usar esta arma. Vão usar lei,  
pelo estudo que eles vão aprender. Então hoje, está dessa forma, mas é  
assim que iniciou a nossa vida lá dentro. Essa é a parte da educação que  
surgiu.*

Tuxaua Amado Meneses Filho, em entrevista realizada em janeiro de 2012,  
em sua casa em Parintins, para a realização do *Memorial Indígena Sateré-*

*Mawé: trajetórias em Parintins*

FIORI, Ana Letícia de. **Conexões da Interculturalidade: cidades, educação, política e festas entre Sateré-Mawé do Baixo Amazonas**. 2018. 489f. Tese (doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

### Resumo

Esta tese, desenvolvida no âmbito do Grupo de Etnologia Urbana do Núcleo de Antropologia Urbana da USP discute os enredamentos entre educação, cidade e política a partir das experiências sateré-mawé com Ensino Superior. O trabalho é desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas e, principalmente, da etnografia desenvolvida individualmente e junto a outros pesquisadores do GEU, cuja coparticipação deu-se em campo e na produção de cadernos de campo coletivos. Esta etnografia centra-se na cidade de Parintins-AM (médio-baixo Amazonas), na turma de Parintins do curso de Pedagogia Intercultural (2009 e 2014) oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, e nas circulações dos acadêmicos indígenas Sateré-Mawé e suas práticas por entre as cidades e as aldeias da Terra Indígena Andirá-Marau, sobretudo a aldeia Ponta Alegre. Ao longo dos cinco capítulos, a etnografia desenvolvida entre os Sateré-Mawé é apresentada face a discussões sobre modelos analíticos da antropologia acerca de objetos como cidade, cultura e interculturalidade, redes de saberes, ensino superior indígena, estado, política dos e para indígenas e festas. Exploro as conexões parciais engendradas pela presença de acadêmicos sateré-mawé na universidade e sua circulação por instituições (escolas, secretarias, etc.), práticas (ensino, política, lazer), eventos (feiras escolares, eventos acadêmicos, rituais, futebol) e modos de conhecimento e enunciação. Apresento reflexões que emergiram na interlocução com os Sateré-Mawé acerca das relações engendradas pelo dispositivo da interculturalidade, como suas interpretações do Festival Folclórico do Boi Bumbá, principal atividade econômica de Parintins; e da proposta de uma Livre Academia do Wará, a universidade indígena proposta pelo Consórcio de Produtores Sateré-Mawé. Discuto como enquadram seus intuitos de ter uma "educação dos brancos" em suas cosmopolíticas face ao mito do Imperador, o sistema de conhecimento do guaraná e a Festa da Tucandeira. O Imperador é um demiurgo relacionado a eventos históricos e à habilidade sateré-mawé de pacificar e canalizar potências dos brancos, agora situadas nos currículos e diplomas universitários. Os Sateré-Mawé são "filhos do Guaraná", uma planta professora que transforma o ethos guerreiro no uso diplomático de "boas palavras", necessárias à formação do bom professor. Os cantos da Tucandeira, festa mais conhecida dos Sateré-Mawé, trazem as Sehay Pooti (boas palavras) ensinando os jovens que dançam suportando a dor da luva de formigas. Mais do que diacríticos de uma identidade indígena, estes mitos e ritos formam um complexo sistema de saberes que delineiam as compreensões Sateré-Mawé sobre suas agências na contemporaneidade.

Palavras-chave: Sateré-Mawé, Ensino Superior Indígena, Interculturalidade, Etnologia Urbana, Educação Indígena, Política Indígena.

FIORI, Ana Letícia de. **Intercultural connections:** cities, education, politics and festivities among Sateré-Mawé from Lower Amazonas. 2018. 489p. Thesis (PhD in Social Anthropology) – Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences (FFLCH), University of São Paulo, 2018.

### Abstract

This thesis was carried out within the scope of the Group of Urban Ethnology of the Centre of Urban Anthropology (USP), discussing the intertwining of education, city and politics from Sateré-Mawé's experiences with Higher Education. This work is based on bibliographic, documental research, interviews and, mainly, on the ethnography carried out individually and together with other GEU researchers, which co-participation occurred on the field as well as producing collective field reports. The ethnography focus on the city of Parintins – AM (lower Amazon River), on the Parintins' Intercultural Pedagogy class (2009-2014) from the University of the State of Amazonas – UEA, and their practices between the cities and villages from Andirá-Marau Indigenous Land, mainly the village of Ponta Alegre. Along its five chapters, the ethnography carried out among the Sateré-Mawé is presented in face of discussions about anthropological analytical models of subjects such as city, culture and interculturality, knowledge networks, indigenous higher education, state, politics from and concerning indigenous peoples and festivities. I explore the partial connections engendered by the presence of Sateré-Mawé academics at the university and their circulation between institutions (schools, public offices, etc.), practices (teaching, politics, leisure), events (school fairs, academic events, festivities, soccer) and modes of knowledge and enunciation. I present reflections that had emerged in the dialogue with Sateré-Mawé about the relations engendered by the device of interculturalism, such as their interpretations of the Boi Bumbá Folkloric Festival, the major economic activity in Parintins; and of the project of a Wará Free Academy, the indigenous university proposed by the Sateré-Mawé Producer Consortium. I discuss how they frame their goals of getting a “white people education” in their cosmopolitics, regarding the Emperor's Myth, the guarana system of knowledge and the Tucandeira Dance. The Emperor is a character related to historic events and to the sateré-mawé ability of pacifying and channel white's potencies, now placed on university curriculum and diplomas. The Sateré-Mawé are “children of guarana”, a teacher plant that turns the warrior ethos into the diplomatic use of “good words”, necessary to the teachers' formation. The chants of Tucandeira, the most known festivity of the Sateré-Mawé, brings the sehay pooty (good words), teaching the dancing youth that bears the pain of the ant gloves. More than diacritics of an indigenous identity, those myths and rites form a complex system of knowledges that outline the Sateré-Mawé understandings of their agencies in the contemporaneity.

**Key-Words:** Sateré-Mawé, Indigenous Higher Education. Interculturalism, Urban Ethnology, Indigenous Education, Indigenous Politics.

## **Lista de abreviaturas e siglas**

AIS - Agente indígena de saúde  
CEEI - Conselho Estadual da Educação Escolar Indígena  
CEstA - Centro de Estudos Ameríndios da USP  
CGTSM – Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé  
CIMI - Conselho Indigenista Missionário  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira  
COPIAM - Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia  
COPIAR - Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima  
COPIARN - Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
FACED-UFAM - Faculdade de Educação da UFAM  
FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas  
FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
GEEI-SEDUC - Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Estadual de Educação  
GEMMA - Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa  
GEU – Grupo de Etnologia Urbana do Núcleo de Antropologia Urbana da USP  
ICHL - Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFAM  
IER – Instituto de Educação Rural  
INPA - Instituto de Pesquisas da Amazônia  
MEC – Ministério da Educação (Ministério da Educação e Cultura 1952-1985)  
MEIAM - Movimento dos Estudantes Indígenas do Estado do Amazonas  
NAU – Núcleo de Antropologia Urbana da USP  
NEPECAB  
OGPTB - Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües  
OPISM - Organização dos Professores Sateré–Mawé  
OPISMA - Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos rios Andirá e Waikurapá  
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PIME - Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras  
PPP – Proposta Político-Pedagógica  
PROFORMAR - Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação



PROIND - Programa de Formação do Magistério Indígena / Pedagogia - Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas

PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PSLIND – Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável

PWA - Programa Waimiri-Atroari

RANI - Registro Administrativo do Nascimento do Índio

SEDUC/AM – Secretaria Estadual de Educação do Amazonas

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SIL – Summer Institute of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TEE - Território Etnoeducacional

WOMUPE - Associação dos Professores do rio Marau e Urupadi

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

## Lista de figuras

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Encarte do Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins .....                                                                                                                                                                                                                                                                     | 52  |
| Figura 2 - Cartilha Paradidática Nossa Aldeia, Nossa História, Nossa Gente .....                                                                                                                                                                                                                                                                        | 53  |
| Figura 3 - Entrega da cartilha em Ponta Alegre, jan. 2017. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU....                                                                                                                                                                                                                                                             | 53  |
| Figura 4 - Mapa dos bairros de Parintins, fornecidos ao GEU por funcionários do PAC – Pronto Atendimento ao Cidadão de Parintins, em 2012. ....                                                                                                                                                                                                         | 130 |
| Figura 5 - Pode-se ver a região do rio Uaicurapá assinalada como área de influência de Parintins, para efeitos de municipalidade (o Andirá e a aldeia de Ponta Alegre cabem à Barreirinha). Contudo, a situação de Parintins como cidade polo direciona uma série de questões do Andirá para lá. Fonte: Secretaria de Intra Estrutura de Parintins..... | 131 |
| Figura 6 - Crescimento demográfico do povo Sateré-Mawé. Fonte: (OLIVEIRA, 2016, p. 35) .....                                                                                                                                                                                                                                                            | 147 |
| Figura 7 - Parede na casa de João Ferreira de Souza, com foto de sua mãe e seu pai, o Capitão França. Foto: Ana Fiori, acervo GEU. ....                                                                                                                                                                                                                 | 155 |
| Figura 8 - Lucio Menezes recebendo em sua cozinha a equipe do GEU. À direita, Natalia e Naasson Menezes. 2017. Foto: Ana Fiori, acervo GEU. ....                                                                                                                                                                                                        | 157 |
| Figura 9 - Yuri Tambucci (laranja) e Rodrigo Chiquetto (verde) mostram à Jana Miquiles (casaco rosa) o DVD do II Memorial Indígena na Casa de Trânsito de Parintins. Foto: Ana Fiori, acervo GEU. ....                                                                                                                                                  | 168 |
| Figura 10 - Murais em autorelevo em Parintins. Indígenas, caboclos, encantos, paisagens urbanas e ribeirinhas com os Bois. Fonte: Ana Fiori, acervo GEU .....                                                                                                                                                                                           | 177 |
| Figura 11 - Rua ornamentada para o concurso da Rádio Alvorada. Crédito: Gustavo Saunier. Publicada em FIORI; RODRIGUES, 2014.....                                                                                                                                                                                                                       | 179 |
| Figura 12 - Página da Cartilha Paradidática com a localização da TI Andirá-Marau e Ponta Alegre.....                                                                                                                                                                                                                                                    | 187 |
| Figura 13 - Posto de Saúde Capitão França em Ponta Alegre. Foto: Ana Fiori, acervo GEU .....                                                                                                                                                                                                                                                            | 193 |
| Figura 14 - Mapa de Ponta Alegre que consta na Cartilha Paradidática produzida pelo GEU .....                                                                                                                                                                                                                                                           | 195 |
| Figura 15 - Casas em Ponta Alegre.....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 198 |
| Figura 16 - Interior de casa e cozinha em Ponta Alegre .....                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 199 |
| Figura 17 Barracão que servia de escola e igreja na aldeia indígena em Ponto Alegre - Foto: Revista Adventista, outubro de 1935, p. 10 .....                                                                                                                                                                                                            | 210 |
| Figura 18 – 2013. A mangueira sob a qual os estudantes de Ponta Alegre tinham aula, antes de construção do prédio escolar, derrubada em 2014. Foto: Ana Fiori, acervo GEU. ....                                                                                                                                                                         | 212 |
| Figura 19 - Livros produzidos pela OPISMA. Fonte: OPISMA, 2010.....                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 217 |
| Figura 20 - Gramática e Dicionário Sateré-Mawé .....                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 220 |
| Figura 21 - Trabalhos afixados na parede da sala de aula. Escola Rosa Cabral. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU .....                                                                                                                                                                                                                                        | 228 |
| Figura 22 - Aula do Projeto Igarité, agosto de 2014, Escola Rosa Cabral, Ponta Alegre. Fotos: Ana Fiori, arquivo GEU .....                                                                                                                                                                                                                              | 231 |
| Figura 23 - Escola Profa. Rosa Cabral, agosto de 2013.....                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 232 |
| Figura 24 - Escola Profa. Rosa Cabral, janeiro de 2017 .....                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 233 |
| Figura 25 - Foto da primeira turma sateré-mawé do Pirayawara. Acervo Marilucia Menezes .....                                                                                                                                                                                                                                                            | 235 |
| Figura 26 - Turma do PROIND de Manacapuru, fev. 2013. Foto: Ana Fiori, acervo GEU..                                                                                                                                                                                                                                                                     | 248 |
| Figura 27 - Capa e sumário da apostila do nono módulo do PROIND. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU. ....                                                                                                                                                                                                                                                     | 250 |
| Figura 28- Toma de çapo no início das aulas da Licenciatura Indígena, Guaranatuba, rio Andirá, AM, jan 2017. Foto: Ana Fiori, arquivo GEU.....                                                                                                                                                                                                          | 262 |

|                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 29 - Apresentação das pesquisadoras na abertura do módulo do PROLIND em Guaranatuba, rio Andirá-AM. Foto: Eudes Batista, publicada em sua página no Facebook. | 263 |
| Figura 30 - Caderno de um puruwei cursista da Licenciatura Indígena. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.                                                                    | 267 |
| Figura 31 - Folder do CPSM, que explica o significado de Nusoken e o Jardim do Imperador                                                                             | 287 |
| Figura 32 - Início do PROIND em Parintins. Foto do acervo de Marilúcia Menezes.                                                                                      | 307 |
| Figura 33 - Foto do I Seminário PROIND - Indígenas e Educação superior no Amazonas. Da página de Facebook do Núcleo Acadêmico Indígena NAI – UEA                     | 316 |
| Figura 34 - GEU e PROIND no I Seminário Etnoantropológico.                                                                                                           | 323 |
| Figura 35 - Albanora e Cilene consultando a apostila. A filha de Sigride desenha ao fundo. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.                                              | 327 |
| Figura 36 - Confecção de tangram na aula de metodologia de ensino de matemática. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.                                                        | 328 |
| Figura 37 - Avaliação Parcial PROIND. Jogo de Matemática. Foto: Jocivane Bastos Faria.                                                                               | 330 |
| Figura 38 - Emblema do NAI                                                                                                                                           | 335 |
| Figura 39 - Possidônio, Naasson e Alcineide                                                                                                                          | 341 |
| Figura 40 - Foto para a “aula da saudade”, fev. 2014. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.                                                                                   | 343 |
| Figura 41 - Página da turma de Parintins do livro de formatura do PROIND                                                                                             | 344 |
| Figura 42 - dedicatória da turma                                                                                                                                     | 345 |
| Figura 43 - Marilucia colando grau, observada por seu pai Lucio. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.                                                                        | 352 |
| Figura 44 - Brinde dos formandos do PROIND. Foto: Ana Fiori, acervo GEU                                                                                              | 355 |
| Figura 45 - Cartaz do Festival Folclórico do Boi Bumbá de Parintins 2015. Fonte: página do facebook da Associação de Artistas Plásticos de Parintins (AAPP)          | 388 |
| Figura 46 – Mastro e quadrilha na Festa de São João, 2013. Fotos: Marilucia Menezes                                                                                  | 403 |
| Figura 47 - Produtos Nusoken e disputa de pênaltis na Festa do Guaranito 2014. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU                                                          | 404 |
| Figura 48 - Feira Cultural do Castanhal. Tuxaua e esposa. Comércio com regatão. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU.                                                        | 407 |
| Figura 49 - Feira Cultural de Castanhal. Cultivo e ralação de mandioca. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU.                                                                | 407 |
| Figura 50 - Feira Cultural do Castanhal. Pesando o pau-rosa na cantina. Foto: Ana Fiori, acervo GEU                                                                  | 408 |
| Figura 51 - Barracão decorado para a Feira Cultural. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU.                                                                                   | 409 |
| Figura 52 - Programação da Feira Cultural de Ponta Alegre                                                                                                            | 411 |
| Figura 53 - Feira Cultural de Ponta Alegre                                                                                                                           | 413 |
| Figura 54 - Bola de palha sateré-mawé e regulamento da Copa de Férias. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.                                                                  | 415 |
| Figura 55 - Reunião com os presidentes das equipes da Copa de Férias 2013. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.                                                              | 419 |
| Figura 56 - Foto do time tirada em visita à aldeia Simão, a convite da equipe Filipense. Fonte: Página pública de Facebook de Naasson Menezes.                       | 420 |
| Figura 57 - Barbosada. Fonte: Página pública de facebook de Jamilson Barbosa                                                                                         | 420 |
| Figura 58 - Programação dos jogos olímpicos 2017                                                                                                                     | 422 |
| Figura 59 - Tinico no arco e flecha. Jovem no arremesso de peso. Fotos: página pública da Escola Rosa Cabral no Facebook e Ana Fiori, acervo GEU                     | 423 |
| Figura 60 - Corpos decorados para os Jogos Olímpicos                                                                                                                 | 424 |
| Figura 61 - Luvas com penas de arara e gavião real, e tipiti de formigas dentro. Nov. 2015. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU                                             | 429 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 62 - Luva sem tipiti. Jan 2017. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU .....                                                                                                                                                                                                               | 430 |
| Figura 63 - Luvas de onça do Capitão Zézinho. Jan. 2017. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU..                                                                                                                                                                                                 | 430 |
| Figura 64 - Protesto durante a I Conferência Nacional dos Povos Indígenas, etapa regional de Manaus, contra a PEC 215 e a extinção da SEIND, nov. 2015. A dança da Tucandeira encontra conexões com outras danças em frente à Assembleia Legislativa. Fonte: Ana Fiori, acervo GEU..... | 439 |
| Figura 65 - Tinico prendendo as formigas. "Saias" da luva ao sol. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU .....                                                                                                                                                                                    | 441 |
| Figura 66 - A Tucandeira adormecida. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.....                                                                                                                                                                                                                   | 441 |
| Figura 67 - Preparativos para a Tucandeira. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU .....                                                                                                                                                                                                          | 442 |
| Figura 68 - Luvas colocadas. Ferrado e cantadores dançando. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU .....                                                                                                                                                                                          | 443 |
| Figura 69 - amarrando o Inhaambé para voltar a dançar. Sentindo a ferrada. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU.....                                                                                                                                                                            | 444 |
| Figura 70 - Ferrandos uniformizados. Crianças e luvas. Jan. 2017. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU. ....                                                                                                                                                                                    | 446 |
| Figura 71 - Dança pelas ruas de Ponta Alegre. jan. 2017. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU....                                                                                                                                                                                               | 448 |

## Sumário

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 Fractalidades, magnificações e recortes – realizar uma pesquisa coletiva, produzir uma tese individual.....  | 25  |
| 1.1. A frota fractal do NAU .....                                                                              | 28  |
| 1.1.1. As expedições do GEU.....                                                                               | 29  |
| 1.1.2. Antropologia urbana: Unidades, coletivos, escalas, lugares e movimentos .....                           | 35  |
| 1.1.3. Circuitos e Redes Ameríndias .....                                                                      | 41  |
| 1.1.4. O pacto etnográfico .....                                                                               | 48  |
| 1.1.5. Conexões Parciais e Saberes Localizados .....                                                           | 54  |
| 1.2. Conexões da interculturalidade.....                                                                       | 61  |
| 1.2.1. O campo exploratório e a construção de um objeto de pesquisa.....                                       | 61  |
| 1.2.2. Discutir a presença indígena nas cidades a partir da universidade.....                                  | 66  |
| 1.2.3. A questão das redes de saberes e práticas de conhecimento .....                                         | 74  |
| 1.2.4. Ser acadêmica pesquisando acadêmicos.....                                                               | 76  |
| 1.2.5. Para além da universidade, outros espaços, outras conversas .....                                       | 80  |
| 2 Reflexos à margem do Amazonas: visões de cidade e (in)visibilidades Sateré-Mawé em Parintins.....            | 85  |
| 2.1 A cidade dos antropólogos, a cidade das tribos, a cidade dos índios .....                                  | 86  |
| 2.1.1 Conexões entre cultura e cidade.....                                                                     | 87  |
| 2.1.2 Modelagens de antropologia urbana: Berlim, Chicago, Yucatán, Salvador, São Paulo.....                    | 92  |
| 2.1.3 Antropologia urbana, sociedade brasileira, índios e tribos .....                                         | 101 |
| 2.1.4 Cosmologias indígenas urbanas, o caso de Iauaretê .....                                                  | 108 |
| 2.1.5 Enredamentos urbanos, redes indígenas, lugares de brancos.....                                           | 116 |
| 2.2 Parintins, cidade invisível ou A cidade como experimento indígena .....                                    | 125 |
| 2.2.1 O que sabemos sobre Parintins? Dados geográficos.....                                                    | 127 |
| 2.2.2 Histórias de Parintins, histórias dos Sateré-Mawé.....                                                   | 135 |
| 2.2.3 Algumas famílias, lugares e práticas Sateré-Mawé em Parintins .....                                      | 151 |
| 2.2.4 Parintins sonhando-se indígena: o Festival Folclórico do Boi Bumbá .....                                 | 173 |
| 2.2.5 Ponta Alegre como experimento de formas urbanas.....                                                     | 187 |
| 3 Os olhos esquerdo e direito do waraná: percepções e agências karaiwá e Sateré-Mawé da educação indígena..... | 204 |
| 3.1 Caminhos sateré-mawé rumo à educação dos karaiwá (brancos).....                                            | 206 |
| 3.1.1 Rumos da educação escolar indígena sateré-mawé .....                                                     | 207 |

|            |                                                                                                                                                                       |     |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1.2      | Escolas sateré-mawé hoje. Ponta Alegre e a Escola Rosa Cabral .....                                                                                                   | 221 |
| 3.1.3      | Projeto Pirayawara.....                                                                                                                                               | 235 |
| 3.1.4      | O acesso dos Sateré-Mawé ao Ensino Superior .....                                                                                                                     | 242 |
| 3.1.5      | O PROIND da UEA, o PROLIND da UFAM e o PSLIND/Academia Livre do Wará.....                                                                                             | 246 |
| 3.2        | Política e Educação: enredamentos Sateré-Mawé.....                                                                                                                    | 269 |
| 3.2.1      | Acadêmicos indígenas .....                                                                                                                                            | 270 |
| 3.2.2      | Políticas do Ensino Superior Indígena: as caixas pretas do universalismo à interculturalidade .....                                                                   | 276 |
| 3.2.3      | O dispositivo da interculturalidade e suas utopias.....                                                                                                               | 281 |
| 3.2.4      | A assinatura do estado, a palavra do guaraná e o Porantim.....                                                                                                        | 292 |
| 3.2.5      | Esboço de uma teoria etnográfica da política Sateré-Mawé.....                                                                                                         | 298 |
| Capítulo 4 | Experiências indígenas na e com a universidade .....                                                                                                                  | 305 |
| 4.1        | O PROIND .....                                                                                                                                                        | 307 |
| 4.1.1      | Debates para o II Memorial Indígena Sateré-Mawé: Trajetórias em Parintins .....                                                                                       | 309 |
| 4.1.2      | Os seminários e seus interlocutores: o <i>I Seminário PROIND – Indígenas e Educação Superior no Amazonas</i> e o <i>I Seminário Etno-Antropológico do PROIND</i> .... | 316 |
| 4.1.3      | Cotidianos e disciplinas em sala de aula, aspirações em família.....                                                                                                  | 325 |
| 4.1.4      | Os TCCs – convenções interculturais dos professores acadêmicos do PROIND .                                                                                            | 336 |
| 4.1.5      | A colação de grau e a festa de formatura, discursos públicos dos acadêmicos indígenas .....                                                                           | 344 |
| 4.2        | Pesquisas do e no Ensino Superior Indígena.....                                                                                                                       | 356 |
| 4.2.1      | Descrever o PROIND e(m) seus momentos etnográficos .....                                                                                                              | 356 |
| 4.2.2      | Modelos de experiências indígenas .....                                                                                                                               | 358 |
| 4.2.3      | Auto antropologias ou antropologias cruzadas.....                                                                                                                     | 378 |
| 4.2.4      | O Boi Bumbá, algumas leituras sateré-mawé.....                                                                                                                        | 382 |
| 4.2.5      | Pausa para digressões intimistas .....                                                                                                                                | 390 |
| 5          | Festas da cultura.....                                                                                                                                                | 393 |
| 5.1        | De festas e desportos .....                                                                                                                                           | 395 |
| 5.1.1      | Festa e guerra, festa no pedaço; festa indígena, festa à brasileira .....                                                                                             | 395 |
| 5.1.2      | Movimentando a comunidade e movimentando-se por comunidades.....                                                                                                      | 401 |
| 5.1.3      | As Feiras Culturais .....                                                                                                                                             | 404 |
| 5.1.4      | Puruweria nas escolas, cartolas de futebol indígena.....                                                                                                              | 414 |
| 5.1.5      | Olimpíadas Sateré-Mawé.....                                                                                                                                           | 421 |

|                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2 <i>Atomorania, atomotorania</i> – festa e guerra no Waumat, a dança da Tucandeira.....                                           | 426 |
| 5.2.1 De tatus, formigas, colares e guerreiros .....                                                                                 | 426 |
| 5.2.2 O caminho das formigas em Manaus, Parintins e Ponta Alegre .....                                                               | 436 |
| 5.2.3 Tucandeira do Andirá, tucandeira do Marau.....                                                                                 | 445 |
| 5.2.4 Desejos de registro e memória .....                                                                                            | 449 |
| 5.2.5 <i>Waku sese kahato</i> .....                                                                                                  | 451 |
| Referências .....                                                                                                                    | 455 |
| Anexos .....                                                                                                                         | 478 |
| ANEXO 1: Carta do Secretário de Educação do CGTSM para a coordenadora do curso<br>PSLIND .....                                       | 478 |
| ANEXO 2: “Lista dos Aprovados no curso de Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais<br>e Desenvolvimento Sustentável. ....       | 480 |
| ANEXO 3: Programação de alguns módulos do PSLIND Licenciatura Indígena, Políticas<br>Educacionais e Desenvolvimento Sustentável..... | 481 |
| Apêndices .....                                                                                                                      | 485 |
| Apêndice 1 Questionário para acadêmicos do PROIND .....                                                                              | 485 |
| Apêndice 2 – Informações tabuladas do questionário aplicado aos acadêmicos do PROIND<br>de Parintins .....                           | 488 |

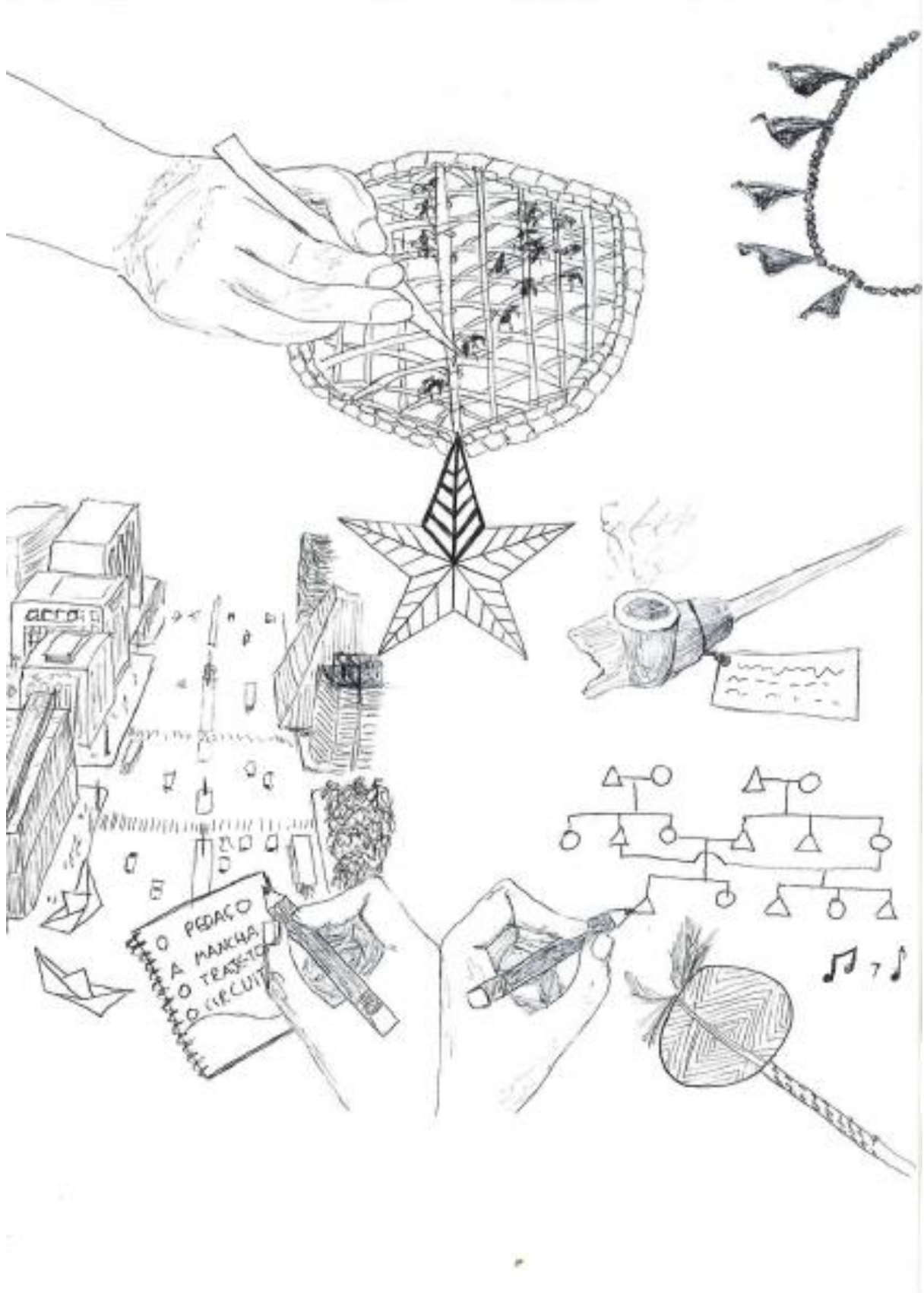
## Conexões da interculturalidade:

Fractalidades, magnificações e recortes – realizar uma pesquisa coletiva, produzir uma tese individual





# 1 Fractalidades, magnificações e recortes – realizar uma pesquisa coletiva, produzir uma tese individual



A tese que ora se inicia é, entre outras coisas, um experimento de pensamento e escrita, nos limites da linguagem assinalada pelos parâmetros e constrictões determinados pela Universidade de São Paulo, que abriga este doutorado, e dos cânones da literatura antropológica, que tem seu leque de questões, escolhas teóricas e metodológicas, gêneros de escrita etnográfica, enfim, aquilo a que João de Pina Cabral (2003) chamou de “horizonte de verossimilhança” antropológico, e que, com propósitos algo diferente, é denominado por Marilyn Strathern (1987) como “ficções persuasivas” da antropologia. Por outro lado, Roy Wagner pontuava que ao cumprir com tais convenções de um campo científico, e da antropologia em particular, é preciso uma boa dose de invenção, também a partir de certos “estilos de criatividade” (WAGNER, 1975, p. 61) com os quais definimos o que fazemos e criamos um modo de entender os sujeitos com os quais estudamos, ao também inventá-los e à sua *cultura*. Tratam-se, eminentemente, de constructos, “pontes aproximativas para significados”, “extensões analógicas”, conexões parciais que não se ajustam totalmente àquilo que se busca descrever, pois nossas analogias e modelos “se originam do paradoxo gerado pelo ato de imaginar uma cultura para pessoas que não a concebem para si mesmas” (ibid., p. 62).

Não?

Há muito a antropologia tem se deparado e se interessado por esmiuçar formulações locais de cultura, com cargas semânticas e empregos pragmáticos os mais diversos. Tornou-se clássica a distinção de Manuela Carneiro da Cunha de cultura e “cultura”, em que as aspas colocam o termo em evidência, tornando-o uma metacategoria reflexiva pela qual povos indígenas – mas não apenas – atualizam modos de enunciação para si e para outrem nos mais diversos contextos interétnicos. “Cultura” assim, torna-se um termo chave para a ação política indígena, articulando agências e modos de conhecimentos diversos em constantes apropriações recíprocas e compatibilizações entre elementos os mais heterogêneos. “Cultura” é uma máquina de fazer ciborgues (HARAWAY, 1985), mesmo em condições assaz assimétricas. E, ao se trazer à baila o dispositivo da interculturalidade, engendram-se certas conexões parciais, naquilo que a partir de Donna Haraway pode ser entendido como acoplamentos horizontais de imaginações distintas.

Esta tese dedica-se às conexões da interculturalidade promovidas por um coletivo do tronco Tupi, os Sateré-Mawé, que vive atualmente entre a região dos rios Madeira e Tapajós, mais precisamente ao longo dos rios Andirá, Uaicurapá, Marau e Urupadi, além de cursos d’água menores, Igarapés e Paraná que se situam na Terra Indígena Andirá-Marau, e nas cidades circunvizinhas – Parintins, Barreirinha e Maués. Na seção 2.2.2 apresento os levantamentos de pesquisadores acerca das diferentes denominações e etnônimos empregados

para os coletivos que habitavam o interflúvio Tapajós-Madeira, incluindo aqueles que hoje são englobados por Sateré-Mawé. Entre as traduções que nossos interlocutores realizam para nós, Sateré-Mawé é visto como “nação”. Entretanto, também os diferentes *ywanias* (ou sibs patrilineares) agrupados em duas metades – sateré (lagarta), uriiti (inambu), acuri (cotia), waranã (guaraná), wasaí (açai), macaco da noite / hywy (gavião), moi (cobra), meiru, nop (caba), mundurucu - podem ser chamados de nação (como na carta do padre Bartolomeu Rodrigues de 1714 citada em LEACOCK, 1958, p. 24; e mais adiante em LEACOCK, 1958, p. 79), embora mais comumente sejam chamados clãs. Uma das principais referências sobre os Sateré-Mawé na antropologia, Alba Figueroa, define *Ywania* como “uma categoria classificatória que se aplica a diversos coletivos suscetíveis de ser identificados no interior do grande domínio dos vivos /ehainte/. Mas se o uso do termo é restrito à sua “sociedade”, ele se aplica apenas a noção minimalista de clã patrilinear” (FIGUEROA, 1997, p. 44).

Por sua vez, os clãs apresentam traços de uma divisão dualista, em que casamentos preferenciais são exogâmicos em termos de clã e endogâmicos na respectiva metade. Contudo, a partir de etnografia realizada nos anos 1950, Leacock nega a existência de metades ou fratrias entre os Maués, traços que considera pertencerem apenas aos vizinhos Mundurucu (LEACOCK, 1958, p. 77). De todo modo, trata-se também, dependendo dos saberes mobiliados pelos interlocutores, de um dualismo em desequilíbrio, posto que certos clãs reivindicam funções de poder, como a liderança do clã sateré (uma lagarta de fogo), que tradicionalmente guardam o Porantim, e o conhecimento das palavras do clã waranã; enquanto outros podem ser contextualmente relacionados a serem bravos, belicosos (hywy) ou terem afinidades com a feitiçaria dos sakaka (moi, ver ALVAREZ, 2007). As origens dos clãs são narradas em um mito que nos foi contado por João “Canarinho” Ferreira de Souza, na gravação do *II Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*. Entre as muitas explicações sobre os nomes, também é comum ouvirmos que as relações belicosas com interventores regionais deram origem ao nome Mawé, ou “mau é”. Já os não indígenas são comumente chamados de “civilizados” (Ver LEACOCK, 1958, p. 79), brancos ou karaiwá. Entre esses diferentes modos de nominação, distinção e coletivização, estabelecem-se relações e conexões em diferentes lógicas, muitas delas designadas e/ou traduzidas atualmente como “interculturais”.

Estas conexões são perscrutadas e descritas nesta tese a partir do recorte da educação escolar e sobretudo universitária, tendo como foco etnográfico o curso de Pedagogia Intercultural – PROIND – oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas entre 2009 e 2014 e acompanhado desde 2012. A pesquisa enreda-se pelas circulações e relações estabelecidas com a cidade de Parintins, onde parte considerável do trabalho de campo foi feita,

e a aldeia de Ponta Alegre, baixo rio Andirá, onde parte dos formados pelo PROIND atua como professor.

As condições de possibilidade de realização dessa pesquisa envolveram um jogo de coletivizações e individuações a partir do Núcleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo, coordenado pelo professor que orienta esta pesquisa, José Guilherme Cantor Magnani, e mais especificamente por um de seus subgrupos, o Grupo de Etnologia Urbana. Desde 2009, ano de criação do GEU, jogos de individuação e coletivização tem marcado não apenas nosso fazer antropológico, mas os modos como encontramos e nos relacionamos com os Sateré-Mawé, os nossos “contatos”, para utilizar uma palavra forte para a antropologia, e nossas “parcerias”, para utilizar uma palavra forte para os Sateré-Mawé. Por conta disso, busco construir esta tese como o experimento de uma arquitetura fractal, capaz de recriar efeitos de magnificação, contrapontos perspectivos e conexões parciais entre a miríade de temas que a tese enreda. Este primeiro capítulo, conseqüentemente, é e não é uma introdução. Ao eliciar as coletivizações e individuações entre o NAU e os Sateré-Mawé, entre uma agenda da etnologia urbana e esta tese sobre acadêmicos indígenas e as conexões da interculturalidade, deixo à mostra os mecanismos de meu experimento e situo-o como um saber localizado, a partir do modo como inventamos os Sateré-Mawé e eles nos inventaram.

## 1.1. A frota fractal do NAU

Que sonhos? ... Eu não sei se sonhei ... Que naus partiram, para onde?  
 Tive essa impressão sem nexos porque no quadro fronteira  
 Naus partem — naus não, barcos, mas as naus estão em mim,  
 E é sempre melhor o impreciso que embala do que o certo que basta,  
 Porque o que basta acaba onde basta, e onde acaba não basta,  
 E nada que se pareça com isto devia ser o sentido da vida...  
 Álvaro de Campos, *A Casa Branca Nau Preta*

Na primeira parte desse primeiro capítulo, a imagem que nos conduzirá é a de um conjunto de embarcações, uma frota. Esta imagem nos permite realizar um jogo de escalas e de perspectivas. A frota tem o nome de uma única embarcação, uma NAU, o acrônimo do Núcleo de Antropologia Urbana que, por sua vez, é um entre vários núcleos de pesquisa vinculados ao Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo. O NAU é aqui apresentado como uma frota por ser um núcleo de pesquisa dividido em vários grupos, que se fazem e desfazem ao longo da duração dos projetos de pesquisa realizados, com conexões parciais entre si. Cada um desses grupos pode, por conseguinte, ser também imaginado como uma embarcação. Uma nau que desenvolve atividades de leitura e pesquisas coletivas, produz publicações de várias ordens e agrega em sua tripulação pesquisadores, que conduzem suas pesquisas individuais a

nível de graduação, pós-graduação ou como docentes e pesquisadores associados, como soem os grupos de pesquisa nas instituições de ensino superior no Brasil. Os grupos do NAU navegam por temas como religiosidade, lazer, juventude, deficiência e migração, em suas relações com a cidade, tendo como astrolábio as categorias cunhadas por Magnani (1996, 2012). Um barco aqui desponta, parte da frota do NAU e ele mesmo frota, abrigando barcos de pesquisas individuais, que vogam juntas em expedições, mas ora se apartam. É o GEU, Grupo de Etnologia Urbana.

### 1.1.1. As expedições do GEU

O Grupo de Etnologia Urbana<sup>1</sup>, embarcação onde esta tese se produz, teve seu nome criado quase como um chiste, troçando dos Grandes Divisores da antropologia brasileira – que podem ser instanciados provisoriamente como Antropologia Urbana e Etnologia Indígena – para designar pesquisadores que mobilizam discussões de ambos os campos, ao pensar a presença indígena contemporânea nas cidades. Os efeitos do chiste não foram exatamente simétricos para nossos interlocutores. Como nome, Etnologia Urbana se tornou um dispositivo de diferenciação em relação aos colegas que também trabalham com populações indígenas (os etnólogos “de verdade”), enquanto no campo da antropologia urbana pareceu de início significar apenas um recorte, designando um dos muitos coletivos possíveis de se pesquisar nas cidades a partir de suas “práticas culturais no contexto urbano”, no qual preocupações cosmológicas ou com parentesco (para citar dois temas importantes para a etnologia), seriam apenas parte da contextualização do objeto de pesquisa, “índios na cidade”. Isso diz respeito à advertência que nos fazem Márcio Goldman e Tânia Stolze Lima, acerca dos Grandes Divisores e o paradoxo que produzem:

Assim, com grande frequência, os estudos etnográficos em sociedades autodenominadas complexas ou modernas implicam objetos etnográficos bastante simples quando comparados com certos objetos etnográficos pertencentes às

---

<sup>1</sup> Convém lembrar que a temática da “urbanização dos índios” é bastante antiga, tendo sido trabalhada por paradigmas de integração na linhagem de reflexões de Darcy Ribeiro (1979), as relações entre povos indígenas e estado desenvolvidas pelo grupo de Roberto Cardoso de Oliveira ou em perspectivas de “fricção interétnica” como as desenvolvidas por João Pacheco de Oliveira Filho, cuja revisão fugiria ao escopo deste trabalho. A especificidade da aproximação do NAU ao campo é sobretudo trazer as ferramentas e questões forjadas no cerne de uma antropologia urbana para serem desestabilizadas pelas perspectivas indígenas. Uma breve arqueologia da divisão social do trabalho na antropologia brasileira que apartou estudos urbanos, rurais e indígenas é feita por Magnani em capítulo da coletânea que uniu pesquisadores portugueses e brasileiros, *Diálogos Urbanos* (MAGNANI, 2012b), bem como no livro derivado de sua Livre Docência (MAGNANI, 2012a). O ramo propriamente urbano da antropologia da USP, a partir das linhagens de Ruth Cardoso e Eunice Durham, é tema da tese de doutorado da pesquisadora do NAU Lilian de Lucca Torres, *A cidade dos antropólogos: São Paulo nas dissertações e teses defendidas no PPGAS da USP* (2015).

sociedades que está fora de moda chamar de simples. Considerando-se isso, a questão é se a complexidade das sociedades assim designadas é algo mais do que a consequência da maneira como se faz etnografia (incluindo-se o trabalho de campo). Por si mesmas, as sociedades não são nem simples nem complexas, mas nossas análises podem construir realidades uni ou multidimensionais. (GOLDMAN & LIMA, 1999, p. 89)

Os objetos de investigação do Grupo de Etnologia Urbana e o desta tese em particular, a presença Sateré-Mawé na universidade, são realidades multidimensionais que exigem justamente ferramentas oriundas da antropologia urbana e da etnologia, cada qual estendendo o alcance da outra, como um dispositivo prótico<sup>2</sup>, sem se fundirem. Por isso, eu proponho pensar a Etnologia Urbana como uma conexão parcial, nos termos de Marilyn Strathern (1991), que não visa a soma de conceitos e questões para formar um único marco teórico de análise, mas implica a habilidade parcial de traduzir esses conceitos entre campos de debate antropológico distintos. Antropologia urbana e etnologia indígena friccionam e trazem tensões entre si, mas são capazes de, ao estabelecer uma compatibilidade funcional, estender suas respectivas capacidades. Criam também posições de análise que fornecem a possibilidade de trocar perspectivas, sem que nenhuma englobe a outra (STRATHERN, 1991, pp. 27-47). Etnologia urbana diz respeito a este trânsito entre perspectivas e suas extensões, não buscando assim compor uma síntese. Desse modo, diferentes teorias antropológicas e campos de pesquisa são também eliciados em nossas descrições, que derivam de uma prática herdada do NAU, as *expedições etnográficas*.

O proceder etnográfico do NAU tem seu horizonte de práticas calcado em conhecimentos adquiridos ao caminhar pelas paisagens urbanas, construído e orientado ao longo dos caminhos, em uma “redescoberta orientada”. Nesse sentido, a abordagem das cidades amazônicas é precedida pelas pesquisas realizadas ao longo de quase trinta anos pelo Núcleo de Antropologia Urbana na cidade de São Paulo, que por sua vez é resultado do modo como se consolidou a antropologia urbana no Brasil, tópico abordado no item 2.1. E, se “a contribuição dada por cada geração às suas sucessoras se revela como uma educação da atenção” (INGOLD, 2001, p. 19), estas sucessivas pesquisas é que educaram a nossa atenção para a constituição dessa provocação por nós nomeada como etnologia urbana. Ainda que caminhadas sejam uma prática constante do NAU, o nome expedição foi adotado pelo NAU, especificamente, ao realizar a *Expedição São Paulo 450 Anos -uma viagem por dentro da metrópole*, em 2004, que por sua vez fora uma reedição organizada pelo NAU de outra Expedição São Paulo, realizada

---

<sup>2</sup> Como será discutido adiante, Strathern empresta a imagem de prótese do “Manifesto Ciborgue” escrito por Donna Haraway em 1985. As próteses aqui materializam dispositivos que se unem aos corpos para aumentar certas capacidades, mas não formam com este corpo uma totalidade coerente e unívoca. Antes, são compósitos que agem por sobre lacunas. Cada capítulo dessa tese é um compósito, e os cinco capítulos formam também um compósito.

em 1985. A Expedição de 2004, realizada por uma equipe multidisciplinar que se dividiu para percorrer dois eixos: sul-norte e leste-oeste, visando a criação de um Museu da Cidade de São Paulo (MAGNANI et al, 2004), e tinha o viés de pensar políticas públicas culturais.

São Paulo, assim, fora o lócus privilegiado de pesquisas do NAU, mas não o único. O NAU é provocado a investigar cidades amazônicas quando é celebrado entre os Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal do Amazonas um Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) intitulado “Paisagens Ameríndias. Habilidades, Mobilidade e Socialidade nos Rios e Cidades da Amazônia” (2008-2012). A inserção do NAU propunha desenvolver “uma etnografia de formas de lazer e modalidades de uso do tempo livre nos espaços de socialidade da população indígena nas cidades da Amazônia como modo de abordagem inovadora dos processos de incorporação da vida urbana pelas populações nativas”, identificando formação de vínculos de convivência e estratégias de negociação com uma miríade de atores indígenas e não indígenas.

A primeira ida a campo realizada, por três estudantes de graduação<sup>3</sup>, trouxe certas inovações metodológicas, que foram posteriormente mantidas ao se consolidar o Grupo de Etnologia Urbana, tais como a criação de um caderno de campo coletivo e virtual e o uso da ferramenta de georreferenciamento *Google Earth* para registrar os trajetos da expedição (ANDRADE; CHIQUETTO; TAMBUCCI, 2009). O Grupo de Etnologia Urbana, bem como outros subgrupos do NAU, mantém a prática de produzir cadernos de campo compartilhados, periodicamente compilados e disponíveis para todos os membros do grupo. Isto, somado às incursões coletivas a campo, imprime um caráter de coletivização a todos os dados e análises, enquanto os processos de escrita derivam de releituras que promovem um esforço individualizante. Os produtos (artigos, dissertações, comunicações em congressos, mas também vídeos e cartilhas) resultam de uma alternância entre pontos de vista.

Desde o princípio, e independentemente da pertinência da manutenção da cisma entre antropologia urbana e etnologia indígena no campo acadêmico brasileiro, as cidades amazônicas apresentaram-se como um desafio para a antropologia urbana praticada no NAU cujos protocolos, questões e a consagrada “família de categorias” (pedaço, mancha, trajeto, pórtico, circuito – cujas definições serão apresentadas oportunamente) foram sobretudo empregados na metrópole paulistana, que fornecia nosso horizonte de verossimilhança. Ressaltar essa gênese paulistana das categorias é importante porque:

---

<sup>3</sup> José Agnello Alves Dias de Andrade, Rodrigo Valentim Chiquetto e Yuri Bascichetto Tambucci.

Diferentemente do que ocorre com a noção de redes que vinculam pessoas, essas categorias apontam para conexões ancoradas em pontos mais estáveis da paisagem urbana - equipamentos, instituições, espaços - que tem papel de agências e não de mero contexto ou cenário. (MAGNANI, 2008, pp. 325-326)

Desterritorializados e mais uma vez capturados no velho adágio antropológico de estranhar o familiar e familiarizar o exótico, os fios de Ariadne dos pesquisadores do NAU na Amazônia foram justamente os circuitos, tal como nos foram mostrados pelos Sateré-Mawé, o coletivo indígena com quem o GEU vem desenvolvendo contatos, pesquisas e parcerias desde então<sup>4</sup>. A ideia de circuitos teve então de se recompor para além das paisagens urbanas.

Em artigo recente, Magnani (2014) elabora uma proposta de delimitação da categoria *circuito*, revista à luz das pesquisas em desenvolvimentos nas cidades amazônicas. Torna-se cada vez mais necessário pensar circuitos para além de sua circunscrição de um determinado “grupo social” (ver também WAGNER, 1974), o que frequentemente acarreta no retorno a discussões profundamente desgastadas sobre identidades e pertencimentos. O circuito, como conexões heterogêneas de espaços, práticas, pessoas, equipamentos, objetos, mensagens e símbolos não isomórficos, passa a ser delimitado a partir dos graus de pertinência dos elementos que reúne, dinamizado e recomposto conforme estes entes por ali circulam. Ou que nele habitam, nos termos de Tim Ingold (2000), que defende a consideração de organismos-em-ambientes, sem pensa-los como unidades ontologicamente distintas, mas como emaranhados de crescimento e movimento que produzem o ambiente e seus habitantes não a partir de um projeto prévio ou esquema mental, mas ao longo da vida.

Empregar a categoria de circuito fora uma estratégia que permitiria fugir das caracterizações pelas quais frequentemente se abordava a questão indígena nas cidades. A história é assim narrada:

Os integrantes do GEU, nessa sua primeira incursão pela Amazônia, foram recebidos pelos Sateré-Mawé e convidados por alguns deles a visitar uma de suas comunidades no bairro da Redenção, zona oeste da capital manauara.

Estávamos, desta forma, entrando em contato com “índios urbanos”, uma das expressões usadas em determinada literatura para designar a presença indígena nas cidades e as precárias condições de vida, trabalho e sobrevivência a que são submetidos, na periferia dos centros urbanos, como quaisquer outros moradores de baixa renda.

Nessa pesquisa, contudo, o GEU estava interessado em encarar o fenômeno sob outro prisma, buscando elementos de reflexão em campos que, apesar de histórica e

---

<sup>4</sup> Dessa parceria resultam as seguintes iniciações científicas: ANDRADE, 2009; CHIQUETTO, 2011; TAMBUCCI, 2011; e MAURO, 2011; as dissertações ANDRADE, 2012; CHIQUETTO, 2014; COSTA, 2013; MAURO, 2016; a tese ANDRADE, 2018, bem como vídeos memoriais e uma cartilha paradidática (ver abaixo). Os vídeos *Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Manaus* (2012), *Memorial Indígenas Sateré-Mawé, trajetórias em Parintins* (2012) e *Memorial Indígena Sateré-Mawé: aldeia de Ponta Alegre* e a cartilha *Nossa Aldeia, Nossa História, Nossa Gente* (2016). Alguns artigos resultantes desse trabalho são citados ao longo deste texto.



teoricamente separados, a Etnologia Indígena e a Antropologia Urbana, poderiam contribuir para fundamentar uma perspectiva inovadora. (MAGNANI, 2014)

Na seção deste artigo que é destinada aos Sateré-Mawé que habitam as cidades do Amazonas, o circuito é apontado como ferramenta para aprender como os modos de vida de um povo indígena na cidade entretecem sua circulação pela paisagem urbana e sua cosmologia (embora o exame dessa cosmologia fique em aberto). A cidade deixa de ser um limite que encerraria estes Sateré-Mawé na condição de indígenas urbanos (que, segundo o último Censo do IBGE, compreendem cerca de um terço do total da população indígena brasileira), pois em seus circuitos as comunidades, equipamentos e instituições indígenas/indigenistas na área urbana de Manaus se interligam de inúmeras formas a caminhos rumo ao interior, a outras cidades, aldeias, comunidades, portos, barcos, rios, famílias, práticas e memórias.

Em nossas pesquisas, os circuitos sateré-mawé que transcendiam o perímetro urbano de Manaus nos provocaram também a recolocar a chamada questão da escala das cidades. Originalmente, para o NAU, a novidade de realizar pesquisas na Amazônia<sup>5</sup>, fora da capital paulista, era trabalhar com cidades de menor escala e, portanto, com menor diversidade, complexidade e heterogeneidade nos sentidos indicados por Louis Wirth e os demais “ancestrais” da antropologia urbana, nas pesquisas realizadas pela Escola de Chicago na primeira metade do século XX (ver seção 2.1.2). Mas pensar as cidades, ou as comunidades indígenas no interior das cidades, como unidades discretas a serem comparadas, tornava-se difícil, pois não havia semelhanças ou diferenças intrínsecas a elas que pudessem ser comparadas. Unidades comparáveis e escalas são criadas pelos antropólogos, não são automaticamente dadas.

Talvez o problema real seja que frequentemente os níveis e contextos de análises dos antropólogos e antropológicas ao mesmo tempo são parte e não são parte dos fenômenos que eles e elas espera organizar com eles. Por causa da natureza de recortes cruzados das perspectivas que estabelecem, um [nível ou contexto] pode sempre ser engolido por outro.[...] Nenhum critério externo escapa à contaminação por significados locais. Seus atributos não podem ser contados assim como podemos percebê-lo como uma entidade separada dos propósitos para os quais foram feitos (STRATHERN, 1991, p. 75).

---

<sup>5</sup> Muito embora tenha havido ao menos uma pesquisa do NAU em uma capital do Norte, a tese de doutorado de Antônio Maurício Dias da Costa, defendida em 2004, chamada *Festa na Cidade: o circuito bregueiro de Belém do Pará*. Costa publicou na Revista de Antropologia em 2009 um artigo em que realiza um histórico das “pesquisas antropológicas urbanas no ‘paraíso dos naturalistas’”, focando-se na produção no Pará (ver seção 2.1.3). À época da publicação desse artigo, firmava-se o convênio PROCAD entre o PPGAS-USP e o PPGCS-UFPA “Raça, etnicidade, sexualidade e gênero em perspectiva comparada”, que a bem da verdade envolveu mais propriamente pesquisadores do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença – NUMAS do que pesquisadores do NAU, mas que engendrou circulações que nos puseram em contato com colegas paraenses trabalhando com antropologia urbana.

Os circuitos sateré-mawé, cobrindo vastas distâncias físicas e sociais pelas paisagens ameríndias, (ver ANDRADE, 2012; MAURO, 2016) bem como remetendo-se a diferentes domínios cosmológicos sobretudo pela circulação de certas narrativas cosmogônicas<sup>6</sup> (entre si ou para ouvidos “brancos” interessados), chamava a atenção para pensar sistemas de cidade, também do ponto de vista da implantação espacial e das inserções institucionais e econômicas. Assim, ao invés de transitarmos entre escalas formadas por um crescendo de sujeitos, famílias, unidades domésticas, vicinalidade, bairros, cidades e região, percebíamos a atualização de seus modos de relação ao longo de circuitos e narrativas apreendidos em nossas caminhadas.

Afortunadamente, a questão das escalas não era apenas uma preocupação do Grupo de Etnologia Urbana. Em 2012, fomos contatados e começamos a estabelecer uma parceria com pesquisadores do Núcleo de Estudos das Populações e Cidades da Amazônia Brasileira (NEPECAB-UFAM), em especial com os geógrafos Tatiana Schor, José Aldemir de Oliveira e seus orientandos<sup>7</sup>. O NEPECAB vinha há alguns anos desenvolvendo pesquisas sobre a dinâmica das cidades amazônicas entre a globalização e o desenvolvimento regional, buscando coletar e sistematizar informações sobre as cidades em bancos de dados de modo a produzir indicadores ajustados aos processos locais. O projeto para o qual fomos convidados, o PRONEX “Cidades Amazônicas: dinâmicas espaciais, rede urbana local e regional” buscava identificar os padrões de diferenças e semelhanças entre as cidades, bem como propor uma tipologia que incorpore parâmetros relacionais, de modo a compreender o papel de cada cidade na estruturação da rede urbana.

A busca por dados primários e secundários empreendida pelos geógrafos do NEPECAB tinha como horizonte informar a produção de política públicas para a região, combatendo o imaginário de vazio urbano e demográfico na Amazônia. Contudo, havia ainda pouco investimento em fazer um estudo sistemático do cotidiano das cidades e do modo como interagem paisagem e atores sociais. Coube ao GEU a realização de expedições etnográficas nas cidades médias da calha dos rios Solimões e Amazonas, que pertenciam ao recorte estabelecido pelo NEPECAB.

---

<sup>6</sup> Voltarei a isso ao longo da tese (seções 2.2.2, 3.2.3). Como um exemplo pontual, posso citar o modo como a narrativa do mito de origem do guaraná e o status dos Sateré-Mawé como “filhos do guaraná” entram na lógica do Consórcio de Produtores Sateré-Mawé, que agrega assim valor aos seus produtos, comercializados pelo sistema do Comércio Justo, e mantém um website cujo domínio é Nusoken, a terra de abundância de outrora, na qual se passa a narrativa do mito do guaraná.

<sup>7</sup> E este é o ponto em que eu, Ana Fiori, entro na história do GEU, sendo ao mesmo tempo incorporada nas pesquisas do NEPECAB e iniciando o trabalho de campo para a elaboração do projeto de pesquisa “Como se formam índios acadêmicos?”, com o qual ingressei no doutorado no processo seletivo 2012-2013.

Assim, entre 2013 e 2015, nossa equipe realizou expedições etnográficas nas cidades de Parintins, Manacapuru, Tefé e Tabatinga (bem como a cidade gêmea de Letícia – Colômbia), além de visitas breves a Itacoatiara, Coari e pequenas municipalidades circunvizinhas às cidades pesquisadas. Os cadernos de campo foram sistematizados a partir de cinco eixos: “habitação”, “transporte”, “lazer e festas populares”, “religião” e “economia, comércio e mercados”.

Para além dos objetivos do projeto do PRONEX, as caminhadas e expedições por estas cidades permitiram que ampliássemos nosso repertório de exemplos etnográficos sobre a presença e circulação de múltiplos coletivos indígenas em cidades de diferentes escalas (a partir da modelagem heurística e da tipologia proposta pelo NEPECAB), com diferentes graus de importância socioeconômica regional e existência de instituições voltadas a populações indígenas.

### **1.1.2. Antropologia urbana: Unidades, coletivos, escalas, lugares e movimentos**

No capítulo de abertura da coletânea *Na Metrópole* (1996), intitulado “Quando o Campo é a Cidade: fazendo Antropologia na Metrópole”, Magnani flerta com versos e imagens caleidoscópicas de São Paulo e afirma que importa ao olhar antropológico entender o significado das experiências humanas em suas práticas culturais, elegendo São Paulo como um espaço privilegiado, dada a sua escala e diversidade. A heterogeneidade é indicada como uma característica fundante da cidade e dos coletivos que ela abriga e admite, possibilitando um sistema amplo de trocas e interações entre estranhos em relações designadas como *societárias* por sociólogos como Weber e Tonnies (*apud* MAGNANI, 1996). Contudo, a metrópole também sustenta padrões de sociabilidade de ordem mais *comunitária*, que podem ser objeto de uma abordagem etnográfica. As práticas culturais no contexto urbano tornam-se compreensíveis ao fazer antropológico por meio de pistas e chaves de inteligibilidade que seus praticantes fornecem, apresentando-nos os modos como leem e vivem a cidade.

Tendo como campo a cidade e as sociedades urbano-industriais, o fazer desta antropologia urbana exige resistir à tentação do “padrão aldeia” que outrora dominou o paradigma das pesquisas das chamadas sociedades “primitivas”, “simples” ou de “pequena escala”. Trata-se de uma advertência contra encarar os objetos de estudo como uma unidade fechada e autocentrada, um problema comum a vários chamados “estudos de comunidade” (ver seção 2.1.2). Sendo assim, deve-se constituir a singularidade de cada objeto com outras variáveis da vida urbana. *Aldeia e cidade*, neste ponto da argumentação de Magnani, figuram

ora como modos específicos de implantação espacial humana que engendram formas particulares de sociabilidade, sem com isto determinar o recorte de unidades heurísticas de observação; ora como metáforas para estas formas particulares de sociabilidade (comunitária e societária). A metrópole seria uma hipóstase da cidade como forma de implantação espacial, abrigando, concentrando e multiplicando sua complexidade.

A advertência contra a “tentação da aldeia” permitiria assim construir uma metodologia que não trabalhasse com totalidades construídas a priori como objetos de observação. Não podemos tomar a cidade como dada. A observação se daria ao longo de uma caminhada em que se desenvolve uma observação contínua no fluxo do andar e parar, com um plano preestabelecido, todavia deixando-se impregnar com os estímulos sensoriais durante o percurso, atentando à materialidade da paisagem e identificando padrões que estariam internalizados nos usuários habituais. O exercício etnográfico produziria uma certa “educação da atenção”, na formulação de Ingold (2001), em que um princípio de classificação emergiria da observação e descrição de *cenários*, *atores* e *regras* (MAGNANI, 2012a, pp. 298, 306) apreendidos na caminhada e eliciados na escrita dos cadernos de campo.

Por outro lado, a perspectiva da antropologia urbana se coloca contra um diagnóstico de caos social e semiológico das grandes cidades, comum a muitas análises sobre metrópoles, modernização e globalização (por exemplo, cf. BERMAN, 1982), que seriam leituras construídas “de fora e de longe”. Estes grandes modelos gerais trazem uma série de riscos, entre os quais cair em determinismos econômicos e subsumir neles os diferentes “*arranjos coletivos* – as formas pelas quais os atores sociais se havêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, utilizar seus equipamentos, estabelecer encontros e trocas nas mais diferentes esferas” (MAGNANI, 2012a, p. 268). O etnógrafo deve estar atento, em seu olhar *de perto e de dentro*, para este primeiro recorte significativo dos atores sociais como resultado de suas práticas, que se torna uma unidade de análise, podendo ser descrita em seus aspectos categoriais. A partir disso se poderia transitar por diferentes enfoques, em que a cidade ora é construída como o contexto onde são recortados os objetos de pesquisa, ora como o próprio objeto de indagações.

A etnografia “enquanto prática e experiência” (MAGNANI, 2009) exigiria assim um engajamento ativo do pesquisador com o ambiente (urbano), no sentido proposto por Ingold, a partir de certos aspectos específicos para os quais o sistema perceptivo está afinado de modo a produzir uma percepção *no mundo* (cf. INGOLD, 2000; INGOLD, 2001, p. 21; KNUDSEN, 1998). Este engajamento se desenrola justamente quando, a partir dos encontros com os atores sociais com os quais vamos nos encontrando ao longo da caminhada no desempenho de suas tarefas, desenvolvemos em conjunto as habilidades necessárias para seguir por seus trajetos e

apreender o modo como as noções de pessoas e espaços se tornam interdependentes e, consequentemente, como a cidade se produz.

Ouvir ou olhar, neste sentido, é acompanhar um outro ser, seguir – mesmo se apenas por um breve momento – o mesmo caminho que este ser percorre pelo mundo da vida, e tomar parte na experiência que a viagem permite. Essencialmente, nesta jornada, tanto o observador quanto o observado viajam na mesma direção. Ouvir, em suma, não é o inverso de assobiar ou falar, nem olhar é o inverso de fazer, pois “ambos são orientados na mesma direção pelo movimento da consciência” (INGOLD, 2001, p. 22).

Enquanto os seguimos, esses atores sociais nos mostram e nos ensinam os nós comuns a seus percursos, a partir do qual aos poucos elaboramos unidades heurísticas consistentes para a etnografia que podem ser identificadas e descritas. A experiência dos atores sociais fornece então um contexto para a emergência de uma chave de inteligibilidade e um princípio explicativo que permite testar hipóteses que se reportam às questões teóricas das pesquisas (MAGNANI, 2012a, p. 269). Magnani, contudo, embora descreva este como um trabalho paciente e continuado, compara a emergência dessa chave de inteligibilidade – tal como o deciframento de um enigma, um *koan* - a uma experiência de *satori*, um estado de iluminação da mente ou insight

produzido em virtude de uma predisposição, de um estado anterior de atenção viva e contínua (voltada, dia e noite, para o deciframento do *koan*), de forma que o incidente trivial e inesperado funcionou como gatilho que detonou a ruptura, a quebra e o consequente reordenamento da mente, agora capaz de ver as coisas a partir de uma nova perspectiva (MAGNANI, 2012a, p. 265).

Curiosamente, Roy Wagner também recorre aos *satoris* zen ao mencionar a necessidade de uma abordagem dialética na antropologia que realize a mediação entre as criatividades do antropólogo e dos nativos. Wagner afirma que os antropólogos buscam fazer render o máximo possível seus pequenos *satoris* que decifram os significados da vida social dos povos estudados, mas é preciso ter em conta que os símbolos e as pessoas estão sempre em mediação recíproca. A iluminação de um *satori* zen, como a buscada por Castañeda em suas “bizarras aventuras” seria na prática inalcançável (WAGNER, 1975, p. 22)<sup>8</sup>. Nessas mediações recíprocas entre símbolos e pessoas, perscrutamos os modos pelos quais a cidade imagina-se a si mesma, por cânones dos *dwelling* criativos dos sujeitos e da antropologia, em seus processos de convenção e invenção.

É no livro derivado da tese de Livre Docência de Magnani, “Da Periferia ao Centro”, (2012a) que Ingold se torna uma referência explícita, cá introduzido como um pesquisador

---

<sup>8</sup> Roy Wagner retomará os trabalhos de Castañeda de modo mais positivado posteriormente, como em seu *Coyote Anthropology*, 2010.

“além do mundo das sociedades industriais” (MAGNANI, 2012a, p. 106). Ingold é chamado como contraponto aos estudos sobre lazer e tempo livre nas modernas sociedades urbano-industriais (notadamente DUMAZEDIER, 1978, 1988), justamente para desestabilizar a dicotomia trabalho-lazer. Ingold, dialogando com a famosa discussão de Evans-Pritchard sobre o tempo Nuer, propõe considerar que o trabalho separado da vida social e o tempo como sua medida são noções ocidentais, e por sua vez uma perspectiva orientada pelas tarefas [tasks] é centrada na pessoa, “de forma que a experiência do tempo é intrínseca à performance das habilidades no desempenho da atividade em questão” (2000, p. 324, *apud* MAGNANI, 2012a, p. 107). Mesmo nas sociedades industriais, a perspectiva das tarefas se manteria nos domínios menos permeáveis às relações capitalistas de produção, como nos ambientes e situações de *dwelling*, palavra que pode ser traduzida por viver, permanecer ou habitar.

Magnani afirma que a *dwelling perspective* encontra certa similaridade com o tipo de observação engendrada pela categoria de *pedaço*, intermediária entre a casa e a rua, na qual se desenvolvem certas modalidades de lazer e encontro e onde os praticantes se conhecem ou se reconhecem. E, se o “tema do tempo livre, desta forma, abre boas perspectivas de estudo e se mostra produtivo para o entendimento da dinâmica social contemporânea, em particular no contexto da vida urbana” (Ibid., p. 110), as pesquisas sobre lazer e tempo livre que foram ao longo das décadas foco privilegiado das pesquisas do NAU, são uma versão particular dessa *dwelling perspective* no ambiente urbano, muitas vezes denominada sob a categoria de *sociabilidade*, cujo uso sociológico advém das discussões de Simmel (1910) sobre os indivíduos e as formas sociais na Berlim da virada do século XIX para o século XX. Simmel define sociabilidade como “forma lúdica de associação”.

Cabe notar aqui que a etnologia tem optado, por sua vez, por adotar a expressão *socialidade* tal como introduzida por Roy Wagner para a descrição de contextos em que a vida social não é pensada em termos da tensão entre indivíduos e sociedade (cf. WAGNER, 1974, 1975; STRATHERN, 1988, p. 153; ver também OVERING; PASSES, 2000, p. 12-17, no qual os autores defendem a palavra *convivialidade*, mais próxima da dimensão afetiva da vida social). Sobretudo, a mudança no uso dos conceitos diz respeito a associações preocupadas com formas de recrutamento, adesão, ordenamento e pertencimento a grupos (sociabilidade dentro do paradigma de sociedade ocidental) e formas outras de socialidade, cujas eliciações de diferenças mudam conforme a perspectiva do observador (WAGNER, 1974, p. 253). As pesquisas do GEU acabam por friccionar ambos os conceitos sempre que se busca confrontar a noção de cidade em um eixo de transformação metafórica de sociedade, diante da qual contrapor-se-iam indígenas “urbanos” como indivíduos ou coletivos discretos (comunidades,

famílias). Como Marilyn Strathern frequentemente destaca em suas análises, a modelagem que concebe o ente sociedade como composto e ao mesmo tempo maior que a soma de seus indivíduos, e cuja socialidade é percebida como “baseada na relação entre indivíduos, nas construções sociais e culturais dos indivíduos ou das pessoas sexuadas (homens e mulheres) cuja individualidade ou caráter sexual se encontra além da construção” (STRATHERN, 1988, p. 153), é um conceito “nosso”, ocidental ou euroamericano.

As relações estabelecidas por Sateré-Mawé na e com a cidade baseiam-se em categorias diferentes. E, por sua vez, os entendimentos que os Sateré-Mawé produzem de nossa própria prática de pesquisa permitem escapar a certas armadilhas, ressaltando mobilidades na ecologia de suas e de nossas práticas.

Um exemplo. Certo dia de novembro de 2015, eu conversava com o Sateré-Mawé João Ferreira de Souza em Parintins<sup>9</sup>, na casa de seu cunhado Lúcio Menezes, pouco antes da minha viagem para a Terra Indígena Andirá-Marau. Eu enumerava o que cada pesquisador do GEU havia feito – de modo análogo ao que faço nesse capítulo – e como havíamos nos dividido por temas de pesquisa, lembrando por onde havíamos passado, da capital Manaus pelas cidades circunvizinhas à Terra Indígena até as aldeias do Rio Andirá. João comentou que “você da USP são como caçadores seguindo pistas. Encontraram os parentes em Manaus, da turma do Moisés, depois vieram para cá e agora estão chegando na área”. Caçar é a forma encontrada por João, naquele momento, de perceber nosso próprio movimento de pesquisa, nossa busca por pessoas e seus caminhos entre diferentes ambientes, e de estabelecer certa relação com a alteridade. Caçar também é uma tarefa que ora se faz sozinho, ora em grupo, envolvendo diferentes estratégias e certo conhecimento do ambiente, e lidando com diferentes seres e encontros. Caçadores somos, mas também atraídos somos, seguindo as redes que aos poucos os Sateré-Mawé nos apresentam e construindo-as analiticamente como circuitos. E a cada avanço são as pessoas que conhecemos, de quem trazemos notícias e que nos acompanham que abrem nosso campo para um novo lugar e novas relações, apresentando-nos aos parentes. E, assim como indicamos em cada lugar os Sateré-Mawé que conhecemos anteriormente, damos notícias de nossos colegas que também já estiveram em campo. Para os Sateré-Mawé éramos reconhecidos sobretudo como os pesquisadores da USP, pois a diferenciação que importava era menos antropólogos, ou antropólogos urbanos, do que pesquisadores advindos da USP, em contraste com pesquisadores da UFAM ou estrangeiros.

---

<sup>9</sup> Segundo dados do IBGE, Parintins é a segunda cidade mais populosa do Amazonas, com cerca de 112 mil habitantes. Manaus, a capital, conta com pouco mais de 2 milhões de habitantes.

Assim, as incursões coletivas a campo realizadas pelo GEU tiveram a vantagem de nos explicitar enquanto um grupo de pesquisa, entre os Sateré-Mawé e entre as instituições com quem estabelecemos parceria ao longo dos anos (onde por vezes éramos GEU, por vezes NAU, por vezes USP). Essa experiência de coletivização é também incorporada por cada um de nós que permanecia “em campo” por um tempo, mesmo que sozinho. As observações que fazíamos, os contatos e relações que tecíamos abrangiam também os temas de nossos colegas. Cada pesquisador assumia assim um caráter fractal<sup>10</sup>, incorporando os colegas em sua atuação, um barco que virava muitos. Não à toa, eu fui chamada às vezes como Ana, às vezes como Fiori, às vezes como USP. Os cadernos de campo coletivos, produzidos simultaneamente durante as expedições, mas também reunindo esses períodos solo, ofereceram uma pluralidade de olhares sobre as mesmas questões. Em comunicações orais, artigos e nos produtos finais (relatórios, dissertações e teses) as remissões reciprocadas dos trabalhos revelam o caráter de experimentação fractal das investigações e dos pesquisadores, condensando-se por exemplos nos livros publicados por Magnani, que retoma e sintetiza pesquisas de seus orientandos (MAGNANI; TORRES, 1996; MAGNANI; MANTESE, 2007). Por outro lado, estes artefatos de publicização das pesquisas resultam de um movimento de individuação, sobretudo as dissertações e teses, ao atenderem aos requerimentos institucionais da universidade, que desde os processos seletivos estabelece exigências e avaliações de desempenho individuais. Sobretudo, este movimento de individuação estabelece cada um de nós como o autor da pesquisa que assina, responsável por suas próprias conexões teóricas listadas nas referências bibliográficas (enquanto relações ao longo do processo muitas vezes acabam ficando relegadas aos agradecimentos ou são obliteradas). Nos termos de Strathern (1996, p. 309), é uma autoria que corta a rede de elementos díspares, somando-os em um artefato.

Para explorar potenciais coletivos de pesquisa e para exemplificar conexões com o campo da etnologia indígena, a outra margem da etnologia urbana, na próxima seção proponho uma comparação entre os trabalhos realizados pelo GEU e trabalhos realizados no escopo de um Projeto Temático do Núcleo de História Indígena e Indigenismo (NHII) da USP, que antecede a presente tese em cerca de 12 anos.

---

<sup>10</sup> A noção de pessoa fractal é discutida por Roy Wagner (1991), referindo-se a pessoas morais, compostas de outras pessoas, como os *big men* melanésio. Marilyn Strathern também fala desses *big men* que contém em si outros homens, indicando que a noção de pessoa melanésia é a de “divíduo”, uma pessoa que se compõe de várias outras, abrigando em si relações de vários tipos, tornadas explícitas e remodeladas em contextos rituais. Essa relação dialética entre container e conteúdo de relações se expressa no NAU, em seus diferentes grupos como o GEU e nos pesquisadores individuais. A infinitude de palestras e textos em que Magnani se refere às pesquisas e pesquisadores do núcleo é a instanciação ritual dessas relações. Mas se eu indicá-lo como *big men* do NAU, ele fará objeções de ordem moral.



### 1.1.3. Circuitos e Redes Ameríndias

Sendo as margens da antropologia urbana familiares à navegação do NAU, a margem da etnologia indígena também deu forma às águas por onde segue a embarcação do GEU. Se mantivermos a imagem, vemos os barcos no encontro das águas, manobrando nos banzeiros causados por outros barcos de outras pesquisas. As conexões parciais da etnologia urbana se deram por meio de múltiplos contatos e percursos, seja com a literatura já existente sobre os Sateré-Mawé e a região do Centro-Baixo Amazonas, seja em disciplinas, encontros e trocas com os pesquisadores sobretudo do Centro de Estudos Ameríndios da USP (CEstA), ao qual nos agregamos. Ao longo de toda a tese, estas conexões se mostram. Mas, de início, faço o exercício de contar um pouco das pesquisas do grupo de etnologia urbana diante de pesquisas realizadas por outro grupo de pesquisas. Assim, trago para o diálogo o livro *Redes de Relações nas Guianas*, escrito a partir de pesquisas do NHII antes que ele se transformasse no CEstA. Este exercício comparativo está atento ao fato de que, por um lado, as pesquisas do GEU tinham uma divisão do trabalho por temas e produtos finais individualizados, sendo não obstante produzidas tendo como interlocutores coletivos indígenas agrupados, no momento da pesquisa, pela denominação étnica Sateré-Mawé. Por outro lado, os capítulos do livro das *Redes* exibem um esforço de síntese, empreendido por autores individuais, de pesquisas já finalizadas, conduzidas por diversos pesquisadores pertencentes ao grupo que investigaram diferentes populações indígenas, resultando em um produto coletivo. Além de relatar as nossas pesquisas e colocá-las em diálogo com as de outro grupo, o intuito é sugerir que trabalhar com circuitos é estabelecer uma forma de cortar as redes (STRATHERN, 1996), de modo a dar-lhes uma forma para as conexões da etnologia urbana. É um esforço comparativo, portanto, que não visa subsumir ou generalizar os usos de conceitos como redes, circuitos ou paisagens, mas aprofundar suas singularidades (GOLDMAN; LIMA, 1999, p. 88).

No prefácio do livro das *Redes*, Dominique Gallois relata o percurso de um Projeto Temático desenvolvido por pesquisadores que ela e Lux Vidal orientaram na USP. Estas pesquisas buscavam pensar tanto as relações intercomunitárias e interétnicas, quanto as relações entre os diferentes grupos indígenas e múltiplos agentes coloniais, por meio de conexões variáveis que eram abordadas originalmente a partir da noção de fronteira enquanto espaço de interação e negociação. Buscava-se distanciar-se de análises que empregavam “graus de contato interétnico” concebendo fronteiras como limites, e atentar para as especificidades dos contextos em que os grupos estudados constroem suas relações em âmbitos multicomunitários e

multiétnicos, ao mesmo tempo conectadas a sistemas mais amplos e sendo realizadas de modo fragmentado. Era preciso considerar as múltiplas vozes, perspectivas conflitantes, dissonâncias. Em resumo, entender os muitos casos em que “os diferentes grupos pensam e gerenciam suas relações entre o próximo e o distante” (GALLOIS, 2005, p. 10).

O esforço analítico empreendido pelos trabalhos do grupo do Projeto Temático revia trabalhos etnológicos sobre a região das Guianas que enfatizavam condições de atomização e configuravam sistemas econômicos baseados na subsistência e no conceito de escassez, informando que, ao contrário, havia uma capacidade dos grupos indígenas para a abundância e a produção de excedentes, especialmente empregados em sistemas de troca e ocasiões festivas. Além disso, buscava-se reavaliar a caracterização da região como consistindo em sistemas atomizados em arranjos locais que estavam recriando identidades e fronteiras étnicas, na medida em que as presentes pesquisas atestavam que a “mistura” controlada por regras e etiquetas é essencial à vida social guianense, por meio de mecanismos de abertura para o exterior. Mecanismos estes que impossibilitam a delimitação de totalidades, pois criam dinâmicas complexas de interação em que não há estabilidade entre dimensões interna e externa. “As pesquisas permitiram evidenciar, a partir da observação de fragmentos dessas redes, que elas não constituíram – nem historicamente, nem na atualidade – circuitos rígidos, seja etnicamente encerrados, seja exclusivos a determinados percursos e territórios” (GALLOIS, 2005, p. 13).

Com os esforços direcionados para superar recortes localistas, étnicos e geográficos, criando uma análise integrada das relações sociais *nas* Guianas (GALLOIS, 2005, p. 14 – grifo original), a noção de rede foi utilizada para apreender espaços de mediação e tradução, a partir de sua acepção latouriana<sup>11</sup>, que a toma curiosamente tanto como meio de transporte e como fio de Ariadne (LATOUR, 1994, p. 09). Os resultados deslocaram as configurações anteriores de área etnográfica (Melatti) e abarcaram grupos deixados de lado por análises anteriores da região (Rivière), atentando para novas formas de aglutinação política, bem como modalidades de troca potencializadas pelo intercâmbio de concepções acerca do “ser índio” e experiências diversas de relações com agentes de contato, afinando a discussão sobre a produção de diferentes “indianidades” na região.

---

<sup>11</sup> Note-se que esta noção de rede – redes sociotécnicas na Teoria Ator-Rede proposta por Bruno Latour - não é a mesma criticada no trecho de Magnani citado na seção anterior. Magnani refere-se a autores como Manuel Castells, autor de *A Sociedade em Redes* (2000) e Ulf Hannerz, autor de *Exploring the City* (1983), que será debatido no próximo capítulo, seção 2.1.5.

Para as embarcações do GEU, por sua vez, logo se produziu um recorte ao mesmo tempo étnico (pois após as primeiras caminhadas em Manaus um contato bem-sucedido fora estabelecido com as comunidades sateré-mawé no bairro da Redenção), temático (lazer e tempo livre, presença indígena nas cidades) e geográfico (Manaus e seus arredores, instanciados sobretudo na dissertação de Andrade, 2012), dado pelo nosso alcance em seguir os trajetos de nossos interlocutores em suas relações e atividades na cidade. No desenvolvimento das pesquisas, estes recortes foram sendo em alguma medida rompidos.

Em sua abordagem da chave indígena do campeonato amazonense de futebol amador, o Peladão, Chiquetto (2011, 2014) descreve a circulação de jogadores, times, nomes, habilidades e definições sobre quem é ou não é “índio”, considerando o futebol como uma maneira ritualizada (e buscando abordagens antropológicas do futebol que dialogam com análises de ritual não necessariamente comuns às realizadas pelos americanistas) de mediação, tradução e intercâmbio. Atentava-se especialmente para os poderes e perigos implicados na escalação de jogadores “brancos”, “boleiros” mais distantes das bases dos times indígenas e dotados de maiores habilidades em campo. Chiquetto descreve também processos de domesticação e familiarização de jogadores, cuja indianidade precisava ser construída e atestada diante dos times adversários e da organização do Peladão e cujo status era questionado nas trocas de acusações entre os times. Buscou-se assim também dialogar criticamente com análises correntes que caracterizavam a presença indígena em Manaus por meio de unidades fechadas, submetidas à fricção interétnica, que operavam uma reconformação das identidades étnicas como forma de combater a desagregação social operada pela vida cidadina (cf. BERNAL, 2009<sup>12</sup>). Não obstante, os Sateré-Mawé de Manaus e seus times continuaram a ser um fio para se percorrer as redes do campeonato, acrescido por contatos com agentes diversos no decorrer da pesquisa de Chiquetto.

Andrade (2012) e Mauro (2011, 2016) enfatizaram em suas pesquisas a questão da mobilidade, observada por meio da categoria de circuito. Mauro em sua iniciação científica (2011) partira do intuito de comparar diferentes associações de mulheres indígenas em Manaus, mas decide por fim se focar na AMISM, Associação de Mulheres Indígenas Sateré-Mawé. Na dissertação, investiga o circuito do artesanato produzido pelas mulheres sateré-mawé como modo de estabelecer relações entre ambiente, pessoas e coisas, forma de sociabilidade e partilha de modos de fazer, e como flexibilização das fronteiras entre cidade, aldeias e floresta. Sem perder de vista o tema coletivo da presença indígena nas cidades, Mauro delinea uma

---

<sup>12</sup> Obra com frequência citada em trabalhos desenvolvidos por pesquisadores amazonenses, menos conhecido dos paulistas, talvez devido à publicação e circulação do livro pela EdUA

historiografia da presença indígena e Sateré-Mawé em Manaus a partir da bibliografia disponível, oferecendo em seguida uma biografia familiar a partir da matriarca dona Tereza, cuja família se estabeleceu em Manaus a partir da década de 1970. Estas narrativas têm como pano de fundo processos de expansão da malha urbana relacionados aos recentes ciclos econômicos em Manaus e às práticas de ocupação de terrenos e conquista de espaços de moradia. Mauro descreve os trajetos das mulheres sateré-mawé pela cidade, entre pontos de coleta de sementes, agrupamentos residenciais, feiras, vendedores de sementes, cursos e órgãos do estado, que configuram o circuito sateré-mawé (criado a partir de suas perspectivas) em Manaus; mas também as segue em visitas a parentes em municípios circunvizinhos (acessados por ônibus ou rabetas) e viagens de barco ao interior, nas cidades de Parintins, Barreirinha e Maués e na Terra Indígena Andirá-Marau. Todos estes locais não são tomados como pontos fixos no espaço, mas integrados ao circuito por meio de trajetos dinâmicos (cf. MAURO, 2016, p. 27). Seguindo sementes, Mauro também descreve como as sementes, sua coleta, suas trocas e seu emprego na confecção de artesanatos, operam analogias com as linguagens do parentesco, da aliança e da guerra, de exterioridades que podem ser combatidas e também domesticadas, como no uso de sementes consideradas não-sateré, tingidas, miçangas e outros materiais industrializados, e na confecção de artigos com “design para-os-brancos”. O jogo metafórico entre sementes, miçangas, indígenas e não-indígenas é eliciado na exegese de um dos cantos do ritual da tucandeira, em que os conflitos entre guerreiros sateré e fileiras de soldados durante a Cabanagem é narrado com a expressão *wahi* (colar), cujas miçangas se espalham (são derrotadas) e se entremeiam às sementes, misturando-se.

O foco da circulação de bens está presente no livro das *Redes*, no capítulo escrito por Gabriel Coutinho Barbosa. Barbosa também busca refutar um diagnóstico de desarticulação de sistemas regionais, atentando para a manutenção de relações e princípios descritos ao longo dos séculos de contato e que remontam ao período pré-contato, ainda que enfrentando transformações e particularidades referentes às interferências de órgãos e políticas assistenciais, ao contato de tecnologias e produtos não-indígenas e ao “encapsulamento étnico” das populações. Barbosa narra as reorientações nos intercâmbios de bens entre os grupos indígenas a partir da introdução maciça de bens europeus no século XIX, que beneficiaram os grupos mais próximos aos postos coloniais, enfatizando, contudo, a manutenção de parcerias de trocas interpessoais e mútua confiança ao longo das cadeias de intermédio. Relações que operam em uma dinâmica de reciprocidade protelada, e de repetição da forma crédito e dívida em todas as escalas de troca. Na segunda metade do século XX, nova mudança ocorre promovida por agentes como missões proselitistas e políticas assistenciais dos governos locais que atraíram

grupos indígenas que forneciam itens como farinha e artesanato e adquiriam artigos industrializados. Todavia, as mudanças não necessariamente implicaram em desarticulação das redes de relação regional, nas quais foram introduzidos novos bens e meios de transporte para a circulação, e promovidas formas alternativas de relação, como assembleias e encontros de povos indígenas, bem como parcerias e contatos estabelecidos com as populações urbanas locais. As redes de intercâmbio, outrora ou no presente, não se constituíam em função do desconhecimento técnico ou da escassez na produção de determinado bem ou item em cada localidade, mas de preferências relativas às fontes de fornecimento e aos parceiros de troca, em que as formas de valorização dos bens envolvem “uma complexa articulação e encadeamento de significados sociocosmológicos atribuídos a esses bens, às suas fontes de origem e à sua circulação” (cf. BARBOSA *in* GALLOIS, 2005, p. 86). Nos intercâmbios, a substituição recíproca de um artigo por outro formaria uma lógica transitiva de associações, em que valores e significados se transformam na circulação. O manejo dos bens confere prestígio, pois demonstra habilidade em mobilizar as redes e os intercâmbios, de influenciar outros. Barbosa ainda discute as terminologias que designam parceiros de troca, negociantes e doadores, analisando como se tratam de posições relacionais específicas em que parceiros são exteriores, forasteiros são potenciais pessoas com quem se trocar, os “terceiros incluídos” que mediam interior e exterior.

Andrade (2012), com a ressalva de que nem todas as etnias presentes em Manaus e nem mesmo todos os Sateré-Mawé organizam-se em aldeias ou comunidades, descreve em sua dissertação as comunidades Sateré-Mawé como fluídas e dinâmicas (ANDRADE, 2012, p. 12). Ao acompanhá-los por entre uma multiplicidade de ambientes, cidades, rios, igarapés, floresta, busca desestabilizar as dicotomias entre cidade e floresta ou urbano e rural. Busca, assim, salientar a mobilidade na dinâmica de habitação dos Sateré-Mawé em seus movimentos entre aldeias e cidade. Contudo, Andrade sublinha as particularidades de manter aldeias em meio urbano, onde há o questionamento constante sobre continuarem ou não a “ser índios”, por parte de agentes não-indígenas e de seus próprios parentes do interior, questionamento que respondem desempenhando atividades do repertório (artesanato, pinturas corporais, rituais) que identificam como “cultura” – Andrade aqui estabelece um diálogo com Manuela Carneiro da Cunha (2009) –, ainda que em contextos algo diferentes daqueles em que tais atividades são desempenhadas nas comunidades da Terra Indígena. Nesse sentido, além de uma descrição da conformação das diferentes comunidades sateré-mawé nos arredores de Manaus, Andrade dedica-se a descrição de festas, em especial o ritual da Tucandeira, nas comunidades manauaras e na aldeia de Ponta Alegre, já dentro da Terra Indígena. Em seu doutorado, realizado

simultaneamente ao meu<sup>13</sup>, a descrição das comunidades como fluidas é reavaliada por Andrade por meio de um deslocamento analítico que entretece mobilidade e parentela, pensando as linhas e emaranhados de deslocamento de pessoas e *turmas* Sateré-Mawé (também identificadas pelo sufixo *-zada*, em português), seus locais de *parada*, as várias casas que consideram ter em diferentes localidades. A história das famílias informa uma história de relações que ultrapassa o período de existência das comunidades, mas que também nelas se realiza, ou seja, permite não definir grupos territorialmente mas perceber como território também é envolvido nos emaranhados, especialmente diante de certos vetores de sedentarização que são produzidos pelo estado (como um exemplo recente, o programa Minha Casa, Minha Vida, do governo federal, objeto de investigação do doutorado de Tiemi K L da Costa, também do GEU). Andrade, ao tomar as turmas como unidade de análise apresentando-as ao longo de trajetos e locais de parada, resolve assim o problema de uma descrição sincrônica das comunidades e seus habitantes que pareceriam de modo demasiado fluido, percebendo as regularidades em seus deslocamentos, modos de aliança e de produção de vida e de parentes, a partir de categorias dos próprios Sateré-Mawé.

É possível aproximar esta análise, realizada por caminhos bibliográficos diferentes, à discussão de Denise Fajardo Grupioni sobre tempo e espaço na Guiana indígena, em que diferentes trabalhos são comparados em suas definições de unidades sociopolíticas nas Guianas. Buscando escapar às definições negativas que caracterizaram as populações indígenas das Guianas como *villages societies*, pouco coesas sociopoliticamente, fluídas e amorfas, Fajardo indica como a partir da segunda metade dos anos 1980 pesquisadores se dedicaram a análise de relações multicomunitárias e da dominância sociocosmológica do exterior sobre o interior e da afinidade sobre a consanguinidade, deslocando o paradoxo traçado por trabalhos predecessores entre o valor do ideal endogâmico e as intensas redes de intercasamento, migração, comércio e guerra. Os trabalhos subsequentes, comentados por Grupioni, trabalham com conceitos nativos como *itüpiü* (continuação, transmissão por via paterna) e *pata* (moradia) entre os Tiriyo, unidades de pertencimento no espaço e no tempo de forma não-excludente (GRUPIONI *in* GALLOIS, 2005, p. 43). Modelação próxima às turmas (*-zadas*) e *paradas* que Andrade descreve, ainda que se tratem de áreas etnográficas distintas.

---

<sup>13</sup> Escrever simultaneamente – e muitas vezes sentados lado a lado - nos colocava nessa dialética de individuação e coletivização e dava um caráter lúdico e agonístico ao doutorado. Quem terminasse primeiro, perderia a possibilidade de citar nos padrões ABNT a tese do outro. José Agnello Andrade terminou primeiro, defendendo em 09 de março de 2018, premiado pelo alívio de terminar um trabalho de fôlego. Eu, por outro lado, pude aproveitar as críticas feitas pelos arguidores de sua banca, ainda que sendo alvo de olhares de censura de alguns professores e colegas (“termina logo esta tese, Ana!”).

Os dois últimos capítulos da coletânea das *Redes* tratam, respectivamente, do sistema de guerras e devoração (Rogério Pateo) e do xamanismo (Renato Stutzman). Ambos configuram capítulos extensos, com comparações intrincadas entre os diferentes grupos que não são possíveis de retomar aqui. Entretanto, em ambos há a preocupação em se refutar a tese de que a guerra ou o xamanismo teriam desaparecido das Guianas, juntamente com o conjunto de relações sociais por eles engendrado que caracterizaria a dinâmica sócio e cosmopolítica da região. Busca-se assim pensar nas formas de abertura para o outro em abordagens sincrônicas, recorrendo a registros antigos de agentes coloniais e aos próprios repertórios cosmo-históricos dos grupos pesquisados. Em ambos os casos, discute-se a questão do poder e da chefia, buscando deslocar a definição do poder como força coercitiva que produz sociedades hierarquizadas e centralizadas, para a mediação em um espaço cosmopolítico, que compreende um mundo povoado de agências não humanas<sup>14</sup>.

De modo tangencial, ambos os temas aparecem nas dissertações de Andrade e Mauro (2012 e 2016), bem como na pesquisa inacabada de Marielli Mazzochi<sup>15</sup>. Ao narrar a conformação das comunidades sateré-mawé nos arredores de Manaus, Andrade chama a atenção para aspectos do xamanismo que emergem quando novas comunidades são formadas e lideranças são estabelecidas, em especial na comunidade Sahu-Apé, em que dona Baku assume simultaneamente os papéis de tuxaua e pajé. Contudo, o “dom” da pajelança seria anterior à vinda para as cidades, decorrente de presenças e sonhos que dona Baku sentia ainda na aldeia de Ponta Alegre. Em Manaus, dona Baku relata ter passado por uma convenção de pajés que “acertaram sua linha”, mas recusou-se a aprender com eles a fazer feitiços para o mal, pois as flechas do feitiço que são lançadas sempre voltam. Na descrição de Andrade, a clientela de karaiwas (não-indígenas) de dona Baku movimenta a comunidade, que é alvo constante de feitiçaria. Dona Baku encarrega-se de trabalhos de cura e abertura de caminhos. Alguns conhecimentos sobre plantas são oferecidos aos turistas que visitam a comunidade, na vila de Ariaú, roteiro de alguns “hotéis de selva” da região metropolitana de Manaus (ANDRADE, 2012, pp. 92-103). Por sua vez, a guerra e o caráter guerreiro são relacionados tanto por Andrade quanto por Mauro ao protagonismo feminino sateré-mawé em Manaus na ocupação de terrenos e locais de moradia, bem como nos conflitos internos, que geraram fissões nas comunidades e a criação de novas comunidades. O vocabulário para se falar de guerra passa inextricavelmente pelo ritual da Tucandeira. Enquanto Mauro traz a tradução de um canto ritual que narra as

---

<sup>14</sup> Definição da qual esta tese compartilha e se vale ao longo de toda a análise, sobretudo nos últimos três capítulos.

<sup>15</sup> Marielli investigava as práticas adventistas dos Sateré-Mawé em Manaus e no interior, e as dinâmicas de intercâmbio e mobilidades aí engendradas.

batalhas ocorridas durante a Cabanagem, que descrevem locais de combate e oponentes memoráveis, emboscadas e traições, e que também resultaram em misturas populacionais e formas de pacificação do branco (MAURO, 2016, pp. 172-180), Andrade descreve como atualmente a produção do ritual mobiliza redes intercomunitárias entre Manaus, as cidades do interior e a Terra Indígena, bem como agentes não-indígenas com quem se obtém recursos ou que desejam casar-se com mulheres sateré-mawé. O ritual, em que os ferrantes inserem as mãos em luvas cheias de formigas tucandeira, forma corpos saudáveis e guerreiros, tendo sido descrito como ritual de iniciação e de efetivação da afinidade potencial, operando proximidades e distâncias no plano das relações sociológicas e cosmopolíticas, incluindo aí as formigas-mulheres que atraem os jovens ferrantes e o seu veneno fortificador, buscado no reino subterrâneo da cobra-grande pelo tatu-bola para fortalecer a ele e seu irmão tatu-açu, como conta o mito cantado nos cantos iniciais do ritual (ANDRADE, 2012, cap. 3). Mauro propõe que, para as comunidades urbanas, a realização de um ritual da Tucandeira é requisito fundamental, ao lado da construção de um barracão e da prática de artesanato, de sua consolidação (2016, p. 75). O ritual assume o papel de um diacrítico elementar para a afirmação política e distintividade sateré-mawé.

Outras conexões serão realizadas com e entre os dois conjuntos de pesquisas aqui apresentados. O intuito nesse momento foi, como dito acima, comparar esforços coletivos que enfatizam respectivamente os conceitos de rede e de circuito, tendo entre as suas preocupações por um lado a superação de um modelo atomista de grupos locais, e de outro a superação de um diagnóstico de desagregação e cristalização cultural de comunidades indígenas urbanas. Um exercício que nos auxilia a situar os modos de conhecimento mobilizados pela frota de pesquisadores do NAU. Na próxima seção, abordo o modo como individual e coletivamente estabelecemos parcerias com os Sateré-Mawé em nossas pesquisas multissituadas, ou melhor, feitas ao longo dos circuitos.

#### **1.1.4. O pacto etnográfico**

Entre lideranças sateré-mawé uma expressão que ouvimos com frequência para designar relações colaborativas, com os não-indígenas sobretudo, era *parceria*. Com pesquisadores ou com órgãos públicos se poderia falar em parceria. Estas parcerias não necessariamente eram firmadas por meio de interesses ou atuações simétricos ou semelhantes. Entre o GEU e diferentes Sateré-Mawé, as parcerias implicavam mas iam muito além de um consentimento inicial para que as pesquisas fossem realizadas. Aliás, as formas e expectativas



desse consentimento transformavam-se constantemente, conforme nos familiarizávamos com pessoas, famílias e comunidades e construíamos relações de confiança.

Com as comunidades urbanas de Manaus, acostumadas a lidar com visitas de pesquisadores, turistas e jornalistas, o primeiro contato por vezes colocava a equipe do GEU na posição de potenciais clientes (turistas; do artesanato que nos era mostrado a cada vez), especialmente durante visitas coletivas. Apresentar-nos como pesquisadores e passar um tempo nas comunidades, retornando periodicamente, permitiu que negociações se abrissem em outras esferas. Moisés, tuxaua da comunidade Y'apyreh'yt, no conjunto Santos Dumont, em Manaus (Ver ANDRADE 2012, 2018; MAURO 2011, 2015), conheceu livros publicados com colaboradores indígenas (notadamente a série *Narradores Indígenas do Rio Negro*<sup>16</sup>) e tivera a ideia de realizar um projeto semelhante, com as histórias de vida dos Sateré-Mawé de Manaus, tendo como fio condutor a vida da matriarca Dona Tereza. Com as conversas, mudou-se a mídia em que este registro seria feito. Em 2010, uma equipe do GEU realizou as gravações que resultariam no vídeo *Memorial Indígena Sateré-Mawé: Trajetórias em Manaus*, dirigido por Letícia Shimoda e finalizado em 2012. Moisés atuou como produtor do vídeo, indicando a quem entrevistar e realizando os contatos necessários.

Em seguida, José Agnello Andrade viajou para Parintins em 2011, entrando em contato com os Sateré-Mawé que habitavam a cidade e foi acordada a produção do *Memorial Indígena Sateré-Mawé: Trajetórias em Parintins*, gravado em 2012 por uma equipe ampliada do NAU e dirigido por Diana Paola Gomez Mateus. Josias Ferreira de Souza, filho de João Ferreira de Souza, e Jana Miquiles, então coordenadora da Casa de Trânsito de Parintins, participaram não apenas como entrevistados, mas ajudando a estabelecer o contato com os entrevistados e assim tendo papel fundamental na escolha de temas a serem abordados. Em 2013, a equipe do GEU viajou para Manaus e Parintins, para levar uma tiragem de DVDs de ambos os memoriais para as respectivas comunidades, que puderam ser utilizados nas escolas indígenas, vendidos ou distribuídos de diferentes modos. Em 2014, uma viagem da equipe à aldeia de Ponta Alegre, na Terra Indígena Andirá-Marau, a convite das lideranças durante o carnaval, permitiu que fosse gravado o material para o terceiro *Memorial Indígena Sateré-Mawé*, finalizado em 2016, com direção de Diana Paola Gomez Mateus. Alguns personagens do Memorial de Parintins

---

<sup>16</sup> De fato, a série *Narradores Indígenas do Rio Negro* surgiu como fruto das atividades da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, nos anos 1990. Seu primeiro título, *Antes o Mundo Não Existia*, é a segunda edição de um livro publicado originalmente em 1980, de autoria de Firmiano e Luis Lana, com o apoio da antropóloga Berta Ribeiro (ANDRELLO; FERREIRA in CARNEIRO DA CUNHA; CESARINO, 2014, p. 30).

reaparecem no Memorial de Ponta Alegre, como o tuxaua Amado Menezes Filho, seu João Ferreira de Souza e a professora Marilúcia Ferreira Menezes.

Os vídeos foram um modo de responder a um questionamento recorrente: qual seria o retorno de nossas pesquisas? Nossos interlocutores sateré-mawé têm figurado em pesquisas acadêmicas que investigam aspectos de sua presença nas cidades ao menos desde a década de 1980 (ROMANO, 1982), tendo sido ocasionalmente presenteados com as teses resultantes da pesquisa. Esta não parecia ser a forma de retorno mais adequada, posto que uma tese escrita em registro e jargão acadêmico pouco acessíveis estabeleceria pouco diálogo com as práticas de conhecimento dos próprios Sateré-Mawé. Um produto audiovisual pareceu mais interessante, pois poderiam ser exibidos nas escolas indígenas, nas reuniões, em eventos para os quais os Sateré-Mawé fossem convidados ou mesmo vendidos para turistas. E traria o relato de eventos e experiências importantes por vozes e rostos reconhecíveis. Assim, estes relatos poderiam contar por onde os parentes passaram, onde pararam, com quem conviveram e como construíram seu habitar; narrativas que têm um papel importante de atualizar e reativar redes de parentela.

Isto não quer dizer que seriam relatos ou registros imediatos, em uma concepção ingênua de “dar a voz aos nativos”. Histórias de parentes são contadas de muitos modos, em conversas ao longo dos trabalhos ou tomando çapó<sup>17</sup>, suscitadas por alguma lembrança despertada. Por sua vez, os *Memoriais* são compostos majoritariamente por entrevistas em captação de som direto, com perguntas realizadas pela equipe do GEU, mas também por nossos parceiros sateré-mawé, que orientaram a escolha dos temas, em um primeiro trabalho de edição. A edição subsequente dos materiais brutos captados coube às diretoras dos Memoriais junto à equipe do GEU, que realizou reuniões para discussão de roteiro a partir da transcrição e decupagem das imagens. O *Memorial* de Manaus traz um excerto de vídeo do acervo dos próprios Sateré-Mawé, de uma cena de sua luta por terrenos em Manaus. No caso do *Memorial* de Parintins, o mito do guaraná foi narrado em conjunto pelos estudantes do curso de Pedagogia Intercultural PROIND, e suas vozes surgem em off em uma animação encomendada pelo GEU,

---

<sup>17</sup> Os Sateré-Mawé, filhos do guaraná, produzem um bastão a partir da semente do guaraná torrada, moída, e compactada em um bastão defumado, chamado também de “pão” de guaraná. O “padeiro” cuida para que não se forme ar e coloca os bastões para secar em um fumeiro. Este bastão é ralado com uma pedra ou língua de pirarucu em uma cuia com água, normalmente pela dona da casa. As mãos da mulher que rala friccionando o bastão dão ao guaraná uma consistência mais espessa do que a mera dissolução do pó na água. A bebida, çapó, circula em sentido anti-horário na roda de conversa, devendo ser ingerida em um número par de vezes. O guaraná é um professor, ensina e traz boas palavras. Ao se tomar o çapó, há que se ter respeito, falar a verdade. Ele auxilia na tomada de decisões, traz sabedoria e ponderação para a conversa, permite o uso de boas palavras. Traz também noções de amizade, convivialidade e carrega consigo a memória do grupo (UGGÉ, s.d., p. 28). A cuia com o çapó repousa sobre um suporte em forma de ampulheta chamado *patawi*, que guarda relação metafórica com as lideranças, os tuisás, portadores de boas palavras, e tem um formato de *axis mundi*.

em uma estética em que os personagens são formados por palavras escritas e traços simples. O *Memorial* de Ponta Alegre traz duas fotos e imagens do cotidiano da aldeia que “vestem” as falas dos entrevistados. Os textos de encarte e as fotos ilustrativas dos três memoriais são também produzidas pela equipe do GEU. Uma vez que as cópias foram entregues, os modos de apresentação passam a ser novamente decisão dos Sateré-Mawé, que compõem com eles o acervo de materiais de “pesquisadores” que mobilizam em diferentes contextos. Não são, provavelmente, materiais que fazem parte de narrativas cotidianas, do mesmo modo que aquelas famílias Sateré-Mawé que tem fotografias normalmente as deixam guardadas.

Os vídeos entraram em agencialidades múltiplas, próprias das cosmopolíticas saterémawé. Para Moisés, cuja posição da comunidade Yapyrehyt transformou-se diversas vezes ao longo dos anos (ver ANDRADE, 2012) a venda dos DVDs do Memorial para turistas e outros visitantes serviu para angariar recursos, além de inscrever em meio audiovisual a trajetória da turma de Dona Teresa na paisagem urbana de Manaus de modo que ele figurasse como tuxaua. Os professores indígenas participantes do vídeo de Ponta Alegre, por sua vez, usaram o vídeo em seus estágios durante o curso de Pedagogia Intercultural, nas escolas em que lecionaram. Em particular, foi-me dito que aqueles que não quiseram participar das gravações depois se arrependeram.

Para o GEU, por sua vez, a produção dos memoriais serviu de mediação para o estabelecimento de contatos, para facilitar nossa inserção em campo. Os Memoriais, como os próprios Sateré-Mawé nos disseram em diversas ocasiões, eram uma carta de apresentação, provando que não estaríamos lá apenas “para roubar seu conhecimento e não mais retornar”. Além disso, a transcrição das entrevistas realizadas incorporou-se às compilações de cadernos de campo, servindo de dados para a escrita das dissertações e teses. Nas entrevistas instamos entrevistados a construir histórias de si, de suas famílias e comunidades a partir de uma forma específica que vem em parte de concepções não indígenas de história e biografia<sup>18</sup>, mas que deriva também de suas experiências acumuladas como lideranças e mediadores entre mundos e experiências indígenas e não indígenas, que eles mesmos consideraram importante registrar e transmitir. Os *Memoriais* enquanto produtos estabilizam e convencionalizam estas narrativas, não abarcando outras narrativas e controvérsias que emergiriam na pluralização de formas de contar, espaços enunciativos e pontos de vista narrativos. Mas, longe de ofuscarem estas outras narrativas, os vídeos tornaram-se mais uma forma de “continuar a conversa”.

---

<sup>18</sup> Gostaria de poder ter investido nessa discussão ao longo da tese, a partir das leituras realizadas na disciplina oferecida por Dominique Gallois, *Redes de Saberes e Relações Ameríndias*, em 2013. Ficará para outra oportunidade.

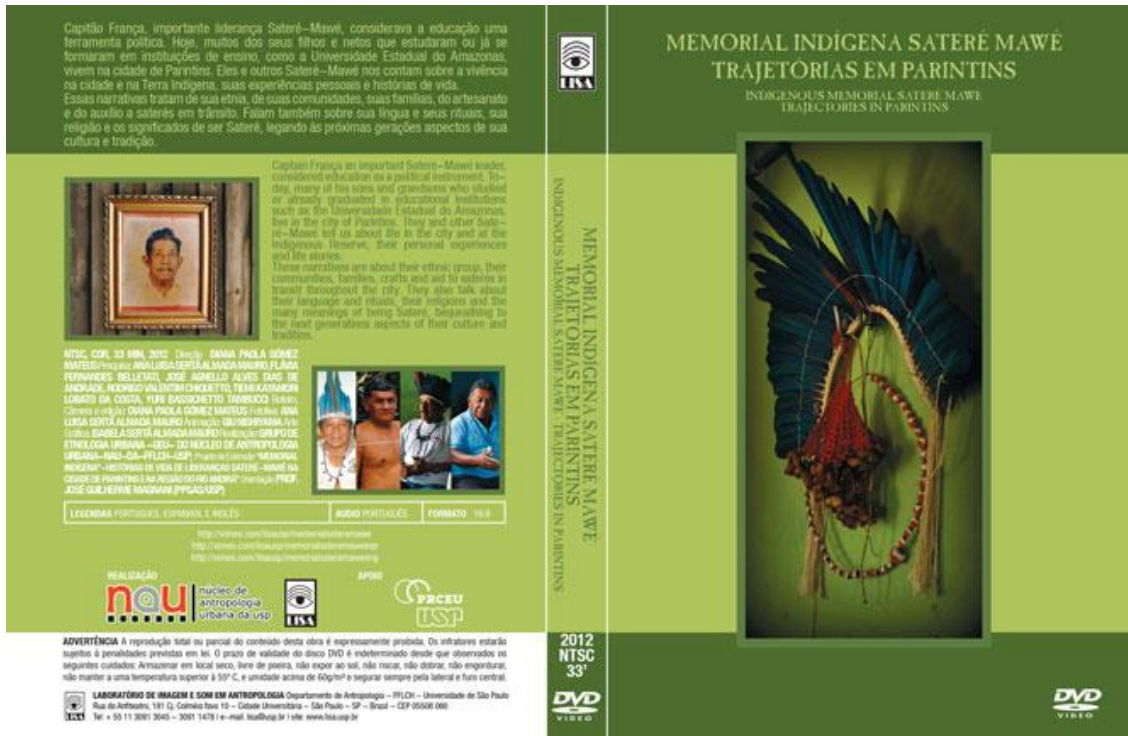


Figura 1 - Encarte do Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins

Estas mesmas considerações regeram a confecção de uma cartilha paradidática destinada ao uso dos professores indígenas da Escola Municipal Rosa Cabral, na aldeia de Ponta Alegre. Nos sucessivos projetos de formação magisterial e universitária dos professores indígenas sateré-mawé, enfatizou-se sua formação como professores-pesquisadores, encarregados de pesquisar suas próprias comunidades e culturas e produzir materiais didáticos para serem utilizados no ensino bilíngue, intercultural, específico e diferenciado das escolas indígenas (aprofundo este debate no capítulo 3, trazendo na primeira parte exemplos desses cursos de formação ao longo do tempo). Contudo, em nossos contatos surgiu o interesse de desenvolvermos um produto que pudesse trazer as questões que estávamos pesquisando para a sala de aula. Os professores, nossos interlocutores de pesquisa, estavam interessados em ampliar seu repertório de materiais e temas escolares, em face de seu contato anterior com pesquisadores, antropólogos e linguistas, que se voltaram mais para o desenvolvimento de gramáticas, dicionários e livros com narrativas de mitos. Suas próprias pesquisas de conclusão de curso voltavam-se para ensino de português ou língua indígena, matemática, biologia e educação ambiental. Uma discussão específica sobre a formação da comunidade, pessoas e elementos que nela estão presentes, com histórias e mapas georreferenciados e um mapa abrangente da comunidade, desenhado por uma arquiteta da Faculdade de Arquitetura e

Urbanismo da USP a partir de nossos esboços e croquis, além de propostas de atividades com os alunos, veio também ao encontro dos modos reflexivos em que a escola apresenta a si e a sua comunidade em eventos em que é preciso objetivar-se e produzir contrastes diante de observadores externos, como na Feira Cultural (ver Capítulo 5).



*Figura 2 - Cartilha Paradidática Nossa Aldeia, Nossa História, Nossa Gente*



*Figura 3 - Entrega da cartilha em Ponta Alegre, jan. 2017. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU*

Além de parcerias que resultaram em produtos específicos, as redes de contatos e relações construídas com nossos interlocutores de pesquisa se mantiveram ao longo do tempo, alimentadas por nossas visitas e paradas em suas casas e comunidades. E também em contatos cotidianos por meio das redes sociais, sobretudo do Facebook acessado por muitos Sateré-

Mawé em Manaus, Parintins, Barreirinha, Maués e mesmo em Ponta Alegre, utilizando a internet provida para as aulas de Educação à Distância oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação na Escola Indígena Professora Rosa Cabral (ver seção 3.1.3). Além de acompanharmos suas próprias postagens com fotos, brincadeiras, notícias e conversas, o que nos permitiu observar como jovens sateré-mawé provenientes de diferentes localidades e que se conheceram recentemente passam a construir certa convivência, muitas vezes nós éramos também contatados e informados sobre eventos e notícias. Assim, fomos também incluídos em redes de ajudas e apoios, recebendo solicitações de contribuição financeira para a realização de eventos, compra de equipamentos para as equipes de futebol, auxílio em situações de doença, mas também pedidos de informação sobre assuntos políticos ou jurídicos, ou mesmo sobre o uso de um equipamento, sobre burocracia acadêmica, sobre o que fazer em casos de violência doméstica ou sobre costumes de outros coletivos indígenas. Sobretudo, perguntavam-nos com frequência quando retornaríamos, pois as frequências de nossas idas também eram condicionadas por prazos institucionais da USP, possibilidades de angariar financiamentos para as viagens (incluindo autofinanciamento) e disponibilidades pessoais. E, enquanto não conseguíamos voltar, estes Sateré-Mawé foram também incluídos em nossas redes, podendo acompanhar nossas próprias postagens e interações nas redes sociais, tendo assim algum contato com nossas vidas enquanto não estamos na Amazônia.

#### **1.1.5. Conexões Parciais e Saberes Localizados**

Proponho entender a dinâmica entre as pesquisas do GEU e esta tese em particular em diálogo com os procedimentos de Marilyn Strathern em seu livro *Partial Connections* (1991). Ainda que Strathern figure ocasionalmente na bibliografia das pesquisas do NAU, especialmente aquelas que interseccionam com a temática de gênero, pensar nossa prática em termos de conexões parciais é uma leitura minha. Assim esta tese é a minha individuação em relação ao GEU e ao NAU, em termos teórico-metodológicos, e também a partir do recorte da pesquisa, as experiências Sateré-Mawé no Ensino Superior e as conexões da interculturalidade.

Recortar este objeto significa produzir uma descrição parcial de suas entidades, unidades e relações e estabelecer algo como um sistema explicativo discreto, ainda que justaposto e interseccionado com as discussões dos colegas sobre os domínios por eles eleitos (Chiquetto e o futebol, Tambucci e a mobilidade fluvial no Baixo Amazonas, Mauro, as redes de sementes e as associações de mulheres, Andrade e as configurações de mobilidades e parentelas, Mazzochi e o adventismo entre os Sateré-Mawé). A princípio, este parecer ser um

procedimento moderno (cf. LATOUR, 1994) de decompor uma totalidade pré-existente em diferentes partes que podem assim ser investigadas e decompostas em unidades menores de análise. Contudo, o que eu busco argumentar é que estes recortes de pesquisa são a construção de uma perspectiva, que elicia certo conjunto de relações, e que podemos passar de uma perspectiva a outra diferenciando o conjunto de relações.

Aqui, portanto, a “educação da atenção” de que falei anteriormente para a construção da visão “de perto e de dentro” exige também certa insistência na natureza corpórea da visão produzida pelo procedimento etnográfico que ainda hoje é chamado de “observação participante”, incluindo nossas expedições e caminhadas e outras formas de interação e interlocução, portanto de fala, escuta, comensalidade, etc. A perspectiva ecológica ingoldiana implica aqui a crítica da metáfora da visão como distanciamento de um sujeito cognoscente de todos e de tudo. Uma investigação que pudesse tudo ver de lugar nenhum, aquilo que Donna Haraway chama de “truque de Deus” (HARAWAY, 1988, p. 19). Assim, localizar nossa produção de saber é:

vincular o objetivo aos nossos instrumentos teóricos e políticos de modo a nomear onde estamos e onde não estamos [...] a objetividade revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falsa visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades. A moral é simples: apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva. Esta é uma visão que abre, e não fecha, a questão da responsabilidade pela geração de todas as *práticas visuais*. (HARAWAY, 1988, p. 21, grifo meu)

Práticas visuais que incluem aí não apenas nossas descrições etnográficas, as fotografias tomadas em campo, os mapas de satélite ou desenhados, mas também nossas ferramentas analíticas e os artefatos que produzimos como “categorias dos Sateré-Mawé” para nossas descrições [ou, nos termos de Roy Wagner (1975, p. 31), a “cultura” dos Sateré-Mawé que “inventamos”], que constituem também tecnologias protéticas de visualização. Todos estes artifícios constroem traduções e modos específicos de ver, por conseguinte, modos de vida. A perspectiva parcial e os saberes parciais que daí decorrem, para não cair no “truque de Deus”, precisam ser “localizáveis, críticos, apoiados na possibilidade de redes de conexão, chamadas de solidariedade em política e de conversas compartilhadas em epistemologia” (HARAWAY, 1988, p. 23). A visão que se produz é uma política de posicionamento, em que o eu cognoscente é parcial, inacabado, capaz de juntar-se ao outro sem buscar tornar-se o outro. Ou seja, não nos tornamos nem idênticos à uma perspectiva sateré-mawé, seja ela produzida pelos próprios Sateré-Mawé ou por nossas ficções sobre eles, nem tampouco nos colocamos em uma posição absoluta de antropólogos-de-São-Paulo, ou qualquer que seja o marcador. Levamos em conta nossas divisões e contraditoriedades, multiplicidades heterogêneas e simultâneas, não

totalizáveis, que realizam conexões parciais com sujeitos e coletivos sateré-mawé em diferentes contextos. Perspectivas constroem-se a partir de e resultam em certas imagísticas, pelas quais as relações e conexões são tornadas visíveis. As ilustrações na abertura de cada capítulo foram produzidas no intuito de eliciar as imagens com as quais esta tese joga em relação à estrutura da própria tese.

E, assim como temos nossas metáforas para falar sobre perspectivas e olhares parciais, também os Sateré-Mawé as tem. Um dos mitos centrais para acessar seus modos de conhecimento é o mito do *waraná*, ou guaraná (*Paulinia cupana*), uma planta originalmente trepadeira e domesticada como arbusto pelos Sateré-Mawé, cujos frutos maduros parecem cachos de olhos. O mito será apresentado em detalhes na seção 2.2.2, mas resumidamente conta a história do filho da jovem Oniwasap'i, assassinado a mando de seus tios, e de cuja sepultura, a comando da palavra geradora da mãe, saem uma miríade de animais, até brotar de seu olho esquerdo o *waraná-rana*, falso, dos brancos, transgênico, e do olho direito o *waraná-sese*, legítimo, que dará origem aos Sateré-Mawé, filhos do guaraná. Dado que o guaraná é considerado também um conselheiro e professor, além de liderança, e deve ser consumido nas reuniões para fornecer boas palavras, essas duas formas de guaraná caminham juntas, tensionando-se, nos processos de educação e circulação de conhecimentos. Desse modo, constituem-se os projetos da Academia Livre do Wará, a busca por uma universidade indígena, como será discutido no capítulo 3.

A construção de perspectivas não deixa também de ser carregada de ironias em seus efeitos de espelhamento. Em alguns textos não etnográficos sobre os Sateré-Mawé, explica-se o nome traduzindo Sateré como a lagarta de fogo e Mawé como um tipo de papagaio falante. A explicação do segundo termo é bastante contestada e muitas vezes ouvimos nossos interlocutores sateré-mawé reclamando que não são papagaios pra repetir palavras dos outros. Por sua vez, Lúcio Menezes, professor sateré-mawé aposentado da FUNAI, ofereceu um jogo de espelhamento mais interessante ao ver constantemente a equipe do GEU olhando atentamente ao que acontecia ao redor, tentando entender seu cotidiano. Lucio nos contou muitas vezes a piada de um índio que vendeu para um português um papagaio. O português não conhecia papagaio, mas ficara sabendo que a ave sabia falar. O índio então, ao invés do papagaio, entregou ao português uma coruja, e o português levou o bicho muito contente. Um tempo depois, eles se reencontram e o índio pergunta, gaiato: “E aí, o papagaio tá falando muito?”. O português responde: “Falar, não fala, mas presta uma *atenção...*”. Para Lúcio, em alguns momentos parecemos o papagaio do português - uma coruja que presta atenção e não sabe falar - em outros o próprio português, suscetível a enganos e trapaças. Outros jogos de



espelhamentos serão discutidos nessa tese, como o Festival do Boi Bumbá, as tensões curriculares nas escolas indígenas e as Feiras Culturais realizadas nas aldeias.

O recorte desta tese, a presença Sateré-Mawé na universidade e as conexões engendradas pelo dispositivo da interculturalidade, é particularmente interessante porque oferece (e ao mesmo tempo desarruma) contextos em que é possível perceber tensões e ressonâncias entre os polos de dicotomias como aldeia/cidade, ou floresta/cidade, conhecimentos tradicionais/conhecimentos científicos a partir da noção de cultura como um campo de diferenças estruturadas e estruturantes. Interculturalidade não apenas como objeto mas também como política de pesquisa tem como requerimentos a parcialidade e a não universalidade, que oferecem possibilidades de conexões e aberturas inesperadas, mais que um relativismo descorporificado. Isto implica em não apenas descrever a ecologia das práticas de conhecimento das pesquisas do GEU, os requerimentos e constrações de nossas pesquisas realizadas em um laboratório (o Núcleo de Antropologia Urbana), mas também a clareza de que nossas descrições emergem em uma relação social de “conversa” carregada de poder, onde há agências múltiplas participando e produzindo significados.

Essas conexões parciais, por sua vez, criam novas posições. Aquilo que conectamos ao elaborarmos uma questão e perscrutarmos sua resposta gera excedentes para além da resposta (informações, reflexões e afetos além daqueles que buscávamos ou esperávamos encontrar), que por sua vez criam novas questões e novas lacunas na nossa compreensão. Considerando o problema da interculturalidade e, de modo geral, os esforços comparativos que o GEU tem empreendido, incluindo os usos da família de categorias do NAU fora de São Paulo, retomo a descrição de Strathern das polêmicas sobre comparação entre culturas na antropologia, imaginadas como uma série de posições e contraposições que se apresentam também como compostas por posições e contraposições. A estrutura se auto escalone e a cada contraposição, uma posição é deixada para trás (STRATHERN, 1988, pp. xix-xxv).

Por vezes, a escrita antropológica produz um movimento entre essas posições que fazem as lacunas parecerem terreno atravessado em uma metáfora de jornada. Strathern opta por outra metáfora, a do ciborgue, emprestada de Donna Haraway, em que não há partes formando um todo, mas partibilidades. Em *Partial Connections*, Strathern elabora uma descrição merográfica<sup>19</sup>, em que cada seção arbitrariamente emerge de um elemento da seção

---

<sup>19</sup> Merografia é um conceito introduzido por Strathern justamente para pensar formas distintas de conectar partes e todos, pensando em escalas pós-plurais. Ou seja, renuncia-se à ideia de que as partes formarão um todo coeso, mas concebe-se as descrições como parciais, acomplando elementos de modos distintos. Este parágrafo e o próximo buscam delinear como a minha descrição se faz de modo merográfico, a partir de comparações também parciais.

anterior e cada parte de alguma coisa pode ser parte de outra coisa. A autora afirma que conexões parciais, assim como escrever antropologia, referem-se a relações por partição, por meio de cortar material obviamente conectivo. Em seu livro, a autora toma o procedimento recursivo de cortar, dividir e traçar analogias, formando uma Poeira de Cantor antropológica, com partes, capítulos, seções e subseções divididas em dois.

Nessa tese, busco compor a jornada e a partibilidade, seguindo os traços e os rastros (INGOLD, 2007, cap. 3) das pesquisas e dos cadernos de campo do GEU, em que somos ao mesmo tempo menos e mais que sujeitos *autores* de pesquisa. Pesquisas que se torna artefatos compósitos, mas que podem ser expressas em linhas narrativas, em jornadas, sujeitas às suas próprias montagens. Assim, a imagem formada não segue a merografia da Poeira de Cantor, mas a geometria de uma estrela. Cinco capítulos, divididos cada um em duas partes contrapostas, por sua vez compostas por cinco seções. Cada seção emerge da anterior e ao mesmo tempo lança conexões com a seção de mesmo número da outra parte do capítulo. Cada parte no interior de um capítulo propõe alguma forma de contraponto. A complexidade das relações, contudo, não obedece a simetrias rígidas, e as remissões internas emaranham as seções, realizando suas próprias conexões parciais. Os ciborgues não se caracterizam por compatibilidades absolutas, e sim pelo alcance estendido da união de coisas ao mesmo tempo necessárias e contraditórias. Lévi-Strauss, na abertura das *Mitológicas*, justifica o abandono de “um corte em capítulos isométricos” e o comprimento desigual das diferentes partes de seu trabalho pela necessidade de que obedeçam “às regras de tom, de gênero e de estilo exigidos pela natureza dos materiais utilizados e pela natureza dos meios técnicos empregados em cada caso” (LÉVI-STRAUSS, 1964, p. 34), resultando em uma organização pelas formas musicais de uma sinfonia ao longo de seus volumes. Magnani, por sua vez, disse-me em uma reunião de orientação que há uma filosofia estética zen por trás da assimetria, o apreço pelo despojamento, a impermanência, a imperfeição e a incompletude, conhecida como *wabi-sabi*. Entre a erudição musical de Lévi-Strauss e a sabedoria zen de meu orientador, espero que meu ciborgue estrelado possa trazer também alguma ludicidade à leitura.

Considerando sua partibilidade, entretanto, é preciso refletir sobre a construção de unidades de comparação na pesquisa e na tese. O que se compara? O que a presença ou ausência de um atributo quer dizer? Não se deveria pensar sobre o que é implícito ou explícito, ou sobre o que é oculto e o que é visível? O que se perde ou é oculto quando se desloca a posição analítica? Tais questões trazem o tema da escala – dado que julgamentos sobre analogias e proporção informam qualquer organização de dados. Em termos da antropologia urbana praticada no NAU, há uma premissa de que a repetição do olhar de perto e de dentro, a partir

de diferentes recortes, resulta em um procedimento de magnificação, que permite comparar esses arranjos coletivos *na* cidade, perceber conexões e assim construir descrições *da* cidade (MAGNANI, 2012a). Esta dinâmica passa de um deslizamento entre escalas para sua manutenção em um jogo de figura e fundo (WAGNER, 1975). As cidades que descrevemos, pois, são inventadas, são produtos de trabalhos que envolveram criar taxonomias, enumerar variáveis e diferenças que podem ser, em alguma medida, ordenadas – como os fatores de Louis Wirth, de tamanho, densidade e heterogeneidade, os de Redfield em seu continuum folk-urbano, ou as discussões das últimas décadas sobre centralidade e periferia, gentrificação e segregação urbana, como as desenvolvidas pelo GEAC – Grupo de Estudos de Antropologia da Cidade, coordenado pelo professor Heitor Frúgoli, também na USP. O exercício que fizemos se aproxima da ficção especulativa de Ítalo Calvino, em *As Cidades Invisíveis* (que Bruno Latour astutamente mimetiza em seu site-artefato sobre Paris<sup>20</sup>), no qual Marco Polo se incumbe de contar ao Khan as improváveis cidades que conheceu em suas viagens. A narrativa sequencial de Marco Polo nos leva a identificar as variáveis entre as cidades e a pensá-las tanto comparativamente quanto em sistema, enquanto acompanhamos a narrativa da jornada do aventureiro. Em nossa frota fractal do NAU, a fim de narrar nossas descobertas (ou melhor, experiências, para sairmos dos tropos colonialistas) e compará-las, atravessamos as lacunas entre as cidades – e entre nossas pesquisas - como uma jornada, feita sobretudo pelos rios do Amazonas.

E, entretanto, é também pela narrativa de uma jornada de barco que os Sateré-Mawé interlocutores dessa pesquisa nos explicam a nossa própria presença. Por diversas vezes, foi-nos narrado o Mito do Imperador. Este mito, que retornará ao longo dessa tese, conta que nos primórdios os Sateré-Mawé foram convidados por um grande ser, o Imperador, a seguir com ele para leste, em uma jornada. Os Sateré-Mawé aceitaram o convite e o seguiram, mas acabaram distraíndo-se pelo caminho e o barco partiu sem eles. O Imperador, contudo, prometeu que retornaria um dia, trazendo grandes presentes, e que os que ficaram deveriam cuidar da floresta. A volta do Imperador é traduzida como a chegada benéfica dos brancos, aqueles que trazem objetos e conhecimentos úteis aos Sateré-Mawé, como os professores da universidade. Uma versão dessa narrativa, contada pelo professor aposentado da FUNAI Lúcio

---

<sup>20</sup> Latour criou um site-artefato chamado Paris, Cidade Invisível com diferentes arquivos de mídia que podem ser acessados a partir das guias “atravessar”, “proporcionar/pôr em proporção”, “distribuir” e “permitir”, disponíveis em francês, inglês, italiano e espanhol. Nas imagens e textos disponíveis no site, constroem-se olhares em rede sobre a cidade, questionando as ilusões de zooming, de escala e continuidade nas representações que se constroem sobre a “cidade-Luz”. Volto a estas experimentações latourianas nas seções 2.1.5 e 2.2.2. Latour é também presente na revisão da seção 3.2.2, para falar das “caixas-pretas” da interculturalidade.

Menezes, está no *II Memorial Indígena Sateré-Mawé – trajetórias em Parintins*. A chegada desses presentes é o que permite que também os Sateré-Mawé tenham a educação formal como um projeto para si, negociando com seus poderes e perigos, como o fazem outros tantos coletivos indígenas. E cabe a esta pesquisa tentar compreender “as reivindicações e as alternativas colocadas por estas sociedades para a construção do próprio futuro”. (GALLOIS, 2002, p. 206)

Esta análise trabalha com a hipótese de que a narrativa do Mito do Imperador engendra o enquadramento cosmopolítico no qual o Outro (Inimigo) ocupa uma posição fundamental no futuro dos Sateré-Mawé como condição de possibilidade de sua própria existência enquanto coletivo. Este tema é também trabalhado no canto da tucandeira traduzido na dissertação de Mauro (2015), em que os *wahi* (colares e também os brancos) de miçangas são espalhados (nas batalhas) e também misturados às sementes (os Sateré-Mawé). Esta hipótese se aproxima do inescapável tema da “afinidade potencial” como um traço fundamental dos mundos habitados pelos coletivos amazônicos que se constituem, como propõe Viveiros de Castro (1992), de forma que o "inimigo" seja o "centro de uma sociedade sem centro" (KELLY, 2005). Enquanto desdobramento desta constatação, o foco nos processos de “pacificação do branco”, tal qual apresentado por Carneiro da Cunha (2002), Albert (2002) e Gallois (2002), permite vislumbrar processos de “interdependência produtiva entre cosmologia e etnicidade” (ALBERT, 2002, p. 263). Por várias vezes, em lugares e momentos diferentes, grupos indígenas declaram ter “pacificado os brancos”, arrogando para si a posição de sujeitos e não de vítimas. “Pacificar os brancos” significa várias coisas: situá-los, aos brancos e aos seus objetos, numa visão de mundo, esvaziá-los de sua agressividade, de sua malignidade, de sua letalidade, domesticá-los, em suma; mas também entrar em novas relações com e eles e reproduzir-se como sociedade, desta vez não contra, e sim através deles, recrutá-los para sua própria continuidade. (CARNEIRO DA CUNHA, 2002, p. 08). Recrutamento que, por sua vez, envolve a elaboração de conexões parciais que, no escopo dessa pesquisa, são propostas a partir da palavra-chave “interculturalidade”.

## 1.2. Conexões da interculturalidade

“agora que deveria tomar warana do Puraka ralado na pedra depois tomar na cuiam”  
Comentário de Lucio Ferreira Menezes, Sateré-Mawé, em uma postagem minha no Facebook em que eu digo que estou estressada por causa da tese, em 15 de maio de 2018<sup>21</sup>

Nesta segunda parte do primeiro capítulo, realizo um movimento de individuação. Relato a construção da presente pesquisa, a escolha entre opções teóricas e metodológicas feita em face da participação nos grupos de pesquisa, das disciplinas cursadas e do desenvolvimento do trabalho de campo e interlocução com os Sateré-Mawé. Trata-se de uma leitura a contrapelo do meu próprio processo de formação no PPGAS-USP, abrindo algumas caixas pretas e deixando bastidores à mostra, que parecem necessários em uma tese que busca discutir também a universidade e o Ensino Superior no Brasil. Construir no texto a corporificação específica e particular em que se dão as conversas compartilhadas e a solidariedade política (HARAWAY, op. cit). Nesse sentido, trago também um relato da reflexividade despertada por este tema de pesquisa, no período em que o país era sacudido por mobilizações políticas enormes e imprevisíveis, e a Universidade de São Paulo entrava em uma Greve não tão grande e não tão imprevisível, mas que abriu a brecha para o avanço de uma pauta há muito imobilizada: a instituição de cotas étnico-raciais.

### 1.2.1. O campo exploratório e a construção de um objeto de pesquisa

Minha primeira ida a Parintins ocorreu em fevereiro de 2012. Meses antes, em 2011, José Agnello Andrade havia estabelecido contatos com alguns Sateré-Mawé em Parintins, como parte da realização de sua pesquisa de mestrado. Um dos interlocutores era João “Canarinho” Ferreira de Souza, cujos filhos Josias e Sigride e o genro Jamilson cursavam o PROIND – Licenciatura Intercultural Indígena oferecida pela Universidade Estadual do Amazonas. Diante da proposta de realizar um vídeo memorial em janeiro de 2012, tal como estava sendo feito para as comunidades sateré-mawé de Manaus, Josias assumiu um papel importante da produção do vídeo e no estabelecimento de contatos em Parintins. A equipe do GEU teve uma reunião com a turma do PROIND para explicar o projeto, que em um primeiro momento não foi aderido por toda a turma tampouco por todos os Sateré-Mawé da turma. Os participantes realizaram um debate sobre educação indígena que foi gravado para o vídeo e

---

<sup>21</sup> Disponível em <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2608615052497611&l=115f3685de>

também narraram o mito de origem do guaraná, que no vídeo foi transformado em uma animação com as vozes dos narradores em off.

Cerca de um mês depois da ida da equipe do GEU para a captação de imagens do Memorial, fui a Parintins com meu (então futuro) orientador José Guilherme Magnani, Tiemi Kayamori Lobato da Costa e a professora da UFPR Ciméa Bevilacqua. Ao chegarmos, ligamos para João Ferreira de Souza, com quem conversamos no hotel onde estávamos hospedados. Ele nos convidou para no dia seguinte encontrar alguns de seus parentes em um culto da igreja Adventista do Sétimo Dia, no bairro de Itaúna. Lá, fomos convidados por Josias para ir à UEA, onde estaria acontecendo o *I Seminário PROIND – Indígenas e Educação Superior no Amazonas*. A descrição desse seminário faz parte da seção 4.1.2. Contudo, cabe pontuar aqui que este foi o evento determinante para que eu escolhesse o eixo do Ensino Superior entre os Sateré-Mawé como tema de pesquisa para o projeto de doutorado<sup>22</sup>. O evento consistia em uma mesa de debates e apresentação das pesquisas dos acadêmicos do curso. A mesa de debates descortinou o universo das imbricações entre as associações de professores indígenas, os cargos e dispositivos da gestão pública da educação indígena, sobretudo as secretarias municipal e estadual de educação, e os diversos projetos de ONGs, igrejas ou pesquisadores universitários que engajam professores indígenas em um acúmulo heterogêneo de experiências e parcerias na educação. A apresentação das pesquisas inquietava por sua semelhança com eventos que por muitos anos eu participara e organizara na USP, como o Graduação em Campo, trazendo diferenças importantes, como um caráter marcadamente político de defesa das especificidades culturais sateré-mawé e o peso dado a narrativas pessoais de trajetória escolar como parte do conteúdo das apresentações. Fatores que pareciam estar contidos em mas transbordavam do nome dado ao curso, Pedagogia Intercultural Indígena.

Em virtude desse evento e das preocupações do GEU com a presença indígena nas cidades, construí um projeto de pesquisa de doutorado intitulado “Como se formam índios acadêmicos? Um Estudo sobre trânsitos de cotidianos e saberes entre os discentes dos Cursos

---

<sup>22</sup> Desenvolvi mestrado sob orientação da Profa. Dra. Ana Lucia Pastore Schritzmeyer – no escopo do Núcleo de Antropologia e Direito [NADIR] - sobre as narrativas acerca de um assassinato em Ouro Preto/MG, em 2001, atribuído a jogadores de RPG, que teve repercussão nacional na imprensa e gerou uma série de manifestações religiosas discutindo as influências demoníacas do jogo e iniciativas legislativas para sua proibição. O corpus de análise da pesquisa foram cerca de 200 notícias sobre o caso, algumas publicações evangélicas, os projetos de lei e a ação civil pública que decorreram do caso, além do processo do caso, analisados à luz da etnografia realizada no Tribunal do Júri em 2009, que absolveu os quatro acusados. Esta primeira viagem a Parintins se deu no período de redação da dissertação, defendida em 14 de dezembro de 2012, e não tinha a princípio o intuito de se tornar o foco principal de meu trabalho acadêmico. Mas, nesse encontro com os acadêmicos sateré-mawé, ocorreu aquilo que Roberto Da Matta outrora chamou de *anthropological blues* e que, em meio a uma construção epistemológica bastante distinta, Marilyn Strathern chama de “ser deslumbrado” (1999, p. 351).

de Pedagogia Intercultural da Universidade Estadual do Amazonas”<sup>23</sup>. No projeto, eu pontuava que, por um lado, as redes de relações entre atores e instituições do Estado e movimentos indígenas entram em intensas disputas políticas para a formulação, a implementação e a gestão da educação indígena em todos os níveis. Por outro, este curso enfrentava os desafios e as mediações envolvidos na proposta de uma educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, tendo professores indígenas como protagonistas. E, em meio a isso, havia para os professores indígenas as vicissitudes de vir à cidade para estudar e os contextos de sociabilidade construídos ao tornarem-se *acadêmicos*, termo utilizado para designar estudantes de Ensino Superior.

Os acadêmicos indígenas, em sua circulação por entre estes ambientes e esferas burocráticas e educacionais, que se tornam o principal *locus* de intercruzamento desses eixos que formam a trama do Ensino Superior Indígena no país. Eu propunha, pois, pensar o entremear de processos de conhecimento e processos de convivência a partir das trajetórias dos acadêmicos indígenas, a serem construídas por meio de entrevistas e de observação participante nas aulas do curso, bem como da análise dos trabalhos que estes acadêmicos indígenas estavam produzindo enquanto professores-pesquisadores de suas comunidades.

O projeto seguia um roteiro algo inescapável nos trabalhos que tratam de educação escolar indígena no Brasil, que inclui a recapitulação das políticas e dispositivos legais para a educação indígena no século XX, em especial após a promulgação da Constituição de 88, bem como das instituições que daí derivam, indígenas e governamentais. Esta recapitulação foi reorientada no decorrer do doutorado, e se apresenta apenas pontualmente no capítulo 3. Entretanto, a recapitulação que eu fiz para o projeto era em grande parte tributária do *Seminário Presença Indígena na Universidade*, realizado entre os dias 27 e 29 de agosto de 2012, pelo Centro de Estudos Ameríndios (CEstA). O evento abarcava diferentes experiências de inclusão de indígenas nas universidades (sobretudo públicas) em diferentes estados brasileiros. Os participantes, docentes e discentes indígenas e não-indígenas, buscaram discutir e avaliar os desafios, impasses e resultados dos diferentes programas então existentes, que implicam políticas de seleção/vestibular, atividades de acompanhamento, avaliação de aproveitamento, critérios de identidade étnica, ensino a distância a presencial, formação acadêmica e cursos de extensão etc. O debate contemplava tanto cursos de graduação como de pós-graduação,

---

<sup>23</sup> E faço questão de registrar aqui que este projeto só foi escrito com auxílio de Yuri Bassichetto Tambucci e Nrishinro Vallabha das Mahe, grandes amigos e pesquisadores do NAU. Em virtude de uma forte tendinite desenvolvida no final da escrita da dissertação (e que voltou no último do doutorado, exigindo um trancamento de seis meses) que me impedia de escrever, eu ditei o texto para o projeto, digitado por Yuri e Nrishi.

acessados por meio de uma variedade de ações afirmativas, bem como os cursos de licenciatura indígena<sup>24</sup>. No Seminário foi também apresentado o blog *Ensino Superior Indígena*, construído por Leonardo Viana Braga, Augusto Ventura dos Santos e Guilherme Pinho Meneses para o mapeamento das controvérsias em torno da questão “Como inserir as populações indígenas no ensino superior brasileiro levando em conta sua especificidade?”, utilizando-se dos métodos da Teoria Ator-Rede concebida por Bruno Latour.

No primeiro ano do doutorado, realizei trabalho de campo acompanhando alguns módulos do PROIND oferecidos em fevereiro (com a equipe do GEU) e julho de 2013, passando uma semana de agosto de 2013 em Ponta Alegre, na T.I. Andirá Marau. Pude assim assistir as aulas frequentadas pelos acadêmicos indígenas, mas também suas relações com o material transmitido pelo curso de Manaus; a professora assistente responsável em Parintins; a estrutura da Universidade do Estado do Amazonas; seus colegas de turma e seus trajetos por Parintins, cidade onde muitos moravam, mas que em para outros era local de *parada* (ver ANDRADE, 2018) apenas durante o tempo do curso. Ao longo dessa etapa de trabalho de campo desenvolvida no primeiro ano de doutorado, e refletindo a partir das disciplinas cursadas por mim na USP, aos poucos reconstruí a questão principal da pesquisa. Indagar a trajetória de formação de acadêmicos indígenas, ainda que os considerando como lócus de um intercruzamento de diversas agências, sofria certa atração gravitacional de discussões acerca de identidade, presente no discurso dos próprios Sateré-Mawé, ou de uma concepção de trajetória muito afeita a teorias de socialização. Estas discussões, frequentes em trabalhos da área da Educação, pareciam tomar como premissa certa noção essencialista de identidade (adjetivada em expressões como “perda/valorização da identidade cultural”), sem considerar as noções de pessoa e conhecimentos mobilizadas pelo pensamento indígena. Noções de pessoa que certamente não se alinhavam à ideia de um indivíduo que passa por estágios de socialização em uma sociedade tal até construir-se em uma identidade profissional<sup>25</sup>. E, ademais, pareciam pouco atentas aos dispositivos de captura do Estado implicados em noções de identidade, que

---

<sup>24</sup> Adaptado do texto de apresentação do flyer do evento.

<sup>25</sup> Tenho em mente, por exemplo, trabalhos como BOURDIEU 2006, e DUBAR, Claude. 1991. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005, com os quais dialoguei durante a pesquisa de Iniciação Científica *A construção da identidade RPGista: a performance de heróis nos jogos de representação de papeis* (PIBIC-CNPq, 2006). Strathern situa estas analogias entre uma passagem individual, operada pela socialização, e coletiva, operada pela civilização, da natureza para a cultura como concepções ocidentais, das quais outros povos não necessariamente compartilham. Assim como não necessariamente compartilham de uma concepção de pessoa como indivíduo autossuficiente que possui uma identidade, um ego com atributos qualificadores. De todo modo, “identidade” é um termo operado politicamente pelos Sateré-Mawé, tanto quanto “cultura”.



cristalizam coletivos indígenas em certos etnônimos e fronteiras territoriais, e na produção desses sujeitos alvo de políticas públicas, os acadêmicos indígenas.

Durante a disciplina de *Redes de Saberes e Relações Ameríndias*, oferecida pela professora Dominique Gallois no segundo semestre de 2013, foram realizados debates sobre biografias indígenas e formas de narrativas de si que fugiam aos modelos canônicos do Ocidente. Curiosamente, o que era discutido nos textos que líamos estava em franco contraste com as narrativas de trajetórias que os acadêmicos do PROIND de Parintins haviam realizado em um evento de fevereiro de 2013 chamado *I Seminário Etno-antropológico*, quando da entrega dos DVDs do *II Memorial Indígena* que fizéramos, que se aproximavam muito do gênero do testemunho (o seminário e as autonarrativas ali produzidas são analisadas no capítulo 4). Este contraste chamou a atenção para a necessidade de considerar os contextos e gêneros de enunciação de si envolvidos, incluindo aqueles engendrados pelas próprias pesquisas do GEU e pela minha, em particular. Nesse momento, retomei a leitura de autores como Michel Foucault, Veena Das e Judith Butler, para pensar em regimes de verdade e de conhecimento, produção de sujeitos e governamentalidade, atentando para o caráter ilocucionário e performativo das práticas políticas sateré-mawé que eu observava. Em busca de uma concepção de política indígena, busquei também os ensaios de Pierre Clastres, com os quais eu havia tido um contato muito breve durante a graduação. Outra leitura fundamental no período foi a coletânea *Pacificando o Branco* (ALBERT; RAMOS orgs., 2000), que trata, entre outras coisas, de formas de tradução e mediação de saberes e falas indígenas para audiências não indígenas.

Tudo apontava que a vida na universidade e a política, longe de se constituírem como duas vocações distintas e inconciliáveis, como Max Weber (1920) havia argumentado em suas clássicas conferências a propósito do cenário alemão do entre-guerras, eram mutuamente constitutivas para os Sateré-Mawé, embora não fossem necessariamente idênticas. Por conseguinte, nesse período desloquei a questão de como se formam acadêmicos indígenas para pensar os enredamentos políticos sateré-mawé entre Ensino Superior e política. O uso da expressão enredamento derivava das críticas elaboradas por Tim Ingold ao uso do conceito de redes pela teoria Ator-Rede. Segundo Ingold, analisar a partir do conceito de redes, embora nos encorajasse a adotar uma perspectiva relacional, priorizando não os elementos mas suas conexões, pensando-os como mutuamente constituídos, acaba por distinguir os elementos das linhas de suas conexões. Dante disso, Ingold propunha um conceito de *meshwork* (ora traduzido como malha ora como emaranhado) em que se percebe as trilhas de crescimento e movimento dos organismos considerados, ao longo das quais vidas são vividas, múltiplos caminhos de

envolvimento com o mundo. Ambientes não são apartados dos organismos, são na verdade o domínio do emaranhamento (INGOLD, 2010, pp. 67-70).

Por cerca de dois anos usei como título da pesquisa de doutorado “Ensino Superior e Política: enredamentos sateré-mawé”<sup>26</sup>. Este título guiou, de certa forma, o acompanhamento das aulas do PROIND em janeiro e fevereiro de 2014, incluindo a elaboração e as defesas dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos acadêmicos indígenas; sua formatura em julho do mesmo ano; além de idas a Ponta Alegre em agosto de 2014, novembro de 2015 e janeiro de 2017 (com o GEU). Contudo, algo nesse título me deixava insatisfeita. Ele não parecia descrever o que de fato eu estava fazendo, perdia de vista as mediações e equívocos das diferentes coisas que eu colocava em relação, no fazer autoral da pesquisa, aquilo que era propriamente invenção (no sentido empregado por Roy Wagner) de minha tese de etnologia urbana sobre a presença indígena na universidade. A palavra interculturalidade, com todas as críticas recebidas por seu aspecto voluntarista e pouco substantivo (voltarei a isso mais adiante e nos capítulos 3 e 4), continha algo de crucial naquilo que eu observava. A atenção ao movimento exigia a atenção para o movimento de perspectivas, de que tanto minhas leituras melanesistas quanto os autores americanistas falavam em suas análises. Havia lacunas, sobras e perdas de informação, incompatibilidades inexoráveis e ontologias não subsumíveis em coisas que, não obstante, estavam sendo colocadas juntas pela presença sateré-mawé na universidade e por minha análise. E que, diante de sua própria co-presença heterodoxa, ampliavam seus respectivos alcances e potências. Por isso, retornei à leitura de *Partial Connexions* da Marilyn Strathern e mais uma vez transformei a questão e o título da pesquisa: que ganhou a denominação definitiva de *Conexões da Interculturalidade*.

### **1.2.2. Discutir a presença indígena nas cidades a partir da universidade**

Simultaneamente a estas mudanças, o NAU promovia um diálogo crítico com o conceito de redes em suas diferentes formulações. No grupo NAU Cidades, líamos autores como Ulf Hannerz, para refletirmos sobre pesquisas que se apoiam metodologicamente na análise de redes, discutindo translocalidade, globalização e circulação. Estes interesses vieram ao encontro de tópicos trabalhados na disciplina *Etnografias Urbanas: fronteiras e deslocamentos*, oferecida pela professora Silvana Nascimento e cursada por parte dos membros

---

<sup>26</sup> Com algumas variações nas apresentações em congressos para não gerar repetições no currículo Lattes, pois me fora dito que isso prejudicava os índices de produtividade meus e do meu programa. Efeitos do estranho modelo de *accountability* do campo científico brasileiro.

do NAU Cidades, em que discutimos Hannerz, Michel Agier, Bruno Latour, autores clássicos de antropologia urbana como Robert Park e Robert Redfield, além de autores brasileiros como Gilberto Velho, José Guilherme Magnani, Ernesto Perlonger e Teresa Caldeira.

Estes debates propiciaram o espaço para o exercício de buscar leituras indígenas sobre a cidade de Parintins a partir dos acadêmicos sateré-mawé, de modo análogo ao que Chiquetto havia feito com o futebol e Mauro com o artesanato. Entretanto, a universidade trazia consigo algumas especificidades que enriqueciam esta leitura. Por um lado, o curso colocava na mesma sala de aula acadêmicos com diferentes trajetórias de formação escolar e com diferentes experiências de circulação e habitação nas cidades. Havia aqueles que foram jovens recrutados pela FUNAI para trabalhos diversos e que se tornaram professores indígenas com décadas de experiência, circulando por entre comunidades da Terra Indígena e as cidades; aqueles que em um dado momento da vida se mudaram com a família para continuar os estudos nas escolas urbanas e aqueles que haviam nascido e se criado em Parintins, retornando à Terra Indígena apenas no período de férias escolares. A construção de trajetos pela cidade, a familiaridade com formas de sociabilidade urbanas e as memórias conectadas aos espaços e equipamentos urbanos, aos eventos e festas da cidade eram bastante distintas em cada caso. Equipamentos voltados ao atendimento à saúde e acolhimento indígena, como a CASAI e a Casa de Trânsito, eram referências importantes, assim como o Porto da Francesa de onde saem os barcos para a Terra Indígena, a praça onde se instalam as barracas de venda de artesanato durante o Festival do Boi-Bumbá e a sede do Consórcio dos Produtores Sateré-Mawé. Contudo, havia referências a locais cuja inclusão em seus circuitos não os tornava amplamente reconhecidos como “espaços indígenas em Parintins”, como as escolas urbanas que haviam frequentado, casas de lideranças onde haviam morado por um tempo antes de adquirirem suas próprias moradias, campos de futebol e banhos.

Por outro lado, a partir de suas formações universitárias em diferentes disciplinas, incluindo aqueles que se formaram em outros cursos que não o PROIND, havia Sateré-Mawé que se propuseram a investigar questões concernentes à presença indígena nas cidades e as relações entre Parintins e os povos indígenas. Havia, pois, pistas para uma auto-antropologia urbana que acadêmicos indígenas desenvolviam.

Estas diferentes leituras, que emergiam das conversas ou se inscreviam nos trabalhos acadêmicos dos Sateré-Mawé, permitiam-nos tomar a cidade não como uma totalidade dada, mas pensar Parintins a partir de seus cidadãos, como um processo em que a cidade e os cidadãos são um constante fazer. Em seu esforço reflexivo sobre a cidade, surgia a constatação de que a cidade de Parintins dizia-se indígena em suas origens, mas invisibilizava seus habitantes

indígenas, como quando os obrigava a calarem sua língua e origem nas escolas e na vizinhança. Além das privações materiais vividas na cidade, meus interlocutores relatavam preconceitos, racismos, episódios de violências diversas, como depredações em suas casas e brigas nas ruas. Nos trabalhos autorados pelos acadêmicos indígenas, havia a preocupação em retratar essas dificuldades, em muitos casos para indicar caminhos de mudanças e superação. Por outro lado, alguns trabalhos indicavam como figuras indígenas surgiam positivamente no Festival Folclórico do Boi Bumbá, que ganhou fama internacional no último quartel do século XX com um formato de espetáculo com elementos como “pajé”, “tribos” e enredos e toadas (músicas) que entremeiam mitos e etnônimos. Em trabalhos de autores Sateré-Mawé que se debruçaram sobre o Boi-Bumbá de Parintins, apontava-se que os indígenas não aparecem como sujeitos criadores dos elementos artísticos, de suas decisões executivas de cada Boi ou mesmo como brincantes, sendo antes suporte para o repertório imaginativo acionado pelos responsáveis pela gerência das agremiações folclóricas e pela realização do espetáculo. Havia então um caráter reivindicatório, dos direitos ao uso das culturas indígenas, da participação para garantir que não houvesse distorções vexatórias aos indígenas e dos recursos e lucros gerados pelo Festival. Ao tomar contato com essas discussões, considerei necessário incluir em minha pesquisa o Festival Folclórico do Boi-Bumbá de Parintins, que eu tive a oportunidade de acompanhar com alguns Sateré no ano de 2014 (Cf. FIORI; RODRIGUES, 2014), e as reflexividades e imagens em choque que gerava com os Sateré-Mawé parintinenses. Busquei, assim, compreender este jogo reflexivo de visibilidades e invisibilidades em que Parintins e seus cidadãos definem-se mutuamente como indígenas ou não, elegendo sujeitos, espaços, manifestações culturais e discursos como formas enunciativas eficazes de etnicidade, sem que nenhum dos elementos esteja previamente determinado ou estabilizado. Cada concepção da cidade, lida a contrapelo para que se perceba aquilo que lhe é ausente, revela o seu reverso. Uma cultura da cidade, nos termos de Agier (2011), que também é uma cultura com aspas (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), em que a cidade se torna também “sujeito da história” (AGIER, 2011, p. 170).

Para explorar esta hipótese de práticas de visibilidades e enunciados de indianidade, foi também necessário algum esforço de reconstrução histórica da presença sateré-mawé nas cidades pesquisadas pelo GEU. José Agnello Andrade, em seu doutorado (2018), mapeando as mobilidades de algumas *turmas* Sateré-Mawé por Manaus, Parintins, Maués (e também Barreirinha e aldeias da área indígena, ainda que menos descritas na tese), conta o papel dessas redes de parentela na conformação de casas, bairros, ocupação de terrenos, etc. As monografias antropológicas sobre os Sateré-Mawé (LEACOCK, 1958; LORENZ, 1992; ROMANO, 1982; FIGUEROA, 1997) davam notícias de deslocamentos nas relações com regatões, comerciantes,

missionários e agentes do estado desde o século XVIII, assim como outros trabalhos cujo foco era a região Madeira-Tapajós (MENEDEZ, 1992). As fontes historiográficas sobre a região traziam diversas lacunas sobre a presença indígena, o que tratei de considerar menos como falta de informação, e mais como dado para minha própria pesquisa, conforme argumento na segunda parte do Capítulo 2. Reconheço, contudo, que pouco me dediquei a este trabalho – cuja necessidade não fora prevista pelo projeto de pesquisa e só se fez clara após meu exame de qualificação e os comentários dos professores Márcio Ferreira da Silva e Dominique Gallois – enquanto estive no Amazonas, de modo que há muitas fontes não consultadas que poderiam ter tornado este esforço mais consistente. De toda forma, esse esforço diacrônico também estabelece conexões parciais entre dados bastante heterogêneos, que correspondem a diferentes escalas temporais (séculos rastreados em documentos de missionários, viajantes e agentes estatais, décadas reconstruídas por memórias ou narrativas intergeracionais, os anos de trabalho de campo do GEU que correspondem ao presente etnográfico da tese) e, sobretudo, regimes de historicidade (que não contrasta apenas as formas sateré-mawé de historicidade presentes nos mitos, nos cantos da tucandeira, nas narrativas intergeracionais e nas inscrições materiais de várias sortes com uma suposta historiografia ocidental, mas sim com aquilo que foi privilegiado nos trabalhos historiográficos sobre os *coletivos indígenas da região* e sobre a *formação das cidades*, que não se confundem em absoluto). Nesse sentido, tentar contar essa história é também realizar um jogo de perspectivas.

A questão da presença indígena nas cidades ainda se revestia de outro significado, muito nítido para mim nos primeiros dias de 2012. Na cidade de São Paulo, os anos da gestão Gilberto Kassab na prefeitura haviam despertado uma reação de efervescência em diversos movimentos sociais que, cada qual à sua maneira, reivindicavam o “direito à cidade”, nos termos do livro-manifesto de Henri Lefebvre (que fala em “direito à vida urbana, transformada, renovada”, 1968, p. 118). A articulação desses movimentos e de outros paulistanos não necessariamente assim organizados ganhara tons festivos e jocosos a partir das redes sociais, em particular a ferramenta de criação de eventos do Facebook, de onde saiu, por exemplo, o evento “Churrascão da Gente Diferenciada” em 2011, reagindo contra declarações elitistas de moradores do bairro Higienópolis contra a construção de uma estação de metrô na localidade. Seguindo Lefebvre, para quem movimentos de humanos e não humanos no espaço são inscritos como enunciados, e modos de caminhar como modos de falar não são textos, mas *texturas*, um emaranhado de ruas e redes sociais efervescia e reverberava. Havia, em especial, uma mobilização contrária à política destinada aos moradores de rua e ocupantes da região da Cracolândia, batizada de “política de dor e sofrimento”, que incluía remoções e apreensões

forçadas e violência policial, e que servia a projetos de especulação imobiliária e enobrecimento urbano. Em um protesto realizado, convocado pelas redes sociais com a chamada ao “churrasquinho na Cracolândia”<sup>27</sup>, juntaram-se movimentos de moradores sem-teto, movimentos de mulheres, movimento negro. Ao ver essa conjunção de pessoas e agendas, sob um arco-íris após a chuva de verão daquela tarde, indaguei-me se e como os povos indígenas reivindicariam também seu “direito à cidade”.

Nesse mesmo período a Comissão Pró-Índio realizava uma pesquisa que culminaria na publicação de *A Cidade como local de afirmação dos direitos indígenas* (BELLINGER; PENTEADO, 2013), da qual participaram os pesquisadores do GEU Rodrigo Valentim Chiquetto e José Agnello Alves Dias de Andrade. Rodrigo Chiquetto, em particular, ficara responsável pela pesquisa de campo em Campo Grande, São Paulo, Porto Alegre e Manaus. A pesquisa de campo, documental e jurisprudencial, organizou-se por eixos de território e moradia, educação, saúde, trabalho e renda. A partir da constatação, amparada em pesquisas como as da ONU-HABITAT (2011) e o Censo do IBGE de 2010, de que há dois processos simultâneos para a urbanização dos povos indígenas, o crescimento das cidades que englobam terras circunvizinhas e a migração voluntária ou forçada dos índios, a publicação salientava a importância de pensar políticas públicas para índios na zona urbana que considerassem tanto a cidade quanto a terra de origem (BELLINGER; PENTEADO, 2013, p. 09). Algo que se torna desafiador quando a racionalidade estatal tem poucas ferramentas para lidar com mobilidades populacionais, formulando projetos que presumem a fixidez e a sedentarização. Índios na cidade com frequência não são considerados pelas políticas diferenciadas justamente por estarem fora de seus “lugares apropriados”.

Esta discussão remetia a um debate entre Judith Butler e Athena Athanasiou presente em *Dispossession: The performative in the political* (2013), livro ao qual eu voltei inúmeras vezes ao longo da pesquisa e da movimentação política contemporânea no Brasil. Butler e Athanasiou discutem, entre outras coisas, as possibilidades de se pensar democracia, cidadania e agência coletiva por meios de estratégias políticas que não estejam presas à onto-epistemologia de formação do sujeito ocidental, baseada na ideia de propriedade, do sujeito proprietário de si e seu próprio corpo, de terras, etc. Esta concepção de sujeito liberal e a biopolítica por ela engendrada sempre estiveram atreladas à exclusão de outros corpos, corpos subjugados e despossuídos, que só poderiam se fazer presentes em certas formas prescritas, nas quais estes corpos e sujeitos se tornam inteligíveis.

---

<sup>27</sup> Esta história é contada em COSTA, Roberta Marcondes. **Mil Fitas na Cracolândia**: amanhã é domingo e a Craco resiste. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos Brasileiros, USP, 2017.

Butler e Athanasious dialogam com a noção de Jacques Derrida de *ontopologia*, que vincula o valor ontológico de ser a uma localidade ou território (topoi) específico. Ou seja, as matrizes normativas que mapeiam nossos corpos pressupõem sua presença em certos espaços para produzi-los em práticas de raça, gênero, sexualidade, intimidade, economia, cidadania e capacidade. Alguns corpos e subjetividades são produzidos com a possibilidade única de estarem perenamente na condição de despossuídos, deslocados, não-sendo, não-possuindo e não-pertencendo; corpos e vidas precárias, utilizáveis e dispensáveis (BUTLER; ATHANASIOUS, 2013, pp. 18-19). A resistência à mobilidade pode se apresentar nas táticas de mandar imigrantes de volta para suas terras, em uma lógica nacionalista, e restringi-los a terras nas quais eles já foram despossuídos, até o ponto em que se produz populações que não pertencem à terra alguma. Nesse sentido, permanecer no lugar – um lugar não considerado apropriado - pode ser visto como um gesto de resistência e um deslocamento, um movimento político. Athanasious indaga:

Aqueles territorialmente despossuídos de suas terras se recusam a permanecer nos lugares apropriados a eles assinalados (ou seja, no lugar do deslocamento imposto pela soberania imperial) precisamente ao permanecer no lugar, ou reivindicando o direito de permanecer no lugar, e demandando seus direitos de proprietários à terra. Ao mesmo tempo, deve-se tomar muito cuidado ao apreender criticamente ou problematizar pretensões culturais multiculturais que afirmam a “permanência no lugar” como uma essência cultural ou base essencial de ser “apropriadamente” nativo. Não é essa incitação à auto-identidade apropriada da alteridade (ou seja, costumeiro, ‘tradicional’, assimilável e governável) uma instância da violência epistêmica colonialista?<sup>28</sup> (2013, p. 23)

Com as autoras, podemos pensar em como presença de índios na cidade e na universidade desloca e reconfigura performativamente sua inteligibilidade. Sua presença nesses espaços ao mesmo tempo evoca a sua prévia ausência, o deslocamento anterior que faz com que sua atual presença seja inapropriada, desconcertante. Nas palavras de Athanasious: “Como os movimentos do direito-às-cidades mostram, reivindicar um lugar não significa simplesmente obter acesso ao que já existe, mas sobretudo transformar o lugar<sup>29</sup>” (BUTLER; ATHANASIOUS, 2013, p. 24).

<sup>28</sup>Em inglês, no original: “Those territorially dispossessed of their land refuse to stay in their assigned “proper place” (that is, in the place of displacement imposed by imperial sovereignty) precisely by staying in place, or claiming the right to stay in place, and demanding their proprietary rights in land. At the same time, one must be very careful to critically grasp and problematize liberal multicultural pretensions which assert “staying in place” as a cultural essence, or essential ground, of being “properly” native. Isn’t this incitation to the proper (that is, customary, “traditional,” assimilable, and governable) self-identity of alterity effectively an instance of colonialist epistemic violence?”

<sup>29</sup>Em inglês, no original: “As the right-to-the-city movements show, claiming a place is not merely about gaining access to what already exists but rather about transforming place”.

Esse movimento de presença e ausência, e de despossessão, que pode iluminar as questões que a presença indígena na cidade levanta, refletem por sua vez os grandes dilemas que a educação formal/escolar indígena enfrenta, sobretudo quando busca obedecer às diretrizes constitucionais de “processos próprios de aprendizagem”. Torna-se necessária uma concepção de sujeito e de prática política que não seja fundada na ideia de propriedade e que, conseqüentemente, não objetive cultura como propriedade, o que evoca todo o intenso debate sobre formas de autoria e de proteção de conhecimentos e saberes indígenas diante do universo jurídico dos direitos intelectuais e patentes<sup>30</sup>. Por outro lado, a escola e a universidade passam a ser vistas (embora seja importante distinguir aqui perspectivas de agentes indígenas, como professores e lideranças, e outros sujeitos envolvidos, como técnicos do governo, professores universitários, etc.) cada vez mais como lugares estratégicos para a luta pela preservação, revitalização ou valorização de uma cultura que se esvai, ao mesmo tempo em que são consideradas uma tremenda força de expropriação cultural, incutindo modos de organização, comportamento e aprendizado “dos brancos”. É preciso, pois, ter cautela com o léxico mobilizado quando se fala de escolarização e formação superior indígena como estratégias políticas de empoderamento e autonomia, atentando para quais são os regimes de poder-saber em jogo e, sobretudo, como os próprios Sateré-Mawé, falantes do português e/ou da língua sateré-mawé, formulam suas estratégias e agendas, impactadas pela experiência urbana e confrontando-se a todo momento com políticas públicas formuladas com ideias de desenvolvimento heteronômicas<sup>31</sup>. Nesse sentido, foi valioso observar as transformações na paisagem da aldeia de Ponta Alegre e toma-la como um experimento indígena com as formas urbanas, sem situá-la num continuum evolutivo rumo à urbanização, aculturação ou outras caracterizações que identificam apenas modelos impostos de fora aos Sateré-Mawé, sem reconhecer suas próprias figurações sobre as cidades (ver seção 2.2.5).

Desde o início, o GEU buscou atender ao chamado de Marshall Sahlins de examinar como os povos indígenas buscavam integrar sua experiência do sistema mundial em algo mais “lógico e ontologicamente inclusivo: seu próprio sistema do mundo” (SAHLINS, 1988, p. 448).

---

<sup>30</sup> ver a “Parte I – Cultura, Patrimônio, Conhecimento e Xamanismo” da coletânea *Políticas Culturais e Povos Indígenas*, (CARNEIRO DA CUNHA; CESARINO, 2014).

<sup>31</sup> Haja vistas as declarações do presidente da FUNAI, Antônio Costa, à BBC Brasil, em que afirma que “índios não podem ficar parados no tempo” e prega modelos de produção agropecuária em terras indígenas. FELLET, João. “Índios não podem ‘ficar parados no tempo’, diz novo chefe da Funai”, da BBC Brasil, 06/04/2017. Disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39510285>, acesso em 08/04/2017. Eu e um grupo de colegas escrevemos uma nota de repúdio em nome do Centro de Estudos Ameríndios em que respondemos também à suas colocações equivocadas sobre a presença indígena na universidade. Disponível em <http://200.144.182.130/cesta/index.php/noticias/345-nota-de-repudio-do-centro-de-estudos-amerindios-da-universidade-de-sao-paulo-cesta-usp-do-forum-sobre-violacoes-de-direitos-dos-povos-indigenas-e-do-saju-tuira-servico-de-assessoria-juridica-universitaria-da-usp-as-afirmacoes-do-presidente-da-funai-antoni>



Nesse sentido, seja contemplando a circulação e a presença sateré-mawé em Manaus ou nas cidades no entorno da Terra Indígena Andirá-Marau, seja pensando nas transformações das aldeias e dos modos de vida sateré-mawé nas comunidades, o que se buscaria entender seria a indigenização, a saterização da modernidade e da cidade (ver ANDRADE, 2012). Algumas de nossas primeiras formulações sobre realização do ritual da tucandeira nas comunidades manauaras, por exemplo, alinhavam comentários sobre a necessidade de superar o “pessimismo sentimental” da evanescência da diversidade cultural diante das forças inexoráveis do capitalismo. A propósito, Sahlins escreve:

O propósito mais importante é sintetizar a forma e a função, a estrutura e a variação, como um processo cultural significativo, decorrente de uma ordem cultural específica e não de uma lógica prática externa. As funções práticas das instituições vão aparecer como relações dotadas de significado entre formas constituídas e contextos históricos” (SAHLINS, 1993, p. 516)

No contexto histórico dos “índios urbanos” do final do século XX e início do século XXI, sujeitos e coletivos identificados por esta categoria são premidos pelas exigências contraditórias de assimilação à economia de mercado e de manutenção de uma indianidade por meio da explicitação de diacríticos culturais reconhecíveis. Por sua vez, ainda que os Sateré-Mawé percebam seus corpos e práticas de conhecimento transformados pelo ambiente da cidade, a festa da tucandeira nas comunidades manauaras permitia construir corpos guerreiros, saudáveis e aptos, “pacificar”/“familiarizar” vizinhos e mobilizar parentes de outras comunidades e inscrever territorialmente na cidade a presença sateré-mawé, fortalecendo demandas políticas e fundiárias (ANDRADE, 2012; MAURO, 2014). Contudo, o próprio Sahlins adverte que a antropologia não pode instrumentalizar essa eliciação da cultura (Sahlins a chama, entre outras coisas, de “consciência cultural”) em uma moralidade persuasiva de crítica cultural ao imperialismo. Pois, seja observando esses movimentos de “renascimento de tradições”, seja percebendo como diferentes povos vêm “subordinando tecnologias industriais a objetivos paleolíticos” (SAHLINS, 1999, p. 542), “trata-se menos de uma cultura da resistência do que da resistência da cultura” (SAHLINS, 1999, p. 554). Dessa perspectiva, em certa medida, é possível pensar que a transformação da paisagem de Ponta Alegre, uma comunidade desde o início “misturada”, com moradores Sateré-Mawé, comerciantes e funcionários do SPI/FUNAI (ver seção 2.2.5) é uma experimentação sateré-mawé com a urbanidade.

Isto significa não buscar em Ponta Alegre os sinais de urbanização inexorável de uma aldeia pressionada pelas transformações de seus modos de produção a atravessar o continuum

folk-urbano. Se se retomasse o continuum do clássico estudo de Redfield<sup>32</sup> - *city, town, village and tribe* (traduzidos como cidade, vila, povoação e aldeia tribal) – surgiria a tentação de deslocar Ponta Alegre em relação às demais aldeias da Terra Indígena, identificando um menor isolamento, maior heterogeneidade, divisão do trabalho mais complexa, maior economia monetária, maior secularização e individualização (ver seção 2.2.5). Aderir a este modelo seria, como Sahlins nos adverte, não reconhecer a capacidade dos Sateré-Mawé de lidar com suas próprias transformações históricas, transformando-os em agentes passivos das sucessivas ondas colonizatórias, das caravelas ao PAC. Sahlins, ao discutir a noção de *developman* (traduzida como desenvolvigente) como uma indigenização da noção de desenvolvimento para a potencialização de práticas culturais locais, reconhece que houve uma reconfiguração nas estratégias quando o contato se transformou em formas massivas de colonização e subordinação. Contudo, “o europeu, para as populações locais, nunca é completamente um estranho [...] Os povos do Ocidente não têm o monopólio das práticas de englobamento cultural, nem estão diante de amadores no jogo de ‘construir o outro’” (SAHLINS, 1993, p. 522). Construir o outro e experimentar com ele é também o que se faz ao experimentar com a forma cidade, digerindo-a para ser assimilada às relações de parentela, os usos de quintais e roçados, as festas e atividades cotidianas. Como eu ouvi mais de uma vez dos meus interlocutores, Ponta Alegre é até um lugar de “aclimatação” para jovens Sateré-Mawé que tencionam sair de outras aldeias e ir estudar nas cidades. Com isso, fica a pergunta de um nativo citada por Sahlins: “Sabe o que *nós* queremos dizer com desenvolvimento?” (SAHLINS, 1993, p. 524).

### 1.2.3. A questão das redes de saberes e práticas de conhecimento

Dominique Perrot, por sua vez, elabora uma crítica contundente aos modos como a noção de desenvolvimento têm circulado, ganhando prefixos como “auto”, “endo” e “etno”, que ignoram o fato de que:

desenvolvimento não é uma caixa vazia que poderíamos encher ao gosto das identidades culturais, mas sim um conjunto de práticas fundadas em uma visão de mundo específica e particular ligada a uma história das nações industrializadas, e nos seguintes princípios: o indivíduo atomizado como unidade de referência “social”; a domesticação e a exploração dos recursos naturais sem se preocupar com sua renovação; o lucro; o mercado mundial; a racionalidade econômica; o pensamento

---

<sup>32</sup> Embora soe anacrônico retomar e criticar o modelo do continuum de Redfield, que no limite parece trazer o evolucionismo social para a discussão dos padrões de assentamento humano, cabe lembrar que sua discussão foi trazida ao Brasil ainda ao final da década de 1940 por Donald Pierson para a Escola Livre de Sociologia e Política, influenciando uma longa tradição de “estudos de comunidade” no Brasil nos campos da sociologia e da antropologia (ver seção 2.1.2).

cartesiano, uma concepção linear e objetiva do tempo; e uma mitificação da ciência e da técnica. (PERROT, 1991, p. 222).

A crítica de Perrot passa por práticas como os projetos encampados por ONGs, que interferem com as economias e formas políticas das populações-alvo, e diretrizes gerais como a Declaração do Direito ao Desenvolvimento promulgada pela ONU em 1986, posto que a proclamação do direito ao desenvolvimento pode encobrir relações de força e jogos políticos nos quais os povos indígenas lutam por seu direito à autodeterminação e a inalienabilidade e soberania de seus territórios (PERROT, 1991, p. 226). Até mesmo a Convenção 169 da OIT e outros dispositivos que estabelecem a consulta prévia e informada dos povos em matérias que afetam seus territórios e modos de vida poderiam levar a distorções em que se acreditaria escutá-los, mas se estaria produzindo novos silêncios e, de fato, negando o direito de recusarem os “desenvolvimentos” propostos. Entretanto, Perrot afirma a possibilidade da coexistência entre níveis “tradicionais” e “modernos” que, ao longo de um intenso trabalho de articulação social e simbólica, resulta em algo além de uma resistência declarada ou uma sobrevivência passiva. Este trabalho não negaria o antagonismo subjacente aos níveis, mas de certa estabilização das suas incompatibilidades quando ambos se tornam indispensáveis (p. 229). Ciborgues, na expressão de Haraway, conexões parciais, na de Strathern. E desse modo que se contempla aqui a *Licenciatura em políticas educacionais e desenvolvimento sustentável*, oferecida pelo ICHL da UFAM, e capturada pelas intencionalidades do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé e do Consórcio de Produtores Sateré-Mawé, sendo também campo de disputa das tensões internas das redes heterogêneas que ligam os Sateré-Mawé envolvidos a uma miríade de agentes (ver seção 3.1.5).

Na introdução à coletânea sobre *Políticas Culturais e Povos Indígenas*, organizada em conjunto com Pedro Cesarino e que reúne trabalhos de cerca de 30 pesquisadores que participaram de um seminário sediado na USP em 2013<sup>33</sup>, Manuela Carneiro da Cunha diferencia o que ela designa como políticas culturais *dos* índios, políticas culturais *para* os índios e políticas culturais *que se valem* dos índios. Enquanto política cultural *para* os índios, a escolarização multicultural seria uma política jovem, fruto de décadas dos processos de opinião que se conformaram na Constituição de 1988. A escola é uma presença e um privilégio do Estado, eivada de ambivalências, potências e perigos. Ao elaborar formas escritas de ensino das línguas vernaculares indígenas, busca-se valorizar essas línguas, e ao mesmo tempo se desvaloriza modos de transmissão oral, que regem o aprendizado não apenas da língua, mas de

---

<sup>33</sup> “Políticas Culturais e povos indígenas: a escola e outros problemas”, 2 a 4 de outubro de 2013, financiado pelo CEBRAP, fundação Ford e pelo Centro de Estudos Ameríndios.

vários campos de conhecimento. Ao ensinar “cultura” na escola, corre-se o risco de transformá-la apenas em informações, conteúdos fragmentados desvinculados de outros procedimentos e regimes de transmissão que não aqueles embutidos no regime escolar e suas disciplinas. Corre-se o risco, também, de retirar o conhecimento de seu fluxo de invenção, transformação e reflexão, de criatividade em suma, tornando-o um pacote fechado e imóvel, desvinculando aqueles que o produzem e aqueles que o medeiam em formas estáticas. Embora experiências indígenas com a escola multi (ou inter) cultural tem o potencial de reinventar a escola, estas experiências enfrentam as constrictões do sistema universal de educação determinadas pelo Ministério de Educação, que podem tornar as formas “desviantes” não reconhecidas e inválidas, o que as enfraquece enquanto armas para os indígenas atuarem no mundo dos brancos (cf. CARNEIRO DA CUNHA, 2014, pp 9-24).

#### **1.2.4. Ser acadêmica pesquisando acadêmicos**

O primeiro ano de desenvolvimento desse doutorado, 2013, foi um ano de intensas mobilizações políticas que tomaram o país de ponta a ponta em junho, impulsionados por demandas de mobilidade urbana, centrais para o exercício do “direito à cidade”, e as violentas repressões policiais com todo o tipo de violação de direitos que delas decorreu. A violência policial também era denunciada pelos protestos do “Não Vai Ter Copa”, naquele momento às vésperas da realização da Copa das Confederações, que protestava contra a corrupção nas licitações para a construção de estádios e obras de infraestrutura e os processos de remoção forçada, incluindo a Aldeia Maracanã, aldeia urbana multiétnica situada no antigo Museu do Índio nas imediações do Estádio do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro. Nos protestos ocorridos em Manaus, a presença indígena era também notória, em um contexto em que grandes acampamentos se formavam em certos bairros abrigando indígenas de inúmeras etnias, como o Parque das Nações no Tarumã. Antes das Jornadas de Junho, já havia ocorrido o chamado Abril Indígena, com uma grande manifestação capitaneada pelos guaranis de São Paulo, que percorreu a Avenida Paulista e Brigadeiro Luís Antônio, tingindo de vermelho sangue o Monumento às Bandeiras, de Victor Brecheret, como denúncia aos 500 anos de genocídio contra os povos indígenas do Brasil.

Esta intensificação da vida política irradiou para a Universidade de São Paulo e para a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas em particular. No segundo semestre de 2013 eclodiu uma greve de estudantes e funcionários, com uma larga agenda de demandas e mobilizações. O corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, que

havia participado em peso das manifestações, reuniu-se em assembleia para discutir uma eventual adesão à greve. Fazer greve na pós-graduação tem as suas particularidades, conforme fomos discutindo. Parar não é tão simples assim para os pós-graduandos. Além da USP, respondemos às agências de fomento que nos concedem as bolsas e auxílios e também delimitam prazos. Além disso, os diferentes interlocutores e contextos de pesquisa de cada um continuavam a seguir suas atividades, de modo que também as pesquisas não poderiam parar, sob o risco de comprometer o trabalho de campo. Contudo, havia uma pauta capaz de construir um consenso entre nós e que permitia uma atuação efetiva de pós-graduandos mobilizados, pois dizia respeito ao nosso próprio ambiente. As cotas étnico-raciais.

A USP, criada na década de 1930 para formar elites civis para governar o país<sup>34</sup>, passa por um processo de “massificação” nos anos 1990, que altera progressivamente seu perfil discente. Contudo, ainda tem sido das universidades com maior resistência a conceber mecanismos de democratização de acesso e permanência. As políticas de cotas têm início na UERJ, e se multiplicam ao longo dos anos 2000, até serem enfim consideradas constitucionais pelo STF em 2012 e regulamentadas pela chamada “Lei de Cotas”, a Lei 12.711/2012, vigendo para todas as universidades públicas federais. A USP, que tem o estatuto de autarquia, não é obrigada por esta lei. Não obstante, tem ensaiado algumas políticas de inclusão desde 2006, com sistemas de bonificação de notas no exame vestibular que progressivamente incorporou as categorias de egresso de escola pública e pertencimento racial à chamada população PPI (pretos, pardos e indígenas, de acordo com a categoria do IBGE). Recentemente, também implementou a destinação de 30% das vagas de graduação para ingresso pelo Sistema de Seleção Unificado, SISU, que funciona a partir das notas do Exame Nacional de Ensino Médio, ENEM, realizado em todo o Brasil. De todo modo, estas políticas têm se revelado pouco eficazes para uma mudança substantiva no perfil socioeconômico e étnico-racial da universidade e o ingresso de estudantes indígenas na USP continua virtualmente inexistente, salvo algumas exceções, como Márcia Mura, que defendeu recentemente doutorado no programa de História Social.

Diante desse quadro, a pauta única da greve do corpo discente do PPGAS-USP em 2013 consistiu na demanda por cotas étnico-raciais (e, posteriormente, abarcando pessoas com deficiência, por pressão de pesquisadoras do Grupo de Estudos da Surdez e Deficiência do NAU) para a pós-graduação. Beneficiávamo-nos de mudanças no regimento da Pós-Graduação da USP que descentralizavam algumas normas, deixando-as ao encargo dos programas. Um momento histórico ímpar para conseguir implementar localmente as cotas a que tanto a USP

---

<sup>34</sup> Ver, por exemplo, HEY, A. P.; CATANI, A. M. A USP e a formação de quadros dirigentes. In: MOROSINI, M. C. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.

resistia. Formamos comissões para estudar a legislação da USP e também as experiências com cotas em outros programas de antropologia do Brasil, além de promover debates e eventos para ouvir pesquisadores sobre a presença de negras e negros, de indígenas e de pessoas com deficiência na pós-graduação. Ficou claro que uma política que operasse com a categoria PPI inviabilizaria o ingresso de estudantes indígenas, com suas trajetórias escolares diferenciadas, (voltarei a isso no capítulo 3), de modo que houve um esforço encabeçado por Talita Lazzarin Dal’Bó e por mim para que houvesse uma forma de acesso diferenciado, com outros sistemas de avaliação, para pós-graduandos indígenas. Para Talita e para mim, a grande inspiração era justamente a pesquisa que desenvolvíamos em nossos doutorados, ela (desde o mestrado) sobre a presença indígena na UFSCar (DAL’BÓ, 2010) e no Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena – NEAI, do PPGAS da Universidade Federal do Amazonas, e eu investigando o curso de Pedagogia Intercultural da Universidade Estadual do Amazonas, UEA, em Parintins, com os Sateré-Mawé. Esperamos uma mudança, ainda que modesta, desse quadro, após termos conseguido realizar em 2017 o primeiro processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social com a criação de duas vagas de mestrado para estudantes indígenas, matriculados em 2018.

A intenção de discutir com nossos interlocutores também em nossa universidade, como pares acadêmicos, já vinha de antes. Houve, como mencionado acima, um momento de deslumbramento em 2012 com a apresentação dos trabalhos de acadêmicos do PROIND em Parintins, que eu associara ao evento Graduação em Campo, organizado durante muitos anos pelo NAU, o que me motivara a pesquisar a presença indígena na universidade. Em 2012, portanto, o Graduação em Campo contou com a presença do Sateré Josias Ferreira de Souza, apresentando a nosso convite como acadêmico do PROIND, sua pesquisa sobre o ensino de educação ambiental em escolas indígenas sateré-mawé. Em 2014, enquanto nosso projeto de cotas para a pós tramitava vagarosamente pelas instâncias burocráticas da USP, foi a vez de trazer Tito de Souza Menezes, que se formara no PROIND, em História e estava concluindo o curso de Direito na UEA, para prestar o processo seletivo de mestrado no PPGAS-USP. Tito mencionara a vontade de investigar o trabalho da Comissão Nacional da Verdade sobre os crimes cometidos contra os povos indígenas durante a Ditadura Militar e eu o incentivara e pensar em um projeto e estudar para a prova. Embora Tito não tenha sido aprovado no processo seletivo PPGAS-USP daquele ano, permaneceu em minha casa durante uns dias e participou de diversas atividades dentro e fora da USP e eu o tenho mantido atualizado sobre a nossa proposta desde então, tendo enviado para que ele divulgasse o primeiro Edital com Cotas e processo seletivo diferenciado para candidatos indígenas, editado em 2017.

Além das reflexões e políticas sobre minha instituição de origem, ser acadêmica pesquisando acadêmicos trazia outras implicações. Eu era constantemente tratada e referida como professora nos diferentes ambientes em que se desenrolou minha pesquisa de campo, e durante a observação das aulas do PROIND no campus da UEA em Parintins, frequentemente certo conjunto meus de habilidades acadêmicas eram acionados pelos “colegas” sateré-mawé. Durante o desenvolvimento de seus Trabalhos de Conclusão de Curso, havia toda sorte de dúvidas e dificuldades, seja com questões de formatação de trabalhos a partir das normas da ABNT, seja de explicar a função de cada item dos projetos e dos trabalhos: “justificativa”, “objetivos”, etc. Estas interpelações me colocavam alguns dilemas, pois saindo de uma universidade “de elite”, tanto nos termos socioeconômicos acima mencionados quanto em termos de densidade de formação e produção científica, havia o risco constante de parecer arrogante, especialmente quando instada a opinar sobre o que era realizado ali. Em muitos momentos, eu me sentia como nos meus estágios de licenciatura realizados durante a graduação, nos quais eu deveria me manter em silêncio e não interferir, apenas registrar no meu caderno de campo. Por outro lado, o papel passivo e silencioso em muitos momentos não condizia com as expectativas que se formavam com a minha presença. Não ser da área de Educação, apesar de já ter trabalhado em projeto educacional com crianças e ter cursado a Licenciatura em Ciências Sociais junto com o Bacharelado, permitia que eu “escapasse pela tangente” em alguns momentos. Em outros, falar como antropóloga, como professora, era a reciprocidade esperada pela acolhida da turma, e também a socialidade implicada em certos contextos de interação, nos quais eu era algo como a autoridade vinda de fora, a quem cabia o uso da palavra.

No começo de 2014, período em que os acadêmicos do PROIND redigiam seus TCCs, houve uma boa oportunidade de retribuir a acolhida a partir de saberes que eram mais propriamente da antropologia. Os coordenadores do curso, na sede da UEA em Manaus, haviam enviado quatro artigos a serem lidos pelos acadêmicos, para fundamentar teoricamente o tópico da interculturalidade, que perpassaria todos os TCCs, independentemente da localidade e do recorte escolhido por cada grupo. A leitura de artigos com quinze a vinte páginas cada era distante das práticas de leitura que até o momento eram realizadas no curso, cujo material fora apostilado em cada módulo. E era também uma prática de leitura à qual poucos dos acadêmicos estariam treinados a realizar. A professora assistente propusera dividir os textos entre os grupos, de modo que cada grupo trabalhasse com apenas um deles. Ofereci-me então a ler os textos e

dar uma aula para os grupos que quisessem e assumi a frente da sala durante uma tarde<sup>35</sup>. Em outra ocasião, fui convidada por Tito Menezes e um de seus professores a dar uma aula de Antropologia e Direito para a sua turma do curso de Direito da UEA de Parintins.

Outra faceta das implicações de ser acadêmica pesquisando acadêmicos, além das questões políticas e de docência, diz respeito propriamente à pesquisa. Cursos de Licenciatura Intercultural oferecidos por universidades ao redor do Brasil costumam propor que seus alunos se tornem os “pesquisadores da própria cultura”, de modo a desenvolver currículos específicos para as escolas indígenas nas quais atuarão, além da já mencionada preocupação sobre “revitalização da cultura”, que será debatida em capítulos subsequentes. Ou seja, meus interlocutores haviam recebido algum treino em metodologia de pesquisa e tinham ideias sobre o que faz um pesquisador em campo. A “observação participante” que eu realizava precisava desempenhar algumas atividades para poder ser por eles reconhecida como pesquisa. De outro modo, o que fazia eu ali apenas observando e batendo papo, ou tamborilando palavras no teclado do meu netbook enquanto eles assistiam às aulas? Ocasionalmente, alguém parava ao meu lado para ver o que eu estava anotando. Ainda assim, uma presença passiva, ou muito focada em anotações causava desconforto<sup>36</sup>. Isto motivou certa ostensividade nos momentos em que eu realizei entrevistas individuais em sala de aula, fazendo o uso de gravadores, e mesmo a aplicação de um questionário estruturado, que me permitiu coletar alguns dados gerais sobre a turma de Parintins, e também de Barreirinha e Maués, com as quais eu estive apenas por um dia e não tive tempo para construir uma relação de confiança (embora eu tenha reencontrado estes acadêmicos sateré-mawé em outros contextos ao longo da pesquisa).

### **1.2.5. Para além da universidade, outros espaços, outras conversas**

Para esta pesquisa de doutorado, realizei trabalho de campo em fevereiro e março de 2012, em junho de 2013, em fevereiro de 2013, em julho e agosto de 2013, em janeiro, fevereiro e março de 2014, em junho, julho e agosto de 2014, em novembro de 2015 e em janeiro de

---

<sup>35</sup> Infelizmente, entre idas e vindas com computadores e pendrives, não disponho mais de cópias desses quatro artigos. Lembro-me que em um deles o multiculturalismo era discutido em contexto europeu, e não especificamente referido à educação indígena.

<sup>36</sup> Foi um contraste interessante com outras experiências de campo que eu tivera. Durante o mestrado, a etnografia do tribunal do Júri produziu em mim a mesma gestualidade de diversos estudantes de Direito que aproveitavam o julgamento para aprender “na prática” Direito Penal e Direito Processual Penal, e de jornalistas enviados a Ouro Preto para acompanhar o caso. Durante pesquisa realizada no CEBRAP sobre profissionais de Reprodução Assistida no Brasil, as conversas com profissionais de saúde e idas a congressos médicos, por mim anotadas, não desviavam muito da representação de “estudante”. Quem produziu questionamentos próximos aos dos Sateré-Mawé foram os jogadores de RPG durante a minha Iniciação Científica, perguntando-me se eu estava lá para pesquisar ou para jogar.



2017. Nas primeiras idas a Parintins, fiquei em hotéis. Depois, fui hospedada pelas professoras Ignês Tereza Peixoto de Paiva, da UFAM, e Jacklene Briglia, professora assistente do PROIND. A partir de 2014, passei a me hospedar na casa da família de Lúcio Menezes, o que abriu um grande campo de interações, conversas, convívio e aprendizado. Nas idas individuais ou do GEU à Ponta Alegre, também foi a família Menezes que nos hospedou.

Nos períodos em que passei hospedada na casa da família de Lúcio Menezes, seja em Parintins, seja em Ponta Alegre, o netbook estava sempre próximo, além de cadernos de campo de papel, e havia momentos de calma na rede para escrever anotações sobre os dias. Eu tentava reconstituir as cenas e diálogos, pensando em tornar o texto inteligível para outros membros do GEU que não estavam presentes. Tirar dezenas de fotos com meu celular ou uma câmera muitas vezes auxiliavam a recapitular eventos e lugares por onde havia passado, além de ampliar o acervo de imagens do GEU. Como Sylvia Caiuby Novaes observa com franqueza, a imagem como registro de campo permite aos antropólogos estabelecer mais associações do que as permitidas pelos registros escritos em notas, e nos dá um meio de apresentação, discussão e análise dos dados da pesquisa (NOVAES, 2006, p. 48). Fotos trazem elementos sensíveis e sinestésicos, captados pela lente e o olhar que a dirige (id, *ibid*, p. 91), ainda que não de forma intencional, próximo aos termos que Walter Benjamin denominara inconsciente ótico (BENJAMIN, 1931). Contudo, esta prática de fotografar engendrava os dilemas e preocupações com os usos possíveis das imagens e toda a política de representação aí implicada, especialmente em tempos em que tanto eu quanto vários dos meus interlocutores fazemos uso intensivo das redes sociais e as fotos publicadas online têm circulação imprevisível. Imagens, que não são produtos naturais, mas produzidas a partir de certos olhares e com certas ênfases, tem uma existência própria, para além daquilo que buscam representar<sup>37</sup>. Embora tenhamos documentos de autorização de uso das imagens para fins de pesquisa e de produção dos memoriais indígenas, assinados pelo tuisá Amado Menezes Filho e outras lideranças, fica certa hesitação em utilizar fotografias que identificam rostos e pessoas ao longo da tese. Em minha seleção, privilegiei imagens que não o fazem.

---

<sup>37</sup> Um exemplo curioso é uma foto de Moisés, tuxaua da comunidade Yapyrehyt, de Manaus, exibindo o interior de uma luva ritual repleta de formigas tucandeiras. Esta foto foi transformada nas redes sociais em memes (piadas visuais que funcionam pela repetição deslocada de imagens e palavras para outros contextos) com frases como “não há dor pior que dor de amor, a não ser colocar a mão nessa luva”. Aliás, se a criação de um Meme é uma imitação que desloca a relação de sentido - fazendo do signo um significante para uma segunda camada de significado, como na discussão de Roland Barthes sobre os mitos (1957) -, e desse modo cria a variação, o compartilhamento de um meme é a imitação/reprodução que cria identidade. Ambas formas importantes para pensar produção e transmissão de conhecimento entre coletivos indígenas e também entre os brancos.

Por sua vez, fotos em papel ou nos dispositivos digitais sempre são gatilhos para conversas e reminiscências. Apesar de não ter o mesmo foco na produção de imagens que tiveram Ana Luisa Sertã de Almada Mauro e Diana Paola Mateus Gomes no GEU, ou de realizar propriamente uma Antropologia Visual (cf. NOVAES, 2006, em especial os vários momentos em que debate com a obra de David MacDougall), produzir e ver fotos e vídeos era parte do convívio entre eu e meus interlocutores. Em casa de Lúcio Menezes, descobrimos que sua esposa, dona Maria Estevam (ou dona Teca, seu nome de agrado), guardava em caixas e álbuns velhos centenas de fotografias, tiradas ao longo de várias décadas em Manaus, Parintins, na Terra Indígena ou em eventos e mobilizações das quais participaram seus parentes, no Brasil e no exterior. Um tesouro de acervo, não identificado e não rotulado, a não ser pela memória de dona Teca e quem mais ela mostrasse. Com a permissão de seu Lúcio, dona Teca nos mostrou essas fotos. Durante vários dias, alguns membros do GEU tentaram organizar este acervo em álbuns novos, tirando a poeira das fotos e tentando produzir legendas, um trabalho que ficou inacabado. Pedimos permissão para digitalizar algumas dessas fotos, que traziam dados para nossas pesquisas. Mas, mais do que isso, as imagens permitiam acessar histórias e explicações que não viriam espontaneamente. Entendemos aos poucos os efeitos da presença de outros pesquisadores, de médicos, de políticos, de estrangeiros, de ONGs. Havia também fotos de festejos na comunidade, paradas de Sete de Setembro e marujadas organizadas pela escola, mutirões de limpeza de Ponta Alegre, reuniões do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, da Associação de Mulheres Sateré-Mawé, dos professores indígenas. Fotos de parentes já falecidos e de crianças que hoje são adultos. Alguns, identificados pela definição da localidade de onde a foto havia sido tirada ou pela presença de outras pessoas na mesma foto. Outros, inidentificáveis.

Curiosamente, organizar fotos como trabalho de memória familiar era um hábito que eu havia aprendido com minha própria família, especialmente minha mãe e avó, e não exatamente no treinamento como antropóloga. Naquele momento, a antropóloga emergia ao ponderar questões sobre o papel dessa rememoração na produção de pessoas e de parentesco para esses Sateré-Mawé que já conviviam com a presença das fotografias e talvez se apropriassem delas de outros modos. As fotos guardadas por dona Teca não pareciam ser manuseadas ou vistas com frequência. Enquanto mexíamos com elas, algum de seus filhos ou netos por vezes parava para observar, e tentar identificar uma pessoa ou situação, entre fotos que já conheciam ou que viam pela primeira vez. Havia explícito um sentimento de interesse, de curiosidade, mais do que nostalgia ou outra emoção que, se presente, não nos era demonstrada. Por sua vez, o irmão de dona Teca, seu João “Canarinho” Ferreira de Souza, tinha

na parede de sua casa uma fotografia de seu pai Francelino Gregório de Souza, o Capitão França, liderança histórica importante, e uma foto de seu filho Jessé, ainda criança, chorando depois de passar pelo Ritual da Tucandeira. (Estas fotos foram incluídas na gravação do segundo *Memorial Indígena Sateré-Mawé: Trajetórias em Parintins*).

Por ocasião do falecimento do Capitão Zézinho Ferreira de Souza, irmão de seu João e dona Teca, no início de 2017, seus filhos, sobrinhos e parentes escreveram textos no facebook, pequenos obituários ou memórias em tom de elegia, acompanhados de fotos do Capitão Zézinho, em sua maioria vestindo camisetas do movimento indígena e um cocar, recortadas de fotos coletivas, ou seja, fotos de algum evento e não tiradas no cotidiano. Tanto as postagens iniciais quanto os comentários traziam palavras carregadas de emoção, pesar, luto e saudade, algumas vezes entremeando o português e o sateré-mawé. Para alguns, talvez as manifestações na internet fossem uma maneira de se fazer presente nos casos em que não houve como acompanhar o funeral, em Ponta Alegre. A COIAB, Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, também publicou um obituário. E assim o fizemos no site do Núcleo de Antropologia Urbana, recuperando justamente uma foto do Capitão Zézinho tomada na gravação do *Memorial*. Uma das questões a pensar é esta relação intergeracional com as imagens, tema que retornará ao longo da tese.

Viver o cotidiano da família Menezes em Parintins ofereceu outra perspectiva sobre a questão da presença indígena nas cidades. A casa era povoada de filhos e netos que viveram a maior parte de sua vida em Parintins, mas também de parentes hospedados temporariamente. A própria arquitetura da casa orientava-se por diferentes formas de habitar, entre a aldeia e a cidade. Ao longo desses anos, áreas de madeira foram perdendo espaço para cômodos de alvenaria construídos nos fundos do terreno, alguns dos quais mobiliados com camas e guarda-roupas. Os parentes vindos da área continuavam a se alojar na parte da frente, armando redes. Entre os dois blocos, um espaço aberto abrigava a pia e o fogão, bem como uma área de fogo a lenha, cercado pelos cachorros e jabutis como os jiraus das cozinhas na aldeia. Dona Teca, incansavelmente, estava sempre cozinhando ou lavando, na companhia de seu filho Naldo (que perdeu a visão em um acidente de moto), enquanto os outros filhos e netos iam para o trabalho, a escola ou a faculdade. Dona Teca costumava deixar a televisão ligada na programação religiosa, especialmente dos adventistas. Sr. Lucio sentava-se na cozinha ou na frente da casa, com o celular por perto, acompanhando pelo facebook notícias de Parintins e dos parentes. Lá ele recebia diariamente visitas, em que era consultado sobre assuntos diversos. Enquanto eu permanecia com o casal, histórias antigas ou mitos eram narrados, às vezes como reação a algo que eu dizia ou fazia. Isso permitiu entender um pouco do uso pragmático dessas narrativas,

como comentário ou mesmo conselho diante de uma situação presente. A etnografia deslocava-se da universidade para outros ambientes.

Por sua vez, a ida para a Terra Indígena me permitiu acompanhar atualizações da universidade no ambiente da aldeia e sobretudo da Escola Municipal Professora Rosa Cabral, onde alguns dos acadêmicos do PROIND atuaram como professores ou coordenadores pedagógicos. Mais do que acompanhar os acadêmicos no desempenho do ofício por eles aprendido na universidade, este trabalho de campo deu pistas para conexões parciais também realizadas entre as lógicas da universidade e do sistema público de educação, da escola indígena como aparelho do estado na T.I, das políticas dos indígenas sobre ocupação das posições na escola e diferentes agenciamentos possíveis, incluindo de um léxico que compreendia interculturalidade, autonomia e outras palavras-chave. Esta circulação possibilitou que eu conhecesse mais de perto outros programas de formação de professores indígenas, como o magistério Pirayawara e a Licenciatura Intercultural oferecida pela UFAM, cujas aulas têm lugar não no campus da universidade, mas nas Terras Indígenas, em que se constroem currículos pós-feitos com os professores. Embora não tenha sido possível pesquisar estes cursos com a mesma densidade do PROIND, uma descrição deles será oferecida como contraponto no Capítulo 3.

Acompanhar as atividades escolares trouxe uma série de inquietações sobre seu impacto no cotidiano da aldeia, nos momentos mais extraordinários de sua vida social (festas, reuniões...) e nos processos de aprendizado – especialmente os intergeracionais - que não ocorrem em ambiente escolar. Entre essas inquietações estão as expectativas que se formam para os jovens que hoje não vão aos roçados e caçadas, não tem em vista o mercado de trabalho das cidades, e são fruto de um crescimento demográfico notável nas últimas décadas. Jovens que ao anoitecer reúnem-se aos grupos para perambular por Ponta Alegre, especialmente quando o motor de luz é desligado e as crianças e adultos se recolhem. Muitos de meus interlocutores preocupavam-se com estas questões, que vão muito além de uma preocupação essencialista com a “perda” ou a “revitalização” da cultura, sem saber ao certo se haveria alguma resposta. Não cabe a mim ou a esta tese encontrar uma resposta, mas talvez “continuar a conversa”, a partir de um encontro intercultural de criatividade.

## 2 Reflexos à margem do Amazonas: visões de cidade e (in)visibilidades Sateré-Mawé em Parintins



O jogo de perspectivas nesse capítulo se dá entre as modelagens que produziram a cidade como objeto de investigação das ciências sociais e, em particular, as presenças e relações indígenas com a cidade; e as perspectivas que uma multiplicidade de agentes produzem sobre Parintins e os Sateré-Mawé, a partir de enfoques acadêmicos, do cotidiano e da festa. Sendo assim, as duas partes chamam-se “A cidade dos antropólogos, a cidade dos indigenistas, a cidade dos índios” e “Parintins, cidade invisível ou A cidade como experimento indígena”.

## 2.1 A cidade dos antropólogos, a cidade das tribos, a cidade dos índios

OBJETOS PERDIDOS: O que torna tão incomparável e tão irrecuperável a primeiríssima visão de uma aldeia, de uma cidade na paisagem, é que nela a distância vibra na mais rigorosa ligação com a proximidade. O hábito ainda não fez sua obra. Uma vez que começamos a nos orientar, a paisagem de um só golpe desapareceu, como a fachada de uma casa quando entramos. Ainda não adquiriu uma preponderância através da investigação constante, transformada em hábito. Uma vez que começamos a nos orientar no local, aquela imagem primeira não pode nunca restabelecer-se. [...] Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução.  
Walter Benjamin, Guichê de Achados e Perdidos<sup>38</sup>

Na primeira parte desse capítulo, realizo um trabalho conceitual sobre o que é, afinal, antropologia urbana, e suas implicações para pensar a presença indígena nas cidades amazônicas e as conexões parciais que articulam cidade, universidade, interculturalidade e processos de conhecimento. Trago a ideia de “invenção da cultura”, de Roy Wagner, para pensar o estatuto de cultura e cidade como objetos de investigação antropológica, face às proposições de antropologia da cidade de Michel Agier. Um diálogo que busca tensionar os modos como cidade foi tomada como metonímia de sociedade ou civilização, e contraposta à noção de indivíduo, em particular à de cidadão. Esta discussão, que retoma as escalas e as relações entre partes e todos examinadas por Marilyn Strathern, leva a um balanço sobre os modelos para investigação urbana das ciências sociais, seus processos de desagregação em partes observáveis, ou unidades de análise e temas de pesquisa, que fundamentam a antropologia urbana brasileira, incluindo a praticada pelo NAU. O enfoque passa então à presença indígena nas cidades, seja nos processos de formação divisados por Sérgio Buarque de Holanda, nas discussões africanistas e brasileiras sobre tribalismo e contato interétnico ou

<sup>38</sup> In BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas volume II. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 43.

em etnografias recentes que partem das cosmologias indígenas para a compreensão da cidade, retomando a discussão sobre cidades nas redes ameríndias e o lugar dos brancos.

### 2.1.1 Conexões entre cultura e cidade

Na seção 1.1.2, introduzi o modo como o NAU tem dialogado com a proposta ecológica de Tim Ingold de *dwelling perspective* para investigar formas de habitar no ambiente urbano. Quando se trata de ambiente urbano, entretanto, há que se levar em conta perspectivas de um leque de disciplinas, como a sociologia, a história, a geografia e o urbanismo, cujo foco ora está no conjunto de equipamentos urbanos e sua distribuição sócio-espacial, ora nos seus habitantes e práticas, mobilizando para tanto dicotomias como “fixos e fluxos”, entre outras. Dentre tais perspectivas, a acepção das palavras “ambiente” e “paisagem” também varia. Ao recolocar a discussão que articula os estudos urbanos com a prática etnográfica, Magnani pontua:

Se o que está em pauta é o contexto urbano, é preciso levar em consideração dois fatores constituintes: a *paisagem* (entendida como o conjunto de espaços, equipamentos e instituições urbanas) e os *atores sociais*. Não se trata, contudo, de um cenário já dado no qual os atores desenvolvem suas práticas. Na verdade, a paisagem urbana é o resultado dessas práticas e das intervenções ou modificações impostas pelos mais diferentes atores (poder público, corporações privadas, associações, grupos de pressão, moradores, visitantes, equipamentos, rede viária, mobiliário urbano, eventos, etc.) em sua complexa rede de trocas [...]. Tal resultado, sempre em processo, constitui, por sua vez, um repertório das possibilidades que ou compõem o leque para novos arranjos ou, ao contrário, surgem como obstáculos. A ênfase em um ou outro termo da relação – paisagem ou atores – caracteriza preferencialmente o enfoque de outras disciplinas (geografia, urbanismo, sociologia, demografia), enquanto a Antropologia Urbana trabalha *com e na* intersecção de ambos; cabe à etnografia captar esse duplo movimento. (MAGNANI, 2012a, pp. 252-3)

Todavia, a antropologia não está isenta de enfrentar o mesmo desafio colocado a outras disciplinas que se dedicam a investigar o fenômeno urbano (no Brasil), que é o uso de métodos, conceitos e unidades de análise – e, conseqüentemente, a proposição de modelos – concebidos em referência às transformações da cidade enquanto forma de assentamento humano em contextos sobretudo europeus. Estes usos provocam fricções quando se consideram as cidades amazônicas, como é feito nas pesquisas do GEU, pois suas histórias e transformações envolvem a existência anterior e coetânea de redes ameríndias, bem como dos diferentes empreendimentos coloniais e neocoloniais, até os dias atuais. Quanto a isso, já advertia Michel Agier na introdução de seu *Antropologia da Cidade*:

O conceito de cidade formou-se por uma espécie de decalque do modelo da cidade europeia e mais geralmente ocidental. A hegemonia do modelo confundiu-se com a

substância do conceito. Qualquer antropologia da cidade, pelo contrário, na sua vocação “universalista” (uma vez que ela é processual e não substancialista) implica um descentramento do olhar e um “esquecimento” metodológico das definições passadas. (AGIER, 2011, p. 42)

Embora esse “esquecimento” sugira que seria possível o desenvolvimento de uma antropologia da cidade não eurocêntrica, não me parece que essa antropologia possa emergir como uma tábula rasa de conceitos. Afinal, até mesmo análises processuais, como as abordagens situacionais inspiradas pela Escola de Manchester a que Agier se referia em um trecho anterior (2011, p. 34), resultam de certo enfeixamento de conceitos e problemas herdados de antropologias desenvolvidas em contextos coloniais e projetos de Estado específicos, ainda que em busca de uma compreensão mais polissêmica.

De certa forma, a “cidade” precisou ser inventada enquanto objeto de análise para as ciências sociais, de maneira análoga ao processo de “invenção da cultura” descrito por Roy Wagner (1975). A invenção, para Wagner, é “um processo que ocorre de forma objetiva, por meio de observação e aprendizado”. O trabalho de campo é constituído pelo contraste experienciado pelo pesquisador, que visibiliza ambas as culturas e cria uma relação na qual se apreende “o caráter relativo de sua cultura mediante a formulação concreta de outra”, tornando a noção de “Cultura” (com letra maiúscula) um operador que traça um sinal de igualdade entre o conhecedor e o conhecido (WAGNER, 1975, pp. 29-31). O antropólogo se ajusta a este contraste experienciado, também chamado por Wagner de “choques culturais”, objetificando estas experiências, tratando-as como uma coisa monolítica que inventa e denomina como cultura. Para representar esta cultura, o antropólogo lança mão de um conjunto de analogias (com sua própria cultura) que traduzem significados, e que servem de constructo explanatório. Esses constructos – o entendimento do antropólogo sobre a “cultura” – podem ser depurados e lapidados a partir da percepção das discrepâncias com a “cultura” nativa apreendida pela experiência.

Contudo, a representação de outra cultura não é apenas uma “descrição” do objeto, observa Wagner, mas há um exercício de controle da invenção, que ajuda o antropólogo a lidar com as discrepâncias e situações novas, e também a tornar as descrições plausíveis em seu conjunto de analogias, que se tornam um modelo dentro da cultura dos antropólogos. Por sua vez, o conjunto de modelos analógicos que a interpretação e explicação antropológicas utilizam é também interpretado no processo. Sintetiza Wagner:

O estudo da cultura é cultura, e uma antropologia que almeje ser consciente e desenvolver seu senso de objetividade relativa precisa se avir com esse fato. O estudo da cultura é na verdade *nossa* cultura: opera por meio das nossas formas, cria em



nossos termos, toma emprestados nossas palavras e conceitos para elaborar significados e nos recria mediante nossos esforços (WAGNER, 1975, p. 46).

Nesses termos, o processo de transformação de “cidade” em objeto, sua objetificação dir-se-ia em diálogo com Wagner e Strathern, guarda semelhanças e diferenças com a objetificação da “cultura”. O estudo da/de uma cidade também opera por meio de nossas formas e cria em nossos termos, conceitos, palavras e esforços, ou seja, fala de *nossas* cidades, “a cidade dos antropólogos” como a nomeia Michel Agier (e como Lilian de Lucca Torres, pesquisadora do NAU, nomeou sua tese de doutorado sobre a antropologia urbana de Ruth Cardoso, Eunice Durham e seus orientandos, como veremos abaixo). As analogias e comparações feitas podem, decerto, revelar o caráter relativo dos atributos usados para a descrição de uma cidade em particular e mesmo para a produção de um conceito de Cidade – abaixo veremos diferentes esforços nesse sentido –, mas esta Cidade não será expressada como um sinal de igualdade entre conhecedor (o antropólogo) e conhecido (a cidade ou o cidadão, antropologia *da* ou *na* cidade), um denominador comum de humanidade, como a cultura dos antropólogos expressa a Cultura. Uma igualdade de outra ordem pode se estabelecer quando antropólogo e os sujeitos sobre os quais pesquisa habitam a mesma cidade<sup>39</sup>, levando a uma série de reflexões sobre “estranhar o familiar”, ou fazer “antropologia em casa”.

Cultura, em suas diferentes acepções, é o conceito em torno do qual a disciplina antropológica foi estruturada. Por sua vez, Cidade, como explicitado pelo trecho de Magnani acima citado, tornou-se objeto visado por diferentes disciplinas, cujas abordagens “inventaram” a cidade, ora focando-se na paisagem, ora em seus atores. Em alguns casos, como no ensaio de Max Weber (1921) comentado abaixo, fica patente que a cidade é uma forma de assentamento humano não universal, mas histórica e economicamente específica, mesmo diante de comparações entre cidades ocidentais e orientais em diferentes períodos históricos. Em outros, como os estudos de Redfield (1930) e seu modelo de continuum folk-urbano, a cidade sempre tem seu Outro, seu “fora”, seu binômio que pode ser “o campo”, “a aldeia”, “a floresta”. Não à toa, Michel Agier buscará seu conceito de cidade nos acampamentos de refugiados, quase como há mais de um século Émile Durkheim buscara as formas elementares da vida religiosa naquelas que considerava mais primitivas. Contudo, Agier afirma deslocar a pergunta de “o que é a cidade” para “o que faz a cidade”, buscando pensar a cidade como um processo. Das margens

---

<sup>39</sup> Teresa Caldeira, na introdução de seu livro *Cidade dos Muros*, tece mais algumas considerações. Seu livro, escrito originalmente em inglês tendo em mente antropólogos estadunidenses, não obstante é uma antropologia feita por uma brasileira sobre o Brasil, ou melhor, uma paulistana sobre São Paulo. Assim, trata-se de uma antropologia nacional (na expressão que Caldeira recupera de Stocking) que se interessa pelos dilemas nacionais e por participar dos debates públicos, tendo como interlocutores não apenas outros intelectuais, mas também seus concidadãos, de modo a buscar intervir na realidade descrita e vivida (CALDEIRA, 2000, pp. 18-23).

urbanas que observou em seu trabalho de campo nos campos de refugiados, que Agier descreve como espaços precários e despojados de bens, sentidos e relações, como a cidade desenha sua primeira imagem, a de uma cidade nua, “simples aglomeração densa e heterogênea que se fixa e se transforma sem projeto inicial de cidade” (AGIER, 2011, p. 40). E é a partir dela que se configuram “situações urbanas” a serem descritas pelo antropólogo (AGIER, 2011, pp. 38-42).

Agier caracteriza a especificidade da abordagem antropológica à cidade por sua pesquisa empírica baseada em relações interpessoais em campo e por sua escala microssocial que produz conhecimentos parciais e só abrangem a totalidade urbana através de metonímias, metáforas, comparações e diálogos interdisciplinares como procedimentos de análise. Para que esta prática de pesquisa possa coexistir com um quadro de questionamento e um objeto (a cidade) inacessível empiricamente, Agier propõe noções intermediárias que permitam transformar a observação da cidade em “saber urbano” (2011, p. 60). E é pelo conjunto de noções propostas por Agier – região, situação e rede – que ele retorna aos trabalhos das escolas de Chicago e de Manchester. Contudo, Agier não abandona a perspectiva de que cabe à antropologia “construir uma reflexão e uma metodologia *centradas no indivíduo* inserido em *espaços* social e culturalmente heterogêneos, sem abandonar suas próprias questões fundadoras relativas à *organização social* ou à unidade cultural dos povos” (AGIER, 2011, p. 61, grifos meus).

Faço aqui um paralelo com a discussão que Marilyn Strathern desenvolve em *Partes e Todos: refigurando relações* (1992), com o exercício de substituir em seu trabalho conceitual o termo “sociedade”<sup>40</sup> por “cidade”, o que traz algumas consequências. Indivíduos, espaços e organização social, termos destacados do trecho de Agier citado acima, paisagens e atores ou “cenários, atores e regras” como Magnani formula (1996, 2012a) são modos que a antropologia urbana empregou para desagregar a totalidade (inatingível) do constructo cidade em formas observáveis (cf. STRATHERN, 1992, p. 241), de ordem e escala inferior à da cidade. Este procedimento de desagregação é enquadrado a partir da noção de pessoa euro-americana que chega ao conceito do indivíduo, unidade que deve ser completada – socializada – pela sociedade e cuja vida social se conceitua pela sua participação em uma pluralidade de outros indivíduos (ibid., p. 251). As ciências sociais que se detiveram sobre o fenômeno urbano, como Otávio Velho denomina sua coletânea (1967), buscaram entender como a este indivíduo eram acrescidas e subtraídas características ao passar de uma paisagem não urbana, ou “menos” urbana, para as cidades, e como estas agregações faziam-se e desfaziam-se em seu modo de

---

<sup>40</sup> O cerne da discussão de Strathern são os modos de descrever o parentesco inglês, comparados por ela aos modos Garia, da Nova Guiné.

vida territorializado nas cidades. *Cidade* que fora também desagregada por formas elaboradas a partir de circunscrições territoriais relacionadas às divisões político-administrativas da cidade (bairros, por exemplo), às formas de sociabilidade que se tencionava descrever e aos modelos de análise empregados. Por isso, ao longo do tempo outras unidades – outros idiomas desagregadores, como Strathern denomina (ibid., p. 261) – resultaram desses procedimentos de desagregação que combinavam sujeito e espaço. Unidades influenciadas, por exemplo, pela união brasileira entre funcionalismo e teoria marxista, que trouxe formas como classes ou camadas populares, família e trabalho para os trabalhos de Cardoso e Durham, como veremos na próxima seção.

Muitos desses autores, cada um a seu modo, defenderam que a cidade (ou a Cidade como princípio organizador) se tornaria visível ou acessível a partir dessas unidades e de suas descrições. Para o todo (a cidade) composto por essas partes, haveria uma lógica da totalidade que não corresponderia à dessas partes (indivíduos, bairros, camadas populares, periferia), mas a certos princípios organizadores e relações para além delas. O dilema, pois, tornava-se como lidar com as perspectivas dessas partes, eliciadas pela descrição etnográfica, e a perspectiva totalizante da cidade, que a encapsularia (cf. STRATHERN, 1992, p. 257). A cidade-mosaico, conceituada pela Escola de Chicago apresentada na próxima seção, é uma metáfora visual dessa modelagem pluralista de partes e todos.

As possibilidades de tratar cidades e cidadãos de maneira não plural, mas compósita, como um exercício de pensamento antropológico, parecem interessantes para se pensar a questão indígena, e de certa forma as conceituações de cidade-rede ofereceram discussões nesse sentido. Contudo, para realizar este trabalho conceitual, é preciso ter clareza de como os conceitos operaram nos modelos até então empregados pela antropologia urbana. É preciso, pois, compreender como se construiu uma perspectiva antropológica sobre a cidade, seus conceitos e modelos, para poder ter controle da comparação com as experiências sateré-mawé na cidade, e especificamente em Parintins. São apresentadas abaixo pinceladas de autores cujos trabalhos tem sido referências para os estudos urbanos no Brasil, não no intuito de indicar sua inadequação para analisar Parintins e a experiência indígena na cidade, e sim para estabelecer um contraste entre suas diferentes formas de analisar o fenômeno urbano e algumas consequências para a antropologia urbana no Brasil. Não por acaso, os quatro primeiros textos e autores citados foram compilados por Otávio Velho em um volume chamado *O Fenômeno Urbano*, em 1967, servindo como guias para investigações realizadas nas décadas subsequentes quando da consolidação do campo da antropologia urbana no Brasil (cf. MAGNANI, 2012a; TORRES, 2016), incluindo as pesquisas do próprio irmão de Otávio Velho, também

antropólogo do Museu Nacional, Gilberto Velho<sup>41</sup>. São também constitutivos da ementa das disciplinas de Antropologia Urbana oferecidas no Departamento de Antropologia da USP por Magnani. Compõem, portanto, um currículo didático da antropologia urbana, parte da formação dos nossos processos de conhecimento.

### **2.1.2 Modelagens de antropologia urbana: Berlim, Chicago, Yucatán, Salvador, São Paulo**

Começo com dois sociólogos alemães do começo do século XX, bibliografias fundamentais para as ciências sociais, em trabalhos que se detêm sobre períodos históricos distintos, Max Weber e Georg Simmel. Em seguida, comento rapidamente trabalhos da Escola de Chicago também considerados basilares para a antropologia urbana. Nas análises aqui apresentadas brevemente, as cidades são entendidas não apenas como loci, mas como causas de grandes transformações da vida social. Transformações apreendidas por meio de comparações entre diferentes formas-cidade e suas relações com o campo e a nobreza rural e a formação do Estado (Weber), com as cidades pequenas (Simmel) ou ao longo de processos de industrialização e imigração (Park e Wirth). Os modos como são realizadas as comparações são bastante distintos, delimitados pelos parâmetros dados pelas perspectivas teóricas de cada autor.

Dentro das investigações de sua sociologia compreensiva, Max Weber produz um ensaio sobre “A cidade” (1921), casos em que a dinâmica pluralista de articulações entre a força, a disciplina e a regra (diferentes tipos de ordenação coexistentes) engendrou formas de dominação não-legítimas. Embora se remeta a exemplos de Índia, China, Japão e Oriente Médio, Weber elabora um esforço comparativo sobretudo entre a Antiguidade greco-romana e as cidades da Idade Média europeia, no intuito de formular uma tipologia de cidades a partir de critérios econômicos e político-administrativos. O que o autor busca demonstrar é a especificidade dos elementos econômicos e políticos que permitiram o desenvolvimento do capitalismo moderno no Ocidente, investigando o que de específico emerge nas cidades em relação, por exemplo, às formas políticas e econômicas manifestas no campo em diferentes épocas e partes do mundo. Não obstante, nesse ensaio Weber estabelece os elementos de seu tipo ideal de cidade medieval - mercado, fortificação, direito próprio, caráter de associação e autocefalia (WEBER, 1921, pp. 415-9) -, e compara nas expressões empíricas de cidades formas de governo e tributação, produção e consumo, diversificação e origem dos produtos comercializados, a consolidação ou não de estamentos a partir de diferentes formas jurídicas,

---

<sup>41</sup> Para um balanço da trajetória de Gilberto Velho, ver O'DONNELL, Julia. Caminhos de uma antropologia urbana, *Anuário Antropológico*, II | 2013, 37-51.

as formas de direito fundiário, a formação ou não de um corpo de administradores e os modos pelos quais eram escolhidos. Em sua investigação sobre o poder, a dominação e a consolidação da racionalidade burocrática, os interesses de Weber na era moderna se deslocam da cidade para o Estado (racional).

Interlocutor de Weber, ainda que com uma carreira acadêmica mais marginal na Alemanha do início do século XX, Georg Simmel defende a produção de uma sociologia formalista, interessada na identificação das formas de sociação humana, para além de conteúdos empíricos. Simmel discute como a delimitação quantitativa, a relação dominação-subordinação, as variações entre proximidade e afastamento, o conflito e a competição são fatores essenciais para a permanência de grupos sociais e examina diferentes formas sociais e suas relações com o indivíduo. Assim, Simmel produz alguns ensaios considerados clássicos para os estudiosos da cidade, tais como o “Sociabilidade” (1910), já mencionado no capítulo 1, e “As grandes cidades e a vida do espírito” (1903). Seu estudo sobre a sociabilidade é um exemplo de sua sociologia formalista. A sociabilidade é definida como a forma lúdica de sociação, marcada por certa impessoalidade e ausência de propósitos objetivos, uma interação entre iguais. Embora seus exemplos incluam jogos sociais, a coqueteria e encontros de cavalheiros da Idade Média, seu horizonte sociológico é a Berlim da virada dos séculos XIX e XX.

Esta mesma Berlim será abordada, com um viés mais pessimista, em “As grandes cidades e a vida do espírito”, conferência proferida na Exposição das Cidades em Dresden, no inverno de 1902-1903, cujo título fora originalmente traduzido na coletânea de Velho como *A Metrópole e a Vida Mental*. Simmel aqui examina o impacto da vida das grandes cidades na formação dos indivíduos, da perspectiva de um individualismo quantitativo, impactado pela liberdade e pela racionalidade da economia de mercado, e o individualismo qualitativo, as adaptações da personalidade e a busca da singularidade humana. Um dos pontos centrais de seu argumento é a chamada hipertrofia da vida nervosa, a sobrecarga de impressões e estímulos que exige que as pessoas reajam não com seus ânimos e sentimentos, como seriam nas relações vividas nas cidades pequenas, mas sim com o entendimento, gerando uma atitude impessoal e blasé. A economia monetária e o entendimento dela derivado impõem a objetividade nas relações entre as pessoas, relações entre desconhecidos moldadas pela produção e comércio. De fato, para Simmel, a atitude que se desenvolve em relação aos outros nas grandes cidades é a de reserva, marcada por certa aversão. Esta dissociação é a forma elementar de sociação nas grandes cidades, para Simmel (1903, p. 583). Além disso, a chamada “técnica da vida na cidade grande” exige ordenar as atividades e relações mútuas em um esquema temporal fixo e supra-objetivo (ibid., p. 580), o que levaria, por exemplo, à premência dos relógios de bolso entre os

cidadinos. A economia monetária que torna o dinheiro o mediador de todas as relações e transforma toda diferença qualitativa em distinções quantitativas operadas pelo “espírito contábil”. Na vida do espírito das cidades, a coexistência entre as formas de individualismo que emergiram desde o século XVIII, voltadas à liberdade e igualdade, e XIX, em busca da particularidade, resultavam em um embate constante. Pois, para Simmel, a vida na cidade grande permite a divisão cada vez maior do trabalho e libera os indivíduos das constrições dos grupos de cidade pequena, dando-lhe ao mesmo tempo liberdade e solidão. A variedade crescente e a dificuldade de se fazer notar, por sua vez, exacerba nos indivíduos a vontade de se distinguir, ensejando todo tipo de esquisitices (ibid., pp. 588-9).

Estudos empíricos sistemáticos sobre as cidades emergiram nos Estados Unidos, entre o fim da Primeira Guerra Mundial e o final da década de 1930, por aqueles que ficaram conhecidos na sociologia como A Escola de Chicago, ou “os etnógrafos de Chicago”, como os chama Ulf Hannerz (1983, cap. 2). Agier, por sua vez, classifica os trabalhos de Chicago como tributárias dos instrumentos etnográficos desenvolvidos por Boas, Lowie e Malinowski. Assim, tanto as monografias etnográficas de base funcionalista sobre pequenos grupos quanto uma concepção idealizada do mundo rural, serviam de contraponto à problemática do “modo de vida urbano”, de onde emergiria o individualismo citadino desagregado de relações comunitárias anteriores (AGIER, 2011, p. 64), de modo que o mundo rural teve que ser inventado ao mesmo tempo em que a cidade para estas pesquisas. Esta é uma observação interessante pela perenidade de suas conclusões, que podem ser identificadas em trabalhos contemporâneos nos quais se descreve da mesma maneira a presença indígena nas cidades.

A Chicago analisada por esses sociólogos/etnógrafos nos anos 1920-30 crescia em um ritmo vertiginoso devido ao acelerado processo de industrialização e ao enorme influxo de imigrantes europeus e migrantes vindos do sul. Tornou-se assim o laboratório de uma sociologia que buscava escapar do apertamento entre uma filosofia social abstrata e a coleta de dados quantitativos sem base conceitual, e que tinha como objetivo fundamental reformas sociais necessárias para sanar os males da cidade, como a delinquência e a falta de integração dos imigrantes percebidas no período (HANNERZ, 1983, p. 21). Seus pioneiros foram William Thomas, que introduziu em seus métodos a análise de material documental – como cartas dos imigrantes poloneses – e observação sistemática; e Robert Park, que havia sido repórter investigativo e frequentara as conferências de Simmel na Alemanha (HANNERZ, 1983, p. 23). Park escreveu o ensaio “A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano” (1916), presente na coletânea de Velho.

Neste ensaio, Park considera a cidade uma unidade geográfica, ecológica, econômica (baseada na intensa divisão do trabalho) e cultural, que deve ser investigada como um organismo. Park evoca os estudos antropológicos de Boas e Lowie para afirmar que não apenas os povos primitivos merecem ser estudados por estes métodos, mas também o homem civilizado, cujo habitat natural seria a cidade (PARK, 1916, p. 27). Ao longo do texto, Park elenca uma série de perguntas que formam uma agenda de investigação, endereçando pautas como fixidez, mobilidade e isolamento, formas de habitação, organizações e formas culturais das vizinhanças, formas de ocupação profissional e ordem moral, transmissão de costumes e notícias, os efeitos das oscilações econômicas, das notícias da Bolsa, das greves, o papel das igrejas e escolas na vida familiar, as taxas de divórcio, a criminalidade e a atuação dos tribunais, a bebida e outros vícios (em tempos de Lei Seca), as atividades políticas; concebendo enfim a cidade como centro nervoso do organismo social.

Os pesquisadores de Chicago, capitaneados por Park, buscavam compreender como se constituiria a “ordem moral” e os laços sociais nas cidades sob os impactos da convivência entre pessoas muito diferentes. Identificando processos de segregação urbana, conceberam o conceito de “regiões morais” para pensar os guetos e clusters, que comporiam a cidade como um mosaico (a metáfora cidade-mosaico de que fala Agier), e cujas características poderiam causar “contágios sociais” ou operar em “simbiose”. Foram realizados estudos sobre os “hobos” - “vagabundos”, pessoas hoje denominadas “em situação de rua” - (ANDERSON, 1923); gangues<sup>42</sup> (THRASHER, 1927); guetos judeus (WIRTH, 1928)<sup>43</sup>. As relações raciais na cidade eram compreendidas em um ciclo cujas etapas seriam a competição, o conflito, a acomodação e a assimilação (HANNERZ, 1983, p. 44). Havia, por meio de estudos em pequena escala realizados nesses guetos e “regiões morais”, a perspectiva macro de compreender a “ecologia humana” no ambiente urbano. Regiões morais, cabe salientar, não correspondiam apenas a

---

<sup>42</sup> Todavia, um estudo sobre gangues influenciado por Thrasher e que ao mesmo tempo renunciou a várias premissas da “ecologia humana” da Escola de Chicago, tornou-se muito mais conhecido, *A Sociedade de Esquina* (1943), de William Foote White, sobre diversos aspectos da comunidade italiana em Boston. Ao ganhar uma tradução brasileira em (Zahar, 2005), *A Sociedade de Esquina* tornou-se leitura de formação em antropologia urbana para minha turma de graduação na USP. Agora, parece que o hype passou.

<sup>43</sup> Agier, em sua leitura dessa abordagem “regional” da cidade (que segundo ele poderia ser aplicada a qualquer espaço, independentemente de seu limite ou escala), afirma que as identidades ligadas ao espaço urbano, contidas nas regiões como os guetos negros ou judeus, são localizadas por atores exteriores ao espaço considerado, mesmo que depois retomadas dentro das relações daqueles assim identificados. Seria assim uma cartografia imaginária dos cidadãos, com fronteiras incertas, mas que supõem a cidade inteira como contexto de referências. Cabe notar que Agier compara este processo dialético de identidade/alteridade ao da categoria “índio” na América Latina e, após falar sobre seu campo na Liberdade, um “bairro negro e proletário” de Salvador, conclui “a noção de região é útil no registro das identidades. Mas trata-se de identidades relativas, porque as fronteiras da cidade não são nem mais verdadeiras nem menos construídas (AGIER, 2011, p. 67).

locais de domicílio, mas pontos de encontros de indivíduos de interesse e temperamento semelhante (PARK, 1916, p. 65).

Park, em “A cidade...”, definira “ecologia humana” como a ciência que busca identificar e isolar as forças e fatores que operam nos limites do agrupamento urbano, ocasionando um agrupamento típico de populações e instituições, descrevendo suas constelações (PARK, 1916, p. 25). Esta ecologia humana foi transposta por Ernest Burgess, outro membro da escola de Chicago, em um diagrama de círculos concêntricos de “áreas naturais” moldadas pela divisão do trabalho, que representaria a dinâmica da cidade, dando à sociologia de Chicago as feições de uma sociologia do espaço (HANNERZ, 1983, p. 27 ss). Todavia, o crescimento das pesquisas quantitativas e a ênfase na investigação de “patologias sociais”, em detrimento das visões internas, distanciaram as pesquisas de Chicago da etnografia no final da década de 1930.

Não obstante, dez anos após publicar “The Ghetto”, Louis Wirth lança um manifesto sociológico, “Urbanismo como modo de vida”, publicado na *American Journal of Sociology*, em julho de 1938, presente também na coletânea de Velho. Wirth afirma que “uma definição sociologicamente significativa do que seja cidade procura selecionar aqueles elementos do urbanismo que a marcam como um modo de vida distinto dos agrupamentos humanos” (WIRTH, 1938, p. 91). Wirth, escrevendo sobre o contexto norteamericano dos anos 1930, descreve como a mudança de um modo de vida rural (folk) para um modo urbano deu-se no intervalo de uma geração, de modo que a vida social urbana ainda tem marcas do modo de associação folk. Wirth havia trabalhado anteriormente em um projeto de pesquisas para elaborar tipologias de cidade, considerando fatores como idade, função, atividades econômicas (cidades comerciais, com uma ou várias indústrias, etc.). Em seu ensaio, Wirth elenca e desdobra os três fatores que definem sociologicamente uma cidade, concebida como um núcleo relativamente grande, denso, permanente, de indivíduos socialmente heterogêneos. (WIRTH, 1938, p. 95). O problema que se coloca é como são as formas de ação e organização social nesses agrupamentos densos de indivíduos heterogêneos. se organizam a ação social. Em um período histórico em que o crescimento vegetativo da população é decorrente sobretudo de migrações internas e externas aos EUA, Wirth produz uma definição, tornada célebre, de que a cidade seria um cadinho (“melting pot”) de raças, povos, culturas, favorecendo o crescimento de híbridos biológicos e culturais (WIRTH, 1938, p. 97). Contudo, Wirth está atento também aos mecanismos de segregação e ao que denomina a prevalência de formas de contato secundários, entre indivíduos que pouco se conhecem e não compartilham vínculos, aproximando-os às discussões de Simmel e ao conceito durkheimiano de anomia. Em sua expressão “nossos



contatos físicos são estreitos, mas nossos contatos sociais são distantes” (WIRTH, 1938, p. 101). Por sua vez, as pessoas fazem partes de grupos que não podem ser concebidos como sendo concêntricos uns aos outros (como numa ampliação escalar de núcleo familiar/família extensa/aldeia/região), mas que se tangenciam e que não contam com sua aliança exclusiva. Como os habitantes da cidade não possuem, via de regra, suas casas, mesmo os vínculos vicinais são frágeis, não se perpetuando nas gerações. Por fim, Wirth discute os impactos da urbanização enquanto processo de atração às cidades e incorporação de características do urbanismo nos modos de vida em questões como queda da taxa de natalidade, ingresso de mulheres do mercado de trabalho e desaparecimento de trabalho e fontes de subsistência autônomas, questão importante em tempos de crise econômica.

Magnani (2012a) conta como os “etnógrafos de Chicago” chegaram ao Brasil na formação da Escola de Sociologia e Política, influenciando pesquisas feitas no Brasil. Na introdução de sua tese *Uma cidade dos antropólogos*, a pesquisadora do NAU Lilian de Lucca Torres (2016, p. 18) lista o protagonismo de pesquisadores estrangeiros que vieram fundar a Escola Livre de Sociologia e Política (fundada em 1933) e a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências em São Paulo (fundada em 1934), e as ciências sociais da Universidade Federal do Distrito do Rio de Janeiro. Emilio Willems, Claude Lévi-Strauss, Donald Pierson, Herbert Baldus, Roger Bastide, Radcliffe-Brown e Egon Schaden, que fizeram investigações sobre a diversidade étnico-racial local, mas também estudos de comunidade e pesquisas exploratórias no meio urbano, usando referenciais advindos do estrutural-funcionalismo britânico, do estruturalismo francês e dos estudos urbanos da Escola de Chicago. Fugiria ao propósito dessa seção uma apresentação detida desses trabalhos, como foi feito com os modelos dos autores que constaram da coletânea de Velho, de modo que utilizo a tese de Torres como guia. O uso do artigo “uma” no título de Torres se refere justamente à atenção à perspectiva parcial e situada desses trabalhos. Entrementes, é interessante identificar nesse balanço alguns tropos que permeiam também análises sobre a presença indígena na cidade: trabalho, família, migração, compadrio, alteração nos padrões de consumo, escolarização, projeto de vida, desapropriações e coexistência de diferentes regras fundiárias, entre outros.

Torres recupera a periodização feita por Mariza Correa (1987 apud TORRES, 2016), que divide em três momentos as ciências sociais do Brasil entre 1930 e 1960. O primeiro momento seria de “grandes sínteses”, elaboradas por autores como Oliveira Vianna, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda (a quem se faz referência na próxima seção). O segundo momento caracteriza-se pelos “grandes projetos”, como o Columbia University/Estado da Bahia e o Projeto do Vale do São Francisco, baseados em metodologia de estudos de

comunidade e voltados para propor ações locais do poder público. O terceiro momento, por fim, seria o da pós-graduação, a partir da reforma do ensino universitário e a especialização das áreas.

Donald Pierson dedicava-se ao estudo de relações raciais na Bahia, dando origem ao livro *Branços e pretos na Bahia: estudo de contato racial* (1942), sob orientação de Robert Park, Robert Redfield e Louis Wirth. Pierson conduziu uma série de pesquisas sobre o contexto urbano em São Paulo e arredores entre 1935 e 1950, a partir dos modelos trazidos de Chicago. (TORRES, 2016, p. 32). De modo marginal a estes trabalhos, um trabalho etnográfico de fôlego havia sido realizado em Salvador por Ruth Landes, em sua obra *A Cidade das Mulheres* (1947). Landes, descrevendo o Candomblé nos anos 1930, em meio a conflitos com o Estado Novo, a conflitos internos, foca-se em discussões de raça, gênero e sexualidade, recusando-se a uma representação estática do Candomblé e pouco afeita às discussões sobre “cultura” que se tornaram paradigmáticas entre seus colegas de departamento (p. viii). A pesquisa de Landes, sobre a vida da população negra na Bahia, fora precedida pelos estudos de Gilberto Freyre, que estudara com Boas e fora por ele influenciado, além de Nina Rodrigues e seu discípulo Arthur Ramos. Oriundo da Escola de Chicago, Donald Pierson também se dedicara ao tema, publicando seu *Negroes in Brazil* a partir de trabalho de campo desenvolvido entre 1935 e 1937. Landes, que realizara seus estudos em Columbia sob a supervisão de Ruth Benedict, antes de vir à Bahia passara um ano lecionando na African American University do Tennessee, aconselhada por Robert Park e “se acostumar com os negros” (ibid., p. 02). O foco de Landes passou das relações raciais, tais como compreendidas na época, para o estudo do candomblé propriamente dito, e sua observação participante, a princípio dificultada por ser uma “mulher branca de respeito” que não deveria frequentar terreiros e pelas tensões presentes no Estado Novo de Vargas, foi auxiliada por Edison Carneiro, jornalista baiano com quem Landes teve um relacionamento em sua estada na Bahia. Landes buscava compreender o candomblé no contexto da vida urbana da população pobre de Salvador, considerando as relações históricas locais e o modo como a organização se dava entre mães de santo, médiuns, espíritos, frequentadores e clientes. Fugia de duas matrizes interpretativas da época: as que buscavam “sobrevivências” africanas no Candomblé e as que mensuravam o grau de “assimilação” dos negros na sociedade nacional. A etnografia não-naturalista, reflexiva, multivocal, que compreendia considerações pessoais de Landes, foi duramente criticada, em especial por Melville Herskovitz, que buscava delimitar o campo dos estudos afroamericanos e resenhou o trabalho de Landes para a revista *American Anthropologist*. Não obstante, Landes provê uma descrição vívida de festas sagradas e profanas, das relações de parentela e vicinalidade, da

circulação de bens, dinheiro, serviços materiais e espirituais, ensinamentos e canções, e das percepções recíprocas de diferentes classes sociais de Salvador, com suas respectivas leituras sobre a cidade. Interessa-nos aqui justamente por deslocar a perspectiva da descrição dos processos estruturantes da cidade para as mulheres do *candomblé* e o que fazem da cidade.

Donald Pierson, por sua vez, trouxera para o Brasil ainda ao final da década de 1940 a obra de um expoente da investigação de culturas camponesas da segunda geração da Escola de Chicago, aluno de Robert Park, Robert Redfield, para a Escola Livre de Sociologia e Política, influenciando uma longa tradição de “estudos de comunidade” no Brasil nos campos da sociologia e da antropologia. Otávio Velho menciona Redfield mas não o inclui em sua coletânea acima mencionada. Em sua pesquisa, originalmente desenvolvida na aldeia mexicana de Tepoztlán, Redfield compara quatro comunidades na província mexicana de Yucatan, dispoñdo-as no chamado continuum folk-urbano - *city, town, village and tribe* (traduzidos como cidade, vila, povoação e aldeia tribal). Os parâmetros desse contínuo, rumo à cidade, seriam um menor isolamento, maior heterogeneidade, divisão do trabalho mais complexa, maior economia monetária, maior secularização e individualização. Redfield propõe que esta ordem espacial pode também sugerir uma sequência histórica real, “um estudo de certos aspectos da própria civilização” (REDFIELD, 1930, p. 357).

Os estudos de comunidade inspirados por Redfield desenvolveram-se sobretudo em cidades do interior e contrastavam o “velho Brasil” do interior ao “novo Brasil” da industrialização, do crescimento das cidades e da redemocratização pós Estado Novo, a partir de dicotomias como tradição/modernidade, isolamento/contato, permanência/transformação (TORRES, 2016, p. 30), que transformaram o continuum formulado no contexto mexicano para o Brasil (sobretudo o estado de São Paulo) da primeira metade do século XX. Estes estudos foram feitos por Willems, e posteriormente por Gioconda Mussolini, Maria Isaura Pereira de Queiróz, Antonio Cândido, Oracy Nogueira.

Ruth Cardoso e Eunice Durham, por sua vez, teriam adotado modelos funcionalistas de pesquisa, unidos a referenciais históricos e demográficos (TORRES, 2016, pp. 33-4). Cardoso e Durham dedicaram-se a pesquisar migrantes e imigrantes em contexto urbano e industrialização crescente, face a agenda de pesquisas sobre integração e aculturação da época. Contudo, houve um esforço teórico de recusar um modelo funcionalista estanque de integração, esforço em parte influenciado pela teoria marxista e pelo momento político que exigia mudanças estruturais da sociedade brasileira. Ainda assim, houve um esforço para escapar a conceitos homogeneizantes da teoria marxista, como a opção pelo termo “classes populares” (TORRES, 2016, p. 40). Eunice Durham, investigando migrantes rurais, Ruth Cardoso

imigrantes japoneses, e João Baptista Borges Pereira um ginásio da periferia de São Paulo, buscavam investigar questões de *mobilidade social*, a partir de duas chaves de investigação: *trabalho e família*. A migração era compreendida por Eunice Durham não apenas como um deslocamento espacial, mas como movimentação através do universo social, em que rotas de migração tornavam-se parte da memória do grupo ao qual o migrante pertencia, tornando-se referência em suas relações e para possíveis novas migrações (TORRES, 2016, p. 52). Nas cidades pequenas e médias, formas de sociabilidade e cooperação econômica, como parentesco, compadrio e mutirão, ainda permaneciam, embora nas metrópoles a dispersão dos migrantes fosse maior e ao acesso serviços e instituições se desse a mediação clientelista do patronato rural. Os membros da família, na cidade, já não trabalhavam juntos, mas exerciam ocupações separadas com remunerações diferentes que podiam ou não ser unificadas. As famílias migrantes não tinham recursos para manter todos os filhos na escola, e acabavam privilegiando os mais novos e motivados, sem com isso ter na formação escolar a esperança de ascensão ocupacional, que advinha mais de “destrezas no trato social” adquiridas no “processo de socialização extraescolar” que permitiam superar os obstáculos do meio urbano (TORRES, 2016, pp. 55-6).

As pesquisas orientadas por Ruth Cardoso e Eunice Durham junto à percepção da cidade como ambiente de oportunidades e ascensão econômica a questão das experiências de desigualdade e exclusão social. O sentimento de privação de direitos torna-se o motor de novas formas de ação política ao longo dos anos 1970. Torres evoca análises refletindo à luz do marxismo que constataram que suas formas de consciência não eram redutíveis à sua inserção no sistema produtivo e a questão das *periferias* – paisagem das camadas populares - passa a ganhar centralidade nas análises. Os trabalhos atentaram-se para a composição das casas, os padrões de consumo, a redução da quantidade de filhos, a violência urbana, lazer e cultura popular (como a tese de Magnani, *Festa no Pedacço*, defendida em 1982 [MAGNANI, 1984]), movimentos de reivindicação urbana e novos movimentos sociais e formas de participação política.

A família de categorias (pedaço, mancha, trajeto, pórtico, circuito) é então inventada – num sentido wagneriano - por Magnani (MAGNANI; TORRES, 1996; MAGNANI, 2012a) e experimentada por seus orientandos, reiteradamente desde 1988, ano de fundação do Núcleo de Antropologia Urbana. Nos trabalhos analisados por Torres de orientandos de Magnani entre os anos 1990 e 2000 ressurgem as referências aos autores de Chicago, a Weber e Simmel, e a Durkheim e também a autores clássicos das ciências sociais brasileiras, como Roger Bastide, unidos a autores mais contemporâneos como Foucault, Geertz e Bourdieu. Entre esses

trabalhos, contam os de Heitor Frúgoli Jr.<sup>44</sup> sobre os shoppings centers, Rita Amaral sobre o povo-de-santo e sobre os sentidos da festa, Vagner Gonçalves da Silva sobre umbanda e candomblé e suas territorializações na metrópole paulistana, Luis Henrique de Toledo sobre torcidas organizadas de futebol. E, como narrado na Primeira parte do primeiro capítulo, as categorias chegam aos trabalhos do GEU, mencionados brevemente pelo balanço da tese de Torres (2016, p. 240ss).

### **2.1.3 Antropologia urbana, sociedade brasileira, índios e tribos**

Ao voltarmos o olhar para as cidades amazônicas, não podemos ignorar a produção das ciências sociais ali desenvolvida, com o risco de replicarmos a fantasmagoria nacional da Amazônia como “vazio civilizatório e demográfico” para a produção acadêmica da região. O pesquisador do NAU e professor da UFPA, Antônio Maurício Dias da Costa, publicou na Revista de Antropologia da USP em 2009 um artigo em que realiza um histórico das “pesquisas antropológicas urbanas no ‘paraíso dos naturalistas’”, focando-se na produção no Pará. No contexto amazônico, “paraíso dos naturalistas”, “O museu e a cidade de Belém eram tomados como ponto de partida, ou como instância intermediária entre a pesquisa propriamente dita e a interlocução com a comunidade científica internacional” (COSTA, 2009, p. 737). A partir do final da década de 1940, contudo, surgiram pesquisas voltadas à compreensão da vida urbana, a partir do estudo de Charles Wagley e Eduardo Galvão, amparado em um paradigma de ecologia cultural e dedicado à investigação do “modo de vida tropical”, no qual a vida religiosa e a medicina popular atuavam como mediadoras das relações entre ribeirinhos, caboclos, roceiros e gente da cidade (ibid., p. 740). Seguiram-se estudos sobre práticas religiosas à luz da dinâmica social urbana, em que a cidade é tomada a princípio como “pano de fundo” e palco das transformações engendradas pela penetração da sociedade nacional nas tradições locais, mas também de “experimentos religiosos” urbanos, como os puçangueiros, curadores e pajés cada vez mais deslocados para as periferias de Belém. A partir da criação do programa de mestrado da UFPA, em 1994, cresceram trabalhos sobre realidades urbanas “na escala da grande cidade”, como criminalidade urbana, eventos folclóricos, trabalho, gênero, festividades,

---

<sup>44</sup> Cabe notar que Frugoli Jr, também professor do Departamento de Antropologia da USP, tem orientado em seu Grupo de Estudos de Antropologia da Cidade, trabalhos dedicados à discussão de processos de segregação e gentrificação urbana, movimentos de moradia, com discussões próximas a de autores como Lóic Wacquant e Norbert Elias, além da antropologia urbana portuguesa. Esta tese é tributária também das aulas e encontros com este outro grupo, que por alguns anos foi vizinho de porta do NAU.

tribos urbanas, lazer, educação popular, juventude – realidades sociais vivenciadas pelos próprios pesquisadores (ibid., p. 752) e bastante próximas aos eixos temáticos do NAU.

Não encontrei um balanço semelhante em relação à antropologia urbana do Amazonas e fazê-lo, embora importante, fugiria ao escopo da tese. A Universidade Federal do Amazonas é a segunda mais antiga do Brasil, considerando-se a fundação da Escola Livre Universitária de Manáos em 1909, seus períodos de desagregação em cursos isolados e sua reunião na década de 1962 sob o nome de Universidade do Amazonas que manteve até 2002; contudo o programa de Pós-Graduação em Antropologia Social é relativamente recente, criado em 2007. As pesquisas da instituição na área de Antropologia Urbana deram-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, fundado em 1998, em especial no nosso quase xará NAURBE – Cidades, Culturas Populares e Patrimônios, coordenado por Sérgio Ivan Gil Braga. Os títulos e resumos de dissertações e teses do PPGSCA podem ser consultados em seu website. Entre os temas abordados pelos trabalhos, emergem atores indígenas, ribeirinhos e caboclos em suas relações de circulação de pessoas (migrações, mobilidades) e bens (formas tradicionais de produção e comércios extrativistas) nas cidades. Além de temas como as festas populares e práticas LGBT, as paisagens discutidas nessas pesquisas envolvem as transformações urbanas de Manaus a partir do enobrecimento do centro inspirado pela Belle Époque e da região da Ponta Negra, verticalizada e na qual se construiu uma praia às margens do Rio Negro, além dos impactos da ponte que liga Manaus ao município de Iranduba, inaugurada em 2011<sup>45</sup>. Nas referências bibliográficas desses trabalhos, pode-se encontrar os autores discutidos na seção anterior dessa tese e antropólogos urbanos radicados em São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre (como Ruben Oliven<sup>46</sup> e Cláudia Fonseca).

Relevante é notar que, em muitos desses trabalhos, a presença indígena nas descrições diacrônicas e sincrônicas das cidades não é deixada de lado, nem tampouco a floresta deixa de fazer parte da paisagem, ainda que se considere as áreas mais centrais de Manaus, metrópole com mais de dois milhões de habitantes cuja urbanização progressivamente diminui as áreas verdes e impermeabiliza o solo, canalizando e enterrando igarapés, com impactos abruptos no clima da cidade.

Não quero dizer com isso, decerto, que as ciências sociais brasileiras tenham ignorado a presença indígena ou desconsiderado as especificidades que esta presença trouxe para os

---

<sup>45</sup> ANDRADE, 2012, e alguns outros trabalhos sobre os Sateré-Mawé de Manaus (por exemplo, SANTOS, 2015), discutem os impactos destas mudanças na infraestrutura urbana para a comunidade Sahu-Apé, no município de Iranduba, que se insere no circuito turístico ecológico recebendo “visitas à comunidade indígena”.

<sup>46</sup> Ver, por exemplo, OLIVEN, R. G. 1985 **A antropologia de grupos urbanos**, Petrópolis, Vozes.

padrões de assentamento humano no Brasil. Sérgio Buarque de Holanda já em 1936, em *Raízes do Brasil*, descrevera os processos de colonização espanhóis e portugueses na América Latina a partir das imagens do “ladrihador” e do “semeador” (pp. 98-140). Os portugueses, ao contrário dos espanhóis, nos primeiros séculos não haviam buscado expandir-se além do litoral, de onde se extraíam produtos para a exportação, e logo com ajuda dos jesuítas aprenderam e domesticaram o idioma dos coletivos tupis encontrados na costa, herdando também suas inimizades e idiosincrasias, não se estendendo em lugares onde não havia a presença desses índios<sup>47</sup>. Buarque de Holanda pontua que as ocupações portuguesas foram precedidas quase sempre por migrações Tupis no litoral e por elas circunscritas. Os povoados que erigiram no litoral ou à margem de rios navegáveis não teriam obedecido aos padrões reticulares de planejamento das aldeias espanholas, concebidas para o domínio sobre o território. Conta Buarque de Holanda que nos assentamentos portugueses imperava “o capricho dos moradores” e as construções obedeciam a sugestões topográficas; as tentativas sucessivas e não coordenadas entre si não obedeciam a um planejamento prévio. “A cidade que os portugueses construíram na América não é produto mental, não chega a contradizer o quadro da natureza, e sua silhueta se enlaça na linha da paisagem” (HOLANDA, 1936, p. 110). Estas características permaneceram nos modos de vida brasileiro nas cidades, segundo Buarque de Holanda: “O que principalmente os distingue e, isto sim, certa incapacidade, que se diria congênita, de fazer prevalecer qualquer forma de ordenação impessoal e mecânica sobre as relações de caráter orgânico e comunal, como o são as que se fundam no parentesco, na vizinhança e na amizade”. (HOLANDA, 1936, p. 137).

Nos anos 1970-1980, Roberto Da Matta, também afeito a fazer sínteses da sociedade brasileira, afirmara que no Brasil convivem muitas espacialidades e temporalidades simultâneas, correspondendo a atuação de diferentes unidades sociais ou sujeitos foco de um dado ritual. O contraste é com o sistema ocidental anglo-saxão, dominado pelo capitalismo, em que tempo e espaço estão mais individualizados, homogeneizados em termos de percepção e relacionamento, “desembebidados” da ação social. Contudo, Da Matta chama a atenção para os

---

<sup>47</sup> “Ao subir a serra do mar, em busca de certos grupos indígenas que pareciam, segundo rumores, aceitar mais facilmente a conversão, Nóbrega encontrava-se com um português de nome João Ramalho, que assumia o papel de liderança de um grupo local indígena que daria origem, em 1553, à vila de Santo André da Borda do Campo. Ramalho fora integrado ao grupo local do chefe Tibiriçá no momento em que se casou com uma de suas filhas, Bartira. A aliança entre Ramalho e Tibiriçá, assim como a de Caramuru e Taparica, estavam na base das relações de qualidade entre portugueses e Tupiniquim. Sabemos também que, em torno do grupo local de Tibiriçá, seria erguido o primeiro aldeamento da região, Piratininga, posteriormente vila de São Paulo. Com efeito, essas alianças permitiriam legitimar ali a presença portuguesa – tanto a de colonos como de missionários -, fazendo despontar novas formas de organização política. Isso explica, por exemplo, como as vilas coloniais portuguesas puderam ser constituídas a partir de bases tupi, ainda que estas seriam dissolvidas depois, e que a relação de igualdade firmada no princípio fosse sucumbir a uma relação de subordinação” (STUTZMAN, 2012, p. 156).

espaços nas cidades ocidentais que servem de foco para uma relação estrutural entre o indivíduo líder e o “povo”, coletividade oposta e complementar, espaços urbanos marcados por monumentos que se pretendem eternos. Para Da Matta, as cidades ibéricas e brasileiras são caracterizadas pelo território especial da praça, uma região que teoricamente é do povo, mas que é antes uma sala de visita onde se situam em nichos especiais o poder de Deus (a igreja Matriz) e o poder do estado (o palácio do governo). Em contrapartida, há também espaços transitórios e problemáticos, como “brejos” e “alagados”, nos quais “a presença conjunta da terra e da água marca um espaço físico confuso e necessariamente ambíguo” (DA MATTA, 1985, p. 45). Da Matta, que se propõe a fazer “a sociologia do dilema brasileiro”, defende que na sociedade brasileira há três esferas especializadas de significação social: a casa, das relações pessoais familiares; a rua, fundada em relações impessoais e o domínio das leis, mas também espaço dos marginais e do perigo; e o outro mundo, de caráter religioso e/ou cívico. Estas esferas têm suas respectivas regras e não se confundem, embora não formem uma oposição estática. Festas e rituais fazem as mediações entre esses espaços, suas formas de subjetividade e suas éticas, propondo relações fortes entre a casa e a rua, este e o outro mundo.

nas sociedades tradicionais e semitradicionais, onde o sistema sempre opera com a casa, a rua e o outro mundo como espaços sociais e princípios ordenadores diferenciados mas complementares da vida, os rituais serviriam como mecanismo visando à unificação geral do sistema e sempre teriam um caráter inclusivo. (DA MATTA, 1985, p. 63)

Marilyn Strathern chama a atenção para de ser ocidental a fórmula de domínios público/doméstico e suas variantes, bem como as oposições a ela associadas: coletivo/individual, mais social/menos social, masculino/feminino. Diz a autora:

As expressões espaciais ocidentais, que representam a separação entre o público e o doméstico em termos de orientações geomórficas externas e internas, seriam enganosas se utilizadas para sugerir que valores internos à sociedade nativa estivessem agora separados do mundo externo. A política nativa não foi domesticada dessa forma (STRATHERN, 1988, p. 143)

Strathern nos adverte a prestar atenção não apenas à existência de disjunções, mas à forma que tomam. Gostaria de chamar a atenção justamente para o caráter de complementariedade sublinhado por Da Matta, um deslocamento em relação aos primeiros trabalhos discutidos na seção anterior, que investigavam a passagem do campo ou de cidades pequenas para as grandes cidades por processos de assimilação e integração (e patologias sociais) guiados por uma certa teleologia. A complementariedade identificada por Da Matta também fora apontada pelas antropólogas paulistas e seus orientandos, enquadrada em uma



conexão parcial entre marxismo e funcionalismo. Da Matta, contudo, explicita sua influência pela Escola de Manchester, em especial de Victor Turner e sua noção de drama social.

Não deixa de ser curioso, aliás, que dois dos exemplos consagrados dos estudos africanistas<sup>48</sup> de Manchester nos cursos de graduação tenham sido traduzidos e publicados justamente em coletâneas organizadas por Bela Feldman-Bianco, denominadas respectivamente *Antropologia das Sociedades Contemporâneas: métodos* (1987) e *Antropologia das Sociedades Complexas* (2010). Feldman-Bianco, aliás, chama a atenção para o desenvolvimento de instrumentais de pesquisa capazes de captar conflitos, contradições, variações e o fluxo social, abandonando as delimitações do modelo de sociedade de pequena escala e delimitando redes de relações (FELDMAN-BIANCO, 1987, pp. 19-20). O primeiro exemplo urbano africanista é “Análise de uma situação social na Zululândia moderna” (1940), de Max Gluckman. Gluckman, que foi diretor do Instituto Rhodes-Livingstone, leitor da Escola de Chicago e crítico da noção de equilíbrio social do estrutural-funcionalismo, valorizava a retomada de materiais históricos e ao mesmo tempo da coleta de materiais sobre a organização social de grupos africanos e a “moderna” europeia, buscando um leque ampliado de dados e pontos de vista. A análise situacional, nesse caso a inauguração de uma ponte, era ponto de partida para uma análise mais ampla da sociedade na Zululândia e do conflito entre seus diferentes grupos. Tomando uma série de eventos para análise, poder-se-ia fazer a chamada “análise de casos estendida”. O segundo é de um sucessor de Gluckman, Clyde Mitchell, que investigou a dinâmica de etnicidade em “A dança Kalela: aspectos das relações sociais entre africanos urbanizados na Rodésia do Norte” (1956), buscando entender como o “tribalismo” operava em contextos urbanos. Em um contexto em que migrantes negros de etnias diversas tinham que encontrar formas de interagir entre si, os grupos de dança surgiam como uma forma de afirmar as virtudes de sua própria tribo e ridicularizar as outras. Dada a falta de uma organização social tribal coesa nas cidades do Copperbelt, as danças formulavam as relações interétnicas e permitiam categorizar pessoas. A necessidade de categorizar pessoas é indicada por Mitchell como tipicamente urbana

As modelagens urbanas de Manchester, valorizando a história e as transformações nas paisagens africanas investigadas, demonstraram que, ao contrário do que imaginavam os

---

<sup>48</sup> Ulf Hannerz sumariza as discussões sobre urbanismo africano e as tentativas teóricas de criar uma tipologia de cidades, como a proposta por Southall (1961, apud HANNERZ, 1983, pp. 120-2). O tipo A seriam cidades antigas de crescimento lento; o tipo B seriam cidades novas de rápida expansão, muito associadas ao poder europeu, com focos de industrialização e mineração; o tipo C, introduzido por Joan Vincent (1974, apud HANNERZ, 1983, p. 122), seriam cidades que combinam uma variedade de serviços para a área circundante, concentrando as instituições políticas e econômicas integradas a uma sociedade mais abrangente e em transformação.

agentes coloniais, não havia um processo unidirecional de destribalização. Antes, as pessoas em um certo sentido se destribalizavam ao se estabelecer na cidade e se desurbanizavam quando de volta ao mundo rural com seu conjunto outro de papéis nas relações sociais. E sobretudo “tribo”, no contexto urbano, operava como um modo de classificação das pessoas em seus diferentes ambientes de interação. Assim, as cidades africanas inventadas pelos antropólogos de Manchester, eram caracterizadas pela autonomia dos sistemas urbanos e a persistência do tribalismo ainda que, como observa Hannerz, estas cidades de mineração eram antes parte de um sistema econômico internacional e ligadas a centros industriais além-mar do que integradas ao mundo rural africano. “dentro do contexto social local, para começo de conversa, elas eram enclaves mais do que pontos nodais” (HANNERZ, 1983, p. 148).

No Brasil nos anos 1960, Roberto Cardoso de Oliveira investigou aquilo que denominou de “integração sem assimilação” dos índios Terena em algumas pequenas cidades e em Campo Grande, cujos processos de migração entre aldeia e cidade os teriam levado a se acomodar em uma sociedade de classes, sem que perdessem sua identidade étnica. Oliveira buscava assim delinear sua teoria do contato interétnico, em diálogo com Gluckman, Redfield, Fortes e uma série de outros autores. Em seu *Urbanização e Tribalismo* (1968), urbanização é justamente definida como uma mobilidade física e social entre aldeia e cidade, que o autor classifica em um contínuo, mediando-o, contudo, a partir dos “níveis temporais” dos Terena, que compreenderiam suas “linhas básicas” de cultura e ao período moderno, com as relações tribais e interétnicas na aldeia e no meio (OLIVEIRA, 1968, pp. 164-5). Ao contrário de Redfield (1930), Oliveira afirma ter assumido uma diretriz empírica em seu *Aldeia-Cidade*, sem se perguntar o que seria Aldeia ou Cidade (ibid., p. 218). Os Terena adultos, segundo Oliveira, teriam experiências urbanas relacionadas a migração para o trabalho, a busca de outras moradias ou mesmo atividades de lazer, levando-os a acolher ideias que os reorientariam na situação interétnica e na vida comunitária da Reserva (ibid., p. 125). A migração, realizada em família, é de início divisada como uma experiência de transformação definitiva, proporcionando trabalhos menos pesado e estudos para os filhos, mas as visitas à Reserva e a manutenção de lotes permaneciam, formando uma “communication network”, ou um único sistema social (ibid., p. 226). Oliveira menciona o fortalecimento da família extensa e a categoria de “agregados” para designar aqueles que não fazem parte, mas passam a residir com a família nas cidades, constituindo grupos de referência, e o autor sublinha que os elos de parentesco são essenciais à migração. Mudanças na terminologia de parentesco e na nomenclatura são considerados índices de integração à sociedade regional. Por sua vez, as ocupações urbanas são analisadas tanto em seus efeitos de estratificação regional quanto da obtenção de prestígio por

alguém da comunidade (ibid., p. 185). A estratificação e não a urbanização per si, para Oliveira, é que acarretaria em destribalização e assimilação (ibid., p. 196). Oliveira salienta ainda que a condição de grupo étnico minoritário nas cidades relegava aos Terena a condição de “bugre” ou “cidadão de segunda classe”, de modo que os descendentes Terena são “estimulados a escamotear sua etnia no meio ‘externo’, paradoxalmente são levados a fortalecer os elos tribais no meio ‘interno’ – como vimos – como técnica de sobrevivência numa situação adversa” (ibid., p. 222). Cardoso de Oliveira orienta o primeiro trabalho de fôlego produzido sobre os Sateré-Mawé em Manaus, (ROMANO, 1982).

A linhagem de trabalhos de etnologia ameríndia que trabalhou com temas de contato e fricção interétnica, como os de João Pacheco de Oliveira Filho e seus orientandos, fez a crítica dos usos de tribos e terminologia associada desde os anos 1970. Não obstante, a expressão “tribos” ressurge no contexto urbano, a partir do famoso estudo de Maffesoli (1985) sobre “tribos urbanas”. Em um artigo de 1992, “Tribos Urbanas: metáfora ou categoria?”, Magnani adverte que, enquanto o sentido do uso metafórico de tribos urbanas é justamente evocar o contexto original de seu uso e estabelecer distinções clássicas com o contexto presente, cria-se o risco de tomar como dado aquilo que se deve explicar. E, Magnani explica brevemente (posto que o artigo todo tem apenas quatro páginas) referindo-se aos clássicos de Evans-Pritchard e Sahlins, *tribo*<sup>49</sup> teria sido utilizada em seu contexto original para designar uma forma de constituição social mais ampla do que as divisões realizadas pelo parentesco ou pelas aldeias, o oposto dos pequenos grupos juvenis caracterizados por símbolos e marcas de uso restritos nas grandes cidades. Estes seriam mais apropriadamente analisados pela antropologia urbana a partir da noção de *circuitos juvenis*, entremeando os equipamentos urbanos, o calendário esportivo e de festas das cidades, as praças e pontos de encontro, os coletivos que se organizam em torno de alguma prática, etc., dentro das pesquisas sobre lazer ou os usos do tempo livre, que são um eixo privilegiado de pesquisas do Núcleo de Antropologia Urbana, como um legado da pesquisa original que resultou em *Festa no Pedaco* (1984).

Pensar a presença e as formas de habitação e circulação de pessoas e coletivos indígenas na cidade e em especial de seus jovens sob o epíteto de índios urbanos provoca associações involuntárias com os usos de tribos urbanas, justamente pelo contraste. Índios

---

<sup>49</sup> Magnani faz questão de esclarecer que o termo *tribo* também havia caído em desuso no campo da etnologia. Duas décadas antes, Roy Wagner (1974) estava argumentando contra a ideia de *grupo social* em Papua Nova Guiné, e de modo geral, contra a ideia de *sociedade*. Mas esta discussão ganha peso na etnologia das terras baixas produzida no Brasil apenas ao longo dos anos 1990, algum tempo depois da publicação do artigo de Magnani. E, como vimos, o NAU dirigiu de fato sua atenção (salvo algumas exceções, como alguns trabalhos no acervo do NAU sobre os Guarani e os Pankararu em São Paulo) a questões indígenas apenas a partir de 2009.

urbanos soa como um oxímoro, e quando tribo volta a designar coletivos não ocidentais, não modernos (numa acepção latouriana), a ideia de tribo urbana parece igualmente paradoxal.

Cabe pontuar ainda que nas últimas décadas a crítica a estes diagnósticos de destribalização foi bastante consolidada na literatura antropológica. Sahlins, por exemplo, oferece diversos exemplos etnográficos de populações translocais habitando aldeias e cidades, mantando ambos os mundos “como partes interdependentes de uma totalidade sociocultural” (SAHLINS, 1997b, p. 113), sem estabelecerem antíteses entre cidadãos e tribais. Diz o autor: “a modernização, com efeito, não tem sido a única alternativa, sequer na cidade. O efeito inverso, a indigenização da modernidade, é no mínimo tão acentuado quanto o primeiro – na cidade como no campo” (ibid., P. 114). Entretanto, Sahlins observa que mesmo as sociedades transculturais modernas geram forças ideológicas que criam “seus próprios folclores do interior e do exterior” distribuindo pessoas e bens entre esses polos. E a cidade pode assim ser vista como lugar de liberdade para os jovens, evocando as antigas descrições weberianas, mas também como lugar de pauperização e discriminação, induzindo à criação de uma visão nostálgica dos lugares ancestrais (ibid., p. 119). Todavia, ao considerar-se a “indigenização da modernidade”, busca-se compreender não uma teleologia histórica inexorável rumo à modernização, urbanização e destribalização, mas ao modo como estes diferentes coletivos buscam domesticar os meios para controlar as forças de sua transformação histórica, orquestrando-as segunda a lógica de seus próprios esquemas, usando meios modernos para fins indígenas.

#### **2.1.4 Cosmologias indígenas urbanas, o caso de Iauaretê**

As reflexões sobre a presença indígena mudam de figura quando a proposta é pensar não apenas índios na cidade, mas uma “cidade dos índios”. Ao longo da tese, trago alguns exemplos de trabalhos do GEU que buscaram esse giro de perspectiva e chegaram a diferentes conclusões. Aqui, detenho-me sobre apenas um trabalho, para evitar fazer uma síntese demasiado restritiva das diversas discussões que ele apresenta e que se refletem nas discussões que o GEU tem desenvolvido.

O livro derivado da tese de doutorado de Geraldo Andrello, *Cidade do Índio* (2006), estrutura-se a partir de questões clássicas da etnologia, tais como parentesco e cosmologia, em diálogo com a agenda enfrentada por antropólogos, indigenistas, associações e lideranças indígenas e outros atores, articulada em torno de diferentes concepções de desenvolvimento. O local de investigação de Andrello é Iauaretê, que pertence ao município de São Gabriel da

Cachoeira e é localizado na confluência dos rios Uaupés e Papuri, no noroeste do estado do Amazonas, onde se concentra uma população indígena Tariano, Tukano, Desana, Pira-Tapuia, Arapasso, Tuyuka, Wanano, Cubeu, Hupda. Nesta localidade plural, como a define Andrello, havia “diferentes modalidades de relacionamento que os índios da região entretinham com os diferentes atores e instituições que para lá dirigiam suas ações” (ANDRELLO, 2006, p. 32). Este leque de modalidades de relação se cruzam em Iauaretê, cuja própria definição – comunidade, missão, vila, cidade – estava em aberto tanto para o antropólogo quanto para os indígenas, que hesitavam em aplicar ali a palavra *Makã* (ANDRELLO, 2006, p. 41). Não se trata aqui, pois, de classificar Iauaretê dentro de um gradiente de formas de assentamento, ou um contínuo folk-urbano, e sim entender como questões próprias da urbanização, como o adensamento populacional, a convivialidade para além do parentesco, alterações nas formas de trabalho e circulação de bens como mercadorias, a valorização do saber escolar e comercial dos brancos, são vividas pelos indígenas. Nesse cenário, não parece possível a Andrello distinguir sociedade indígena e sociedade nacional, pois há dinâmicas de englobamento mútuo.

A análise de Andrello reúne materiais e métodos de pesquisa distintos. Fontes históricas, de onde se busca delinear as mobilidades indígenas pós contato e, sobretudo, decorridas da instalação da missão salesiana; narrativas míticas da origem dos povos do Uaupés; relatos de moradores das comunidades, incluindo as lideranças e os mais velhos, que trazem consigo memórias intergeracionais tecidas em seus próprios encontros e conversas; os levantamentos realizados por Andrello nos anos 1990 para o Instituto Socioambiental; dados censitários; imagens de satélite, fotografias e seus dados etnográficos colhidos durante o trabalho de campo na região no começo dos anos 2000, focados no cotidiano e nos modos de vida. É a continuidade entre o relato mítico das origens dos diferentes povos, fratrias e sib e as sucessivas configurações de contato com os brancos (missionários, militares, regatões e comerciantes, caucheiros colombianos, trabalhadores da coca, agentes do governo, ONGs e pesquisadores) que confere inteligibilidade para a conformação de bairros do Iauaretê, bem como suas formas de convivialidade. Assim, no prefácio do livro, Mauro Almeida escreve que “é possível e frutífero fazer uma *etnologia de índios urbanos*, evitando essa outra dicotomia que opõe a cidade e a floresta, índios descaracterizados e índios autênticos” (in ANDRELLO, 2006, p. 08, grifo meu). Isto implica reconhecer a agência indígena nas alterações no padrão de assentamento, outrora disperso e ribeirinho, e que hoje “assume feições urbanas” (ibid., p. 08) em Iauaretê.

As narrativas míticas versam sobre a origem dos diferentes grupos, fundamentando idealmente a organização e a unidade do sistema social do Uaupés, incluindo aí a origem dos

brancos, levados pela cobra-canoa a outros continentes. Por sua vez, os pertencimentos das pessoas a diferentes sibs e etnias, com suas regras de hierarquia, prerrogativas e exogamia, articularam-se a elementos que surgiram historicamente, como trabalho remunerado e dívidas, escolarização, conversão religiosa, hábitos de consumo, fazendo emergir novas categorias e qualidades e transformando relações. Tais articulações impactam o “mosaico de identidades” do Uaupés, fazendo surgir, por exemplo, categorias que tem a civilização dos brancos como referência, como a designação dos índios dos rios Negro e Uaupés como Baré (mais próximos aos brancos e “civilizados”) e Uaupé (mais próximos ao modo de vida dos antigos). A linguagem dos sibs hierarquizados e com papéis específicos, como chefe, guerreiro e xamã, ainda que se refira a um sistema ideal, é empregada para conceitualizar situações concretas e reiterar noções de ordem e interdependência entre os grupos indígenas do Uaupés (ANDRELLO, 2006, p. 37). Assim, além das dinâmicas contemporâneas, este sistema e o conhecimento genealógico permitem entender as articulações do presente com as diferentes temporalidades, históricas e míticas.

A partir de seu levantamento dos povoados para o ISA nos anos 1990, com auxílio das lideranças indígenas locais, Andrello descreve as moradias indígenas como, além dos *bairros* que serão descritos sobretudo nos capítulos 3 e 4 de seu livro, *sítios* compostos por uma ou duas casas ao longo da calha dos rios, *comunidades* a que os sítios eram referenciados, com cinco a quinze unidades residenciais; casas de famílias indígenas nas *idades* de São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel, às margens do Rio Negro. As migrações descritas por Andrello na região foram ocasionadas pelos internatos salesianos e, após seu desmonte e instalação de pequenas escolas rurais nas comunidades, a busca pela progressão dos estudos nas escolas urbanas após a década de 1980.

As comunidades de Iauaretê, formadas em ambas as margens do rio em decorrência da missão salesiana e seu internato, hoje formam seus bairros. Estes podem ser distintos entre o núcleo original tariano; as comunidades de “casas familiares enfileiradas” dos bairros tradicionais; e uma comunidade hupda, mais recente. Ao investigar a conformação desses bairros, sobretudo desde os anos 1970, percebe-se como os bairros centrais, ou seja, bairros tradicionais tariano, incluíram famílias de outros grupos étnicos por alianças matrimoniais. Bairros estes que teriam mais sinais de “urbanização” Por sua vez, grupos de etnias não aliadas aos tarianos bem como tarianos de outras partes ou sibs de posição hierárquica mais baixa tiveram que conseguir terreno das missões, onde aos poucos tem se conformado centros e subcentros (ANDRELLO, 2006, p. 147). A distribuição de etnias pelos bairros não é aleatória, portanto. Andrello explica ainda como nos levantamentos de pertencimento étnico, a profusão

de “caboclos” e “sem etnia” diz respeito aos nascidos de mãe indígena e pai branco que, dentro do sistema patrilinear, só serão assinalados a um sib se houver intervenção do avô materno.

A dinâmica dos bairros da cidade dos índios que Andrello descreve no capítulo 4 atualizam para o espaço urbano relações e valores pelos quais os “antigos” viviam no tempo das malocas, em uma relação não de equivalência direta, mas de invenção e enredamento em outras relações. A chegada dos missionários trouxe alterações bruscas nos padrões de habitação, pois antes as famílias de irmãos viviam juntas em uma maloca, em que se reconhecia a autoridade do irmão mais velho, responsável pela manutenção do ânimo comunitário, pela organização de festas e distribuição do caxiri e pela dirimição de conflitos. Na vida das malocas, haviam formas de trabalho e comensalidade coletivos, em que se assinalavam papéis a homens e mulheres na lógica hierárquica da maloca, com a partilha de utensílios domésticos e formas de manejo das diferenças de produção e fornecimento de alimentos para as refeições. Com as famílias vivendo em casas separadas, cada qual com seus próprios utensílios domésticos, recorrer a parentes se faltasse alimento tornou-se mais difícil. Surgiram outros trabalhos que não a roça, tais como a construção da capela, escola, plantação de arroz e pasto. Houve também uma transformação radical na vida ritual da maloca, dadas as proibições feitas pelos missionários e a troca dos objetos e instrumentos rituais por mercadorias, muitos entregues ao fundador da missão de Iauaretê.

Contudo, cargos criados pelo SPI, como os de capitão, acabaram por assumir as responsabilidades de manutenção do ânimo e direção da comunidade, valorizando-se a capacidade do chefe em acolher bem. De início, sua casa deveria ser adequada para a organização de festas, que passaram depois a se realizar nos centros comunitários erguidos nos bairros. Além do problema da coesão comunitária, há o problema do controle da juventude, assunto de grande preocupação entre as lideranças. Considera-se que a concentração demográfica e a introdução da televisão fazem surgir novos comportamentos entre os jovens. A vida sexual se torna assunto de preocupação, pois a contiguidade espacial e contato cotidiano no novo colégio levam à desconsideração das regras preferenciais dos sibs e, dadas as mudanças na configuração familiar doméstica, surge um grande número de mães solteiras. Diante disso, capitães, animadores e catequistas buscaram se encarregar de zelar pela juventude. Andrello percebe aí um índice de estética social. As novas gerações que preferem viver nos bairros de Iauaretê e adquirir “civilização”, não querer viver na cultura dos antigos porque “não tem movimento”, mas esse movimento usa aspectos de uma mesma estética comunitária: coesão no trabalho e animação coletiva (ANDRELLO, 2006, P. 219 e 220). O conjunto de festas anima a vida comunitária e mantém os moradores de um bairro interessados em continuar vivendo ali.

Um senso de comunidade do tempo das malocas mas com novos recursos, por meio da civilização dos brancos. Por isso, os moradores de Iauaretê comparam o aparelho de som, item imprescindível para animação das festas, ao antigo chefe das malocas, responsável pela organização dos cantos e gestão do ânimo nas festas antigas.

O dilema que se apresenta, portanto, às novas comunidades idealizadas pelos grupos do Uaupés diz respeito às dificuldades de alcançar, no âmbito de um grupo local formado principalmente por parentes ligados por afinidade, ou que nem sequer possuíam relações de parentesco, o mesmo grau de convivialidade que caracterizava o grupo de parentes agnáticos que no passado coabitavam a mesma maloca” (ANDRELLLO, 2006, p. 224).

As festas e feiras nos bairros atualmente configuram eventos recreativos, formas de interação que se prestam a estender a socialidade para além do grupo local, e são também estratégias para arrecadação de dinheiro, por meio da venda de artesanato e comida regional. Vende-se caxiri, que também continua a ser oferecido gratuitamente a parentes mais próximos e amigos. As mesmas coisas podem circular em regime de dádiva ou de mercadoria. Além disso, em cada bairro são eleitos padrinhos, uma forma de integrar entre seus membros aqueles que possuem recursos diferenciados, consignando-lhes contribuição monetária para o pagamento das taxas de luz, por exemplo. Além das feiras, são realizados dabucuris, rituais de trocas entre sibs. Os dabucuris em Iauaretê já não possuem a preparação mais elaborada, adornos e instrumentos cerimoniais do tempo das malocas, mas mantêm a sequência básica de movimentos e a finalidade de dissolver a distinção inicialmente afirmada entre dois grupos em favor de uma atmosfera de consanguinidade e identidade. Os dabucuris podem ser oferecidos a um indivíduo ou grupo que se responsabilize pelo pagamento de contas coletivas, mas é também uma forma de fazer as famílias contribuírem para algum objetivo comum, como a compra de material esportivo, e para ensinar aos jovens como fazer o dabucuri. Contudo, embora contribua para problemas econômicos, as feiras e o aumento do consumo de caxiri suscitam brigas entre turmas de jovens de bairros diferentes, aumentando o problema de “controlar a juventude”.

A monetarização das relações levanta questionamentos sobre a contaminação das trocas em geral pelo dinheiro. Estariam os comerciantes indígenas se distanciando de uma lógica de reprodução em direção a uma lógica de acumulação? (ANDRELLLO, 2006, p. 239). Visitar o comércio é uma prática antiga entre os índios do Uaupés, onde se conseguia crédito para a aquisição de mercadorias. O dinheiro, antes de fazer parte substantiva da vida dos índios, surgiu escala de equivalência entre mercadorias e produtos indígenas, o que lhes permitiu dimensionar as enormes taxas de lucro dos comerciantes. A venda a dinheiro foi introduzida com o trabalho para os caucheiros colombianos, no segundo boom da borracha nos anos 1940,



e se disseminou a partir dos anos 1960 com a construção da pista de pouso da Aeronáutica e outras obras realizadas nos anos 1970. Em 1980, a atividade comercial nos moldes da cidade é introduzida por parentes que tinham experiência no comércio de São Gabriel e foram instados a voltar a Iauaretê para abrir um negócio para abastecer a comunidade. A dinâmica de circulação de mercadorias, segundo Andrello, possui ainda parentesco próximo à economia da dívida que, até os anos 1970, foi central na região, pois permanece a prática de se adiantarem mercadorias a crédito, cujo pagamento cada vez mais é feito não com produtos ou trabalho, mas com dinheiro.

Não se pode dizer, portanto, que, apesar do acesso crescente dos índios à moeda, a situação de exploração típica das relações de patronagem que a região conheceu historicamente tenha se diluído, pois a entrada de mercadorias na região permanece sob o controle dos comerciantes brancos de São Gabriel, em sua quase totalidade oriundos da região Nordeste. É o sistema da dívida que parece se reciclar, apesar do aumento da circulação do dinheiro (ANDRELLO, 2006, p. 243).

A lógica interna da economia indígena, por sua vez, adapta-se a forças externas, e os próprios índios são agentes que demandam os bens que recebem e que por vezes utilizam-nos para criar novas dívidas entre os seus.

O principal valor que se encontra em jogo é a relação social que está sendo iniciada ou reiterada. Além disso, uma boa parte do valor dos objetos trocados e do significado a eles atribuídos derivaria das circunstâncias em que foram obtidos: mercadorias, portanto, não são apenas objetos com funções utilitárias insubstituíveis, possuem valor porque são ‘objetos dos brancos’, cuja posse investe seu proprietário de respeito e prestígio, sobretudo se sua obtenção envolveu viagens e negociações em cidades distantes. É por esses motivos que uma separação radical entre dádiva e escambo seja imprópria, ainda que esse último se diferencie das trocas cerimoniais que ocorrem entre grupos aliados, os dabucuri. Haveria assim um continuum entre esse tipo de troca entre índios e o sistema da dívida que os conecta a comerciantes brancos. Entre esses dois pólos, caracterizados, respectivamente, por simetria e assimetria, interpõem-se diferentes arranjos, entre os quais se situariam casos de intermediários indígenas manejando, por um lado, as relações com comerciantes e, por outro, havendo-se com uma rede de parentesco. [...] é preciso distinguir entre os que exercem essa atividade com maior regularidade e volume daqueles que o fazem em escala menor e, por assim dizer, mais localizada (ANDRELLO, 2006, p. 246).

Andrello conclui que no comércio indígena de Iauaretê não há separação entre a casa e a firma, transação comercial e reciprocidade com os parentes, investimento comercial e gasto para o próprio consumo. A moralidade do parentesco se mistura com a do mercado. O comerciante é levado a contribuir com mais dinheiro do que outros moradores para as festas, ou seja, seu envolvimento na vida social é também trabalho da comunidade, compensando mesmo suas ausências nas jornadas de trabalho coletivo. Conquanto um comerciante indígena é não apenas credor mas também devedor, as dívidas acabam por regular a acumulação desmedida e mantém os comerciantes na cidade, responsáveis por agenciar a circulação de

dinheiro e mercadoria, concretizações materiais do conhecimento dos brancos, os “poderes invisíveis da civilização” (ANDRELLO, 2006, pp. 251-253). Uma consequência desse enfoque é que, ao invés de se buscar algum tipo de continuum entre aldeia e cidade com base em tamanho, densidade e heterogeneidade (nos termos de Wirth, descritos na seção 2.1.2) captam-se nuances entre circulação de bens e relações nos regimes de dádiva e de mercadoria, a partir de gestões de heterogeneidades distintas.

Os povoados da região são também considerados em termos do clientelismo político, com a criação de subdivisões administrativas como “distritos” e de zonas eleitorais, além do estabelecimento de certos equipamentos de infraestrutura, em cuja implementação e gestão as organizações indígenas passavam a tomar parte, o que impactou as discussões sobre demarcação de terra nos anos 1990. Os debates entre os indígenas da região nas últimas décadas enfeixavam questões referentes às dinâmicas de urbanização, proposições para o reconhecimento oficial de suas terras, confronto de concepções sobre desenvolvimento da região, com um manejo de novos códigos e leis e das diferentes lógicas de socialidade intra e interétnicas (ANDRELLO, 2006, p. 33). Discussões sobre a emancipação de Iauaretê, tendo como horizonte o “desenvolvimento” pelo qual passou São Gabriel da Cachoeira e as condições em que este desenvolvimento poderia se dar ou não na região,

Exercícios coletivos de expressão de memória, compostos também por testemunhos intergeracionais introduzidos com enunciados como “assim papai contava”, tinham lugar em encontros com organizações indígenas e lideranças que eram professores concluindo graduações, no começo dos anos 2000. Nesses exercícios, a construção da cronologia usou como marcos a chegada dos missionários e as coisas por eles introduzida, a construção da pista de pouso e o serviço de meteorologia em 1945, as escolinhas das comunidades nos anos 1960, assuntos até então ligados à missão. Na década de 1970 surgem outros elementos: serraria, pasto, cooperativa, linha de barco, energia elétrica, primeiro vereador indígena, formação de professores indígenas em nível médio e licenciaturas universitárias, formação de técnicos agrícolas indígenas. “Nos discursos locais, noções como ‘civilização’ e ‘progresso’ prestam-se, sucessiva e simultaneamente, a qualificar os fatos que têm lugar após a ‘chegada dos missionários’” (ANDRELLO, 2006, p. 142). Nesses debates, as diferentes associações indígenas, que se posicionavam antagonicamente em relação a temas como a presença de comerciantes brancos e os modos de demarcação de terras, expressavam diferenças mais profundas, relacionadas a parentesco, descendência e aliança.

Estas associações indígenas, criadas para o diálogo com agentes externos, eram constantemente instadas a tratar de assuntos políticos internos, que deveriam encontrar formas

de articulação com o “sistema político tradicional” (ibid., p. 42). Assim, deparavam-se com diferentes expectativas indígenas em um contexto de intensificação e diversificação das relações com os brancos, e com noções distintas de desenvolvimento, ligadas ou não aos adjetivos presentes no discurso técnico e político - desenvolvimento sustentável, local, participativo, humano, predatório, excludente. Andrello, observando a dinâmica da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e outras associações, identifica um projeto indígena de ocupação de espaços institucionais locais e regionais, buscando controlar e agenciar fontes de conhecimento e poder situadas “rio abaixo”, rumo às capitais. As recomposições identitárias, como Andrello as denomina em diálogo com Bruce Albert, referem-se à arena política do desenvolvimento sustentável com suas variadas formas de legitimação, mas trazem um considerável repertório de normas simbólicas próprias e o aprendizado de experiências, sejam da história colonial ou mais recentes. Ao longo da história, há variações semânticas de termos como civilização e progresso, face ao projeto militar do “povoamento das fronteiras” ou ao “estudo” e “trabalho”, no sentido de trabalho dos brancos, buscado pelos jovens. Entre os antigos, utilizava-se para civilização o vocábulo *pekã-sã-yee*, no qual *pekã-sã* designa branco e *yee* um verbo dependente que designa rapidez, empregado na designação de rituais de iniciação, por exemplo. Isto quer dizer que civilização também diz respeito a uma transformação que incide sobre a pessoa. Andrello elenca outros elementos que facilitam essa aproximação às operações rituais, como a obtenção de novos conhecimentos (falar português), nomes (por meio do batismo cristão) e objetos (roupas e mercadorias). A civilização é alocada sobre o corpo e suas maneiras. Os habitantes indígenas do Uaupés afirmam assim que seus corpos diferem em alguns aspectos dos antepassados, tendo sua força afetada pela comida dos brancos, sua memória afetada por seus estados de espíritos entristecidos e pelo abandono do uso do caapi, e porque seus nomes não foram atribuídos com o mesmo zelo e benzimentos. Andrello, em diálogo com Viveiros de Castro, menciona o sistema de predação tupi em que os inimigos são afins potenciais com os quais se efetuam trocas simbólicas, mesmo que por meio da agressão, realizando um movimento de captura e apropriação de potências exteriores. Andrello descreve uma temporalidade diferente no Uaupés, pois a ordem mítica se refaz no intervalo de duas gerações pela reciclagem do nome dos ancestrais, sem o ímpeto de fazer-se a si mesmos através de vinganças futuras. Contudo, ao adotarem certos elementos da civilização dos brancos, poderiam os grupos do Uaupés estar abrindo-se para uma transformação estrutural em que a reiteração para produção de si mesmo cede terreno à predação da alteridade para produção de si? A pergunta é o que estes povos fizeram da história (ANDRELLO, 2006, p. 62 e ss.).

O livro de Andreello resulta de um feliz encontro entre descrição etnográfica, análise histórica e cosmológica, oferecendo uma descrição vívida dos modos de vida em Iauareté e da região do Uaupés, incluindo suas casas, vicinalidades e redes de circulação, em uma perspectiva que mobiliza diferentes diacronias. Após estas considerações sobre um trabalho em particular, a próxima seção volta a discutir modelagens antropológicas, enveredando-se pelo tema das redes e como elas se relacionam com concepções urbanas e indígenas de espaço e lugar.

### **2.1.5 Enredamentos urbanos, redes indígenas, lugares de brancos**

Nesta seção, retomo três diferentes formas de conceber redes no pensamento antropológico. As redes urbanas propostas por Ulf Hannerz, as cidades em rede de Bruno Latour (sem, contudo, fazer uma apresentação extensiva da teoria ator-rede, à qual eu voltarei oportunamente) e os emaranhados ingoldianos, que tem inspirado algumas pesquisas do NAU, conforme mencionado no capítulo 1. A discussão que Tim Ingold elabora sobre os processos de conhecimento implicados em seus emaranhados permite uma aproximação a concepções indígenas de lugar, que exemplifico brevemente mencionado os trabalhos de Luis Cayon, Pedro Cesarino e Cristiane Lasmar. Não obstante, os três modelos de rede justapõem-se, ou formam conexões parciais (algo que provavelmente causaria arrepios em Ingold) na descrição de Parintins que segue na segunda parte desse capítulo.

Ulf Hannerz, em *Exploring the City* (1983), afirma que a ideia de redes na antropologia desde suas elaborações nos anos 1940 em Manchester, implica em abstrair, para propósitos de análise, conjuntos mais ou menos elaborados de relações de algum sistema mais amplo. Trata-se de uma forma de delimitar unidades de estudo tendo em vista que mesmo comunidades locais são unidades demasiado grandes e complexas e que não se pode correr o risco de desprezar vínculos que ultrapassam fronteiras regionais, nacionais, etc. (HANNERZ, 1983, p. 172). Entre as muitas conceituações de redes que Hannerz recupera, há aquelas em que se busca qualificar os atributos interacionais das ligações da rede (em termos de intensidade, duração, frequência ou conteúdo) e aspectos morfológicos das redes, incluindo aí a variável densidade do tramado (mesh), centralidade e alcance (ibid., 177). Redes podem ser analiticamente desenhadas centradas em um sujeito ou díade, de um conteúdo ou tendo como ponto de partida um sujeito, seguindo ramificações. Nessas diferentes modelagens, as variáveis podem ser expressas em termos qualitativos e quantitativos, e Hannerz afirma que muitas vezes essas modelagens enfatizavam flexibilidade à rigor e exaustividade na definição de seu escopo e teoria, (ibid., p.

185). Estas análises também introduzem os conceitos de *mediador*<sup>50</sup> (*broker*) como aquele capaz de realizar conexões entre diferentes clusters e redes, estendendo portanto seus alcances, e de antimedeador (análogo a um *gatekeeper*), que restringe conexões, contatos e alcances (ibid., p. 191). Após seu balanço, Hannerz propõe pensarmos a cidade não como uma rede total, mas como uma rede de redes, que constituem um modo urbano de vida e uma certa forma de ordem social (ibid., p. 201).

No último capítulo de *Exploring the City*, Hannerz propõe combinações possíveis entre análise de redes e o interacionismo simbólico de Goffman, considerando as gamas de papéis sociais diferentes de que dispõem os cidadãos e que os inserem em formas de relação específicas e em diferentes redes, um modo de analisar também processos de integração e segregação urbanas. Repertórios de papéis e redes são dois modos de agenciamento dos sujeitos nas cidades. Em outras palavras, o modo proposto por Hannerz de desagregar a cidade em formas observáveis propõe repertórios de papéis-em-redes que os indivíduos agenciam, definindo a vida urbana (e seus recortes) como fluídos, muito embora ainda haja restrições ao indivíduo nos termos de seus papéis e relações – e aqui entram fatores como classe, raça e gênero – e a sequência em que ele vem a assumi-los em sua vida. Nas modelagens derivadas da proposta de Hannerz, podemos depreender, tempo e espaço são o pano de fundo no qual estruturam-se as diferentes redes, fornecendo os materiais para os filamentos dessas conexões (os repertórios, a flexibilidade e capacidade de extensão), tecidos pelos cidadãos.

Saindo do enquadramento cidadão em papéis, e refletindo sobre como diferentes práticas de olhar enquadram a cidade, encontramos as redes sócio-técnicas de Bruno Latour, enredando-se pela cidade. Em um dos excertos de *Paris, Cidade Invisível*, “O Plasma”<sup>51</sup>, Latour questiona a ilusão de totalidade proveniente dos grandes mapas e imagens de satélite das cidades (o panóptico do *Google Earth*) e a ilusão de uma aproximação/magnificação (zoom) “sem interrupção”, pois seja qual for a escala da foto (cidade, bairro, sua casa) estas são imagens datadas. É preciso, pois buscar o oligóptico,

as estreitas janelas que permitem relacionar, por certo número de canais estreitos, alguns aspectos somente dos seres (humanos e não humanos) cujo conjunto compõe a cidade...[...] A cidade não pode ser uma moldura na qual um indivíduo se deslocaria, pela boa razão de que essa moldura é, ela própria, constituída por *traços deixados* por outros indivíduos, que se deslocaram ou que ainda estão *no local*. Privilegiar o ponto de vista daquele que caminha, do *flâneur*, do pedestre é impedir-se de compreender o que é tão particular ao viver na cidade, é aniquilar os canais que permitem justamente

<sup>50</sup> Na edição brasileira de *Explorando a Cidade* (2015), *broker* é traduzido como “corretor”.

<sup>51</sup> Este excerto foi traduzido em LATOUR, Bruno. Paris, Cidade Invisível: O Plasma - Bruno Latour, **Ponto Urbe** [Online], 5 | 2009, posto online no dia 31 Dezembro 2009, consultado o 16 Outubro 2017. URL: <http://pontourbe.revues.org/1632> ; DOI : 10.4000/pontourbe.1632

não diferenciar a moldura e aquele que nela se desloca. O espaço pode ganhar em realismo apenas se for possível seguir esses canais (LATOURE, 2009).

Não diferenciar a moldura, ou o quadro, e o percurso do caminhante, permite desenvolver uma compreensão por dentro das redes, e não exterior a elas, e o realismo de que fala Latour é tributário da parcialidade dessa rede, seu abandono de um esforço de totalização. É uma cidade que não é dada, mas existe em relação com seus actantes, é também actante e composta por entes que agem. De fato, a cidade existe na multiplicidade dessas ações e seus efeitos recíprocos. Na rede latouriana, as linhas de atividade formam nós, que podem ser identificados como seus actantes.

É difícil aqui diferenciar a cidade-em-rede latouriana, ou suas redes sociotécnicas de modo geral, do *meshwork* ingoldiano. Mas esta é uma tarefa à qual o próprio Tim Ingold se dedicou. Ingold relembra que a expressão original em francês que designa a teoria ator-rede, *acteur réseau*, pode referir-se tanto a tecer a rede e enredar (*netting*) quanto à rede (*network*), composta por linhas que conectam. No original em francês, o sentido de linhas de devir (*lines of becoming*) de inspiração deleuzeana estaria preservado, enquanto a tradução para inglês como *actor-network* passou a denotar conectividade, uma ideia de transporte sem deformação, um acesso instantâneo a cada pedaço de informação. Em uma analogia com a teia secretada por uma aranha, Ingold defende que as linhas devem ser pensadas não como linhas de interação ou conexão, ou que linhas indicam relações entre dois entes, e sim que relações se dão *ao longo* de linhas múltiplas de vida, densas em seu centro, com muitas pontas soltas na periferia, uma imagem que Ingold aproxima do rizoma de Deleuze e, preferencialmente, dos micélios dos fungos (INGOLD, 2010, p. 85). Esta analogia transforma-se em uma fábula<sup>52</sup> em que a formiga (ANT, a sigla para actor-network theory) conversa com a aranha (SPIDER - a formiga retorque no final da fábula - seria o acrônimo de *Skilled Practice Involves Developmentally Embodied Responsiveness*), que critica a concepção da formiga:

no seu mundo, há apenas pedaços de coisas diversas que são colocados juntos ou reunidos para fazer as coisas acontecerem. Cada relação na rede, então, é uma conexão entre uma coisa e outra. Desse modo, a relação não tem presença material. Pois a materialidade do mundo, no seu ponto de vista, é totalmente compreendida nas coisas conectadas. As linhas da minha teia, ao contrário, são fiadas de materiais secretados do meu próprio corpo, e são soltas conforme eu me movimento. Você poderia mesmo dizer que elas são uma extensão do meu próprio ser conforme elas trilham no ambiente

---

<sup>52</sup> INGOLD, Tim. When ANT meets SPIDER: social theory for arthropods. Capítulo 7. **Being Alive**. London, Routledge, 2011. O artigo, para não deixar dúvidas, termina com um trocadilho infame, em que a formiga diz que as considerações da aranha valem seu peso “em ouro” (IN GOLD), mas que ela, a formiga, é conhecida como A TORRE (la tour) entre os artrópodes.

– elas compreendem, por assim dizer, meu “wideware”. São linhas ao longo das quais eu vivo, e conduzo minha percepção no mundo <sup>53</sup>.

Ao longo da fábula, a aranha de Ingold critica também a ideia de hibridismo e seu uso pela ANT, que considera híbridos a reunião de entes heterogêneos, reunião essa que causa eventos, tem agência. A aranha, por sua vez, concebe sua teia, a si mesma e ao mundo como um emaranhado de fios e caminhos. Contudo, sua teia não tem agência, embora seja a condição de possibilidade para sua agência. A agência designa movimentos e atenção unidos no corpo, que desenvolve habilidades, conforme se desenvolve em seu ambiente.

As linhas do emaranhado ingoldiano desenrolam-se em um chamado “espaço fluido” (INGOLD, 2010, cap. 6), e mesmo as superfícies nas quais essas linhas se inscrevem, como o próprio solo, são antes fluxos e contrafluxos de materiais e substâncias do que divisões entre um espaço e outro ou um dentro e um fora. No momento em que escreve os capítulos que compõem *Being Alive*, Ingold tem como interlocutores ecólogos, filósofos e psicólogos que discutiam temas como percepção e mente, e seus exemplos transitam entre uma miríade de organismos e ambientes, de modo a demonstrar como sentidos se fazem em ação, a partir de sistemas perceptuais engajados, e não a partir de esquemas mentais ou simbólicos.

Parece muito distante da nossa discussão de redes em antropologia urbana. Mas, recuando até um livro anterior, *Lines* (2007), talvez seja possível transitar entre os tropos da discussão em companhia desses artrópodes<sup>54</sup>. Ingold propõe uma taxonomia das linhas no capítulo 2, dividindo-as em fios (*threads*) tridimensionais e traços (*traces*) adicionados ou subtraídos em uma superfície. Traços podem dissolver superfícies tornando-se fios e fios podem ser tecidos até formar superfícies, cujas texturas podem exibir traços de seu feitio. Ingold está interessado no movimento e nas habilidades engajadas com esses fios e traços em suas diversas manifestações, e os exemplos etnográficos vão da tessitura de cestas e tecidos em diferentes partes do mundo aos labirintos gregos e celtas à mudança da escrita como inscrição em superfícies rígidas para a fluidez de um riscado com tinta e pena, após a invenção do pergaminho. O capítulo 3 segue o argumento, apresentando a distinção entre a linha que surge de um gesto e vagueia um movimento e uma sequência de pontos, que são conectados e

---

<sup>53</sup> No original: In your world there are just bits and pieces of diverse kinds that are brought together or assembled so as to make things happen. Every “relation” in the network, then, is a connection *between* one thing and another. As such, the relation has no material presence. For the materiality of the world, in your view, is fully comprehended in the things connected. The lines of my web, to the contrary, are themselves spun from materials exuded from my own body, and are laid down as I move about. You could even say that they are an extension of my very being as it trails into the environment – they comprise, if you will, my “wideware”. They are the lines *along* which I live, and conduct my perception and action in the world. (INGOLD, 2010, p. 91).

<sup>54</sup> Trocadilhos e piadas infames, afinal, também fazem parte das tradições do NAU desde as nomeações das mesas para os encontros do Graduação em Campo.

reunidos, em uma construção fragmentada. Esta distinção é abordada em três campos: o das viagens, nas quais jornadas (*wayfarings*) são transformadas em transportes orientados ao destino; mapeamento, nos quais os esboços desenhados são substituídos pelo plano de rota; e textualidade, na qual a contação de histórias (*storytelling*) é substituída pelo enredo pré-composto. Nas jornadas, as pessoas podem mover-se ao longo de linhas, o viajante e sua linha são a mesma coisa, o viajante deixa uma trilha conforme vagueia, engajando-se com o que há no caminho, seu movimento responde ao monitoramento sensorial contínuo do ambiente que se revela ao longo do caminho. Ele viaja com o tempo. Nos transportes, o movimento é realizado através de uma superfície, no qual a linha apenas conecta pontos de partida e chegada, e locomoção e percepção se dissociam, o passageiro transportado é movido de um lugar a outro, seja em um transporte com apenas um ponto de partida e de chegada, ou uma sucessão de pontos em um tour. Ele viaja contra o tempo. Os pontos de parada da rota de um turista, por exemplo, são lugares de atividade, mas confinadas ao lugar, não havendo engajamento ou mesmo memória com o caminho percorrido. As linhas que conectam pontos são, assim, conectoras e formam uma rede (*network*), enquanto as linhas das trilhas ao longo das quais a vida é vivida formam um emaranhado (*meshwork*), que preserva o sentido originalmente dado por Lefebvre (1991, apud INGOLD, 2007, p. 80) de tessitura de um ambiente *arquitectural* e não *arquitetônico*. Os nós das linhas vagueiras, por sua vez, são formados pelas linhas de vida, que deixam trilhas, emaranham-se em outras linhas. Ou seja, nesses lugares não há locais, mas habitantes (ibid., p. 100).

Por sua vez, linhas conectoras através dos territórios são também linhas de ocupação, que além de conectar tem a função de dividir e restringir o movimento. Seu formato reto e regular intersecciona em pontos nodais de poder. Os lugares formados por linhas de ocupação contêm a vida e os indivíduos em suas diferentes formas, sem contudo confundir-se com eles, que são como pontos móveis nos lugares delimitados pelas linhas ou que por elas se deslocam de um ponto a outro. Ingold delinea as implicações políticas dessa distinção:

O colonialismo, então, não é a imposição da linearidade sobre um mundo não-linear, mas a imposição de um tipo de linha sobre outra. Ele procede primeiramente convertendo as sendas junto as quais a vida é vivida em fronteiras nas quais ela é contida, e então unindo estas comunidades agora fechadas, confinadas agora a um só local, em reuniões verticalmente integradas. Viver junto é uma coisa, unir sobre é bem diferente” (INGOLD, 2007, pp. 2-3).

A clivagem entre a linha vagueira e os conectores de pontos é atribuída por Ingold a procedimentos e preocupações de modernidade. Na primeira, o conhecimento é integrado ao longo das trilhas em que observamos e nos engajamos com o mundo, e podem ser expressas,



por exemplo, nos mapas esboçados que recontam jornadas realizadas. Os conectores, por sua vez, expressam observações tomadas de uma certa quantidade de pontos fixos e seu conhecimento é reunido, erigido. Em um mapa formado por um plano de rota de conectores, por exemplo, é possível que o viajante encadeie esses pontos virtualmente atinja seu destino antes de se pôr a caminho (INGOLD, 2007, p. 86). Virtualmente, é claro, pois o transporte puro e perfeito é impossível, toda viagem é movimento em tempo real e é por isso que lugares não são apenas localizações, mas histórias. A ilusão do transporte pode ser mantida pela supressão da experiência incorporada do movimento de lugar a lugar intrínseca à vida, crescimento e conhecimento.

O formato planejado, reticular e ortogonal do urbanismo modernista das cidades é a transposição de linhas de ocupação para as cidades. Sobre isso, Ingold comenta:

Talvez o que verdadeiramente distinga o entrave das pessoas nas sociedades metropolitanas modernas é a extensão em que elas estão compelidas a habitar um ambiente que foi planejado e construído expressamente para os propósitos da ocupação. A arquitetura e os espaços públicos do ambiente construído cercam e contém; suas estradas e rodovias conectam. [...] Ainda assim as estruturas que confinam, canalizam e contém não são imutáveis. Elas são incessantemente erodidas pelas manobras táticas dos habitantes cujas “linhas errantes” (*lignes d’erre*) ou “entremeações eficazes”- nas palavras do de Certeau (1984, p. xviii) - cortam os projetos estratégicos dos mestres-construtores da sociedade, fazendo com que gradualmente sejam abandonados e desintegrados. Apartados dos seres humanos que podem ou não respeitar as regras do jogo, estes habitantes incluem incontáveis não-humanos que definitivamente não os levam em conta. Voando, arrastando-se, contorcendo-se ou cavocando por toda parte e sob as infraestruturas regulares e linearizadas do mundo ocupado, criaturas de todo tipo continuamente reincorporam e rearranjam seus fragmentos esfacelantes em seus novos modos de vida. De fato nada pode escapar aos tentáculos do emaranhado de habitação pois suas linhas sempre crescentes invadem cada rachadura ou fenda que pode potencialmente sustentar crescimento e movimento. A vida não será contida, pelo contrário, fiará seu caminho através do mundo junto à miríade de linhas de suas relações. (INGOLD, 2007, pp. 102-3)<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Em inglês, no original: “Perhaps what truly distinguishes the predicament of people in modern metropolitan societies is the extent to which they are compelled to inhabit an environment that has been planned and built expressly for the purposes of occupation. The architecture and public spaces of the built environment enclose and contain; its roads and highways connect. Transport systems nowadays span the globe in a vast network of destination-to-destination links. [...] Yet the structures that confine, channel and contain are not immutable. They are ceaselessly eroded by the tactical manoeuvring of inhabitants whose ‘wandering lines’ (*lignes d’erre*) or ‘efficacious meanderings’ – in de Certeau’s words (1984: xviii) – undercut the strategic designs of society’s master-builders, causing them gradually to wear out and disintegrate. Quite apart from human beings who may or may not respect the rules of play, these inhabitants include countless non-humans that have no heed for them at all. Flying, crawling, wriggling and burrowing all over and under the regular, linearized infrastructure of the occupied world, creatures of every sort continually reincorporate and rearrange its crumbling fragments into their own ways of life.

Indeed nothing can escape the tentacles of the meshwork of habitation as its ever-extending lines probe every crack or crevice that might potentially afford growth and movement. Life will not be contained, but rather threads its way through the world along the myriad lines of its relations.” (tradução nossa)

Cada qual a seu modo, as três concepções de rede apresentadas nos permitem a construção de unidades de análise não circunscritas a um determinado grupo de atores (coletivos indígenas ou outros) ou a um lugar, esforço consonante com os desdobramentos da etnologia ameríndia que nas últimas décadas tem deslocado seu foco de preocupações sociológicas e morfológicas de aldeias e etnias isoladas para pensar em cosmologias, redes de circulação e trocas mais amplas (como vimos na seção 1.1.3). Em muitas dessas pesquisas, as cidades por onde circulam pessoas, objetos, práticas e outros agentes são identificadas apenas como nós nas redes ameríndias, englobadas em cosmopolíticas mais amplas sem considerar seus enredamentos específicos e as histórias que fazem delas mais do que localizações. Ademais, mantem-se operantes certas divisões tradicionais de recortes geográficos mais amplos como “Xingu”, “Brasil Central”, “Alto Rio Negro”, províncias etnográficas que ainda fornecem quadros comparativos para identificação de recorrências. Na educação escolar, isto se refletirá no estabelecimento dos chamados “territórios etnoeducacionais”. Entretanto, as concepções de lugar também merecem comparação, revelando diferentes práticas e processos de conhecimento, que podem ser transpostos para análise antropológica de modo similar à oposição ingoldiana de rede e emaranhado.

Penso, por exemplo, no trabalho de Luis Cayon sobre os makuna do Alto Rio Negro, propondo que abandonemos noções newtonianas de um espaço vazio, homogêneo infinito e abstrato, que se pode compor de uma soma de lugares. Lugares podem ser abordados em um nível fenomenológico que vincula percepções de mundo e sensações e experiências de vida das pessoas com o passado mítico e com comportamentos, saberes e valores morais, e em um nível cognitivo que evidencia os modos específicos de construir o pensamento, ou do processo mental, e de acesso à sabedoria e ao conhecimento. Lugar, nessa proposta, é a maneira mais fundamental de incorporar a experiência, pois é onde ocorre uma poderosa fusão entre a pessoa, o espaço e o tempo. Circuitos são percorridos por muitos caminhos, entre as atividades xamânicas e o deslocamento de pessoas e famílias, interconectando corpos e cosmos (cf. CAYON, 2008, pp. 143-4).

Também da Amazônia Ocidental fala o trabalho de Pedro Cesarino, descrevendo os marubo como um coletivo que, tendo adquirido este etnônimo por meio de uma reorganização histórica de diversos remanescentes de grupos pano diante da figura de um xamã chamado João Tuxaua, opera em um sistema relacional aberto, estabelecendo todo tipo de circulação e trocas com povos das Terras Altas e Baixas. Sua mitologia, transmitida por longas narrativas cantadas, compõe-se de mitos de viagem, em que os antepassados surgem em viagens dos demiurgos da jusante às cabeceiras de um grande rio, onde vão encontrando estrangeiros habitando as

margens (identificadas com Manaus, Brasília e São Paulo). Na travessia da Ponte Jacaré, há uma cisão entre aqueles que, com auxílio das cordas de ferro cedidas pelos estrangeiros, completam a travessia e matam a besta; e aqueles que se distraem com as lascívias encontradas pelo caminho e se afogam, morrendo e gerando duplos que se tornarão prostitutas e arruaceiros nas cidades. Percebe-se, pois, como a chegada e a presença dos estrangeiros e dos brancos, bem como suas habitações, já estava prefigurada no pensamento ameríndio, que exige que a criação dos índios engendre também a criação de não-índios (CESARINO, 2008, pp. 136-8).

Nesse sentido, cabe também retomar o esforço de Cristiane Lasmar em buscar os esquemas classificatórios indígenas sobre seu lugar nos espaços urbanos e a distinção dos moradores das cidades a partir de seus modos de vida (LASMAR, 2005, p. 145). No contexto etnográfico do Alto Rio Negro, Lasmar identifica que “índio” e “branco” são identidades referenciadas a espaços repletos de significados, em um continuum elaborado pelos binômios índio:comunidade e branco:cidade que constitui posições escalares a partir de distâncias relativas. Esse continuum não seria sustentado por uma percepção de inexorável desenvolvimento de civilização, como a da cosmologia que orientava Redfield, mas pelas relações de sentido estabelecidas com os percursos da cobra-canoa que deu origem aos vários povos e suas especializações, bem como a história da colonização da região, incluindo a chegada dos salesianos no começo do século XX e a construção da rodovia Perimetral Norte empreendida nos anos 1970. Lasmar descreve que, ainda que a cidade seja vista como “lugar de brancos”, em São Gabriel da Cachoeira há bairros considerados mais ou menos indígenas, assim como percepções de fatores como tempo de permanência na cidade, escolaridade e engajamento em atividade remunerada na transformação de corpos, hábitos e associações conjugais, percepções estas também organizadas de modo escalar entre a via na comunidade e a vida em São Gabriel. Os brancos também são diferenciados com base em uma classificação entre os “de fora” e “da região”, que se justapõe parcialmente à classificação social “branco” e “índio”, em especial quando há ascendência ribeirinha e identificação com o estilo de vida indígena, com a convivência que pode torná-los “um pouco índios” (ibid., p. 161). Ou seja, trata-se de um continuum construído por percepções locais que não implicam em um movimento unidirecional em direção a um dos pólos e que está atento à complementariedade econômica e as redes de parentela.

Como um comentário final a esta parte, cabe reforçar a ideia de que aldeia e cidade não estão em relação de continuidade lógica, ainda que ambas possam estar integradas em circuitos ameríndios e que cidades tenham sido erigidas em sítios de assentamentos indígenas.

Aldeias são formas outras de assentamento humano e socialidade. A diferença é expressa por Beatriz Perrone-Moisés (com quem retomo o debate no capítulo 5):

As convenções jê e guianense para a relação entre aldeias divergem, na medida em que os primeiros operam por fissão de aldeia e os segundos individualizam a criação de novas aldeias. Em ambos os casos, as aldeias se multiplicam – mas não como nossas cidades: sua composição e localização são altamente voláteis, como se sabe (“volatilidade”: expressão de uma filosofia da brevidade da vida. Tudo o que é vivo morre, e viver é o contrário de morrer). Mas em ambos os casos supõe-se a divisão, a multiplicação e, sobretudo, o contraste. O caráter fundamental da diferença e da oposição no pensamento ameríndio parece carecer de explicação, já que tem sido brilhantemente demonstrado e descrito. No plano da vida aldeã ameríndia, essa filosofia do contrário, digamos, expressa-se na produção de opostos. É preciso sempre haver pelo menos outra aldeia, caso contrário não há vida social possível. A idéia de uma “aldeia global”<sup>56</sup> torna-se um pesadelo ainda maior quando vista desta perspectiva. (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 79)

---

<sup>56</sup> Aldeia global, discurso pseudo-utópico de certo neoliberalismo entusiasta de um “cosmopolitismo” que finge ignorar situações de exploração e violação por todo o mundo, já é uma imagem duramente criticada (penso em Donna Haraway e Isabelle Stengers, por exemplo). Cidades que tomam todo o globo foram cenário de vários tipos de distopias da ficção científica, como a Trantor da trilogia *Fundação*, de Isaac Azimov. Mas deixo meus devaneios antropológicos sobre ficção científica para outra oportunidade.

## 2.2 Parintins, cidade invisível ou A cidade como experimento indígena

### A CIDADE E OS CAMINHOS

*Há dois modos de se chegar a Parintins, cidade em um arquipélago à margem direita do Rio Amazonas. O primeiro e mais moderno é chegar pelos céus, em um vôo partindo de Manaus que dura cerca de 50 minutos. Este caminho até pouco tempo atrás poderia ser realizado apenas após anoitecer, com a aquiescência do repouso dos urubus que são os posseiros dos céus parintinenses, tendo como endereço terrestre mais provável a Lixeira Pública da cidade. O segundo modo é chegar pelas águas, percorrendo a colossal hidrovía do veloz Rio Amazonas em um navio, recreio ou lancha; ou viajando pelas águas de outros rios, lagoas e paranás que formam uma intrincada rede fluvial, sujeita às mudanças das jusantes e vazantes, aos igapós e bancos de areia ocultos sob as águas, perscrutáveis apenas pelos práticos mais experimentados. Quem vem do ar vê de longe, a cobertura verde riscada pelos cursos d'água negros ou barrentos. Quem vem das águas vê de perto, divisa nas margens casas e pequenas comunidades ribeirinhas, o pastoreio de bois e búfalos nas várzeas e pequenas hortas suspensas, com cebolinha e outras verduras. A maior parte daqueles que moram em Parintins fez um dia um desses caminhos, mas acabou por criar raízes em terra firme, sem deixar de lançar-se às águas quando os parentes ou o trabalho chamam a novas travessias.*

*Há ainda um terceiro modo de chegar a Parintins, que não é o dos viajantes ou migrantes vindos do interior ou de outras cidades e estados, pelos céus ou pelas águas. É por terra. Pois aqueles que são filhos da terra chegam à ilha de Tupinambarana ao nascerem. A cidade divide seus moradores em duas metades opostas e complementares, torcedores dos Bois Bumbás Garantido e Caprichoso no Festival Folclórico. Mas lhes confere igualmente o gentílico parintinense, posto que Parintins foi batizada em referência aos índios parintintins. E este é também um caminho difícil de perscrutar em Parintins. Pois entre os cidadãos também estão os índios que porventura chegaram a tornar-se parintinenses, em uma cidade da floresta que, ao clamar sua indianidade, pouco percebe a presença indígena.*

Na introdução de *Cidade dos Muros* (2000), Teresa Caldeira se remete às *Cidades Invisíveis* (1975), livro de Ítalo Calvino em que o viajante Marco Polo descreve as cidades que conheceu ao Grande Khan. Indagado pelo Khan sobre Veneza, a única cidade de que Marco Polo não falara, Polo responde: “E do que mais acredita que estive falando?”. Polo revela ao

Khan que temia fixar as imagens da memória em palavras e assim perder Veneza, embora talvez já a tivesse perdido falando de outras cidades. Caldeira diz os antropólogos clássicos agem como Polo, fazem comparações invisíveis referências ocultas às próprias culturas, “em relação às quais a cultura desconhecida pode ser descrita como diferente” (CALDEIRA, 2000, p. 19). Esta colocação aproxima Caldeira das reflexões de Roy Wagner, discutidas na seção 2.1.1. O longo balanço da invenção da cidade como objeto de pesquisa e experimento realizado na primeira parte desse capítulo buscou não incorrer no procedimento de Marco Polo acusado por Caldeira, “descrever cidades estrangeiras (ou nesse caso, longínquas e talvez exóticas) que visitaram para pessoas que nunca estiveram lá sem falarem sobre suas próprias sociedades e culturas”, e sim explicitar as modelagens pelas quais nós do GEU também aprendemos a descrever cidades.

Contudo, as Cidades Invisíveis que Marco Polo descreve ao Khan na pena de Calvino são mais que projeções de Veneza amparadas em diferença e nostalgia. São experimentações lógicas com a forma cidade, quase variações estruturais de um mito, que, como disse Magnani sobre “As Cidades dos Tristes Trópicos” de Claude Lévi-Strauss, “pertencem a um mesmo conjunto paradigmático” (MAGNANI, 1999, p. 101). Cada cidade descrita por Marco Polo tem um mote, um elemento estruturante que a torna um experimento. Ao contrário da cidade *dos* antropólogos, *das* mulheres ou *dos* índios, títulos de trabalhos discutidos na primeira parte desse capítulo, o Marco Polo de Calvino não atribui ao dono de uma perspectiva, ou categoria particular de habitante, a diferença de suas cidades. Este Marco Polo nomeia em cada capítulo como *A Cidade e* o elemento que quer explorar (a memória, o desejo, os símbolos, as trocas, os olhos, o nome, os mortos, o céu, ou delgadas e contínuas). A Cidade, Veneza, encontra e transforma-se com esses elementos. Tratam-se de conexões.

Seguir Marco Polo me permite evitar buscar descrever Parintins (ou Barreirinha, ou Ponta Alegre) como *A Cidade dos Sateré-Mawé*. Antes, quero buscar conexões parciais na e da cidade com diferentes Sateré-Mawé, seus agenciamentos por assim dizer, a partir também da jornada da frota fractal do GEU. Por chegarmos a Parintins, escrevo o trecho em itálico que abre a segunda parte desse capítulo, *A Cidade e os Caminhos*, mimetizando as cidades que Calvino escreve sob a ótica de Marco Polo. E é de um experimento com a cidade que tratamos a partir de agora, Parintins cidade invisível de invisibilidades, vivida e sonhada, como escreveu Lévi-Strauss.

Não é portanto apenas de maneira metafórica que é possível comparar - como se fez muitas vezes - uma cidade a uma sinfonia ou a um poema; são objetos de natureza idêntica. A cidade, talvez mais preciosa ainda, situa-se na confluência da natureza e do artifício. Congregação de animais que encerram a sua história biológica nos seus

limites, modelando-a ao mesmo tempo com todas as suas intenções de seres pensantes, a cidade provém simultaneamente da procriação biológica, da evolução orgânica e da criação estética. É ao mesmo tempo objeto de natureza e sujeito de cultura; indivíduo e grupo; vivida e sonhada; a coisa humana por excelência. (LÉVI-STRAUSS, 1981, p. 117)

São apresentados dados históricos, geográficos, demográficos e políticos da cidade, de modo a delinear a constituição recíproca da cidade e das territorialidades sateré-mawé, incluindo a Terra Indígena Andirá Marau. Territorialidades que foram compostas por redes de relações ameríndias prévias à colonização e que foram por elas impactadas, até a configuração contemporânea de seus circuitos. A cidade é então apresentada a partir dos lugares praticados pelos Sateré-Mawé e por meio das disputas acerca das imagens de uma Parintins indígena mobilizadas pelo Festival Folclórico do Boi Bumbá. Por fim, saímos de Parintins rumo à Ponta Alegre, aldeia no baixo Andirá pertencente ao município de Barreirinha e lugar de experimentos sateré-mawé com a forma urbana.

### 2.2.1 O que sabemos sobre Parintins? Dados geográficos

Parintins tem sido objeto de pesquisas antropológicas cujos objetos, embora não declaradamente sejam enquadrados como “antropologia urbana”, são recortados na cidade e oferecem algumas reflexões sobre a dinâmica urbana. Além dos trabalhos sobre o Boi Bumbá (ver seção 2.2.4), um exemplo interessante é a tese recém defendida no PPGAS-UFAM de Maria Audirene de Souza Cordeiro, “*A canoa da cura ninguém nunca rema só*”: o se ingerar e os processos de adoecer e curar na cidade de Parintins (AM) (2017), que investiga os curadores pelos bairros da cidade, sobretudo aqueles radicados no bairro União (um de seus mais recentes), mas discute a cartografia e as habitações desses Outros com quem os curadores tecem relações, *bichos do fundo* habitantes de cidades encantadas no fundo dos rios e igarapés. Cordeiro argumenta que esta cosmologia não é simplesmente uma atualização cabocla das cosmologias ameríndias:

mas a manifestação da potência em imanência de um dispositivo cosmo-ontológico o *ingeramento*. Esse dispositivo é um mecanismo de complexificação que não ‘incorpora’, mas ingera pessoas, palavras e coisas, situações, contatos, de fora e de dentro. Portanto, permite a captura, a transformação e a geração de sistemas cosmológicos na região. (CORDEIRO, 2017, p. 28).

Não obstante, seguiremos nesse capítulo amparados não apenas pelas observações de campo coletadas por membros do GEU desde 2011 e pelos trabalhos antropológicos, mas também pelas pesquisas dos nossos vizinhos de área, geógrafos e historiadores.

Segundo a Constituição estadual, Parintins fica na 9ª. sub-região (Baixo Amazonas), possuindo área territorial de 5.952,378 km. A cidade de Parintins está situada em um arquipélago à margem direita do Rio Amazonas, distante 368,80 km em linha reta ou 420 km por via fluvial da capital do estado, Manaus. Além do Rio Amazonas ao norte, a cidade é banhada pelo Lago Paranapanema, bolsão de água ligado aos rios Andirá, Uaicurapá, Mamuru, além de paranás e Igarapés. Entre os anos 1940 e 1960, a mancha urbana se dispunha ao Norte, às margens do Amazonas, na área que atualmente corresponde aos bairros do Centro, Francesa (a Leste) e São Benedito (a Oeste). Impulsionada pela produção de juta e malva para o mercado internacional, a expansão intensificou-se ao longo dos anos 1970, até que a concorrência internacional e uma grande enchente em 1975 acarretaram um declínio do ciclo econômico da juta, cujo fim é demarcado com a falência da Companhia Fabril Juta de Parintins em 1984. Não obstante, nos anos 1980 se dá a inversão populacional, tendo a cidade mais habitantes na zona urbana que na zona rural. Novos bairros são formados, à medida que os habitantes vindos do interior e inicialmente abrigados em casas de parentes, realizam ocupações e pressionam pelo loteamento de fazendas. Formam-se então os bairros Itaúna I e II, Paulo Correa, a sudoeste dos mananciais do Lago Macurany, onde se concentram as casas de famílias Sateré-Mawé, além da ampliação e adensamento dos bairros a nordeste de Parintins.

A população urbana praticamente dobra entre 1970 e 1980 (16.747 para 29.504 habitantes), entre 1980 e 2000 (29.504 para 58.125 habitantes), atingindo 69.890 em 2010. Entre 1970 e 2010, a população da zona rural cresce de 21.334 para 32.143, perfazendo um total de 102.033 habitantes em 2013, com densidade populacional de 17,14/km<sup>2</sup>, segundo dados coletados pelo IBGE em 2010 (SOUZA, 2013, pp. 1, 32). Parintins é o segundo município mais populoso do estado. As explosões demográficas desde meados da década de 1970 são ocasionadas pelo crescimento vegetativo da população, pela migração de pessoas de outros municípios do Amazonas, mas sobretudo por ondas de êxodo rural motivadas por grandes enchentes ou pela busca de trabalho e educação escolar formal para as crianças.

A cidade cresceu das margens do Amazonas adentro, configurando-se, de modo similar a muitas outras cidades amazonenses, na relação da terra com os cursos d'água e seus regimes de cheia e seca. Não à toa, em sua tese de doutorado em geografia defendida na UNESP, o pesquisador do NEPECAB Estevan Bartoli, com quem estivemos em contato no decorrer das pesquisas do GEU, detecta em Parintins um *Sistema Territorial Ribeirinho-Urbano*, dentro do qual haveria um sistema mais ligado ao capital mercantil e comercial da cidade (urbano-fluvial) e outro de caráter mais popular (urbano-ribeirinho). Assim, é preciso considerar os cursos d'água como mediadores da área urbana e rural, ao longo dos quais vivem-



se vidas ribeirinhas, mas também conectores entre Parintins e outros municípios do Amazonas e do Pará. Bartoli, acompanhando os sistemas territoriais formados por pescadores urbanos, carpinteiros navais, Sateré-Mawé envolvidos na produção de guaraná e moveleiros, afirma que estes sistemas conectam pontos da cidade a pontos diversos do território no entorno por meio das capilaridades hídricas, e também por meio de relações, trocas, circulação de saberes. Estes sujeitos buscam a cidade, mas retornam aos territórios com novas possibilidades de êxito. Suas atividades econômicas abastecem tanto o mercado interno da cidade quanto fornece produtos para o mercado mais amplo (BARTOLI, 2017, pp. 18 ss). As pesquisas do GEU, por sua vez, pensarão menos em sistemas territoriais em que Sateré-Mawé conectam pontos e mais em circuitos ao longo dos quais Sateré-Mawé vivem suas vidas.

Em sua tese de doutorado em geografia sobre a urbanização de Parintins defendida na USP, Nilciana Dinelly de Souza avalia que mesmo sem um considerável desenvolvimento industrial, econômico ou infra estrutural, a vida na cidade de Parintins atrai a população rural e ribeirinha devido à ausência ou ineficiência de políticas voltadas para o campo. A pressão demográfica tem levado à expansão da área urbana, com a formação de novos bairros por loteamentos e ocupações (SOUZA, 2013, p. 57), transbordando para as outras ilhas do arquipélago nas últimas duas décadas, transformando também a paisagem urbana. Enquanto a área urbana expande-se, o Rio Amazonas (bastante violento nesse trecho) devora pouco a pouco a cidade pela beira, seja no Centro ou na área da Baixa do São José, onde os alagamentos têm sido frequentes (TAMBUCCI, 2014, p. 88).

No zoneamento determinado pela Lei Municipal No. 386/2006, consta que Parintins tem 25 bairros em seu Perímetro Urbano, divididos também em Unidades de Estruturação Urbana, que estabelecem eixos de atividades e corredores urbanos, seguindo as orientações do Estatuto das Cidades (Lei Federal 10.257/2001). O Plano Diretor de 2006 estabelece também áreas prioritárias para a expansão urbana e define como rurais as áreas de Aninga, Campo Grande, Macurany, Parananema bem como as ilhas de terra firme. Determinam-se ainda os limites da Área de Proteção Ambiental do Macurany, Aninga e Parananema. Entre as onze regiões rurais especificadas no Artigo 70 do Plano Diretor de Parintins, consta a V Região Rural do Uaicurapá, rio pertencente à bacia situada na Terra Indígena Andirá-Marau. Sendo assim, no parágrafo 5 do Art. 70 lê-se:

§ 5º. Para fins do Macrozoneamento no Município deverão ser consideradas as delimitações territoriais indígenas da Reserva Andirá-Marau, dando especial ênfase as comunidades de Vila Batista, Vila da Paz, Nova Alegria, São Francisco e Nova Galiléia, contemplando-as com as diretrizes para o desenvolvimento da área rural em concordância com as leis indígenas específicas vigentes.

Desse modo, há certas justaposições jurídico-administrativas entre cidade, municipalidade e área indígena que unem Parintins à Terra Indígena Andirá-Marau. Além de Parintins, a T.I. Andirá-Marau se justapõe também aos municípios de Barreirinha e Maués (Amazonas), e Itaituba, Juruti e Aveiros (Pará), o que entre outras coisas gera diferentes implicações administrativas no que concerne às políticas indigenistas dos dois estados.

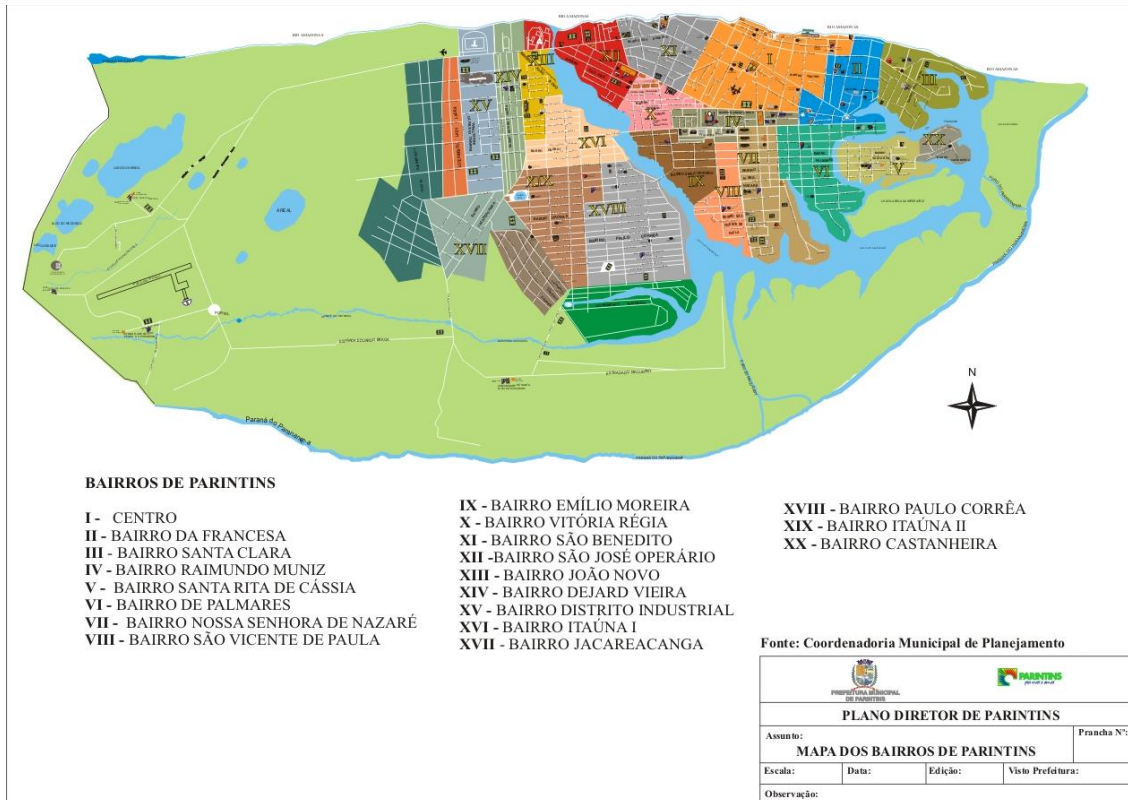


Figura 4 - Mapa dos bairros de Parintins, fornecidos ao GEU por funcionários do PAC – Pronto Atendimento ao Cidadão de Parintins, em 2012.

## MAPA DO MACROZONEAMENTO DO MUNICÍPIO DE PARINTINS

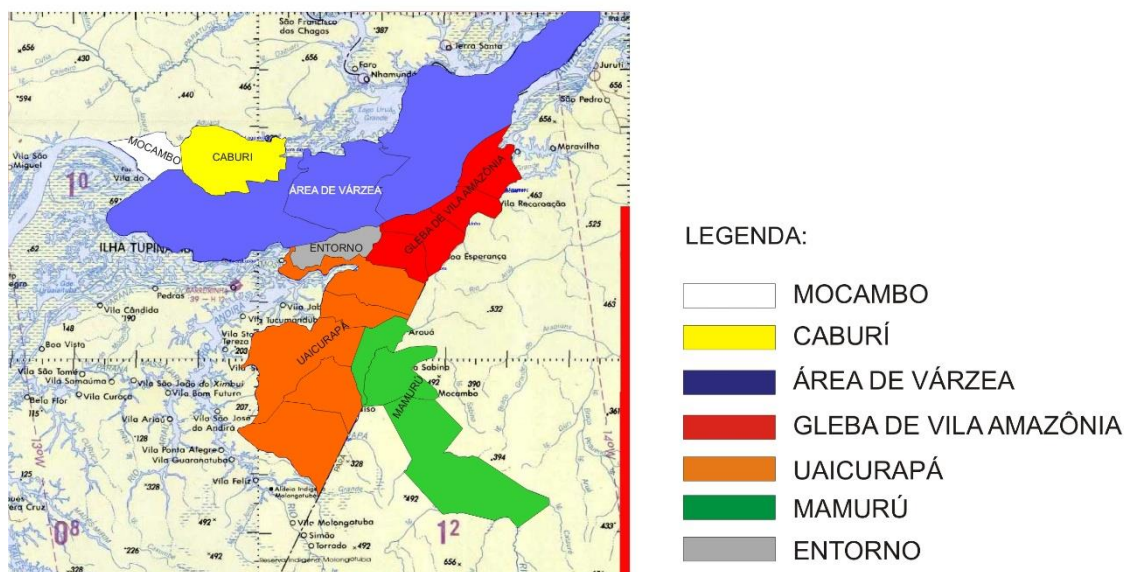


Figura 5 - Pode-se ver a região do rio Uaicurapá assinalada como área de influência de Parintins, para efeitos de municipalidade (o Andirá e a aldeia de Ponta Alegre cabem à Barreirinha). Contudo, a situação de Parintins como cidade polo direciona uma série de questões do Andirá para lá. Fonte: Secretaria de Intra Estrutura de Parintins.

O porto central de Parintins, chamado Porto Organizado, é próximo à Praça Digital, na qual – contam pela cidade – Bill Gates instalara sinal gratuito de internet por ocasião de sua visita ao Festival, e que passou por interdições durante esta pesquisa conforme sua estrutura se rachava diante da força do rio. A Praça da Prefeitura é também próxima, assim como o mercado central e a agência do Banco do Brasil. Tricicleiros, taxistas e mototaxistas se concentram, em especial quando chegam os barcos recreios de Manaus, Santarém, Nhamundá, Maués, ou as lanchas de Manaus e Barreirinha.

O principal eixo rodoviário da cidade é a Avenida Amazonas, com um canteiro central dividindo as duas faixas de rolamento em ambos os sentidos, e que leva da margem do Rio Amazonas, passando em frente ao porto central e à Catedral, ao porto da Francesa. A rede hoteleira da cidade se dispersa próxima a esta avenida e nas vias que levam à Praça dos Bois, ficando em grande parte ociosa ao longo do ano e lotando nos dias do Festival, mesmo considerando que as “galeras” (torcidas dos bois Garantido e Caprichoso) vindas de Manaus também se hospedam nos próprios barcos recreios. O perfil do comércio concentrado nessa avenida vai alterando-se conforme se aproxima do porto da Francesa, de grandes lojas de varejo e magazines a lojas mais populares, supermercados e materiais de construção consumidos por aqueles que do porto da Francesa partem para as comunidades ribeirinhas e indígenas nos rios Uaicurapá e Andirá. Próximo ao porto da Francesa, uma miríade de pequenas hospedagens e

pensões servem de ponto de parada para aqueles que vem do interior e não tem parentes ou conhecidos que os possam abrigar na cidade, incluindo alguns Sateré-Mawé<sup>57</sup>.

Economicamente, percebe-se que as zonas centrais concentram a renda da cidade e gozam de melhor infraestrutura urbana, muito embora os processos de expansão estejam resultando na construção de pequenos condomínios fechados nas áreas próximas ao aeroporto e ao *campus* da UFAM. Conforme nos afastamos do centro, aumenta o problema do calçamento das vias, grande reclamação dos moradores, que assistem buracos crescerem e causarem acidentes com as motos, que dominam as ruas da cidade. Bairros mais recentes, resultantes de ocupações e com menores índices econômicos figuram nas “falas do crime” (CALDEIRA, 2000) que circulam pela cidade, donde se temem os “galerosos” e os traficantes, e o presídio da cidade sofre movimentações internas e ecos das convulsões que tem assolado os presídios do Norte com a expansão dos comandos do sudeste para o Norte e a disputa pelo controle das rotas de produção e distribuição de cocaína, embora as manifestações disso em Parintins sejam mais suaves que nas cidades da calha do Solimões. Outra pauta de constante preocupação para o poder público – e que gera campanhas durante o Festival v é a prostituição e exploração sexual de crianças e adolescentes, com 74 casos diagnosticados pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)<sup>58</sup>, número provavelmente inferior às ocorrências, devido à subnotificação típica desses casos.

A primeira escola pública em Parintins data de 1852 (SOUZA, 2013, p. 45). Até 1940, o município dispunha das escolas Araújo Filho, Brandão de Amorim e Colégio Batista de Parintins. Em 1955, com a chegada dos missionários do Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras (PIME), e subsequente instituição da Parintins, termina-se em 1956 a construção do Colégio Nossa Senhora do Carmo, iniciada dez anos antes. O PIME ficará também encarregado da implantação da Escola Agrícola São Pedro (médio Andirá), da Rádio Alvorada de Parintins e o Jornal Horizonte; da criação da escolinha de artes, do Cine Teatro da Paz; bem como da Olaria Padre Colombo; e a construção do Hospital Padre Colombo (LIMA et al., 2015). Nos anos 1960, amplia-se a rede escolar da cidade, incluindo a construção da escola de datilografia, da Escola Profissional João XXIII e o Seminário São José.

O Ensino Superior chegou à Parintins no final da década de 1960, por meio da implementação de um campus avançado da UERJ no escopo do projeto Rondon. Ofereciam-se

---

<sup>57</sup> Uma descrição detalhada da mobilidade Sateré-Mawé em Parintins e região, suas caminhadas e paradas, consta do capítulo três da tese de José Agnelo Dias de Andrade.

<sup>58</sup> CATALÃO, N. P.; RIBEIRO, P. A. Desenvolvimento x crescimento no estado do Amazonas: análise do município de Parintins entre 2000 a 2010 sob o olhar da questão social. *Revista DELOS: Desarrollo Local Sostenible*, n. 21 (octubre 2014). En línea: <http://www.eumed.net/rev/delos/21/parintins.html>

serviços médicos, odontológicos e educacionais e realizavam-se pesquisas na área de biologia. A UERJ implementou cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, Letras, Pedagogia – Supervisão Escolar, Ciências e Matemática (SOUZA 2013, p. 50). Nos anos 1980, o campus da UERJ é desativado e incorporado à Universidade da Amazônia. Em 1987, a (UA) implanta o curso de Letras (ibid., p. 64). Em 2001, a Universidade Estadual do Amazonas instala na cidade o Centro de Estudos Superiores de Parintins (com ênfase nas Licenciaturas) e, em 2007, a renomeada Universidade Federal do Amazonas cria o Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas. Por fim, em 2010, cria-se também o Instituto Federal do Amazonas. (SCHOR; MARINHO, 2013). Impulsionados por programas federais de bolsas e crédito estudantil, como o PROUNI e o FIES, e mudanças nas normativas do MEC, começam a surgir também franquias de universidades particulares, muitas delas baseadas em Ensino à distância. Ou seja, cursar uma universidade nos últimos cerca de vinte anos passou a ser acessível a uma parcela maior da população, e não apenas às famílias que poderiam enviar seus filhos à capital do estado. Não obstante, a oferta de cursos nessas instituições ainda é restrita e certos profissionais, como médicos de diferentes especialidades que não estão lotados nos dois hospitais da cidade, ainda são aqueles que vem da capital, e anunciam pelas ruas em carros de som os dias que estarão na cidade para realizar consultas e exames.

Simbolicamente, a cidade é dividida ao meio pela grande Catedral de Nossa Senhora do Carmo, de modo que o lado oeste torce para o Boi Garantido e o lado leste para o Boi Caprichoso, preferência refletida na cor das placas e pintura da fachada de muitas casas. Os nomes de alguns dos bairros mais antigos referem-se a santos católicos, como São Benedito, São José Operário e São Vicente de Paula, mas o crescimento evangélico se faz notar pela proliferação de placas de igrejas pentecostais, além da presença há muitas décadas de denominações como os Adventistas de Sétimo Dia e a Igreja Batista, que mantém o colégio particular considerado o melhor da cidade.

Os principais equipamentos de lazer de Parintins se concentram na Praça dos Bois, bem no centro da malha urbana. Há ali o enorme teatro de arena do Bumbódromo, construído em 1988 e recentemente reformado, e que abriga ao longo do ano uma série de cursos de artes e uma sala de cinema. A seu redor, uma praça de concreto abriga dezenas de quiosques de lanches e sorvetes, muitos dos quais disponibilizam telões passando filmes ou a programação de TV, especialmente visados em horários de transmissão de partidas de futebol (em alguns deles há emblemas de times cariocas pintados, como Flamengo e Vasco da Gama). O concreto também atrai alguns skates. Há brinquedos infantis como pulas-pulas, quadras de futebol e uma

área utilizada para caminhadas e corridas quando a noite cai. É possível acompanhar grupos de adolescentes perambulando com camisetas pretas de bandas de rock, moicanos e vários tipos de adereços, compondo um visual bastante heterogêneo<sup>59</sup>. Estes grupos, que frequentemente incluem Sateré-Mawé que estão na cidade para estudar, são evitados por muitos parintinenses, sendo apontados como “galerosos” e drogados. De alguns Sateré-Mawé (tanto em Parintins quanto das comunidades nos arredores de Manaus), ouvi relatos de haverem se juntado a estes grupos que os aceitavam com menos preconceito, mas, em alguns casos, estes grupos eram deixados conforme se optava por frequentar alguma igreja, que não vê tais grupos com bons olhos.

Acompanhar o que fazem os jovens Sateré-Mawé em Parintins, por outro lado, fornece pistas interessantes para a etnologia urbana que propusemos. Encontramos moças e rapazes, crescidos em Parintins ou recém-chegados à cidade; morando com seus pais, hospedados na casa de algum parente ou na Casa de Trânsito; solteiros ou casados ou mesmo com seus primeiros filhos; estudando, trabalhando ou encontrando outras maneiras de se manter e preencher seus dias. Uma dinâmica de estabelecidos e outsiders (ELIAS; SCOTSON, 1965), muitas vezes evocada como matriz explicativa para processos de migração, é insuficiente para abranger o complexo entrecimento de questões identitárias, geracionais, de diferentes conhecimentos, habilidades, aspirações e temores que configuram as relações desses jovens Sateré-Mawé. Não se trata de afirmar que os Sateré-Mawé são *outsiders* em relação aos demais parintinenses<sup>60</sup>, ou construir uma gradação daqueles que estão mais ou menos estabelecidos na cidade a partir de indicadores como moradia, escolarização, poder aquisitivo, etc.; mas verificar as diversas estratégias de habitação, as habilidades aí envolvidas e, conseqüentemente, a forma como estes Sateré-Mawé também inventam a cidade. Parintins é tomada como um constante fazer de seus cidadãos. Pensar a cidade a partir de suas margens urbanas e do que delas emerge permite certo descentramento do olhar capaz de nos desprender do modelo de cidade europeia ocidental que informa as definições mais comuns de cidade, para perceber as diferentes situações em uma observação mais próxima da vida de seus habitantes. (AGIER, 2011, introdução).

---

<sup>59</sup> O meu lado nerd e fã de *heavy metal* se divertia com a combinação de camisetas de rock pop brasileiro com maquiagens góticas, moicanos punks, spikes, cruzeiros invertidos, pentagramas e o som *headbanger* (uma combinação que em São Paulo certamente os tornaria alvo de escárnio e agressões de diferentes grupos). Estes adolescentes algumas vezes se reuniam para ouvir os shows da banda local *Bodó Hell*, da qual o geógrafo Estevan Bartoli (op. cit) é o baterista, e que tocava covers de vários estilos de rock, além de composições próprias de teor iconoclástico com os costumes parintinenses. A imagem dos rockeiros/galerosos é tão negativa que quando eu comentava que também gostava de rock e metal, recebia olhares de descrença de meus interlocutores.

<sup>60</sup> Embora o discurso de que lugar de índio não é na cidade seja comum em Parintins, como em outros lugares.

### **2.2.2 Histórias de Parintins, histórias dos Sateré-Mawé**

Para sair das transformações recentes de Parintins e entender as territorialidades que se conformaram ao longo do contato - mediação necessária entre antropologia urbana e etnologia - é preciso buscar apoio também na história. E aqui nos deparamos uma vez mais com a questão das escalas, agora referindo-se às abrangências temporais distintas que alcançamos a partir de diferentes fontes: documentos de missionários que datam do período colonial, registros do século XIX, memórias de nossos interlocutores de pesquisa. Além disso, conquanto não exista uma extensa produção historiográfica sobre Parintins, o modo como a cidade e a região figuram nos trabalhos sobre a história do Amazonas e a história indígena dessa “província etnográfica” não se confundem. O procedimento analítico a ser realizado aqui difere consideravelmente daquele feito por Andrello (2006), que organiza os registros da história colonial da região do Uaupés (ANDRELLO, 2006, cap. 2), relacionando-os aos relatos míticos de origem e as memórias dos habitantes de Iauaretê (ver seção 2.1.4).

A hipótese que levantei inicialmente é que haveria momentos em que a presença indígena em Parintins é destacada, como em sua fundação, no período da Cabanagem (nesse caso, mais propriamente na região do que na cidade) e no Festival do Boi Bumbá; mas há também dispositivos de apagamento e invisibilização dessa presença indígena, que persistem nos dias atuais. Contudo, se se pode considerar que esta invisibilização advém do exercício de um poder colonizador de inclinação etnocida, mas que em certas circunstâncias considera estratégico incorporar os indígenas como diacrítico identitário; estes momentos são também janelas abertas por e para os indígenas para agenciar estas historicidades para a obtenção de recursos e (re)produção de si, tanto no que tange à Cabanagem, pela Festa da Tucandeira, quanto ao Festival do Boi Bumbá.

A estas janelas eu aproximo o conceito (ou como Latour prefere, o neologismo) de oligóptico (LATOURE, 2009, ver seções 1.1.5, 2.2.4), pontos de vista parciais que se multiplicam. De todo modo, parece analiticamente mais frutífero pensar menos em uma dialética entre polos fixos de visibilidade ou invisibilidade, que exigiriam um ponto de vista único, e mais em tecnologias de visualidade e exibição, seja na construção de paisagens urbanas, de espetáculos ou de diferentes regimes discursivos na esfera pública. Estas tecnologias implicam naquilo que Anne McClintock denomina “semiótica social da visibilidade”, em que aquilo que é tornado visível é articulado em uma série de relações assimétricas que se interpenetram e dão significados umas às outras, como marcadores de

classe, raça e gênero (MCCLINTOCK, 1995, p. 98), que engendram por sua vez diferentes políticas discursivas.

Por exemplo, a memória da presença pré-contato na região é atualizada nas “falas para branco” enunciadas pelas lideranças indígenas Sateré-Mawé em diferentes contextos. Assim, em sua entrevista para a realização do *Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*, realizado pela equipe do GEU e por alguns acadêmicos universitários indígenas, o então tuxaua geral Donato Lopes da Paz nos relata:

A cidade de Maués era terra indígena, uma comunidade pequena né? Branco entrava, entrava aí tomaram, os índios saíram aí botaram nome do índio: Maués. Cidade Maués, porque é terra deles<sup>61</sup>. Aqui também, a história de Parintins, primeiro a terra era de índio Parintintim, essa ilha, depois que os brancos tomavam, entravam, aí saíram os donos da terra, índio Parintintim aqui da área, eles saíram da ilha, aí colocaram o nome dessa cidade Parintins. Terra indígena, índio Parintintim, nome índio, nome Parintins.

Entrevista com tuxaua Donato, da comunidade Simão, realizada no Porto da Francesa em Parintins, para a realização do *Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*, em janeiro de 2012.

No verbete “Parintins” da *Enciclopédia dos municípios brasileiros* (1957)<sup>62</sup>, cujo texto até hoje embasa as informações fornecidas pelo website do IBGE (e também a Wikipédia), há um item com a história de Parintins. Conta a narrativa historiográfica que a ilha de Tupinambarana<sup>63</sup>, onde é hoje a cidade de Parintins, era habitada por coletivos Tupinambá<sup>64</sup> no

<sup>61</sup> A historiografia de Maués registra que havia, na segunda metade do século XVII, habitantes da “Vila dos Maguazes”, retratadas pelo padre Bettendorf, supervisor provincial dos jesuítas. A missão dos Maguazes recebia jesuítas que também circulavam por Tupinambarana. Com a expulsão dos jesuítas, a missão é desativada, sendo reativada em 1796. Pessoas dos povos Abacaxi, Maguazes e Munduruku foram capturadas e alocadas para repovoar a missão, que passa a ser conhecida como Povoação de Nossa Senhora da Conceição de Luséa. Em 1803, cria-se oficialmente a Missão de Maués, com subsídios governamentais. Em 1833 Luséa é elevada à condição de vila e município e torna-se palco de conflitos importantes durante a Revolta da Cabanagem. Em 1889, o Governo Provisório do Amazonas torna Luséa a Intendência Municipal de Maués, cujo nome e condição de município são oficializados novamente em 1892. Desde o século XVIII a economia da cidade gira em torno da produção do guaraná, impulsionada em 1905 com o desenvolvimento do extrato que tornou possível a fabricação do refrigerante pelo Dr. Luiz Pereira Barreto, o que atraiu intensa migração para a região de judeus marroquinos, italianos, portugueses e japoneses (MACHADO, 2016, pp. 27-29). Em sua dissertação sobre identidade Sateré-Mawé na escola agropecuária, Machado resume: “o guaraná tem ligação estreita com o povo Sateré-Mawé e com a cidade de Maués. Este povo se autoproclama “Filhos do Guaraná” e a segunda se autodenomina “Terra do Guaraná”. Para a sociedade local, essas duas ideias estão muito ligadas: a existência de um justifica a existência do outro” (Ibid., p. 30).

<sup>62</sup> PARINTINS. In: ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1957. v. 14, p. 220-226. Disponível em: [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295\\_14.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_14.pdf). Acesso em: jan. 2015.

<sup>63</sup> O sufixo “rana”, interpretado pelas fontes consultadas por Souza (2013) como “não verdadeiro” ou mestiço”, pode denotar nas línguas Tupi algo que pode “vir a ser”. Tupinambarana é registrado pelo padre Bettendorf em 1690 (*apud* MENENDEZ, 1992). Pode-se denotar aqui que a atribuição dessa nomenclatura indicava que se cria que se tornariam Tupinambás.

<sup>64</sup> Esta é uma versão contestada por alguns Sateré-Mawé, embora presente nos registros de exploradores do século XVII (MENENDEZ, 1992, p. 281). João Canarinho nos disse: “Pertenceu a nós a ilha de Parintins. Muitos falam tupinambá, mas não é não. Ele é Parintintim, que chama. Parintintim são os parceiros dos Sateré. Os Sateré Mawé e os Parintintim. É outras palavras. Eles falam tupinambá, mas tupinambá não existiu. Então...” João Ferreira de



período da chegada das expedições coloniais portuguesas no século XVII. Estes Tupinambá teriam vindo da costa, evadindo-se das guerras contra os portugueses e da política de aldeamentos e dispersando-se, povoando concomitantemente o Maranhão, o Pará e a ilha de Tupinambarana (FERNANDES, 1948, p. 53 apud SZTUTMAN, 2012, p. 183). A fundação da missão jesuíta data de 1669 (LORENZ, 1992, p. 16). Figueroa relata (2016, p. 63), a partir dos registros do padre Bettendorf, que em 1692 houve um projeto jesuíta de transferir uma aldeia de Maraguazes para a aldeia d’El Rei ou roça Mamayacu, do Colégio Santo Alexandre do Grão-Pará (em Belém), como uma mercê de Dom Pedro (filho de João IV). Um grupo teria seguido o chamado, outro teria ficado.

Figueroa associa este episódio<sup>65</sup> ao mito do Imperador (ver seções 1.1.5 e 3.2.5), que entre outras coisas é o mito de origem dos brancos<sup>66</sup>. Convocados pelo Imperador para viajar de barco, os Sateré-Mawé teriam a princípio seguido, mas ficado para atrás, deixados com a promessa de que o Imperador retornaria, trazendo presentes como os objetos manufaturados. Os brancos pertenceriam ao grupo que partiu com o Imperador. Em diferentes versões do mito do Imperador, seriam dois irmãos os convocados, e o irmão que ficou para trás havia esquecido seu banco, banco hoje associado àquele em que se senta a raladora do guaraná. Em outras versões, os que ficaram distraíram-se com as delícias de Nosoken. Figueroa identifica aí também contradições entre as tendências pró-escravistas dos colonos e as orientações jesuítas para que os índios tivessem liberdade de ficar em suas terras se não quisessem seguir para o descimento, pois conta o mito que o Imperador reconhecia a vocação agrícola dos Sateré-Mawé e os deixou tomando conta da plantação (FIGUEROA, 2016, p. 64). Descimento que teria sido mencionado nas crônicas do padre Bettendorf, que registrou a ida de 69 “andirazes” para as missões do rio Abacaxi e que teriam permanecido próximos à ilha de Tupinambarana (FIGUEROA, 1997, p. 282).

---

Souza, em entrevista em sua casa no bairro Itaúna I em Parintins, para a realização *do Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*, em janeiro de 2012.

<sup>65</sup> Leandro Mahalem de Lima, em comunicação pessoal, suspeita que é pouco provável que o Mito do Imperador se refira a um episódio tão longínquo no tempo, podendo também ser relacionado às promessas de anistia feitas aos Sateré-Mawé insurgentes pós Guerra da Cabanagem.

<sup>66</sup> Andrello, diante dos mitos da cobra canoa que levava os brancos para outros continentes, apresenta a pergunta: Por que [os brancos] teriam retornado ao Uaupés? Esta pergunta encontra paralelo com as narrativas do Mito do Imperador apresentadas a nós pelos Sateré-Mawé, nas quais os Sateré-Mawé e suas diferentes ywania ao buscar responder ao chamado do Imperador para seguirem com ele de barco teriam se distraído e se atrasado nos jardins de Nosoken. Os brancos teriam partido com o Imperador, que incumbira os índios de cuidar da floresta prometera que retornaria, trazendo coisas boas para os índios. Ou seja, os Sateré-Mawé tem a volta dos brancos positivada no mito do Imperador, assim como os cantos do Waumat caracterizam antagonicamente os brancos como wahi, colares ou fileiras de inimigos durante a Cabanagem (Ver abaixo).

A missão de Tupinambarana, em 1679, aparentemente, também recebia o nome de Santa Cruz dos Andirazes, já em referência aos ancestrais dos Sateré-Mawé. Os Andirazes, em 1730, eram a maioria dos 495 indígenas reportados vivendo na missão (LEACOCK, 1958, p. 18). Pouco se sabe sobre a missão depois da expulsão dos jesuítas em 1763, mas há relatos de animosidades entre os Maués e portugueses, levando à proibição do comércio entre eles. Isto até a chegada do capitão português José Pedro Cordovil, a quem a rainha D. Maria I dera a ilha de presente em 1796. Os Tupinambá que ali estavam teriam fugido dos portugueses desde Pernambuco, via nordeste, Amazônia meridional e Bolívia, retornando pelo rio Madeira até estabelecerem-se na ilha, onde encontraram os Aratu, Apocuitara, Yara, Godui e Curiató (FERNANDES, 1989, *apud* CORDEIRO, 2017, p. 25). No *Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ) - 1891 a 1940*<sup>67</sup> consta que “no local onde se assenta hoje a cidade existiu uma maloca de índios Tupinambarana. Em 1780 já a maloca era uma grande aldeia, com este nome, tendo alguns habitantes civilizados” (p. 2352). O nome Parintins, conferido à Serra e posteriormente à cidade, deriva dos indígenas Parintintim que também habitaram a região (OCTAVIANO MELLO, 1969, *apud* LORENZ, 1992, p. 30). O aldeamento dos Parintintim teria sido realizado na serra, mas os indígenas se rebelaram, destruindo as edificações e fugindo para o rio madeira (SOUZA, 1873 *apud* CORDEIRO, 2017, p. 25). Entrementes, os relatos de missionários e viajantes, recuperados por Lorenz em seu livro publicado pelo Centro de Trabalho Indigenista (1992), relatam guerras entre os Mahues e os Mundurucu e Parintintim.

Em 1803, a ilha de Tupinambarana, devolvida à rainha, é elevada à categoria de missão religiosa pelo capitão mor do Pará, o Conde dos Arcos, e passa a se chamar Vila Nova da Rainha, administrada pelo frei carmelita José das Chagas<sup>68</sup>, prior do Convento do Carmo de Belém, que em 1795 fundara a primeira igreja da cidade, consagrada à São Benedito. Há poucas descrições da vila e das atividades da Missão, incluindo sua relação com os indígenas e sua presença na vila. O Cônego Francisco Bernardino de Souza<sup>69</sup> escreve que “Frei José Chagas o primeiro que devassando as matas do rio MAUÉ-ASSÚ, conseguiu chamar a si grande número

---

<sup>67</sup> ANUÁRIO Administrativo, Agrícola, Profissional, Mercantil e Industrial da República dos Estados Unidos do Brasil para 1916. Ano 1916\ Edição B00072, p. 2352. Disponível em <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=313394&PagFis=64343&Pesq=> . Último acesso em 20 set 2017.

<sup>68</sup> Ver CERQUEIRA E SILVA, Ignacio Accioli de. **Corografia Paraense:** ou descrição física, histórica, e política da província do Gram-Para Typ. do Diario, 1833, p. 278.

<sup>69</sup> SOUZA Cônego Francisco Bernardino de. **Lembranças e Curiosidades do Valle do Amazonas**, impressa em 1872 *apud* SANTIN, Dom Frei Wilmar. **Missões carmelitas nos rios Negro e Solimões**. Disponível em <http://mensagensdofreipetroniodemiranda.blogspot.com.br/2012/10/dom-frei-wilmar-santin-o.html> . Último acesso em 20 set 2017.

de índios da tribo MAUÉS, com os quais aumentou a população de Vila Bela” (SOUZA, 1872, p. 82). Contam os carmelitas que frei José das Chagas contrariava as práticas violentas dos fazendeiros no emprego de mão de obra indígena, incluindo os Paraviana e Uapixana que teriam chegado à ilha banidos do Rio Branco após uma rebelião<sup>70</sup>. Os desentendimentos com fazendeiros o teriam levado a ir missionar entre os Mundurucu<sup>71</sup>. Menendez também registra a defesa dos índios contra a escravidão feita por frei José das Chagas, mas afirma que o padre era um franciscano, conhecido depois como o “Anchieta da Mundurucânia”. Frei José das Chagas une-se a João Pedro Pacheco para criar a missão do Andirá em 1849, para onde vai também o capuchino Pietro Ceriana em 1855 (UGGÉ, 1984, apud, MENENDEZ, 1992, p. 289).

Os Sateré-Mawé, hoje o coletivo indígena de presença mais expressiva em Parintins, são também habitantes há séculos da região entre o rio Madeira e o Tapajós<sup>72</sup>, tendo a ilha de Tupinambarana como seu limite ao norte. A indigenista Sônia Lorenz, a partir dos escritos de Artur Reis, Curt Nimuendaju, Nunes Pereira e Barbosa Rodrigues, relata que o contato entre os Sateré-Mawé e as primeiras entradas e missões na região ocorreu em 1669, contato desde o início marcado por conflitos e pela progressiva redução de seu território. (LORENZ, 1992, p. 16). Menendez (1992, p. 282) cita uma carta do jesuíta Bartolomeu Rodrigues que menciona duas designações tribais para os Andirás em 1715 – cerca de vinte anos após a tentativa de descimento relatada por Bettendorf (FIGUEROA, op. cit.) - e em seguida cogita: “O grande número de designações fornecidas por Rodrigues para a área intermediária entre o Tapajós e o Madeira evidencia o quanto se encontrava então povoada” (MENENDEZ, 1992, p. 283). Alba Figueroa, na introdução de sua tese de doutorado sobre os Sateré-Mawé, lista os diferentes etnônimos pelos quais foram identificados pelos registros de missionários e viajantes aqueles que domesticaram a planta do guaraná: andirazes, maraguazes, maués (com várias formas de grafia) até que na obra de Nunes Pereira se chega ao termo Sateré, em virtude do clã que por sucessão patrilinear desempenha o papel de chefia geral da etnia. A autora considera que a estes etnônimos somam-se outros traços que permitem realizar a conexão histórica dessas fontes:

Os nomes dos rios Andirá e Marau, uma identidade linguística e cultural, os laços de parentesco e as frequentes visitas entre habitantes desses dois cursos d’água são os traços que são a base da relação de identidade entre os Sateré-Mawé da atualidade e

<sup>70</sup> PARINTINS. Portal São Francisco. <http://www.portalsaofrancisco.com.br/turismo/parintins>

<sup>71</sup> BASÍLICA DE NOSSA SENHORA DO CARMO. Frades Carmelitas no Brasil. Disponível em <http://www.basilicadocarmo.com.br/index.php/os-carmelitas/frades-carmelitas> . Último acesso em 20 set 2017.

<sup>72</sup> Menendez (1992, p. 282) lista os grupos tribais listados nos registros do padre Bettendorf (1690). No Tapajós: Tapajós, Ururucus, Carossirazes e Quaxinazes; na região intermediária Patuaranas, Tupinambaranas, Maraguiizes, Andirazes [os Saterés-Mawés segundo Figueroa, (1997)], Curiatos (próximos à aldeia dos Tupimunbaranas, no rio Mamuru) e Abacaxis (próximos à margem direita do Madeira). No rio Madeira, a partir de missões ali instaladas em 1683: Irurizes, Paraparixanas, Aripuanas, Onicores e Torerizes.

os povos do século XVII a quem se faz referência pelos diversos etnônimos (FIGUEROA, 1997, p. 17)<sup>73</sup>

Em boa parte desses registros de missionários, viajantes e administradores, a presença dos Sateré é inextricavelmente assinalada junto ao guaraná. Os Sateré-Mawé, por sua vez, contam em um de seus mitos de origem que também são os “filhos do guaraná”. Resumo aqui uma versão do mito apresentada por Figueroa<sup>74</sup> (2016, pp. 57-61) a partir da narrativa de Nunes Pereira e de dois de seus interlocutores de pesquisa. O mito conta que a jovem Oniwasap’i, conhecedora das plantas usadas como remédio e dona do Nosoken, vivia com seus dois irmãos Ocumáató e Icuamã, que não queriam que ela se casasse. Uma cobra, porém, enamorou-se de Oniwasap’i e a seduziu com o perfume que deixava no caminho da jovem, tocando em sua perna e a engravidando. Oniwasap’i não revelou aos irmãos de quem havia engravidado e foi expulsa por eles de Nosoken, indo morar sozinha, depois chamando para morar consigo a mucura, que lavava suas roupas, o pato, que buscava água e a saracura que lhe trazia cogumelos. Oniwasap’i ofereceu à mucura conhecer as dores do parto, mas, como mucura não quis, mucura carrega hoje os filhos numa bolsa. Quando o filho de Oniwasap’i nasceu e os tios confirmaram que tinha corpo de gente, deixaram que Oniwasap’i o criasse, mas continuaram com raiva da criança, não querendo que ele fosse mexer em suas plantas. Oniwasap’i lembrava da castanheira que havia plantado em Nosoken para que seu filho comesse e acabou cedendo ao menino, que desejava as frutas dos tios. O Nosoken era guardado pela cotia, a arara e o periquito, e a cotia viu o menino invasor. Os tios deram ordem para matar o invasor quando ele voltasse, os vigias amarraram e deceparam o menino. Oniwasap’i soube pela caba e uma abelha que seu filho fora morto e ameaçou se vingar dos tios. Eles tomaram a flecha que ela havia levado e lhe deram um fuso de fiar algodão. Oniwasap’i se resignou e cobriu seu filho morto com folhas, enterrando seus olhos e desejando que algo bonito surgisse. Do olho esquerdo nasceu o falso guaraná. Do olho direito o guaraná verdadeiro. Oniwasap’i disse ao filho que ele não ficaria sozinho, ficaria com as palavras dos parentes e das pessoas que moram no céu. O filho se tornaria o *morekuat*

<sup>73</sup> No original: “Les noms des rivières Andirá et Marau, une identité linguistique et culturelle, des liens de parenté et de fréquentes visites entre habitants de ces deux cours d’eau sont autant de traits qui sont à la base de la relation d’identité entre les Sateré-Mawé d’aujourd’hui et le peuple du XVII siècle auquel il est fait référence sous les divers ethnonymes mentionnés”. (tradução nossa).

<sup>74</sup> Utilizo a grafia empregada por Figueroa. Para versões do mito ver Figueroa 1997, Uggé, 1992, e, como uma animação, o vídeo do *Memorial Indígena Sateré-Mawé, trajetórias em Parintins* (que apresenta uma versão editada a partir da roda de conversa gravada com estudantes do PROIND em janeiro de 2012). O documentário *Guaraná, olho de gente*, de 1983, começa com imagens de dona Mariquinha Michiles ralando um bastão de guaraná para fazer çapó, enquanto comenta que “antes primeiro era só mesmo nós, sateré-mawé que plantou waraná, agora já não todo mundo planta toma e gosta do çapó waraná, guaraná. olho da gente, olho de sateré-mawé”. Disponível em <http://www.nusoken.com/livre-academia-do-wara/primeira-seccao-patrimonio-historico-cultural/ficha-a1>

(autoridade) reunindo muita gente para tomar o guaraná ralado por mulheres mais velhas e ensinando a tratar e gostar de trabalho, dando bons conselhos e livrando os homens de moléstias. Oniwasap'i disse ao passarinho *hirut* que cantasse, e pediu para que saísse coisas boas do corpo da criança morta. O passarinho avisou que havia algo dentro do túmulo, muitas crianças que saíam rindo e tomaram de Oniwasap'i o duro *wirisupakpak*, que era para ser o dente dos humanos. Como compensação pelo roubo, Oniwasap'i transformou as crianças em queixadas, dizendo que os humanos os matariam quando estivessem trabalhando no guaranazal, e fechou novamente a sepultura. O passarinho voltou a avisar que havia algo dentro da sepultura. Ali estava um pessoal cantando, que queria espiar, mas Oniwasap'i não queria que ninguém olhasse. Quando saía o Coatá, um *ahiang* (fantasma, demônio) o viu e passou feiúra para o Coatá, que foi arrancado por Oniwasap'i e teve o polegar arrancado. Oniwasap'i bateu e matou o *ahiang*, que se transformou na saúva grande, *wehong* (sombra do ahiang), que voa ao entardecer. Da sepultura também surgiram os *tapecuim*, surgiram uns meninos perfeitos e muito levados que são os *wahue* (macacos cairaras), e por fim o grilo veio olhar saírem do túmulo os filhos de Oniwasap'i, que lhes fez dentes de barro, mais fracos, já que os queixadas haviam roubado os dentes fortes. O filho recebeu o nome de Moikit, cobra pequena, que depois recebeu o nome de São Sebastião e Adão, até chamar-se Mari. Dele vieram as muitas descendências do guaraná. Mari evoca também o antepassado que ficou nas terras ante o chamado do Imperador (ver seções 3.1.1, 3.2.3).

Assim, filhos do guaraná. O guaraná despertou interesse desde os primeiros contatos, de modo que a planta se tornou o grande marcador étnico que identificava os Sateré-Mawé e estabeleceu relações de comércio entre Sateré e não indígenas em que circulavam não apenas produtos extrativistas (como o pau rosa), mas também o guaraná cultivado e a farinha de mandioca (FIGUEROA, 1997, p. 27). Menendez localiza no diário de viagem do padre beneditino João de São José (1869 [1762-3]) pelo rio Tapajós, menções aos aldeamentos religiosos, descrições detalhadas do cultivo e comércio regional do guaraná – seu bem mais precioso, nas palavras do padre - e de vários costumes dos Mawé, como a Festa da Tocandira (1992, p. 295). Menendez cita as relações de comércio estabelecidas entre os Maués e os não indígenas das chamadas “drogas do sertão”, mediadas pelos inacianos.

Na segunda metade do século, os Mawé possuíam intenso comércio de drogas e de guaraná com o colonizador. Para 1763 são assinalados atritos entre eles e o branco (São José, 1847:100-1): em 1769 é proibido pelo governo do Pará todo comércio com os Mawé, proibição essa causada pela morte pelas mãos dos índios de vários brancos responsáveis pelo intercâmbio. (MENENDEZ, 1992, p. 290)

Mark Harris escreve como o fluxo das drogas do sertão, óleo de tartaruga, peixe e indígenas escravizados obedecia à sazonalidade das cheias e secas dos rios. As expedições, com canoas adaptadas, deixavam suas cidades no começo da baixa das águas em setembro e retornavam à Belém para vender as mercadorias quando a água começava a subir em fevereiro. Segundo Harris:

O rio não era apenas o teatro no qual a vida era conduzida, mas também escrevia a peça e participava da performance. Isso não quer dizer que a vida social e econômica era determinada pelas restrições da natureza, mas o rio era uma parte viva da experiência cotidiana dos indivíduos na Amazônia. Havia um ritmo para toda a vida econômica e social, que era pontuada por festivais religiosos. Cada localidade mantinha seu próprio calendário emergindo das condições ecológicas locais, produção e preferências de mercado, e padrões de residência assim como parâmetros impostos pelo estado, como quando os produtos deveriam ser entregues. (HARRIS, 2010, p. 104, tradução minha).

Assim era a posição de Vila Nova, numa ilha posicionada em posição estratégica em relação aos rios Andirá, Uaicurapá e Maués, no curso do Amazonas. O geógrafo compilador Padre Manuel Aires de Casal, em sua *Corografia brasílica ou relação historico-geografica do reino do Brazil* (1817), escreve que

Vilanova da Rainha é mediana e abastada de peixe, junto à embocadura do Rio dos Maués, paragem vantajosa para crescer. Quase todos os seus habitantes são índios Maués, os melhores mestres na composição do guaraná, cujo vegetal é comum no seu território, (p. 326)

Menendez afirma que em 1828 a Vila Nova da Rainha possuía 1700 habitantes, entre índios Sapupé e Mawé e brancos (MENENDEZ, 1992, p. 285). Também embasada por Menendez e suas fontes, Figueroa pontua que, no século XIX, o comércio do guaraná atravessava os rios Amazonas e Madeira rumo ao Mato Grosso, Acre e Bolívia (SPIX; MARTIUS apud FIGUEROA, 1997, p. 18) e que do Cuiabá percorria-se 40 dias o Tapajós rio acima em busca do guaraná dos Maués (SOUZA, 1875 apud FIGUEROA, 1997, p. 18).

Leacock menciona como na metade do século XVIII o guaraná sateré-mawé era usado na Europa para o tratamento de febres, diarreias e doenças do trato urinário, e há registro de seu uso no tratamento de malária no século XIX (LEACOCK, 1958, pp. 43-4). Ao longo do século XIX, crescia o interesse europeu pelo guaraná e suas propriedades medicinais, após a inclusão de um verbete sobre o guaraná na obra de von Martius (1832). Durante o II Império, nas mostras nacionais e internacionais sobre o Brasil os índios progressivamente ganhavam mais espaço, tendo sido incorporados por meio dos programas de Catequese e Civilização. A antropóloga Marta Amoroso conta que

As populações aldeadas, por sua vez, passam a freqüentar os espaços públicos em viagens que buscam a negociação direta com as autoridades das províncias e do governo do Império, sem os constrangimentos impostos pelos intermediários, sejam eles a Diretoria dos Índios ou os missionários. Quando as coletividades nativas dos aldeamentos do Império foram conduzidas às mostras pelos Diretores dos Índios, o sentido dessas exposições sempre foi o de compor um panorama geral da história da humanidade no qual os índios prefiguravam a etapa pretérita, objeto da arqueologia e da etnografia; no entanto, nas viagens às capitais das províncias e do Império veremos que as lideranças indígenas e seus familiares estavam interessados em negociar a modernidade em seus próprios termos. (AMOROSO, 2006, p. 121)

Segundo Amoroso, os Sateré-Mawé, que figuraram na Exposição Internacional de Londres de 1862 como índios amazônicos genéricos consumidores de guaraná, surpreenderam os cientistas por terem descoberto as propriedades estimulantes da teína, substância química presente no guaraná (id. *ibid*). Este índio, que serviu de suporte imagético para a construção da imagem de um Império dos Trópicos, no governo de Dom Pedro II, era ao mesmo tempo enquadrado nos esquemas evolucionistas do século XIX e os estremecia, enquanto autor de uma descoberta botânica e química importante (que descoberta científica se tornava de fato ao ser reconhecida pelos especialistas). Algo dessa imagem, contudo, atualiza-se com a exibição internacional dos “índios” realizada pelo espetáculo do Boi Bumbá (Ver seção 2.2.4), também um diacrítico de brasilidade amazônica, também possuidor de conhecimentos herméticos sobre a natureza e agora em uma chave ambientalista.

Essas preocupações imperiais com exposições têm a ver com uma política de estado de integração promovida no Segundo Império, após os diferentes movimentos e revoltas populares da primeira metade do século XIX. Na região aqui focada, em 1833, pouco antes da Cabanagem, Vila Nova da Rainha é elevada à Freguesia de Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana. Pouco depois, a região se tornou palco dos conflitos, e os Sateré-Mawé combateram ao lado dos cabanos, Munduruku e Mura na Cabanagem entre 1835 e 1839, insurgindo-se contra o poder colonial no início do período do Brasil Império<sup>75</sup>. Menendez cita atas das Câmaras Municipais com planos de defesa contra os índios e infiltração de agentes na freguesia do rio Andirá (1992, p. 292), mencionando também outros rebeldes que para ali se teriam deslocado. Os Sateré-Mawé grandes responsáveis pela tomada da vila de Luséa (atual Maués-AM), tendo conseguido escorraçar de lá o temido Ambrósio Aires, conhecido como Bararoa, em batalhas cantadas nos cantos da Tucandeira, sob o comando do tuxaua Manoel

---

<sup>75</sup> Leandro Mahalem de Lima, em sua dissertação de mestrado *Rios Vermelhos: perspectivas e posições de sujeito em torno da noção de 'cabano' na Amazônia em meados de 1835* (PPGAS-FFLCH/USP, 2008), examina como *cabanos* é uma nomenclatura conferida a diversos grupos por seus antagonistas e como estes sujeitos tinham uma pluralidade de denominações e interesses. A ideia de os indígenas se envolverem por meio da autoafirmação como unidade seria um contrassenso com sua lógica do múltiplo, de modo que é preciso perscrutar as redes ameríndias em seus diferentes inter cruzamentos com o estado e demais agências, e as relações de trocas e antagonismos emergentes.

Marques. Em Vila Nova da Rainha e na vila do Andirá, a liderança foi o cacique Crispim de Leão, morto em 1836. Crispim de Leão teria queimado a vila de Nossa Senhora do Bom Socorro do Andirá e liderado o ataque a Parintins, ainda com o nome de Vila Nova da Rainha. Os últimos cabanos depõem armas em Luséa (Maués) em 1840. Pouco depois da Cabanagem, a missão foi assumida pelo Capuchinho Pedro de Ceriana, que tentou monopolizar o comércio e acabou tendo que deixar a missão (LEACOCOK, 1958, p. 24).

A história da Cabanagem inscreve-se e atualiza-se na memória coletiva dos Sateré-Mawé a partir dos cantos da Festa da Tucandeira, o *Waumat*, em que as boas palavras na língua sateré-mawé, as *Sehay Pooti*, utilizam-se de uma série de imagens para narrar os combates e a resistência do povo Sateré-Mawé, um espírito guerreiro que se refaz no corpo do jovem iniciando, ao ser ferroadado por dezenas de formigas tucandeiras inseridas em luvas especialmente preparadas, enquanto o cantador canta estas histórias e outros mitos, sendo respondido pelos presentes à festa<sup>76</sup>. Os cantos do *Waumat*, assim como o *Porantim*, trazem consigo histórias de um passado que não é nem linear nem fechado, mas se abre constantemente à interpretação por aqueles que conhecem o sentido oculto das *sehay pooti* e das inscrições do remo, atualizado e corporificado. Nas leituras do *Porantim*, faz-se a rememoração das normas de relacionamento deixadas aos Sateré-Mawé por seu demiurgo Anumaré, que registrou em um lado do remo a civilidade sateré-mawé e no outro lado o desentendimento e a guerra que não se quer mais (FIGUEROA, 2016, p. 65). Não à toa, o *Porantim* foi associado pelos missionários do SIL à Bíblia e sua ilustração figura em diferentes publicações feitas por e para os professores da educação escolar.

Após a Cabanagem, em 1848, Vila Nova passa a ser Vila Bela da Imperatriz. Em 1853, instala-se o município de Parintins. No mesmo ano, o relatório de Ferreira Penna classifica Tupinambarana como uma povoação “moderna”, de brancos, mestiços e índios cristianizados (apud MENENDEZ, 1992, p. 286). Os conflitos, entradas de resgate, epidemias de sarampo, bexiga e os sistemas de aviamento e escravidão por dívidas também foram responsáveis pela diminuição do território ocupado ao longo dos últimos três séculos. Todavia, é possível depreender dos relatos que além de Parintins, as cidades de Barreirinha, Maués (AM) e Itaituba (PA) foram construídas sobre sítios sateré-mawé (LORENZ, 1992, p. 16 e ss; TEIXEIRA, 2005). Leacock (1964) pontua os três séculos de comércio entre Sateré-Mawé e não-indígenas, criando relações de interdependência entre alimentos produzidos pelos indígenas e mercadorias

---

<sup>76</sup> Para diferentes abordagens da Festa da Tucandeira, ver Lorenz, 1992, Figueroa, 1997, Alvarez, 2007, Andrade, 2012. Retomo a Tucandeira ao longo da tese, em especial na seção 1.1.3 e na segunda parte do capítulo 5.



fornecidas pelos não-indígenas, alguns comuns (como facas e linhas) outros luxuosos (como cosméticos), todos considerados necessários.

Assim, em alguma medida, os Sateré-Mawé nunca se fizeram ausentes da região, de modo que tratar sua presença nas cidades como “migração” é algo que merece problematização. Conta-nos João Ferreira de Souza, liderança Sateré-Mawé, que mantém uma casa em Parintins no bairro do Itaúna, além de uma casa na aldeia de Ponta Alegre (baixo Andirá):

Então. A história nossa é que a gente veio subindo de Mato Grosso pra cá. Veio subindo o rio, subindo o rio, subindo o rio, e sempre os brancos vieram perseguindo o povo indígena, matando, matando, matando. A gente também matando os brancos. Chegou em Parintins e se alojaram aqui. Aqui não morava ninguém. Então meu pai falou que aqui morou um dia foi a tribo dos Sateré Mawé. Uma maloca. Eles ocuparam aqui era muito farto, muito peixe, muita caça. E aí quando começou a chegar os brancos, começou a matar, a expulsar mesmo. Começaram a chegar, a Vila Amazônia do lado ali. Tinham ali os japoneses. Começaram a fazer um contato muito forte, expulsando e matando. Aí começaram a ficar com muito medo e saíram pra dentro. Foram entrando, entrando e se alojaram lá no rio Andirá. Porque em todo canto eles não podiam ficar porque os brancos perseguiram muito. Eles não queriam mais estar em conflito, em atrito, aliás. Eles já tinham muito problema com os próprios indígenas. Então ele não queria mais fazer essa guerra entre eles. Foram então se regenerando, fugindo do problema. E se alojaram no rio Andirá. Então o rio Andirá daí... e outros foram pro rio Manaus, por terra. Com medo também de ser atacado. Por isso se formou a comunidade do rio Manaus e do rio Andirá. E aí sempre habitaram. Então ao saber disso, nós também trabalhamos um dia para vir estudar aqui, as crianças. Se isso um dia isso foi do povo Sateré nós também temos direito de ter uma casa pra morar. Embora essa casa não foi doada, nós compramos. Então foi interessante essa parte. Então aí os Sateré ficaram lá, e lá não tinha mais pra onde correr. Porque lá era uma bola. Pra lá é o Pará, pra cá o Amazonas, então não tinha como correr. Tinha que ficar lá no mato. Daí eles opinaram, “se o pessoal vir nos guerrear aqui e for de espingarda, tem como a gente combater. Agora, se for com outra arma ninguém pode combater não”. Mas graças a Deus não conseguiram mais expulsar não, ficaram isolados.

Entrevista com João Ferreira de Souza, em sua casa no bairro Itaúna I em Parintins, para a realização do *Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*<sup>77</sup>, em janeiro de 2012.

Os trabalhos focados na descrição histórica das atividades indígenas que recorrem aos registros de funcionários coloniais, viajantes e missionários contrastam com o histórico apresentado no verbete de Parintins da enciclopédia do IBGE (reproduzido inúmeras vezes) e em outros trabalhos sobre a localidade. Estes, acerca dos séculos XIX e XX, versam apenas sobre a alteração de seu status político e administrativo, as levas de migrantes e imigrantes que

<sup>77</sup> Como introduzido no Capítulo 1, seção 1.1.4, este memorial em formato audiovisual teve como objetivo produzir registros das trajetórias de alguns indígenas Sateré-Mawé que habitam a cidade de Parintins-AM e arredores e sua produção foi uma proposição de João Ferreira da Souza. O Projeto de extensão universitária foi financiado pela PRCEU-USP e que contou com o apoio do Núcleo de Antropologia Urbana-USP e do Laboratório de Imagem e Som em Antropologia-USP, foi realizado pela equipe de pesquisadores do Grupo de Etnologia Urbana. (Disponível em <http://vimeo.com/64752621>). Os trechos aqui citados não necessariamente compõem a edição final do memorial, mas as entrevistas completas foram transcritas e reunidas em um dos volumes dos Cadernos de Campo do GEU (ver bibliografia), disponíveis para consulta no Laboratório do NAU.

ali se estabeleceram (portugueses, franceses, judeus, japoneses<sup>78</sup>, paraenses e nordestinos) e sua passagem por ciclos econômicos do cacau, do pau rosa, da juta, da pecuária e do turismo; silenciando sobre a presença de coletivos indígenas e sua interação com estes imigrantes estrangeiros, portugueses e neobrasileiros (SOUZA, 2013). Em alguns relatos, contudo, sabemos de conflitos entre Sateré-Mawé e seringueiros na virada do século XX (LEACOCK, 1958, p. 24)

Ao longo do século XX, houve várias reconfigurações das relações entre estado e os Sateré-Mawé acerca da organização do território, também pressionado pelo afluxo de migrantes nordestinos e imigrantes japoneses, sobretudo no ciclo da juta. O comércio com os regatões, o posto da FUNAI instalado em Ponta Alegre e as diferentes formas de escolarização estatais e confessionais também impactaram os padrões de assentamento na Terra Indígena, além de também impulsionar a mobilidade para as cidades – não raro marcadas por promessas de escolarização e trabalho que se converteram em formas análogas à escravidão e rompimento de relações, o que engendrou a formação da Associação de Mulheres Sateré-Mawé (ver MAURO, 2015).

Leacock estima em 1958 a população de 1200-1300 Maués entre os rios Andirá, Marau e região (LEACOCK, 1958, p. 11). Número quase dez vezes maior nos últimos censos, que reflete o impacto da demarcação. Os trabalhos acadêmicos sobre Sateré-Mawé tem citado o diagnóstico sócio demográfico participativo realizado pela equipe de Pery Teixeira no ano de 2005, que registrou 8.500 Sateré-Mawé, divididos em 998 habitantes nas sedes dos municípios (512 vivem em Parintins, 276 em Barreirinha, 200 em Maués e 10 em Nova Olinda do Norte) e 7.502 habitantes em 91 comunidades indígenas localizadas nos municípios mencionados e também no município de Borba (TEIXEIRA, 2005, p. 39). Anndson Brelaz Oliveira, porém, menciona dados mais atuais da Secretaria de Saúde Indígena – SESAI, que registram cerca de 17 mil indígenas na Terra Indígena Andirá-Marau, mencionando ainda um trabalho publicado pelo Consórcio do Produtores Sateré-Mawé (CPSM), em que foram catalogadas 107 comunidades, distribuídas em três municípios: Barreirinha, Maués e Parintins. Estas comunidades se distribuem pelos rios Andirá (51 comunidades), Marau e Urupadí (50) e rio Waikurapá (6), que correspondem respectivamente aos municípios supracitados (CPSM, 2010 apud OLIVEIRA, 2016). Oliveira apresenta um gráfico de evolução demográfica produzido a partir dos dados da SESAI:

---

<sup>78</sup> Cujá colônia foi interrompida em virtude da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

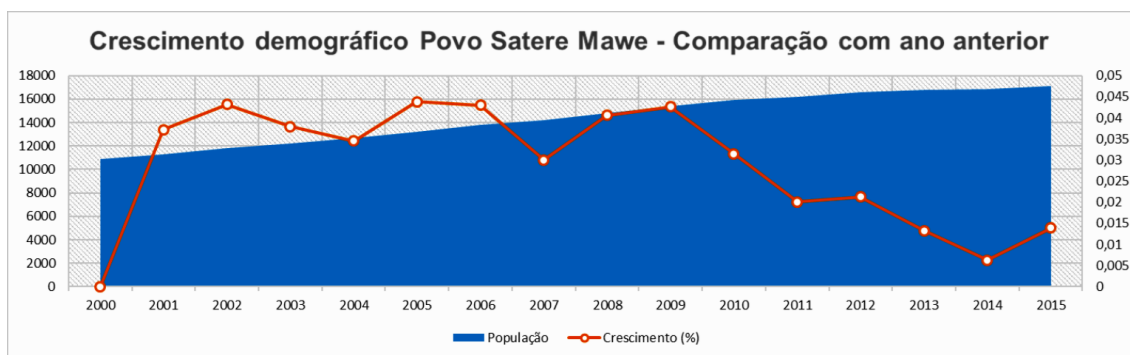


Figura 6 - Crescimento demográfico do povo Sateré-Mawé. Fonte: (OLIVEIRA, 2016, p. 35)

O reconhecimento estatal de um território Sateré-Mawé e sua demarcação deram-se no último quartel do século XX. O processo de luta pela demarcação da Terra Indígena no final dos anos 1970, orientado pelas lideranças Raimundo Ferreira da Silva (Dico), Donato Lopez da Paz, Emílio Tibúrcio e Manoelzinho, dá-se no contexto político em que as novas fronteiras da Amazônia estavam modeladas por grandes projetos de desenvolvimento do período da ditadura militar (ALVAREZ, 2004, p. 12), (alguns dos quais retomados pelo governo Dilma, como a construção do complexo de hidrelétricas e barragens na bacia do rio Tapajós)<sup>79</sup>. Tal conjuntura ensejou:

múltiplas estratégias antagônicas de territorialização, ora conduzidas em conformidade com o planejamento estatal, ora ao arrepio deste. Dentro desse espaço regional em gestação, os grupos sociais ameaçados pelas novas formas de apropriação engajaram-se em movimentos de resistência baseados na reivindicação de reservas de terra, "contra-espacos" diferenciados no interior da fronteira (terras indígenas, reservas extrativistas etc.). O discurso reivindicativo dessa territorialidade local constrói-se em referência ao quadro jurídico e administrativo imposto pelo Estado. A identidade social e política dos grupos que veiculam esse discurso na cena nacional forja-se, portanto, no campo de forças e categorias desse quadro. (ALBERT, 2002)

Muito embora os trabalhos de demarcação da Terra Indígena Andirá Marau tenham sido iniciados apenas em 1978, após a invasão da região para prospecção pela petrolífera

<sup>79</sup> Uma grande mobilização contra as barragens e implantação de hidrelétricas no Tapajós está sendo encabeçada pelos Mundurukus, que tem sido protagonistas também nos protestos contra a hidrelétrica de Belo Monte na região de Altamira-PA. A última das hidrelétricas previstas para o Tapajós ao norte, em São Luiz do Tapajós, tem uma área de impacto que toca a Terra Indígena Andirá Marau, de modo que foi determinado pelo MPF que os Sateré-Mawé também fossem ouvidos no processo. Sonia Lorenz foi encarregada de realizar uma reunião no Rio Andirá para realizar a consulta e nesse ensejo foi também contatada pela Comissão Nacional da Verdade para incluir os Sateré-Mawé no relatório sobre os crimes da ditadura contra as comunidades indígenas. Devido ao prazo exíguo e à falta de mediadores, não foi possível realizar um levantamento cuidadoso, mas durante a estadia de Tito de Souza Menezes em minha casa em 2014, em São Paulo, ele escreveu alguns parágrafos sobre a invasão da Terra Indígena pela petrolífera *Elf Aquitaine*, que foram incluídos no relatório final. Dado que a Agência Nacional de Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP) lançou no dia 12 de junho de 2015 um pré edital de licitação para exploração de petróleo cuja área prevista é próxima à TI Andirá Marau, este assunto ganhou novamente urgência. No momento de finalização dessa tese, este processo estava suspenso.

francesa *Elf Aquitaine*<sup>80</sup> (tendo sido concluídos em 1982 e a TI homologada pelo Decreto 93.069/86), Lorenz e o demógrafo Pery Teixeira (em trabalho publicado pela UNICEF em 2005) afirmam que as aldeias se proliferaram às margens dos rios Andirá e Marau nos últimos oitenta anos, alterando os padrões de ocupação e assentamento. Os Sateré-Mawé, que se auto descrevem como “gente de centro”, passam cada vez mais a habitar em comunidades de beira rio (LORENZ, 1992, p. 22; FIGUEROA, 1997). Esta mudança é impulsionada por uma série de agentes. Pela atuação do extinto órgão do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que em 1947 estabelece um posto na aldeia de Ponta Alegre<sup>81</sup>, e da atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Também graças às missões católicas que, ainda que não promovam mais “descimentos”, atuam de modo expressivo na escolarização das aldeias e desde os anos 70 criam escolas e postos de saúde por meio da atuação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), além de Casas do Índio para abrigar indígenas de passagem pelas cidades de Parintins, Barreirinha e Maués. Há também a atuação de missões evangélicas (Batista, Adventista, Novas Tribos), especialmente dedicadas à composição do registro escrito e da tradução da Bíblia para a língua sateré-mawé, (FREITAS, 2014). Ao longo desse processo, ocorre a progressiva inserção dos Sateré-Mawé no mercado de consumo, seja pelas trocas com regatões e extrativistas, seja pelas mais recentes formas de redistribuição de renda e programas habitacionais adotados pelo governo federal, como as aposentadorias, o Bolsa Família, o Bolsa Floresta, e o mais recente Minha Casa Minha Vida (cf. ALVAREZ, 2007).

O período desde a demarcação tem sido marcado por inúmeras tentativas de invasão e exploração das terras e dos recursos do território sateré-mawé. Em entrevista realizada em julho de 2013, a liderança sateré-mawé João Ferreira de Souza, ex-presidente do CGTSM, relatou sucessivas tentativas de invasão da terra indígena entre os anos 1960 e 1980 e as reações de lideranças como o Capitão França, seu pai e uma das principais referências políticas na memória dos nossos interlocutores Sateré-Mawé. Ainda nos anos 1960, um madeireiro tentou comprar as terras do Rio Andirá, recebendo a resposta do Capitão França de que aquelas terras eram da União e havia mais de mil e quinhentas pessoas vivendo ali, pois aquela terra era seu futuro. Anos depois, o mesmo madeireiro procurou João, seu irmão Capitão Zezinho Ferreira de Souza

---

<sup>80</sup> Para uma descrição pormenorizada do conflito contra a Elf-Aquitaine e um perfil de alguns de seus protagonistas, ver LORENZ, 1992.

<sup>81</sup> Figueroa classifica a aldeia de Ponta Alegre como a “menos tradicional das aldeias sateré-mawé”, onde ocorrem casamentos endogâmicos entre os clãs patrilineares /ywanía-in/ (1997, p. 28). Apesar dos entendimentos possíveis do que seja “tradição”, é fato que Ponta Alegre é um dos lugares de mais intensa relação entre modos de habitar, produtos e práticas das comunidades e das cidades. Em 2013, Barreirinha eleva Ponta Alegre à categoria de distrito e, no Dia do Índio, a sede do município estava sendo transferida para lá, com a presença do (agora ex) prefeito Mecias Sateré, cuja campanha eleitoral foi construída a partir de um discurso de etnicidade indígena e cabocla (cf. ALVAREZ, 2007).

e seu cunhado Lucio Menezes, querendo extrair pau rosa, uma madeira utilizada para fazer essência de perfume. Nesse segundo encontro, Chico propunha instalar uma usina na cabeceira. As lideranças deram a mesma resposta que capitão França havia dado, dizendo que agora havia 5800 pessoas. João conta que o madeireiro adoeceu dois anos antes da entrevista (provavelmente 2011) e morreu em São Paulo. Seu corpo foi cremado e jogado no rio em Parintins. “Fiquei pensando que toda a sua riqueza virou pó” completa João.

João relatou que, quando era garoto, houve uma enorme contaminação do rio Andirá por causa de bases s13 e s14 instaladas pela Petrobrás na cabeceira do Andirá. Na época, seu pai Capitão França é quem solicitou o embargo para a SPI. Então, quando a homologação da TI gerou os registros nos cartórios de Aveiros, Parintins e Barreirinha, os Sateré-Mawé precisaram recorrer a um advogado para obter os documentos. Já entre 89 e 92, o político Carlos Esteves queria fazer uma estrada/ramal de Itaiatuba a Maués, cortando a reserva, e trazendo energia de Santarém e Belém. Esteves recorreu ao imaginário do vazio demográfico para afirmar que não havia nada no caminho. Os Sateré-Mawé o enfrentaram com o documento, dizendo que não podiam cortar a reserva. Com um advogado do CIMI, conseguiram protocolar documentos e foram três vezes a Brasília para impedir o que seria uma invasão e um desastre pois, segundo João, com a obra e a estrada vinha o pequeno trabalhador, mas depois os latifundiários compravam tudo. Por isso, só autorizam a vinda de energia pelo rio, por Parintins, que atualmente dispõe de uma usina termoeletrica.

A intensa participação política dos Sateré-Mawé nos anos 1980 e 1990 em associações como a Coordenação das Nações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)<sup>82</sup> e o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM), e subsequentemente na política institucional local, impulsionaram a maior circulação e permanência nas cidades e a busca pela escolarização formal dos Sateré-Mawé, um direito que passa a ser assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Artigo 210). Cada vez mais, os Sateré-Mawé passam a ter interlocuções com diferentes órgãos de todos os níveis da Federação. João Ferreira de Souza assim resume:

Então as coisas acontecem, mas tendo conhecimento tem como amenizar. Ou seja, trabalhar toda a questão pessoal, que é os direitos da população indígena, ou seja, essa coisa que nós estamos reivindicando e está dando certo desde o primeiro momento. Por exemplo, desde 1989, quando começamos o conselho geral, que é o movimento indígena, o conselho geral já veio com o objetivo de fazer uma parceria com os órgãos municipal, estadual e federal para reivindicar realmente totalmente a tranquilidade da terra, né? A terra foi demarcada em 1980, mas depois de 1980 precisa manter realmente em ordem toda a área para que não tenha invasão, para que não tenha outros tipos de problemas que venham causar às famílias indígenas. Os donos. Que

---

<sup>82</sup> Que foi presidida por Jecinaldo Sateré, atuante também na Fundação Estadual dos Povos Indígenas (FEPI), posteriormente convertida em Secretaria de Estado para os Povos Indígenas (SEIND) (LOBATO, 2013).

geralmente é muito cobiçada uma reserva, madeireiro, garimpeiro, enfim, todos esses tipos de invasão crescem.

Entrevista com João Ferreira de Souza, em sua casa no bairro Itaúna I em Parintins, para a realização do *Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*, em janeiro de 2012.

A educação, equiparada à condição de possibilidade para a cidadania e também para outros modos de vida e produção, torna-se um dos mais fortes vetores da mobilidade das famílias sateré-mawé para aldeias com escolas consolidadas, para as cidades próximas à área e para a capital. Este processo é descrito em alguns trabalhos, talvez muito afeitos a uma abordagem estática de organização social, como desagregador de relações sociais e como criador de clivagens geracionais conflituosas.

Com a escolarização, veio a necessidade de dar prosseguimento aos estudos, assim, muitos jovens Sateré que terminam a primeira fase do ensino fundamental na terra indígena, migram para as cidades com o objetivo de dar continuidade aos estudos e lá quase sempre permanecem por conta das facilidades e do fascínio que a sociedade envolvente exerce sobre eles. Em alguns casos, fica ameaçado o sistema de relações do povo, pois os jovens não querem mais respeitar os mais velhos e nem se dispor para as atividades tradicionais, gerando conflitos de gerações que muitas vezes interfere na organização social. (SILVA, 2007, p. 78).

Com efeito, é provável que esta percepção de ruptura e desagregação seja recorrente nas sucessivas gerações, e que os hoje “mais velhos” tenham também sido vistos com um misto de potência e suspeição em suas diferentes formas de incursão quando jovens pelas redes sateré-mawé dentro e fora das cidades e do mundo dos brancos. Não obstante, ocorrem transformações substantivas nas formas de organização e modos de vida, por exemplo, quando nos anos 1970, Dona Tereza, irmã de Dico, estabelece-se com suas filhas em Manaus em busca de escolarização e trabalho, dando início às primeiras comunidades sateré-mawé na capital do estado amazonense e à Associação de Mulheres Indígenas Sateré-Mawé (ROMANO, 1982; ANDRADE, 2012; 2018; MAURO, 2011; FREITAS, 2014). Dona Tereza, falecida em 2013, é ainda hoje reconhecida como a matriarca das comunidades sateré-mawé na região metropolitana de Manaus (ANDRADE, 2012, FREITAS, 2014). Em 2011, em entrevista gravada pelo GEU para a realização do Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Manaus, Dona Tereza relata como sua mudança foi marcada por promessas do SPI de acesso à educação, que se converteram em sua alocação para trabalhar em casa de família, um regime que até hoje ocorre por todo o estado.

### 2.2.3 Algumas famílias, lugares e práticas Sateré-Mawé em Parintins

Michel Agier considera a cidade um fator de etnização e formação da consciência cultural da diferença, ainda que a cidade também tenha fatores homogeneizantes. Segundo o autor:

É necessário estar em contexto urbano, com suas diferenças, os seus jogos de espelhos, de trocas ou do racismo para que, em dado momento, indivíduos voltem-se para si próprios e tentem refletir sobre suas diferenças relativamente aos outros e, eventualmente, construí-la, reconstruí-la, devolvê-la ainda mais. (AGIER, 2011, p. 51)

A propósito do contexto amazônico, Almeida (2009) delinea o processo de construção de uma existência coletiva das populações indígenas nas cidades a partir de identidades políticas objetivadas em movimento social. Tais movimentos se articulam com a criação de associações indígenas que promovem a realização de reuniões, marchas, eventos, agendas de demandas e reivindicações junto a órgãos do poder público. Nesse sentido, Almeida contrapõe-se a interpretações que percebem os indígenas em cidades sujeitos a processos de aculturação decorrentes de uma adaptação econômica e social a um meio urbano marcado por relações impessoais e processos homogeneizadores. As acusações de “aculturação” – tanto advindas de não indígenas ao encontrarem Sateré-Mawé vivendo nas cidades, quanto usadas como categoria de acusação entre Sateré-Mawé por questões como o não-conhecimento da língua indígena – que decorrem da apropriação dos espaços e modos de vida urbanos pelos Sateré-Mawé, e a ausência ou negação de políticas públicas e direitos diferenciados para os indígenas parintinenses, são enfrentadas com constantes esforços de objetivação e demonstração do domínio e da persistência da “cultura”. Cultura, nesse contexto de disputas, é tornada uma metacategoria reflexiva e um processo de objetivação valorativa que organiza e enfatiza diferenças culturais (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 356), engendrando também dispositivos de tradução. Em um trecho da entrevista realizada com o Capitão Zezinho, ele coloca:

Porque que a gente é mais índio na comunidade e menos índio na cidade? Só pelo fato de estar na cidade? A gente vê na história, né? Que dizem que foram na lua, eu não posso afirmar também, porque não sei onde é a lua, e lá tem o americano, botou a bandeira dele lá, tem o brasileiro, quer dizer, não deixaram de ser brasileiro e o outro de ser americano, mesmo estando longe, lá na lua. E porque que o índio chega aqui, fora da sua comunidade, não é mais tão índio como na sua comunidade? (Capitão Zezinho, em entrevista concedida em janeiro de 2012, Parintins-AM. In: Cadernos de Campo: Compilação III).

Entretanto, os espaços enunciativos em que se pode reivindicar uma identidade e cultura indígenas estão em disputa em Parintins, sendo articulados menos em termos de

territorialidades urbanas e mais na ocupação de espaços políticos e na luta por direitos. O que não significa que não se crie um tramado de lugares de referências, ocupados e transformados pelos Sateré-Mawé. A fala de Zezinho questiona a ontologia dada, que vincula o valor ontológico de uma indianidade à sua presença nas comunidades, e que percebe a presença indígena nas cidades como dupla despossessão, de si enquanto indígenas ou do direito de ali permanecer, nos termos discutidos por Butler e Athanasious (2013; ver seção 1.2.2 desta tese). A analogia de Zezinho, com a chegada do americano e do brasileiro (provavelmente o astronauta Marco Pontes) à lua, mereceria uma reflexão mais cuidadosa sobre os saberes sateré-mawé acerca da lua, mas ilustra a assimetria das reivindicações de pertencimento em um lugar longínquo, quase imaginário; a repetição no espaço (a fronteira final) do gesto da bandeira, gesto inaugural de um empreendimento colonial, a declaração de posse de uma terra incógnita.

Não obstante, nos termos de De Certeau, identificam-se maneiras sateré-mawé de utilizar a ordem imposta do lugar, seja por táticas desviacionistas que não obedecem às leis do lugar, seja operando nos espaços deixados pelas estratégias (DE CERTEAU, 1980, pp. 92-99), em que se institui um lugar próprio. De Certeau concebe o ato de caminhar no sistema urbano como uma enunciação, no qual há um processo de apropriação topográfica pelo pedestre, uma realização espacial do lugar e relações entre posições diferenciadas. Na retórica habitante, a caminhada realiza espacialmente sinédoques, tomando partes da cidade pelo todo, e assíndetos, selecionando e fragmentando espaços percorridos (ibid., p. 181). Caminhadas são maneiras de fazer que recompõem a paisagem urbana como memória e palimpsesto (ibid., p. 35). Esta formulação tem pontos de contato com as jornadas (wayfares) ingoldianas. Ingold diria que a caminhada que se engaja no ambiente e aquela que atravessa superfícies para chegar de um ponto ao outro são de naturezas diferentes, contudo concordaria com a ideia de realização do lugar, menos em termos do espaço (como categoria abstrata) e mais nos traços, vestígios e trocas de substâncias entre aqueles que habitam um determinado ambiente. De toda forma, a caminhada como enunciado ou como narrativas, enredando memórias, é o modo como os Sateré-Mawé tem nos falado sobre suas vidas em e por Parintins, e a enumeração de lugares e ocupações é também um fio condutor de lembranças de uma vida.

É nos anos 1970 que se intensifica o estabelecimento de casas na cidade de Parintins por algumas famílias de Sateré-Mawé, ocupando terrenos nas áreas de expansão do perímetro urbano ou adquirindo imóveis, no caso daqueles que dispunham de alguma forma de salário ou remuneração. Estas mudanças, que estão sendo narradas na tese de José Agnelo Andrade (2018), em certos casos eram principiadas por Sateré-Mawé com alguma vivência fora da área indígena e ou trabalhos diversos para o SPI ou a FUNAI. (Em outros casos, foram



impulsionadas pela atividade missionária). Estas vindas para a cidade e a obtenção de casas continuam até o presente, embora não impliquem necessariamente a permanência fixa em Parintins.

Em termos estatísticos, no censo realizado entre 2002 e 2003, 16% dos Sateré-Mawé residentes na cidade declarou ter nascido nas cidades, 13% na área rural e 66% na área indígena, uma proporção que provavelmente deve ter se alterado na última década. Entre os Sateré-Mawé classificados por este censo como migrantes (residentes em aldeias ou cidades nas quais não nasceram), 13% declararam que o motivo do deslocamento foi justamente a busca por uma melhor escolarização para os filhos (SENA; TEIXEIRA, 2006, pp. 4-5). É provável que estes números sejam mais elevados nos dias de hoje, mas eles não indicam um sentido único de deslocamento, seja individual, seja intergeracional. De fato, olhando de perto e de dentro, a distinção entre aqueles que estão de passagem vindos do interior ou são moradores da cidade desfaz-se em diferentes ritmos de circulação. Por vezes, após anos ou décadas na cidade, alguns Sateré-Mawé retornam para a área, tendo seus filhos recebido algum nível de escolarização, permanecido na cidade ou também retornado (ou ido morar pela primeira vez) em alguma comunidade da Terra Indígena.

João Ferreira de Souza, por exemplo<sup>83</sup>, relata que conheceu Manaus quando tinha dez anos, acompanhando seu pai em uma viagem. Ele conta de seu deslumbramento com as luzes que não se apagavam toda a noite, enquanto eles se abrigavam no barco no porto. Aos dezessete, foi morar em Manaus trabalhando na linha de frente da FUNAI, sendo recrutado com outros vinte e cinco Sateré-Mawé para a frente de atração dos Waimiri e Atroari da construção da estrada Caracará-Manaus, mas se recusou a participar dos conflitos nos quais alguns Sateré-Mawé morreram flechados. João trabalhou também contatando índios isolados no vale do Javari, nos rios Ituí, Kanamari e Itaquai. Em seguida, trabalhou nas terras dos Hexkarianas. Após um período em que a malária o obrigou a permanecer em Manaus, João voltou para a Terra Indígena e assumiu a liderança dos Sateré-Mawé no ano de 1983. João conta que comprou sua casa no bairro Itáuina II quando, em 1992, trabalhou como Coordenador Regional e recebeu uma ajuda de custo. A casa é mantida para os filhos estudarem em Parintins e, hoje em dia,

---

<sup>83</sup> Falo aqui em exemplos por não estar totalmente confortável com os usos wagnerianos de “instanciação” (1973), tal como traduzidos para o português (2010). Dulley (2011) explica que *instanciação* é uma manifestação ilustradora, na proposição de Wagner, enquanto *demonstração* apresentaria uma prova irrefutável, no modelo platônico. Contudo, a dialética de Wagner que opera pares de reversão figura-fundo reiterados, constrói-se como uma imagem holográfica. Temo estar demasiado afeita à narrativa como expressão e modo da experiência (advindas da minha passagem pela antropologia da performance em sua vertente benjaminiana do NAMEDRA) para declarar estar realizando as mesmas operações analíticas de Wagner, e assim derivando meus possíveis *satoris* de leituras à contrapelo.

serve de ponto de apoio e referência para Sateré-Mawé que estão em Parintins ou vem da área, que precisam de informações e orientações de João. Em alguns momentos, abriga também jovens que vem da área para estudar nas escolas da cidade.

Os filhos de João moraram e tiveram sua escolarização em Parintins, mas alguns têm feito o caminho de volta. Sua filha mais velha Sigríde e o marido Jamilson Barbosa formaram-se em Pedagogia Intercultural (período em que nasceu sua filha Grazi) e atuaram como professores em Molongotuba e atualmente em Ponta Alegre, comunidades do rio Andirá. O casal goza do apoio de João, mas estabeleceu sua casa em Ponta Alegre no terreiro da Barbozada, família de Jamilson, mantendo o padrão patrilocal. Jessé não prosseguiu os estudos, e mora em Parintins. Josias formou-se em Licenciatura em Biologia e na Pedagogia Intercultural da UEA e trabalhou na Secretaria Indígena do município de Barreirinha, nas escolas Agrícola São Pedro e Rosa Cabral, de Ponta Alegre, ambas no rio Andirá. Jafé, por sua vez, percorre caminhos mais longos. Após um período estudando Engenharia de Computadores na UFAM em Manaus, conseguiu uma vaga no curso de Direito na UFSC, e atualmente está em Florianópolis, em contatos intensos com colegas Guarani, Kaingang, Xokleng e outros indígenas de diferentes partes do Brasil. Ivone iniciou em 2015 Zootecnia, tendo desistido da ideia de ir estudar Administração em Manaus. Verônica, a mais nova, ainda cursa o ensino básico em Parintins.



*Figura 7 - Parede na casa de João Ferreira de Souza, com foto de sua mãe e seu pai, o Capitão França. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.*

Lucio Ferreira Menezes, cunhado de João, também relata que se mudou para Parintins para garantir a educação dos filhos. Ele relembra uma história de quando ele ainda era criança em Ponta Alegre. Houve um desentendimento entre seu avô, o tuxaua Antônio Alexandre de Carvalho, e o chefe do posto do SPI, Manuel Pereira Lima, ou “Manuelão”, sobre os limites da divisão da comunidade, que era dividida entre os indígenas e os não indígenas (antes da demarcação). Durante a discussão, o chefe do posto chamara o tuxaua de burro. Diante disso, Lucio decidiu que gostaria de fazer algo por sua família. Lucio casou-se com Maria Estevan “Teca” (filha do Capitão França) aos 22 anos e foi trabalhar para o município de Barreirinha como professor em 1972. Amigo próximo do chefe de posto, foi indicado para ser contratado pela FUNAI como professor em 1975. Lucio, não mais professor, foi funcionário da FUNAI até ser recentemente aposentado.

Dona Teca, esposa de Lucio, comentou que Lucio vinha para Parintins para receber seu salário, e seu tio José dizia para ele comprar o terreno onde hoje é sua casa, um terreno que pertencia à irmã de José. Lucio recusava, pois dizia que não tinha vocação para morar na cidade. Seu tio José o advertia que seus filhos iam precisar de um lugar para morar para poder estudar.

A filha mais velha de Lucio, Marilucia, foi estudar em Barreirinha aos dez anos, e morava na casa de uma tia que tinha muita gente com quem Marilucia tinha que compartilhar o rancho mandado por seu pai. Por fim, seu Lucio comprou o terreno na baixa do São José nos anos 80 e, meses depois, foi para Manaus regularizar a documentação da compra. Teca conta que o terreno em Parintins tinha laranjeira, pé de tangerina, e uma casinha de barro e telhado de palha. Para abrigar as crianças, Lucio chamou parentes e construiu a casa de madeira que hoje ocupa a parte da frente do terreno. Teca contou que Lucio dizia que depois “arrumaria a casa”. Enquanto isso os filhos cresceram, se formaram, já tem netas formadas e a casa continua, agora com um segundo andar e uma parte de alvenaria nos fundos, separada da casa de madeira por um quintal que recentemente também foi ocupado por quartos de alvenaria. No corredor entre as duas partes da casa, ficam os banheiros, a pia e o fogão, além de uma estrutura para fazer fogo para os assados.

Quando chegou a Parintins, Lucio conseguiu matricular seus filhos mais velhos, Tadeu e Marilucia, para cursarem o segundo grau no Colégio Batista, considerado o melhor de Parintins. Assim também estudaram seus outros filhos Elias, Lucio, Francinaldo, Naasson e Tito. Seu filho mais novo, Tito, foi o único a nascer já em Parintins. Lucio contou diversas vezes que buscou sempre garantir material, sapatos de marca, bicicletas para os filhos irem estudar, diacríticos de poder aquisitivo e classe que, sem ter o intuito de apagar a etnicidade de seus filhos, buscava evitar seus efeitos mais perniciosos. Da mesma forma, Lucio disse que não os deixava arrumar briga quando os vizinhos os importunavam por serem índios. Lembra de uma vez que penduravam um boneco de Judas em seu portão, todo flechado, durante a semana santa. Hoje, em tempos mais calmos, a casa de Lucio é ainda reconhecida como uma “casa dos índios” pelos vizinhos a quem ocasionalmente eu pedia orientações, e ponto de parada para Sateré-Mawé que vem do interior, especialmente aqueles que tem assuntos a tratar na FUNAI, onde Lucio trabalhou até recentemente.



*Figura 8 - Lucio Menezes recebendo em sua cozinha a equipe do GEU. À direita, Natalia e Naasson Menezes. 2017. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.*

O cotidiano da casa abriga diferentes ritmos. Dona Teca é a primeira a acordar, desdobrando-se pelos afazeres da casa. De manhã prepara uma garrafa de café e outra de leite com chocolate, junto ao pote de tapioca. O almoço é tarefa das netas Ingrid, Naiara e Taís (filhas de Marilucia, que após certa idade vieram morar com os avós para estudar), ou da esposa de Tito, Larissa, dependendo dos horários de aula das moças. Tadeu, Tito, ou, quando estão na cidade, Naasson e Mega, por vezes trazem o frango, peixe ou carne que será preparado, além de algum outro mantimento. Lucio por vezes manda um dos adolescentes comprar alguma coisa. Naldo, que perdeu a visão em um acidente de moto, caminha pela casa com uma bengala, e ajuda dona Teca com a louça, as garrafas pets que gelam água no freezer, ou acompanha notícias pelo rádio. Enquanto dona Teca lava roupa, arruma a mesa ou cozinha, ou dá comida e ralha com o jabuti e os cachorros Tuxaua e Belinha (ao longo da pesquisa, outro cachorro, o Capataz, morreu), o televisor fica sintonizado no canal Adventista, exibindo notícias de missionários ao redor do mundo. Quando é Lucio ou um dos filhos quem assiste, a televisão passa para a transmissora local da Globo, e raramente é desligada. Ao longo do dia, filhos e netos pedem a benção de Lucio e Teca ao chegar e sair, e organizam-se em relação a seus capacetes e motos. João passa quase todos os dias para tomar çapó (bebida preparada geralmente pela esposa do dono da casa, ralando o bastão de guaraná em uma cuia com água e circulando entre os presentes, que devem tomar um número par de vezes), assim como os filhos de dona Tina (irmã de João e Teca) e Agripino e outros Sateré-Mawé. A casa de Elias, filho

mais velho, é em um beco em frente à casa de Lucio, e a esposa e os filhos de Elias também são presença constante, mesmo nos períodos em que Elias está lecionando nas escolas indígenas do Andirá e Uaicurapá. Os visitantes acomodam-se na cozinha, em bancos de madeira ou nas cadeiras de plástico distribuídas no quintal da frente. Lá contam e ouvem notícias de Lucio, suas impressões sobre a política da região, alguma história ou lembrança engraçada e conselhos. Lúcio muitas vezes assume o papel de conselheiro, lembrando os Sateré-Mawé que vivem nas cidades de suas origens e de suas responsabilidades, recomendando-os sobre como cuidarem de si e de suas famílias, evitarem a “cachaça”, as brigas e outras condutas prejudiciais. Nessas conversas, também trocam atualizações sobre quem chegou ou partiu para a área, em qual barco. Lucio está sempre atento ao celular, acompanhando notícias pelo facebook e whatsapp, e comunicando-se com sua rede de contatos, incluindo os pesquisadores do GEU. Dona Teca, certas noites de semana, sai para compromissos na Igreja Adventista, e aos sábados leva consigo suas netas, vestindo as saias prescritas pelos adventistas. A família Menezes ainda possui uma casa em Ponta Alegre, em frente à escola, onde moram Marilucia com o marido Carlos (não-sateré) e a filha Maíra; e também Naasson. Lucio por vezes passa um período em Ponta Alegre, especialmente quando está engajado em alguma atividade política ou acompanhando pesquisadores, mas dona Teca dificilmente deixa a cidade, para poder continuar a cuidar da casa, do filho Naldo e dos netos menores.

Detenho-me na descrição da casa de Lucio, onde passei muitos dias nas minhas idas a campo entre 2013 e 2017, porque ela ilustra questões interessantes para pensar a presença Sateré-Mawé nas cidades a partir da *dwelling perspective* de Tim Ingold que tem inspirado as análises do GEU, conforme indicado nas seções 1.1.2 e 2.1.5. *Dwell*, ou habitar, engloba processos de cultivo, de crescimento e construção, não sendo a implementação de um projeto pré-concebido sobre terrenos neutros e matérias primas, com o intuito de uma casa finalizada, e sim acompanhando a história familiar, as habilidades e sensibilidades específicas de seus habitantes mais ou menos permanentes, os circuitos sateré-mawé entre aldeias e cidades. Lucio, sua esposa, filhos e netos, a casa e a cidade podem ser alternadamente vistos como organismos e ambientes, com suas histórias de vida sateré-mawé na cidade. (ver INGOLD, 2000, cap. X e ANDRADE, 2018). Percebemos também a atualização de uma dinâmica patrilocal<sup>84</sup>, tal como

---

<sup>84</sup> Leacock cita casos de “matrilocalidade”, quando homens perdem seus pais antes de se casarem e vagam pela área indígena, eventualmente casando-se com a filha de um homem proeminente, na casa de quem se estabelecem. Estes fatos eram relativamente comuns, devido às epidemias que precederam a pesquisa de Leacock, entre outras causas de mortalidade. Esta, é claro, era uma estratégia para o aumento da população do agrupamento familiar e das capacidades do chefe da família (LEACOCK, 1958, p. 75), até porque esta configuração urixolocal facilitava o trabalho do genro para o sogro, “de acordo com a lei do índio”, como Lucio me disse algumas vezes. Nas

descrita por Leacock, por exemplo (1958, pp. 70 ss), na qual mesmo filhos casados permanecem na casa do pai até terem adquirido maior autonomia econômica – na área, até terem plantado seu roçado e construído sua casa, após terem o primeiro filho; na cidade, até terem um trabalho bem remunerado e comprarem/construírem sua casa – e preferencialmente não se afastam muito depois de saírem. As mulheres da casa de Lucio, mesmo não mais engajadas na produção de farinha como na área, ainda se revezam com o cuidado com a casa e a preparação das refeições, concatenando estas atividades com os estudos e a igreja (e os lazeres juvenis das netas de Lucio, motivos de discussões por vezes), enquanto os homens, mesmo os jovens, são enviados a buscar coisas na rua, no comércio local.

Outro professor com casa em Parintins, Leonardo Miquiles, em entrevista realizada em setembro de 2014 em sua casa no bairro Itaúna II, conta que começou a estudar na comunidade de Santa Cruz, com uma professora contratada que só tinha formação até a quinta série. Após um ano, quis voltar para sua casa em Torrado, e a comunidade conseguiu também contratar uma professora. Em 1973, o padre Henrique Uggé<sup>85</sup> convenceu os pais de Leonardo a deixá-lo estudar na sede do município de Barreirinha, morando por dois anos na casa dos pais. Depois, foi enviado para Manaus. Lá, em um internato na estrada Manaus-Caracaraí ele estudou entre 1976 e 1980, formando-se técnico agrícola. Entre 1981 e 1983 voltou para Torrado, para trabalhar como professor e em 1983 foi transferido para a comunidade de Simão, onde conheceu a esposa. Trabalhou como professor do município até 1985 e foi transferido para a Escola Agrícola São Pedro, lecionando como técnico mas também como professor da língua materna sateré-mawé. Lá estudou pelo Instituto de Ensino Rural do Amazonas (IERAM) e tornou-se professor de magistério em São José Novo e em Simão. Em 2000 tornou-se supervisor da escola indígena e ali trabalhou até 2005. Em 2006 concluiu o magistério indígena Pirayawara e foi trabalhar em Parintins, onde ingressou no curso de Pedagogia Intercultural em 2009. Mora hoje em uma casa alugada no bairro de Itaúna II, junto com uma filha e os netos, mas passa a maior parte do mês na comunidade Nova Alegria, rio Uaicurapá, onde trabalha como professor na escola Nuitu Nuitu.

No questionário aplicado à turma do PROIND em Parintins (ver capítulo 4), indagados sobre frequentar escolas urbanas, os acadêmicos mencionam as escolas Deputado Gláucio Gonçalves, Dom Gino Malvestio, Geny Bentes de Jesus, São José Operário, Brandão de Amorim, Tomazinho Meirelles, Nossa Senhora do Carmo, Irmã Sá, Colégio Batista de

---

observações de campo do GEU, vimos também um número grande de moças com filhos morando com seus pais, sem a presença do genitor das crianças, com quem as mães podiam ou não manter algum contato.

<sup>85</sup> Autor de “As Bonitas Histórias Sateré-Mawé”, que reúne alguns mitos em uma edição ilustrada.

Parintins, Suzana de Jesus Azêdo, Senador João Bosco, Senador Alvaro Maia, além da Escola Maria Belém (Barreirinha) e da Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos em Manaus. Para a turma que esteve na universidade em Parintins durante esta pesquisa, completar o Ensino Médio para poder cursar a universidade, tendo ou não cursado magistério, envolveu mudar-se para a cidade para cursar o Ensino Básico.

A luta pela expansão dos direitos indígenas, nas áreas indígenas ou em contexto urbano, foi designada pelo termo “etnocidadania” (ALVAREZ, 2009, p. 132), em um trabalho dedicado a pensar seus processos políticos contemporâneos e a formação de lideranças não tradicionais, chamados de *brokers* ou mediadores, em um sentido próximo ao mencionado por Hannerz (ver seção 2.1.5). O trabalho de Alvarez se detém na articulação de organizações indígenas, ONGs e órgãos estatais a partir de análise da trajetória do primeiro prefeito indígena eleito em Barreirinha/AM, tendo como pano de fundo a tradição política da Cabanagem presente nos cantos de uma festa central na vida dos Sateré, o *Waymat*, ou Festa da Tucandeira (central também nas análises de FIGUEROA, 1997; e ANDRADE, 2012). A pesquisa realizada por Alvarez para elaboração desse livro, entretanto, encerra-se antes do ingresso de um número substantivo de Sateré-Mawé no Ensino Superior, não apreendendo portanto os impactos da formação de um contingente de acadêmicos indígenas nas diversas dinâmicas políticas em que se engajam.

Em todas as entrevistas realizadas para o *Memorial Indígena* de Parintins, crianças, jovens, adultos e idosos destacavam a fundamental importância da presença Sateré-Mawé na cidade, buscando, por meio da inserção em escolas e universidades, construir um futuro promissor para seus parentes e para a “nação Sateré-Mawé”. Assim, ao buscar formas de saber ocidental nos espaços da educação escolar formal, abrem-se novas frentes de relação com a cidade como Outro, que ocupa uma posição fundamental no futuro dos Sateré-Mawé como condição de possibilidade de sua própria existência enquanto coletivo, em processos de “interdependência produtiva entre cosmologia e etnicidade” (ALBERT, 2002, p. 263).

Sua presença na universidade os posiciona no status de acadêmicos indígenas ou etno-acadêmicos, em que o etno- aparece como um prefixo estratégico que denota a mediação entre suas formas próprias de conhecimento e atuação política e a forma ocidental mobilizada, tal como a “etnocidadania” acima mencionada. Parintins e a universidade passam assim por um processo de “pacificação”:

Por várias vezes, em lugares e momentos diferentes, grupos indígenas declaram ter “pacificado os brancos”, arrogando para si a posição de sujeitos e não de vítimas. “Pacificar os brancos” significa várias coisas: situá-los, aos brancos e aos seus objetos, numa visão de mundo, esvaziá-los de sua agressividade, de sua malignidade, de sua



letalidade, domesticá-los, em suma; mas também **entrar em novas relações com eles e reproduzir-se como sociedade, desta vez não contra, e sim através deles, recrutá-los em suma para sua própria continuidade.** (CARNEIRO DA CUNHA, 2002, p. 08)

Nos capítulos 3 e 4, discuto como a conexão entre educação e atuação política, faz a educação formal emergir nos discursos Sateré-Mawé ao mesmo tempo como um direito e como uma arma na luta por direitos. Configura-se a possibilidade de uma equivalência funcional entre um canudo de formatura de um acadêmico Sateré-Mawé e uma clava de guerra.

Em alguma medida, as formas coletivas de trabalho familiar de comunidades indígenas continuam a operar ao constituir nas cidades conjuntos de mobilização em diversas estratégias de estabelecimento e manutenção da vida nas cidades, tais como ocupações de terrenos dentro e fora do perímetro urbano para o estabelecimento de moradias e para “abrir roças”.

A pressão sobre a terra urbana, traduzida pelo reconhecimento dos indígenas na cidade, parece começar a abalar as antigas noções de ‘marginalidade urbana’ e de zoneamento econômico-ecológico, baseadas nos modelos de ordenamento territorial urdidos por planejadores ditos ‘estrategistas’ e coonestados por grandes empresas imobiliárias. Ela se manifesta concretamente nas fronteiras culturais das características afirmativas de que se revestem as territorialidades específicas que cada etnia estaria socialmente construindo (ALMEIDA, 2009, p. 49)

Em Parintins, contudo, a aquisição de terrenos e a autoconstrução das casas deu-se como parte de sua inserção na economia da cidade, onde trabalham na construção civil, como mototaxistas, garis, artesãos do Boi, etc. E o padrão de ocupação resultante do estabelecimento de casas de Sateré-Mawé não conformou aldeias ou comunidades urbanas, como em Manaus. As comunidades estão no “interior”, na Área Indígena<sup>86</sup>. Acompanhando o padrão de expansão territorial de Parintins do período, os Sateré-Mawé concentraram-se nos bairros de Itaúna I, Itaúna II e Paulo Correa, não necessariamente estando em relação de vicinalidade próxima bairros a oeste do lago Macurany construídos nos anos 90 a partir do loteamento de uma fazenda no contexto de um grande fluxo migratório para Parintins (SOUZA, 2013, pp. 66-7).<sup>87</sup> Conseqüentemente, não há políticas públicas voltadas para os Sateré-Mawé na cidade de Parintins no âmbito de alguma “comunidade” dotada de um “tuxaua”, e sim arranjos buscados a partir de equipamentos urbanos não concebidos para indígenas (como as escolas) ou equipamentos concebidos para receber indígenas que estariam de passagem pela cidade (como a CASAI).

<sup>86</sup> Muito embora haja comunidades à beira do Rio Andirá que estão antes do limite de demarcação da TI Andirá Marau, como Coatá e Guaranatuba, esta última a comunidade que sedia eventos realizados pelo Consórcio de Produtores Sateré-Mawé, como a anual Festa do Guaranito, refrigerante de guaraná distribuído pelo Comércio Justo na Europa, feito a partir do casquilho do guaraná exportado pelos Sateré-Mawé.

<sup>87</sup> Para uma descrição mais minuciosa da ocupação dos bairros em relação à presença de famílias Sateré-Mawé, ver a tese de Andrade, 2017.

Entretanto, localidades e redes de parentesco são intimamente relacionados na circulação urbana dos Sateré-Mawé, em que se desdobram ramificações familiares e residenciais. Parte do cotidiano dos Sateré-Mawé em suas casas de Parintins é visitar ou receber parentes, para uma conversa, uma refeição ou um çapó. Dada a distância e o sol forte de Parintins, este percurso é muitas vezes realizado de bicicleta ou moto, para aqueles que dispõem delas. As casas das lideranças, além de servirem de base para parentes que vem do interior estudar, são uma grande referência para outros Sateré-Mawé em Parintins, que costumam frequentá-las em busca de um conselho ou auxílio das lideranças (NAU, CADERNOS DE CAMPO: Compilação III, 2011-12). Nesse sentido o parentesco torna-se uma linguagem na qual se exprimem proximidades, relações, obrigações e afetos, sejam eles ditos na língua sateré (“*mehin*”) ou em português (“parente”, mas também “amigo”).

Morando disseminados pelos bairros, os Sateré-Mawé passaram a ter vizinhos não Sateré-Mawé, exigindo um esforço contínuo de negociação de sua socialidade. Nas situações de preconceito e discriminação de várias ordens – dos vizinhos aos ambientes escolares e de atendimento médico –, percebe-se que foram adotadas por um longo tempo estratégias de invisibilidade de suas origens e pertencas étnicas, algo que se busca reverter nos tempos atuais, de acordo com algumas lideranças. Em Parintins, diferentemente do que percebemos em outras cidades do Amazonas (como Tabatinga e seus bairros Tikuna e Cocama) os bairros de Itaúna I, II e Paulo Correa não são reconhecidos como “bairros indígenas”, ou configurados como “regiões morais” em seu sentido clássico da Escola de Chicago (PARK, 1916). Não se efetiva a transformação de espaços urbanos em fronteiras étnicas ou identitárias, mas ambas são colocadas em jogo em situações em que atores sociais negociam seus sentidos. Em conversa ocorrida no cômodo da frente de sua casa, a liderança Capitão Zezinho me contou que quando ele e seu filho José “Xirai” Ferreira construíram a casa, havia vizinhos que exibiam preconceitos abertamente, gritando “eh, índio” quando ele passava. Mas os estremecimentos - por vezes retrucados, por vezes respondidos com o silêncio - foram progressivamente arrefecendo, sem deixarem de existir.

É possível pensar em uma dialética da visibilidade e invisibilidade dos indígenas urbanos, que é também uma dialética da visibilidade e invisibilidade de Parintins como cidade indígena, e deve ser compreendida para além da explicação imediata da discriminação e da luta por direitos diferenciados, tendo em vista as capturas recíprocas das diversas agências que constituem sujeitos, discursos e práticas de conhecimento e poder. Colocar em evidência determinadas relações que os caracterizam como “indígenas”, como “Sateré-Mawé”, como “saterizada”, “andirazada”, “barbosada”, “marauzada”, “açáizada” ou outros dispositivos que

são ao mesmo tempo coletivizadores e diferenciadores - ao receberem o sufixo -zada -, e descritivos de seus percursos pelas redes e circuitos sateré-mawé, diz respeito a certos afetos, preferências, modos de vida, memórias. Mas esta obviação permite também reivindicar os direitos diferenciados e, sobretudo, o poder enunciativo sobre si e seus pares. Estas qualidades, sensibilidades e reivindicações não desvanecem quando vêm à superfície as formas de cidadão, caboclo, amazônida, brasileiro, torcedor de algum time ou Boi, etc., mas são a outra face do constante jogo de figura e fundo entre os Sateré-Mawé e a cidade e o “mundo não indígena”.

As casas dos Sateré-Mawé em Parintins, habitadas de modo flutuante por familiares, são o local de nascimento das primeiras gerações de Sateré-Mawé nascidos e criados na cidade, cujo retorno a área passa a ser em período de férias escolares ou, como vimos, como funcionários públicos e membros de diferentes organizações da sociedade civil. Retorno é, em alguns casos, um trajeto por percursos genealógicos e geográficos que começa pelas narrativas e lembranças muito antes de ser empreendido fisicamente. Por essas narrativas é que José Agnello Alves Dias de Andrade (2018) relaciona a conformação de casas, circuitos, parentelas e socialidades. Para tanto, mobiliza o conceito de *meshwork* (malha, trama ou emaranhado) de Tim Ingold (2007), percebendo histórias familiares, circulação de pessoas e objetos como um emaranhado que configura circuitos. As linhas dos emaranhados sateré-mawé, no trabalho de Andrade, não existem como conectores de aldeias, cidades, casas e pessoas, e sim são linhas de vida que fluem, sem um começo ou fim em seu movimento ou crescimento (ver INGOLD, 2007, cap. 3; 2010, pp. 84-5). O projeto de Andrade originalmente chamava-se “*Saterização da Cidade: Identidade, Multilocalidade e "cultura" entre aldeias e cidades habitadas pelos Sateré-Mawé na Amazônia*”, pensando na especificidade da indigenização pelos Sateré-Mawé, mas o caminhar de sua tese deu-lhe outros focos e um outro nome, “*Tudo pra onde eu chego tenho minha casa*”: *Mobilidade, Parentesco e Territorialidade Sateré-Mawé entre Cidades Amazônicas*.

De fato, muito embora todos os municípios do Amazonas, cada qual à sua maneira, tenham uma constante circulação de indígenas das regiões próximas, o modo como esta circulação é reconhecida, visibilizada e inscrita na paisagem é bastante variável. Em muitos municípios que visitamos na realização da pesquisa junto com o NEPECAB, o principal ponto de concentração dos indígenas eram os mercados e feiras. Em alguns casos, como em Tabatinga<sup>88</sup> (na tríplice fronteira com a Colômbia e o Peru), havia um mercado especialmente designado para o comércio de farinha, frutas e outros produtos trazidos pelos Tikuna, que

---

<sup>88</sup> Tabatinga foi visitada pela equipe do GEU em novembro de 2014, por ocasião do encontro Diálogos Brasil-Colômbia, e em fevereiro de 2015, como última cidade pesquisada na parceria com o NEPECAB. Ver seção 1.1.1.

também comercializavam pelas ruas e na grande avenida que percorre os bairros de Umariáçu, onde concentram suas residências. Na Feira do Produtor e no Mercado Municipal de Parintins, próximo ao porto reformado pelo governo federal há menos de uma década como um grande equipamento infraestrutural, a presença indígena era menos visível. Sua presença é mais notória em outros lugares e circunstâncias.

Isto porque não apenas os indígenas adaptam-se à cidade e a indigenizam, nos termos de Marshall Sahlins. A existência de uma Terra Indígena cuja área situa-se em seis municípios entre dois estados também tem impactos na configuração das cidades e suas atividades administrativas e econômicas. Cidades médias como Parintins tornam-se cidades polos, concentrando equipamentos que também atendem os municípios menores ao redor, como sistema bancário e órgãos como a FUNAI e o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), vinculado atualmente à Secretaria de Saúde Indígena do Ministério da Saúde. Não é possível entender a dinâmica dessas cidades senão em rede, em que circuitos se sobrepõem a outras formas de partibilidades econômicas, administrativas, históricas, etc. O DSEI de Parintins, segundo informações do site da SESAI, atende 5 municípios nos estados do Amazonas e do Pará, mantendo 12 polos base de saúde nas 123 aldeias de sua abrangência, que compreendem áreas sateré-mawé e hexkariana. Nos anos em que esta pesquisa foi realizada, uma série de conflitos permeou a relação dos Sateré-Mawé com a administração do DSEI. Em agosto de 2015, Sateré-Mawé e Hexkariana ocuparam o prédio do DSEI exigindo a exoneração da coordenadora, Paula Cristina Rodrigues, que assumira o cargo em 2011, por conta da rejeição da prestação de contas e da não construção de postos de saúde previstos. A ocupação, que durou mais de um mês, terminou com a saída da coordenadora. A sucessora, Lanira Garcia, deixou o cargo em agosto de 2017, também em meio a protestos. Acompanhar estes eventos apenas pelas redes sociais e postagens dos Sateré-Mawé não permitiu entendermos bem os diferentes posicionamentos em embate, mas evidenciou a circulação de Sateré-Mawé de Parintins, Barreirinha (incluindo seu então prefeito Mecias Sateré), de lideranças tarimbadas do movimento indígena, como Jecinaldo Sateré, ex-titular da extinta Secretaria de Estado para os Povos Indígenas – SEIND (ver COSTA, 2013) e das lideranças do Andirá e do Marau em momentos críticos de reivindicação política nas cidades, entregando um dossiê ao presidente da FUNAI quando de sua visita. Foi um período de intenso exercício do ofício de advogado por Tito de Souza Menezes, identificado nas reportagens sobre os episódios como “advogado do movimento indígena no Baixo-Amazonas”.

E não é apenas em circunstâncias extraordinárias que a vida cidadina dos Sateré-Mawé parintinenses estende suas redes para outras cidades (Manaus, Maués, Barreirinha) e sobretudo

para as comunidades na Terra Indígena Andirá Marau. Nesse sentido, um ponto chave na espacialidade urbana para os Sateré-Mawé são os portos, estendendo-se para os lagos, rios e igarapés. Os Sateré-Mawé (e suas encomendas) circulam pelo Porto Organizado de Parintins em suas idas e vindas de Manaus (viagem que dura entre 20 e 24 horas de barco, ou 7 a 10 horas de lancha pelo Rio Amazonas) e Maués (10 a 12 horas de barco pelo Paraná do Ramos), e também em seus trajetos para o município vizinho de Barreirinha, utilizando o serviço de lanchas oferecido na escadaria sob a Praça Digital, próxima ao píer oficial do Porto Organizado e seguem pelo Paraná do Ramos. Contudo, eles utilizam mais o Porto da Francesa, cujos períodos de cheia da Lagoa da Francesa permitem que atraquem os barcos comerciais ou privados que fazem o trajeto para o interior, que do Paraná do Ramos acessam os rios Andirá (até a comunidade de Torrado, pois acima o rio se torna estreito e pouco navegável) e Uaicurapá. (TAMBUCCI, 2014, pp. 88-90). O recorte da margem para os atracadouros varia conforme a jusante ou vazante dos rios e várias ruas terminam na água em época de cheia, sendo percorridas pelos mototaxis ou triciclos abarrotados de gente e cargas.

Há quem ganhe a vida nesse percurso, levando alimentos industrializados, gelo, bebidas, frango congelado e outros produtos para vender nas comunidades, caso do genro de Lucio Menezes, Carlos “Catiça”, que vive entre a casa de Lucio em Parintins e em Ponta Alegre e cujas vendas geraram recursos para comprar para si uma lancha em 2014. Com efeito, a paisagem do Porto da Francesa, antes um “manancial ecológico” de águas limpas e mais extensas nas quais se pescava com tarrafas e se concentravam as lavadeiras (BATISTA, 2005) circundada por árvores frutíferas, passou por uma compactação e aterro para a construção do Mercado Mundico Barbosa nos anos 1980. É atualmente composta por uma série de quiosques e lanches, bares, lojas com utensílios domésticos, mantimentos e insumos rurais, e uma extensa fileira de barcos de tamanhos variados. Nos barcos prestes a partir para a Terra Indígena, famílias Sateré-Mawé atam suas redes, disputando espaço com grandes isopores abarrotados de mantimentos. Mulheres vigiam crianças, enquanto os homens administram a bagagem e conversam entre si. Nas viagens que duram horas ou mesmo dias, contatos e laços são feitos e reforçados, notícias são trocadas, acordos firmados, ramos familiares são redescobertos.

Em sua circulação pelo Porto da Francesa, os Sateré-Mawé engajam-se em uma *situação de passagem*. Contudo, este porto não poderia ser visto como um não-lugar, nos termos do Agier. Um não lugar se caracteriza por macroestruturas sociais urbanas que usualmente constroem genérica e indiferenciadamente a certos protocolos e trajetos de uma racionalidade urbana (AGIER, 2011, p. 96). Mais ou menos equivalentes aos lugares que não são habitados, na lógica do transporte de que fala Ingold, e que devem ser virtualmente eliminados da

experiência e do propósito de se atingir um certo destino. A abundância de relações interpessoais e o refazer constante de regras e procedimentos, as forças que unem ou apartam cidade e rio, espaços de intimidade e solidão, encontros com desconhecidos e reencontros há muito aguardados, aproximam mais o Porto da Francesa da categoria de *pórtico* (MAGNANI, 1996, TAMBUCCI, 2014), permeado pelas ambiguidades de seu duplo caráter conjuntivo – que une cidade, cursos d’água, flutuantes e veículos – e disjuntivo – separando ambientes, ensejando partidas –, no qual as regras e as pessoas estão em constante transformação. Em seu ir e vir para a cidade, o Porto da Francesa constitui um bom lugar para pensar os paradoxos da indianidade de Parintins.

Além da presença no porto, um equipamento urbano prontamente reconhecido como indígena e relativamente conhecido por todos os mototaxistas e tricicleiros, é a Casa de Trânsito, na rua Silva Campos, nº 1389 no Centro. Próximo dali, antigamente ficava também a Casa de Saúde Indígena (CASAI), recentemente transferida para a Rua Francisco Augusto Belém, nº 64, no Bairro Santa Clara (leste da cidade, próximo ao Porto da Francesa e área do Boi Caprichoso). A CASAI, mantida pelo DSEI, conta com alojamentos para indígenas, majoritariamente Sateré-Mawé e Hexkariana, sobretudo os que permanecem em Parintins para cuidados médicos e obstétricos.

O prédio da Casa de Trânsito, por sua vez, foi cedido pela Diocese de Parintins, que ainda possui certa jurisdição sobre as instalações, embora tenha nos sido dito que a transferência de recursos diminuiu com o passar do tempo. Os Sateré-Mawé há mais tempo no local lembram-se do padre “Agostinho”, que atuou pela criação da Casa (na Diocese, atualmente quem responde pela casa é o Padre Henrique Uggé).

Quando nos aproximamos por uma avenida próxima ao rio, vemos um terreno baldio onde costuma haver crianças brincando ou gente jogando bola. Nas calçadas, também vemos crianças sentadas ou passando. Há duas entradas, um portão que se abre para um pequeno pátio em frente ao refeitório (lugar também utilizado para reuniões) e outro portão que dá acesso ao galpão de artesanato, identificado como sede da Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé (OPISMA). Há um bloco de alvenaria com alguns cômodos grandes, que servem de residência a algumas famílias mais permanentes, como a de Jana. Um barracão é ocupado pela maior parte dos habitantes, que ali armam suas redes. Em outro bloco de alvenaria, há banheiros e chuveiros. Há também uma cozinha coletiva. Os fundos do terreno são um barranco para o Rio Amazonas, cuja altura varia ao longo do ano.

Quando o GEU conheceu a Casa de Trânsito em Parintins, fomos recebidos por Jana Carla Ferreira Miquiles, que coordenava a casa e ali morava com seu pai Lino, sua irmã e seus

filhos. Seu marido, o antigo coordenador, falecera havia alguns anos. Em fevereiro de 2013, quando os DVDs ficaram prontos, o GEU realizou uma exibição na Casa de Trânsito, que tinha então outro Sateré-Mawé indicado como responsável, uma liderança chamada Luiz Oliveira, que também era considerado representante da CASAI. Ele nos mostrou a reforma dos banheiros e das fossas que havia conseguido e disse que também organizara os jovens que estavam causando problemas. Entrementes, Jana foi uma colaboradora entusiasmada do projeto do *Memorial Indígena*, e tinha facilidade em conversar com os Sateré-Mawé ali hospedados, em português e em sateré-mawé. Jana era também entusiasta do Caprichoso e a vimos em um dos ensaios no curral do boi Azul e Preto, antes do agravamento de seu estado de saúde. No período dessa pesquisa, por vezes Jana voltava para a área, tratando-se com os pajés do interior, por vezes voltava para Parintins se seu estado de saúde se debilitava com a descontinuidade dos medicamentos fornecidos pelo SUS. Ela faleceu no final de 2014.

Para os habitantes temporários, os principais motivos de vinda são assuntos burocráticos ou previdenciários, tratamentos de saúde. Os estudantes permanecem por períodos mais longos, com ou sem o acompanhamento de familiares adultos. De toda forma, ainda que possa haver ajuda mútua baseada em parentela ou amizade, não há um padrão de comensalidade coletiva, cada pessoa ou família é responsável por suas necessidades na Casa de Trânsito, trazendo consigo alimentos do interior ou conseguindo recursos na cidade por meio de bolsas, auxílios, trabalhos e a venda de seus produtos.

O barracão onde se fabrica e se comercializa artesanato é a parte mais pública da Casa de Trânsito, e tem a fachada identificada com a inscrição “artesanato indígena”, além de um cocar com penas vermelhas e azuis (mantendo a divisão canônica da cidade). Boa parte da matéria prima (sementes como morototó, tento, lágrimas de maria e uma madeira leve e de cor clara chamada molongó) é trazida da área indígena<sup>89</sup> para a confecção de colares, brincos, pulseiras, esculturas, inhaam-bés (chocalhos de joelho usados na Festa da Tucandeira). Jana nos informou que o artesanato é uma fonte de renda importante para os estudantes e para a manutenção da Casa de Trânsito, além do auxílio da Diocese. Contudo, só há um grande volume de vendas do artesanato com a vinda de turistas por ocasião do festival, quando então os Sateré-Mawé dispõem de uma tenda na Praça dos Bois em frente ao Bumbódromo, cedida por uma das associações da cidade (CADERNOS DE CAMPO: Compilação III, 2011, p. 12).

---

<sup>89</sup> Os circuitos e agenciamentos das sementes e sua relação com a formação de organizações e lideranças indígenas femininas é tema da pesquisa de mestrado da pesquisadora do GEU Ana Luísa Sertã de Almada Mauro, *Seguindo sementes: circuitos e trajetos Sateré-Mawé na Amazônia*, (2015).



Figura 9 - Yuri Tambucci (laranja) e Rodrigo Chiquetto (verde) mostram à Jana Miquiles (casaco rosa) o DVD do II Memorial Indígena na Casa de Trânsito de Parintins. 2013. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.

A Casa de Trânsito é *locus* privilegiado para projetos do poder público ou da universidade voltados à população indígena nas cidades. É o caso, por exemplo, do projeto “Cinema Indígena e produção audiovisual na Casa de Trânsito Sateré Mawé de Parintins”, desenvolvido em 2011 pelos professores da Universidade Federal do Amazonas, campus de Parintins, Karliane Macedo Nunes e Renato Izidoro da Silva. Acadêmicos do curso de Pedagogia da UFAM ali desenvolviam projetos de extensão com as crianças. A Casa de Trânsito como espaço indígena foi tema de uma série de trabalhos de conclusão de curso produzidos nos diferentes cursos da UFAM e da UEA. Estes trabalhos muitas vezes ressaltam a precariedade das instalações, as doenças e condições nutricionais das crianças, as dificuldades no aprendizado das que frequentam as escolas parintinenses e o artesanato desenvolvido e comercializado pelos moradores. Em alguns desses trabalhos, indicadores socioeconômicos ou outros parâmetros quantitativos são aplicados com algum ruído, sendo ou não acompanhados por trechos de falas dos Sateré-Mawé e dos livros frequentemente utilizados para a discussão bibliográfica (cf. SILVA; BARROSO, 2013), como o *Índios Urbanos*, do padre Bernal (2009).

Trabalhos recentes, talvez influenciados pela passagem dos membros do GEU pelas universidades parintinenses e nosso contato com os funcionários da FUNAI, passaram a adotar a perspectiva etnográfica proposta por Magnani em *Na Metrópole* e discutida acima, tornando Parintins um experimento das categorias para além da atuação do NAU. Há neles uma sensibilidade maior para as diferentes concepções de moradia e os fluxos entre cidades e aldeias. Em um desses artigos, encontramos o entendimento mantido por técnicos da FUNAI acerca de índios na cidade ou nas aldeias no que tange ao seu direito a benefícios sociais de



“trabalhadores rurais”. A concepção do técnico entrevistado do indígena como um trabalhador rural “por natureza” chama a atenção para uma teleologia assimilacionista parcialmente frustrada, pois os indígenas passam a transitar e requerer direitos na cidade para além dos projetos e atividades agrícolas<sup>90</sup>, sem deixar de insistir em sua indianidade.

Os indígenas, ao saírem da comunidade, perdem direitos como habitantes do meio rural, o que corrobora com a situação de penúria em meio à economia na zona urbana. Todavia, indígenas da zona urbana de Parintins-AM possuem como benefício social o programa Bolsa Família.

Existe uma diferença entre o indígena da aldeia e o urbano, no que se refere aos direitos do trabalhador rural e urbano. O indígena que mora na cidade não deixa de ser índio. Mas, existe um tratamento diferenciado. Os indígenas que vivem na aldeia recebem seus benefícios sociais normalmente como qualquer trabalhador rural, já aqueles que vem viver na cidade perdem esse soldo de trabalhador rural. Há um cadastro de comprovação do indígena e sua família, junto ao INSS, com relação à sua residência. O índio de maneira geral é, por natureza, um trabalhador rural, agora saiu de sua aldeia e passou a morar na cidade perde seus direitos adquiridos (Pedro de Paula, técnico da Funai, pesquisa de campo, 2013)  
(FERREIRA et al, 2013)

Para os Sateré-Mawé que moram ali, a presença mais ou menos constante de “pesquisadores”, “estudantes” e “professores” pode ser um incômodo, mas também a oportunidade de vender artesanato ou farinha ou obter algum tipo de informação ou auxílio. Nas ocasiões que lá estivemos, era nossa a iniciativa de aproximação com aqueles que não conhecíamos, tentando puxar conversa. Mas, conforme passávamos ali algumas horas, éramos também chamados para algum canto para que alguém nos mostrasse colares ou farinha que não estavam à mostra no barracão principal<sup>91</sup>.

O escritório da FUNAI de Parintins é um sobrado na Av. Paes de Andrade, 212, Centro. Lá, além de Lucio Menezes (que se aposentou recentemente), há outro funcionário regular Sateré-Mawé, Manoel de Oliveira, contratado como técnico agrícola. Devido às reconfigurações da FUNAI nos últimos anos que devolveram certas atribuições à Brasília, e os déficits de recursos e funcionários, a principal atividade da FUNAI em Parintins acabava sendo gerenciar a emissão dos Registros Administrativos de Nascimento Indígena (RANIs), exigidos

---

<sup>90</sup> Esta tensão se atualiza também no atual projeto do Consórcio de Produtores Sateré-Mawé, visto como uma atividade capaz de gerar autonomia econômica mantendo as famílias consorciadas na área, produzindo guaraná e outros produtos (óleo de andiroba e copaíba, mel, entre outros) para exportação pelo sistema de comércio justo, e que não deixaria os Sateré-Mawé à mercê de programas de redistribuição de renda e benefícios do governo que os fariam deixar de lado seus roçados e irem para a cidade (ver FIGUEROA, 2016). Por outro lado, o Consórcio e seus dividendos não englobam a todos os Sateré-Mawé, de modo que o agenciamento dos benefícios do governo e as mobilidades para áreas urbanas é por vezes uma opção mais acessível.

<sup>91</sup> Pois não são todos os Sateré-Mawé de passagem na Casa de Trânsito que têm permissão para utilizar o barracão de artesanato.

por exemplo na inscrição para as cotas indígenas da Universidade Estadual do Amazonas, e auxílio na requisição de benefícios sociais e aposentadorias.

Outro espaço praticado no bairro Itaúna I é a Igreja Adventista do Sétimo Dia<sup>92</sup>. A adesão à Igreja pelos Sateré-Mawé citadinos é referida como oriunda da Terra Indígena, ainda que a vivência entre a “cultura indígena” e a “cultura adventista” provoque fricções<sup>93</sup> (ver o debate com os acadêmicos da UEA *in* CADERNOS DE CAMPO: Compilação III). Em algumas das comunidades urbanas de Manaus a igreja é construída e mantida pelos próprios Sateré-Mawé, ainda que recebendo pastores de fora. Em Parintins, a igreja atende um público mais heterogêneo de fieis. Visitamos a igreja pela primeira vez por indicação de João Ferreira de Souza, em 2012. A construção se destaca na paisagem pelo tamanho. Nos cultos, há algumas pessoas que ficam à porta cumprimentando os presentes, como vimos fazer dona Ivanilda, esposa de João. Dona Teca, esposa de Lucio, também é uma participante ativa da igreja, dirigindo-se a ela às quartas e sábados (por vezes acompanhada do marido ou das netas), e foi responsável por aproximar Lucio (católico) dos Adventistas. O código de vestimenta inclui saias abaixo dos joelhos para as mulheres e calça para os homens. Alguns dos Sateré-Mawé frequentadores, especialmente os jovens, são responsáveis por parte da condução do serviço religioso, falando no púlpito ou cantando os hinos acompanhando a gravação e o power point de cunho devocional e escatológico. Um deles é Geter Correa Cabral Filho, que ao longo da pesquisa formou-se no curso de Licenciatura em História na UEA, e que relatou que busca articular os conhecimentos e habilidades que desenvolve tanto na igreja quanto na universidade. Há outras atividades desenvolvidas pelo grupo da Igreja, como os grupos de jovens Desbravadores. Além disso, periodicamente são organizados retiros na área rural em conjunto com os adventistas da cidade de Barreirinha no Campal do Tucumanduba, para os quais vão também famílias Sateré-Mawé.

Embora, aos olhos paulistanos da equipe do GEU, Parintins certamente não pareça uma cidade de grandes dimensões, os deslocamentos pela cidade são usualmente feitos por bicicleta ou moto (há tricicleiros e mototaxistas passando a todo momento pelas principais vias

---

<sup>92</sup> Existe uma significativa parcela dos Sateré-Mawé que seguem o adventismo, de presença antiga na área indígena. Há também Sateré-Mawé católicos, batistas, evangélicos de diferentes denominações e aqueles que não se filiam à nenhuma igreja. A relação entre os Sateré-Mawé e o Adventismo fora o tema da pesquisa de mestrado inacabada de Marielli Bimbatti Mazzochi, *Tupana ehay Sateré Mawé pusupuo*.

<sup>93</sup> E composições de longa duração. Leacock, em sua etnografia feita no final dos anos 1950, descreve como os puxiruns para abertura de roçados não são feitos aos domingos, em observância ao descanso católico, mas que um número crescente de Sateré-Mawé adventistas também não trabalhava nas roças aos sábados (LEACOCK, 1958, p. 36). Em Ponta Alegre, atualmente, a proibição de trabalho pela Igreja Adventista a partir do pôr do sol de sexta-feira tem implicações para as aulas e eventos promovidos pela Escola Municipal Professora Rosa Cabral, que tem professores e estudantes adventistas. Ver seção 3.1.2.

e quase todos têm algum telefone de mototaxista salvo em seu celular) e quem não dispõe desses veículos ou de dinheiro para o mototaxi (cerca de R\$4,00) tem a sua circulação bastante limitada. Certas famílias se esforçam para ter uma ou mais motos e vários capacetes, pois a polícia costuma parar motoqueiros e garupas sem capacete, embora não se importe muito com a idade do piloto ou mesmo com o número de passageiros. Boa parte dos Sateré-Mawé que frequentavam o PROIND pilotava ou dispunha de um parente para leva-los e trazê-los. José “Xirai” Ferreira, filho do capitão Zézinho e acadêmico formado do PROIND, trabalhava como mototaxista (além de pedreiro) e muitas vezes foi quem me conduziu pela cidade, até ser contratado como professor na Escola Agrícola São Pedro, no rio Andirá, em 2017. Diante das motos como sinal forte de urbanidade e das habilidades necessárias para conduzi-la por ruas esburacadas pelas cheias, minha absoluta imperícia (e medo) de motos era motivo de frequentes gozações. Lucio Menezes me narrou com orgulho como foi adquirindo motos para cada um de seus filhos conforme cresciam e avançavam em seus estudos, ainda que tenha sido em um acidente de moto que seu filho Francinaldo tenha perdido a visão. Montados em bicicletas ou motos, os jovens Sateré-Mawé se dispunham a frequentar lugares mais distantes de suas residências e acessar os equipamentos urbanos de lazer. Outros permaneciam em casa ou nas ruas próximas, frequentando casas de parentes ou igrejas.

Enquanto acompanhava as aulas do PROIND, tema de descrição do capítulo 4, frequentemente escutei os homens<sup>94</sup> da turma combinando partidas de futebol<sup>95</sup> quase diárias em alguma das quadras da cidade. A turma da universidade, tal como o parentesco ou o pertencimento à etnia Sateré-Mawé, servia de pretexto para a formação de times mais ou menos regulares, ainda que seja provável que haja reconfigurações quando estes times se enfrentam na área indígena (muito embora eu tenha percebido a recorrência dos nomes dos times saterémawé que jogaram em Parintins, em eventos “políticos” como a Festa do Guaraito na comunidade de Guaranatuba, na Copa de Férias e nas Olimpíadas Indígenas organizadas em Ponta Alegre<sup>96</sup>).

---

<sup>94</sup> Em Parintins, o engajamento das mulheres com o futebol parecia muito mais discreto do que em Manaus ou mesmo na área indígena. Na comunidade de Ponta Alegre, na TI, há certos horários em que as mulheres ocupavam o campo e houve jogos femininos organizados em alguns eventos festivos. Em Manaus, as comunidades montam times femininos que participam da chave indígena do Peladão e se encontram em ocasiões festivas. Os pesquisadores do NAU Rodrigo Valentim Chiquetto, Giancarlo Machado, Enrico Spaggiari e Mariane da Silva Pisani estão finalizando um vídeo sobre futebol indígena em Manaus que destaca a presença feminina.

<sup>95</sup> O futebol jogado pelos Sateré-Mawé e, de modo mais amplo, a chave indígena do campeonato de futebol amador amazonense *Peladão* foram objeto da pesquisa de iniciação científica de Rodrigo Valentim Chiquetto (2011), que em seu mestrado ampliou o escopo da pesquisa para todas as chaves do Peladão (2014), como mencionado na seção 1.1.3.

<sup>96</sup> Ver Capítulo 5.

Futebol profissional é motivo de grande interesse entre os Sateré-Mawé na área indígena e na cidade, assunto de boas conversas. Em 2013, na condição de professor da Escola Rosa Cabral em Ponta Alegre, Naasson de Souza Menezes enfeitou a praça na praia de bandeirinhas verde-amarelas para a Copa das Confederações, vencida pela seleção brasileira. Naasson, ao contrário da maioria dos parintinenses, torce para um time paulista, é corintiano como eu. Já durante a Copa do Mundo de 2014, assisti os jogos na casa de Lucio Ferreira Menezes, onde eu estava hospedada em Parintins. Em alguns casos, assistíamos todos juntos pela televisão da cozinha e eu brincava que ia torcer também pelos países sul-americanos e para as minhas nações de origem, Itália e Holanda<sup>97</sup>. Em outros jogos, a família se dispersava entre os televisores e rádios da casa ou nos telões da Praça dos Bois ou de algum bar ou lanche. Os jogos Brasil X Colômbia (04/07/2014) e Brasil X Alemanha (08/07/2014) eu assisti em Ponta Alegre, no barracão em frente à casa de Lucio onde Naasson ajeitara o televisor e a caixa de som. Lá sofri o auge do estranhamento antropológico, ao não poder gritar com a televisão a cada gol da Alemanha, diante do silêncio e da troca de olhares e meio sorrisos dos homens Sateré, que detestam explosões seja qual for a celeuma. Na disputa do terceiro lugar, de volta a Parintins, era provocada por meus amigos Sateré-Mawé pela minha nacionalidade holandesa, o que me rendeu olhares enfurecidos de outros parintinenses que estavam ao nosso lado no bar conforme a Holanda derrotava o Brasil por 3x0 (enquanto eu jurava que era brasileira), no dia 12/07/2014.

A adesão ao Boi Bumbá se revelava mais apaixonada que ao futebol. Nos momentos de trabalhos em grupo nas aulas da universidade ou em visita às casas dos Sateré-Mawé, a trilha sonora que emanava de seus computadores e celulares quase sempre eram as toadas de Garantido e Caprichoso, que também soava dos equipamentos de sons de casas e comércio por toda a cidade. Muita embora os primeiros discursos que o GEU ouvira sobre o Boi eram bastante críticos à apropriação cultural e à exclusão dos indígenas (ver abaixo), quase todos os Sateré-Mawé com quem conversei manifestaram sua preferência por um dos Bumbás. Em fevereiro, época de gravação dos CDs e DVDs, os currais de Garantido e Caprichoso são palco de grandes festas, em um período próximo ao carnaval. Não percebi o mesmo interesse pelos desfiles dos blocos de carnaval ou pelas quadrilhas que competem na Praça dos Bois durante o mês de junho

---

<sup>97</sup> Esses comentários sobre nacionalidade por vezes resultavam em conversas interessantes. Em Parintins, raramente eu era considerada brasileira devido ao meu tom de pele e provavelmente ao conjunto do meu gestual e formas de me portar (o conceito de *habitus* vem a calhar). Dizer que eu era de São Paulo tornava minha brasilidade mais ou menos verossímil. Lucio e sua família ouviram as minhas narrativas genealógicas e concluíram que era “muita mistura” (mesma conclusão de minha avó materna, nascida na Indonésia). Frequentemente sou chamada por eles de Fiori.

e são de fato eventos festivos de menor escala. Mas o Festival Folclórico atraía inclusive Sateré-Mawé habitantes da Terra Indígena, no intuito de venderem seus produtos e artesanatos, enchendo algumas casas de parentes e notícias. Acompanhada dos filhos e netas de Lucio, assisti a diversos ensaios do Boi Garantido, vendo as passagens coreográficas das alas de dançarinos (chamadas tribos) e da ala cênica, das quais eles haviam sido ou ainda eram integrantes. Assistimos também as ladainhas rezadas pela velha guarda das famílias tradicionais dos bois e a passagem do Garantido pela Baixa do São José rumo à Catedral de Nossa Senhora do Carmo<sup>98</sup>, que divide a cidade ao meio, enquanto tomávamos cerveja e nos misturávamos à multidão. E, em 2014, assistimos juntos a o último dia de apresentações do Festival, pegando fila, sol e tempestade desde cedo para nos juntarmos à “galera encarnada” do Garantido, nas arquibancadas gratuitas do bumbódromo, acompanhando o espetáculo do Boi com uma série de coreografias e adereços que nos foram fornecidos na entrada.

#### **2.2.4 Parintins sonhando-se indígena: o Festival Folclórico do Boi Bumbá**

Conta-se que o Boi foi trazido a Parintins por migrantes nordestinos no final do século XIX como Bumba-Meu-Boi e adquiriu “características amazônicas” ao incorporar “elementos indígenas”. Assim, o Boi figurou entre outras festas e brincadeiras populares ao longo de toda a primeira metade do século XX, mantendo até então o formato do auto do boi<sup>99</sup> (BRAGA, 2002). Paulatinamente, o Boi se torna a principal manifestação da “cultura popular” ao ser transformado em Festival Folclórico de Parintins em 1966, por mediação da Juventude Agrária Católica, que o organiza com as apresentações dos Bumbás rivais, Garantido (vermelho e branco, com um coração na testa) e Caprichoso (azul e preto, com uma estrela na testa). Subsequentemente, outras festas e manifestações populares como as Marujadas perdem sua força, mas passam a ecoar no modo de apresentação dos Bois (marujada é hoje o nome da bateria do Caprichoso, enquanto a do Garantido se chama batucada). Embora as versões

---

<sup>98</sup> Alguns parintinenses, em tom de gracejo, disseram que a cidade de Parintins se transforma para o pecado durante o Festival Folclórico do Boi Bumbá, para em seguida se arrepender durante os festejos de Nossa Senhora do Carmo, no dia 13 de julho. Embora o catolicismo esteja perdendo espaço na cidade para denominações evangélicas, esta é ainda uma grande festa em uma cidade onde a Diocese é dona de parte considerável dos terrenos no centro da cidade e controla a Rádio Alvorada.

<sup>99</sup> Resumidamente, o auto do boi é o enredo básico do Bumba-meu-boi, festejado em várias partes do Brasil. O boi de estimação de um fazendeiro é morto pelo empregado negro Pai Francisco, para atender o desejo de sua esposa gestante Mãe Catirina de comer a língua do boi. Pai Francisco é preso pelo crime, mas, graças a uma pajelança indígena, o boi ressuscita e Pai Francisco é perdoado, terminando o caso com uma grande festa. Em outras versões do Boi, há a divisão em cinco fases: o guarnicê (chamada para exibição do boi), a chegada do boi, a louvação a São Jorge e São Pedro, o auto do boi, e a despedida. Pai Francisco e Catirina permanecem como personagens cômicos do Boi de Parintins, seja qual for o enredo escolhido para o ano.

divirjam, há o curral de um terceiro Boi, o Campineiro (verde e amarelo), que teria sido esquecido quando se consolidou este formato dualista.

A pluralidade de manifestações festivas tornou-se um embate entre dois Bois antagônicos que realizam um duelo virtuoso durante as três noites do Festival. A cada noite, cada Boi tem duas horas para apresentar seu enredo, suas lendas amazônicas, suas toadas (letra e música), suas alas de percussão (batucada e marujada), seus corpos coreográficos (as tribos) e cênicos, sua vaqueirada, alguns personagens de destaque – a sinhazinha da fazenda, a cunhã poranga, a rainha do folclore, o pajé, o tuxaua e as figuras típicas regionais – e sua torcida (a galera). Além, é claro, do respectivo personagem principal, os Bois Garantido e Caprichoso, trazidos à vida por um dançarino chamado de Tripa do Boi. Quando um boi dança, o outro assiste. As falas do Apresentador e o canto de cada Levantador de toada enaltece seu Boi, enquanto cabe ao Amo do Boi desafiar em versos o Contrário, que deve assistir impassível até que chegue sua vez de responder.

Em 1988, o Festival passa a ser realizado em um grande teatro de arena, o Bumbódromo, e alça Parintins à popularidade nacional, atraindo a venda de direitos de transmissão televisivos e o patrocínio de grandes marcas, como a Coca Cola, interessadas em transformar a Amazônia e Parintins em marcas amplamente disseminadas (AZEVEDO, 2002, p. 70). Ao longo da década de 90, ocorrem grandes transformações na forma de apresentação dos Bois, que passam a selecionar anualmente enredos e temas e a ampliar o papel de personagens “indígenas”, como o pajé, elemento central do “ritual” em que se encena a batalha do bem contra o mal; além de alas coreográficas divididas em “tribos”. Mudam também o ritmo das toadas e as coreografias dos brincantes, incorporando ao “tradicional dois-para-lá-dois-para-cá” uma maior movimentação dos quadris e braços (BATALHA, 2012, p. 88; BRAGA, 2002, p. 18).

Parece consensual entre os pesquisadores (indígenas ou não) e a população a magnitude do impacto econômico que a transformação do Boi Bumbá em uma festa de alcance nacional acarretou em Parintins. Do aumento progressivo da arrecadação tributária, ampliação da rede hoteleira e oferta de cursos profissionalizantes no ramo de serviços turísticos, cobertura das diferentes empresas de telefonia móvel (FIGUEIREDO, 2002) à criação de escolinhas de formação e a profissionalização de parte dos artistas do Boi Bumbá, que passam a trabalhar também para outras festas regionais do Amazonas e até mesmo para as escolas de samba no Rio de Janeiro e em São Paulo (ARAÚJO, 2002; BATALHA, 2012; BARTOLI, 2017). Em rodas de conversa ou nos programas de rádio da cidade, comentam-se os valores vultosos dos patrocínios e do orçamento de cada boi, constituindo este mais um tema de disputa. A reforma

do Bumbódromo para o Festival de 2013, conforme constava na placa do governo do estado sobre os tapumes, consumira recursos da ordem dos 47 milhões de reais. Apesar disso, anualmente a imprensa regional cobre os problemas orçamentários de ambos os bois, tópico de infindáveis debates nas rádios de Parintins, que cobrem as eleições de diretoria dos Bois com igual ou maior ardor que as eleições políticas municipais.

Por conta do Festival, ao desenvolver uma tipologia da rede urbana do Estado do Amazonas no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas das Cidades na Amazônia Brasileira, Schor e Oliveira (2011) classificaram Parintins como uma das “cidades médias com dinâmica econômica externa”, dado que estas:

Têm importância na rede por sua inserção em uma dinâmica econômica externa, os vínculos com as demais cidades na rede não são necessariamente fortes, nem o seu desenvolvimento econômico implicará em um desenvolvimento regional significativo, pois a atividade econômica responsável pelo seu dinamismo não agrega valor nem no local nem regionalmente. (SCHOR; OLIVEIRA, 2011, fig. 2)

A dinâmica econômica externa diz respeito ao turismo e aos repasses orçamentários da União. Cabe aqui retomar a discussão sobre paisagem do começo da seção 2.1.1, em outra acepção nos estudos urbanos. A socióloga norteamericana Sharon Zukin em “Paisagens urbanas pós-modernas: mapeando cultura e poder” (2000), descreve como paisagem surge como uma noção acadêmica ligada à pintura e progressivamente se torna um termo que designa fenômenos não visuais, seja de ordem institucional, econômica ou cognitiva. Assim, é preciso recuperar sua qualidade de espaço, um agente estruturador da sociedade. A paisagem (urbana) concebida nessa análise seria uma ordem espacial imposta ao ambiente, engendrada também em uma relação assimétrica de poderes e da capacidade de impor uma visão, opondo-se e reformulando àquilo que é construído de modo vernacular pelos habitantes. Nesse sentido, tal paisagem é determinada pelos interesses capitalistas que operam a dialética entre o *mercado* em que forças econômicas desvinculam pessoas de instituições sociais estabelecidas e o *lugar* onde as relações sociais se desenrolam e proporcionam a base para identidades estáveis (ZUKIN, 2000, pp. 83-5).

Zukin está interessada no mapeamento de paisagens urbanas diante do diagnóstico de que as identidades espaciais e os sítios específicos das paisagens urbanas modernas tornam-se dissolvidos e transformados em espaços liminares (e.g. transicionais) pós-modernos, em que as lógicas de paisagem levam a revitalização e reconstrução de novas centralidades por meio de processos de *gentrification* (enobrecimento), por exemplo.

No sentido material, esse processo está articulado à recentralização do investimento global nas grandes cidades e à acumulação de capital nas economias dominadas pelo

setor de serviços. No sentido simbólico, todavia, ele depende da capacidade que o capitalista tem de impor *múltiplas perspectivas* à paisagem e vende-las para o consumo visual. (ZUKIN, 1991, p. 87, grifo meu)

Entre os processos de enobrecimento está a criação de “paisagens de sonho” por meio de “apropriação cultural”, na qual um grupo social apropria-se dos lugares e transforma seus sentidos para promover sua valorização econômica como bem de consumo. Em termos ingoldianos, a construção de ambientes que conteriam os indivíduos, constringendo a certas mobilidades e experiências sensoriais, passíveis de consumo. Este cenário de consumo, que é também um cenário real, configura-se como um controle social dos sonhos. O exemplo escolhido para exame por Zukin é a Disney World. Mas, se é de liminaridade que estamos falando nesses contextos pós-industriais, falamos das possibilidades lúdicas, jocosas, subversivas do *liminóide*, para além das intenções e formatações do capital e da sociedade de controle (cf. TURNER, 1982). Latour, por sua vez, pensando o turismo em Paris, adverte como o turista, embora se creia um visitante de passagem em uma Paris que permanece, é uma fração da infraestrutura turística da qual fazem parte muitos outros actantes, de modo que no limite “moldura” e “visitante” são intercambiáveis (LATOURE, 2009, parágrafo 10). A profusão de enunciados, proferidas por ou para turistas, ou por moradores que deles reclamam, são formas que buscam totalizar Paris, e em si são “fragmentos de totalização”, e é uma necessidade política localizá-los e tornar explícitos os elementos que constituem as diferentes molduras da cidade, os entes com os quais coabitamos. Contra uma concepção de Paris que busque repensar apenas partes e todos, e como estes se relacionam, o que seria “a negação da política”, Latour afirma que

Para que a política renasça, para que Paris seja novamente respirável, é necessário que Paris permaneça invisível, no sentido em que nem as partes nem as diferentes totalidades nas quais estas se inserem não sejam estabelecidas de antemão. (LATOURE, 2009, parágrafo 18).

A colocação de Latour desloca os sentidos da noção de invisibilidade, que deixa de ser sinônimo de apagamento, silenciamento ou má representação. Multiplicando as conexões entre diferentes vistas, sem torná-las comensuráveis rápido demais, mede-se a invisibilidade constitutiva de todos os oligópticos, que “veem bem, mas muito pouco”, e de onde pode-se falar de Paris “como um todo”. Estas totalizações e participações (e particionamentos) tem circulações diversas naquilo que Latour chama de *plasma* (LATOURE, 2009, parágrafo 20).

Parintins, que é frequentemente apelidada por seus habitantes pela contração “Paris”, por sua vez experimenta-se como paisagem de diferentes sonhos. A grande atividade de artesãos e artistas plásticos formados e/ou engajados nas atividades do Boi Bumbá produz uma



iconografia relativamente espontânea em murais pela cidade, que mesclam paisagens da floresta, animais, seres de mitos amazônicos os mais diversos e índias nuas, muitas vezes visando um efeito holográfico e de transformação. São perspectivas sobre a Amazônia, Parintins e seus habitantes humanos e não humanos, em relações entre si e com a cidade. Oligópticos da cosmologia “cabocla”, percorrendo suas histórias e memórias. Entretanto, na lógica mercadológica do turismo, o espaço e a paisagem parintinenses devem ser passíveis de consumo. O enorme impacto econômico que o festival tem na cidade, atrai o patrocínio de grandes multinacionais como a Coca Cola e pesados investimentos governamentais, e os produtores do Boi Bumbá inscrevem uma “indianidade” publicitária na paisagem urbana, com pórticos, placas e murais em formato de cocar e outros signos do imaginário de um índio genérico.



*Figura 10 - Murais em autorelevo em Parintins. Indígenas, caboclos, encantos, paisagens urbanas e ribeirinhas com os Bois. Fonte: Ana Fiori, acervo GEU*

Não obstante, há nesses murais algo além da reiteração de tropos do imaginário caboclo ou das fronteiras do colonialismo eternamente repostas em paisagens amazônicas. Há algo daquilo que Michael Taussig, em diálogo com James Frazer e Walter Benjamin, chama de taticidade do olhar. O olho não é apenas um órgão da visão, um receptor mas, se

consideramos os aspectos fisionômicos dos mundos visuais, coloca o corpo do receptor em contato com a imagem, em:

teias de cópia e contato, imagem e envolvimento corporal do preceptor na imagem, uma complexidade que também elidimos facilmente como não-misteriosas, com nosso uso fácil de termos como identificação, representação, expressão, e assim por diante – termos que simultaneamente dependem e apagam tudo o que é poderoso e obscuro na rede de associações conjurada pela noção de mimético. (TAUSSIG, 1993, p. 21)<sup>100</sup>

Esta “tentação do espaço” promovida pelo jogo mimético e potencializada pelos altos-relevos dos murais, pode dissolver as fronteiras entre observador e objeto, em um deslocamento de si, e ao mesmo tempo ser um modo de ganhar poder sobre o que é representado. Suscita, ainda, ao mesmo tempo o reconhecimento de similaridades que despertam memórias do passado a irromper no presente, em um efeito de montagem (ibid., p. 40). Este jogo de imagens promove deslocamentos no tempo e no espaço, com imagens ribeirinhas que ecoam das memórias antigas parintinenses e podem ao mesmo tempo ser vistas nos interiores, nas comunidades ribeirinhas e aldeias indígenas, vistas a partir do olhar da cidade e da nostalgia, e celebradas no Festival como aquilo que de legítimo Parintins tem a ofertar.

Dialeticamente, o Festival do Boi de Parintins também tem dispositivos canibalizantes, de devorar recursos dos outros (patrocinadores, turistas e Estado) para sua própria reprodução, trazendo assim forças perigosas que precisam de domesticação. Não obstante, ao buscar se transformar na “paisagem de sonhos” evocada por Zukin, o esforço de Parintins esbarra na constatação anual de que a vinda de turistas para a cidade foi abaixo do esperado (ainda que este seja o período de maior capitalização dos setores de comércio e serviços e dos trabalhadores informais da cidade) e na subsequente busca por culpados pelo baixo sucesso. O Festival de 2014, durante a Copa do Mundo, foi especialmente emblemático nesse aspecto, pois se supunha que, como Manaus sediaria jogos na primeira fase, os turistas em seguida desciriam o rio Amazonas para assistirem ao Festival. Parintins buscou uma mescla da união pela Seleção Brasileira de Futebol com seu jogo de contrários, resultando em um *iconoclash* entre Garantido, Caprichoso e o mascote Fuleco (FIORI; RODRIGUES, 2014). O dualismo em desequilíbrio dos Contrários, contudo, não foi páreo para as vertigens entrópicas causadas pelo 7x1<sup>101</sup>.

<sup>100</sup> Em inglês, no original: “[...] webs of copy *and* contact, image *and* bodily involvement of the perceiver in the image, a complexity we too easily elide as nonmysterious, with our facile use of terms such as identification, representation, expression., and so forth – terms which simultaneously depend upon and erase all that is powerful and obscure in the network of associations conjured by the notion of the mimetic”.

<sup>101</sup> Em visita ao Museu do Futebol, situado no estádio do Pacaembu, em São Paulo, conversei com a diretora de conteúdo e pesquisadora do NAU, Daniela do Amaral Alfonsi, às vésperas da defesa de sua tese de doutorado sobre o museu (2018). Daniela explicou-me a narrativa, consolidada entre cronistas e autores do pensamento social brasileiro, de que a derrota para o Uruguai na Copa de 1950, em pleno Maracanã, seria o grande trauma nacional;



*Figura 11 - Rua ornamentada para o concurso da Rádio Alvorada. Crédito: Gustavo Saunier. Publicada em FIORI; RODRIGUES, 2014.*

Já nos espetáculos do Bumbódromo durante as três noites do Festival, em cumprimento aos quesitos<sup>102</sup> “Ritual indígena”, “Figuras típicas regionais e lendas amazônicas” e “tribos indígenas”, algumas busca-se especificar etnias nas toadas e enredos por meio do emprego de diacríticos reconhecíveis, elementos gráficos e míticos, gestuário e palavras de suas línguas (muitas vezes com um sentido bastante distinto do seu uso corrente pelos coletivos indígenas). Nessas representações, os elementos narrativos, cênicos e coreográficos de “indianidade” enfeixam-se no cânone narrativo prescrito pelo Festival, a luta do bem contra o

---

mas também ensinou um “rito de passagem” para a recuperação de nossa autoestima e superação (inacabada) da síndrome de vira-lata com a conquista da Copa de 1958, na Suécia. Em 2014, novamente Copa do Mundo no Brasil, e a Alemanha nos derrota nas semifinais pelo estarrecedor placar de 7x1, logo antes de uma eleição difícil em que Dilma Rousseff ganhou por pequeníssima margem de Aécio Neves e sofreu um impeachment cheio de manobras e irregularidades dois anos depois. Há forças históricas a serem interpretadas aí, que necessariamente passam pelos protestos de Junho de 2013 e pelos enfrentamentos de coletivos indígenas contra as obras infraestruturais para o Mega Evento, como os habitantes da Aldeia Maracanã, ao lado do estádio, no Rio de Janeiro, e as ocupações do Parque das Nações em Manaus. Arrisco dizer que parte da compreensão do 7x1 passa pelo par Festa X Guerra, de que trato no capítulo 5, em especial na seção 5.1.1. Infelizmente, boa parte da crítica política brasileira contemporânea tem operado em uma polarização com muitos nomes, entre eles “esquerda-direita”, e pouca sensibilidade aos cromatismos.

<sup>102</sup> De modo similar ao desfile de escolas de samba em São Paulo e no Rio, os Bois Garantido e Caprichoso são avaliados em cada uma das três noites do Festival por um conjunto de jurados, responsáveis por diferentes quesitos (cerca de 20). O cômputo total das notas é realizado no dia seguinte ao término do Festival, com os descontos devido a eventuais penalidades sofridas por descumprimento do regulamento, e é declarado o Boi vencedor. No período dessa pesquisa, Caprichoso sagrou-se vencedor em 2012, 2015 e 2017, e Garantido em 2013, 2014 e 2016.

mal, cujo desfecho se dá com a vitória do pajé e a ressurreição do boi. Um mito que, sem dúvida, tem relações históricas locais, para além da matriz do auto do boi, mas que não necessariamente corresponde aos diferentes entendimentos indígenas sobre os pajés e suas guerras e atividades xamânicas. Não obstante, os elementos são avaliados a partir de critérios que determinariam, segundo avaliação dos jurados, sua fidelidade à “cultura” da etnia representada, em especial pelo público especializado local. A cultura indígena “tipo exportação” produzida, e a intensificação das atividades econômicas da cidade por ocasião do Festival, criam de fato uma série de constrangimentos para os Sateré-Mawé, e os põem a refletir, identificar aquilo que o Boi chama de indígena e que é sensível ou valorizado para os Sateré-Mawé, e buscar controlar sua circulação de alguma forma. Ou seja, enquanto os realizadores das apresentações dos dois bois passam a ser interpelados por acusações recíprocas e exigências regimentais de autenticidade e fidelidade às “culturas” indígenas, e buscam evitar “distorções” em sua “espetacularização”, Sateré-Mawé e outros indígenas são interpelados pelas afirmações do próprio espetáculo, e passam a formular suas próprias interpelações<sup>103</sup> (ver seção 4.2.4)

Os espetáculos são formulados da seguinte maneira. As equipes de criação dos dois bois anualmente elegem um grande tema e compõem um enredo, um grupo de toadas, coreografias e alegorias, a partir de pesquisas que obrigatoriamente buscam tropos regionalistas e indígenas, convertendo-os em elementos a serem apresentados no bumbódromo. A origem nordestina do festejo do Boi é menos enfatizada do que a origem indígena/cabocla/ribeirinha dos brincantes e personagens parintinenses e amazônidas, um modo de ressaltar a especificidade e autenticidade do Boi Bumbá *de Parintins*. A falta de fidelidade, distorções dos elementos culturais e étnicos representados são categorias de acusações comuns entre os Contrários e por parte da imprensa crítica de Parintins. Entretanto, é exigência que compositores apresentem suas referências bibliográficas ou provas de que realizaram pesquisa de campo no ato da seleção (BATALHA, 2012, p. 99). Assim, consta em uma postagem do dia 13 de julho de 2013 na página *Mundurukânia – do índio midiaticizado ao índio real*<sup>104</sup>:

---

<sup>103</sup> Além dos questionamentos de Tito Menezes e Aldamir Ferreira de Souza, presentes na seção 4.2.4, cabe mencionar também declarações como as do ex-coordenador geral da COIAB, Jecinaldo Sateré: “Sobre Parintins, avaliamos e percebemos que mexe com todas essas regiões. Então requer de um representante esse compromisso. Temos um Festival bonito que trata sobre a cultura indígena, mas a questão indígena fica marginalizada. Então a gente precisa de alguém para trabalhar essas questões com o Governo”. In LIMA, Hudson. Movimento Indígena: Jecinaldo Sateré completa 25 anos na causa social e política. **Parintins Amazonas**. 22 mar. 2016. Disponível online em <http://www.parintinsamazonas.com.br/?q=279-conteudo-10129-movimento-indigena-jecinaldo-satere-completa-25-anos-na-causa-social-e-politica> Acesso em 02 nov 2017.

<sup>104</sup> Página do projeto Mundurukania no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/mundurukania2>. Acessado em 08/07/2015. O projeto, de acadêmicos do curso de graduação em Comunicação da UFAM, criou também um canal no *Youtube* que dispõe de quatro pequenos vídeos em que Sateré-Mawé falam de seus trabalhos como professores e da Casa de Trânsito.

[...]Para a construção de um cenário que possa alcançar a nota máxima dos jurados, assim como atrair cada vez mais público e, acima de tudo, lucratividade, as agremiações se apropriam do exotismo das celebrações tribais. Lendas e rituais que deveriam demonstrar as crenças e tradições da cultura indígena são transformados em um grande espetáculo dentro da arena do Bumbódromo e, a consequência disso, é a formação de uma visão distorcida e irreal por parte dos telespectadores.

O membro do Conselho de Artes do Boi Bumbá Garantido, Fred Góes, afirma que há estudos intensos a respeito da cultura indígena que será representada na arena do Bumbódromo: “Passamos o ano inteiro pesquisando sobre as lendas, mitos, costumes, enfim, sobre tudo o que está relacionado às questões indígenas. Nossas toadas, danças e celebrações são provenientes desses estudos. Sendo assim, tentamos representar da melhor maneira possível a cultura dos nossos índios”, relata Góes.

Para o indígena da tribo Sateré-Mawé José Douglas Oliveira, 42, o Festival não representa a realidade dos povos indígenas: “A festa é muito bonita, faz com que as pessoas do mundo todo conheçam a nossa terra, mas o que as tribos apresentam na arena não mostra o que acontece, de verdade, nas aldeias, e isso não é nada bom”, relatou o indígena.[...]

Temas míticos, narrativas, rituais, etnônimos, hábitos alimentares, padrões de construção e artesanato, entre outros elementos identificados como “culturas” indígenas do Baixo Amazonas ou de outras regiões se tornam suporte para o repertório imaginativo acionado pelos responsáveis pela gerência das agremiações folclóricas e pela realização do espetáculo. Sujeitos indígenas, entretanto, não são chamados (enquanto membros de alguma etnia) como autores, criadores ou consultores do processo. Sua eventual participação em algum dos Bois é fruto de esforços individuais, contatos e interesse em participar do corpo de dançarinos ou da ala cênica, ou como técnicos, soldados e artesãos das alegorias, atividades nas quais sua pertença étnica – e os saberes, corporalidades e habilidades que decorrem de suas vivências indígenas – é deixada em segundo plano. Ou seja, a “indianidade” dos sujeitos indígenas ali envolvidos é invisibilizada no espetáculo.

Por outro lado, a subsunção de diferentes coletivos indígenas a um imaginário que ao mesmo tempo é homogêneo e genérico e que enfatiza a multiplicidade faz com que certa presença indígena seja inscrita em toadas (as músicas enredo do espetáculo) que assumem a forma de grandes listas de etnônimos, nomes que metonimicamente trariam as “tribos” para a arena do Bumbódromo. Estas toadas são cantadas em uma entonação que evocaria a cadência de um “cântico tribal”, com tônicas marcadas pelos tambores, maracás ou chocalhos de tornozelo. Um exemplo recente é esta toada do Garantido<sup>105</sup>, de 2014.

[...]Issé, ingaricó, hixkariana, tariana  
Taulinpang, juruena, kaiapó, kamaiurá  
Tikuna, ianomami, macuxi, teneterara  
Jarauara, javaé, borôro, matsé  
Nambikuara, parintintin

<sup>105</sup> Fiel ao *ethos* parintinense, os exemplos de toada dessa seção são oriundos apenas do *meu* boi, o Garantido. Toadas do Contrário (de minha perspectiva, o Caprichoso) podem ser facilmente encontradas na internet.

Sateré-mawé hei há  
Dabacurí hei há hei há

As tribos celebram a vida  
As tribos celebram vida  
A natureza!  
("Celebração da Fé", Toada do Garantido, 2014)

Assim, o Boi Bumbá se torna um *locus* interessante para pensar a dialética de visibilidade e invisibilidade da presença indígena em Parintins porque se trata afinal de uma enorme espetacularização de (certas convenções de) indianidade no espaço urbano<sup>106</sup>. Se o Festival de modo geral e os enredos de cada Boi em particular conformam paisagens de sonho a partir do ponto de vista instituído pelo espetáculo, que gera certos pontos cegos (sobre os preconceitos e os déficits de políticas públicas indigenistas, sobre as próprias perspectivas indígenas quanto aos seus repertórios remontados pelos Bois), ele também multiplica perspectivas e efeitos de espelhamento. Os "indígenas" cantados e dançados no Festival são personagens de certos cânones consagrados de narrativa. Além de uma ascendência evanescente reconhecida por boa parte dos amazônidas, o público também reconhece e se identifica com estas representações a partir do tropo do pessimismo sentimental, como povos em vias de extinção ou aculturação para ação voraz e violenta do "homem branco", cuja ganância os destrói ao mesmo tempo que consome a floresta. Assim, apenas resta o lamento do desastre daqueles que permaneceram na floresta que ainda existe, mas por quanto tempo?<sup>107</sup> Nesse espelhamento, há:

uma circulação crucial de poder imagético entre estes tipos de si mesmos e estes tipos de anti-si mesmos, sua necessidade ominosa por e seu alimentar da correspondência um do outro – entrelaçando imagens de sonho a guiar a reprodução da vida social não menos do que a produção de poderes sagrados. (TAUSSIG, 1993, p. 65).<sup>108</sup>

Nesse sentido, o Boi inseriu-se a outros discursos que desde o final dos anos 1980, criam uma relação metonímica entre povos indígenas e floresta, em uma razão ecológica. Contudo, esta permanência na floresta dos indígenas enseja uma narrativa – também canônica - de resistência que os situa menos como sujeitos políticos que constroem a sociedade

<sup>106</sup> Na formulação de Carneiro da Cunha, uma política cultural *que se vale* dos indígenas (CARNEIRO DA CUNHA, 2014, p. 09). Aprofundo este debate na seção 3.2.1.

<sup>107</sup> E, claro, em meio a isso as denúncias anuais de como o Festival sobrecarrega os recursos da ilha de Tupinambarana e sua infraestrutura de abastecimento de água, saneamento básico e processamento de lixo. O lixo é assunto do cotidiano, dado que o lixão da cidade não cumpre seu papel de aterro sanitário e atrai urubus, capazes de fazer parar o funcionamento do aeroporto.

<sup>108</sup> Em inglês, no original: "[...] the crucial circulation of imageric power between these sorts of selves and these sorts of anti-selves, their ominous need for and their feeding off each other's correspondence – interlocking dream-images guiding the reproduction of social life no less than the production of sacred powers".

contemporânea, e mais como agentes conservadores, guardiões da natureza e de uma cultura ancestral.

No coração dessa mata renasce a esperança  
 De um povo nativo mostrando a cultura  
 A razão da sua vida  
 É o índio a clamar, Kaiapó  
 No ritual milenar dança o velho guerreiro  
 Traz cunhã poranga, teu belo gingado  
 Tradição que o tempo jamais esqueceu  
 Yanomami, a chorar  
 Heia, heia, heia  
 Erauê, Ariê, Ariê  
 Heia, heia, heia, heia, heia, heia  
 Erauê, Ariê  
 Nossa cultura ameríndia teu povo engrandece  
 Das lutas travadas, teu solo não esquece  
 E a mãe natureza por ti viverá, Sateré  
 A humanidade reflete teu rosto cansado  
 Das vidas vividas, do fardo pesado  
 Histórias profundas que tens a contar  
 Parintintin, Tupinambá  
 (“Lamento Ameríndio”, Toada do Boi Garantido, 2012)

Conforme a articulação política indígena (incluindo as associações sateré-mawé que proliferaram desde o final dos anos 1980) passa cada vez mais a reivindicar espaços de enunciação e autoridade discursiva, tecendo críticas aos Bois na esfera pública, e conforme a organização dos Bois passa a refinar os critérios dos quesitos pelos quais os Bois são avaliados, o modo como os espetáculos são imaginados e concebidos muda. Entre os jurados, há um corpo de especialistas que envolvem bailarinos, cenógrafos, antropólogos, sociólogos, etnomusicólogos e historiadores, as autoridades que podem conferir autenticidade e valor ao espetáculo, devido à sua formação acadêmica e profissional. Para o quesito “ritual indígena”, surge a demanda de toadas que efetivamente descrevam e narrem tais rituais, que serão estilizados e traduzidos para o espaço cênico do bumbódromo, de modo a se enquadrarem no esquema mais ou menos rígido do espetáculo, com suas grandes alegorias móveis e alas coreográficas (e também nos recursos e habilidades que os artistas dos Bois dispõem).

Cabelo duro, pele marcada  
 Conhece a toca, segue a pegada  
 Noite de lua, flecha certa  
 Prepara a festa da Tucandeira  
 Pena de arara, luva trançada

Tem jenipapo, formiga braba  
 Passos marcados, entra na dança  
 Alma guerreira desde criança  
 Sorte na caça a vida inteira  
 Tupana mostra a companheira  
 Tá registrado no Porantim

Sateré-Mawé, Sateré-Mawé  
 (“Luva Trançada”, Toada do Boi Garantido, 2015)

Mesmo tendo em mente a advertência benjaminiana em uma das *Teses sobre o conceito de história* de que “não há um documento de cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento de barbárie”<sup>109</sup>, algo da celebração entusiasmada pelo Boi friccionava com os relatos de discriminação e violência que eu ouvira dos Sateré-Mawé em Parintins. Benjamin, aí, deixa clara sua crítica ao conceito de cultura como acúmulo de “bens” culturais, a “cultura sala de Ópera” de que falará Roy Wagner mais de quarenta anos depois (1975). Esta concepção de cultura que inventaria esses bens, como Benjamin dirá em um dos arquivos das Passagens, é que enseja que os vencedores se apropriem dos despojos, dos espólios. Contudo, diante dessa presentificação desses bens culturais no presente, que lhes confere certo valor intemporal como cânone cristalizado, Benjamin confere outro sentido à palavra “atualidade”, relacionada a “vir a ser ato” uma potência, de modo similar à invenção wagneriana ou a atualização de autores como Gilles Deleuze e Pierre Lévy. Esta atualidade, para Benjamin, opõe-se à representação contínua da história, mas interpela momentos esquecidos do passado e momentos imprevisíveis do presente, sem diluir suas diferenças. Uma conexão parcial, eu diria, entre momentos heterogêneos que se interpelam à distância formada pelo “espaço entre”, “um espaço permeado pela tensão colonial de mimese e alteridade, na qual é difícil dizer quem é o imitador e quem é o imitado, quem é cópia e quem é original” (TAUSSIG, 1993, p. 78). Uma conexão, ou talvez uma montagem, que as paisagens narcotizantes do sonho capitalista de Parintins podem suscitar, trazendo efeitos de despertar.

---

<sup>109</sup> TESE VII: “Fustel de Coulanges recomenda ao historiador interessado em ressuscitar uma época que esqueça tudo o que sabe sobre fases posteriores da história. Impossível caracterizar melhor o método com o qual rompeu o materialismo histórico. Esse método é o da empatia. Sua origem é a inércia do coração, a acedia, que desespera de apropriar-se da verdadeira imagem histórica, em seu relampejar fugaz. Para os teólogos medievais, a acedia era o primeiro fundamento da tristeza. Flaubert, que a conhecia, escreveu: “Peu de gens devineront combien il a fallu être triste pour ressusciter Carthage”. A natureza dessa tristeza se tomará mais clara se nos perguntarmos com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor. Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso diz tudo para o materialista histórico. Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1940, p. 70). Gagnebin chama a atenção para o termo *Überlieferung*, que pode ser traduzido tanto como “tradição” como “transmissão”, afirmando que opta pelo segundo para ressaltar “o processo histórico concreto, material, de desistências, de perseverança, de lutas e de violência que transporta ou não, leva ou não, transmite ou não uma obra do passado até nosso presente” (GAGNEBIN, 2008, p. 81).



Entrementes, em 2014, quando acompanhei o Festival, havia certa quantidade de tendas sateré-mawé e de outras etnias ao redor do coreto na Praça da Prefeitura e uma grande tenda na praça em frente à Catedral, na qual os produtos recebiam uma etiqueta ressaltando a cultura tradicional amazônica. Colares e outros adereços de sementes, esculturas de molongó e outros itens eram exibidos e vendidos, incluindo bijuterias de marchetaria e outras técnicas incomuns entre os artesãos vindos do interior. Podia-se ver artesãos trabalhando enquanto cuidavam de suas mercadorias e vigiavam suas crianças. Havia predominantemente Sateré-Mawé, de diferentes regiões do rio Andirá. Além deles, alguns Hexkariana e Wai Wai, provenientes de Oriximiná ou do Amapá. As tendas haviam sido cobertas por uma lona preta, comprada em vaquinha, para proteger da chuva, e os artesãos armavam fios para colocar lâmpadas no local, por meio de um gato puxado da fiação da praça. Entre eles estava Gustavo, que se hospedara na casa de Lucio Menezes, e era requisitado, por entender de elétrica. Junto com ele estava um jovem conhecido por “Carecão”, que eu havia conhecido em 2013 na comunidade Vila Miquiles (na outra margem do Andirá, em frente à Ponta Alegre), como professor indígena. Ele havia parado de dar aulas por ter sido designado para uma comunidade mais longínqua, e preferiu manter-se mais próximo da cidade, auxiliando Gustavo com o artesanato.

Encontrei também Dona Andreza, esposa do então tuxaua do Conselho Geral da Tribo Sateré Mawé, seu Lucio Miquiles. Andreza se mostrou receptiva quando a cumprimentei com “boa tarde” em sateré, /heikaa/ e consegui me apresentar com um “uhet Ana” e “Uito ereto São Paulo kaipy”. Em nossa conversa, contou-me que são da comunidade Umirituba, rio Andirá, mas ela está temporariamente morando em Parintins para que seus filhos estudem o Ensino Médio e desde 2006 participa da feira do Festival. Dona Andreza tem outro percurso de inserção política. Esteve entre as fundadoras da Associação de Mulheres Indígenas Sateré-Mawé (AMISM) embora atualmente esteja com pouco contato com as associadas em Manaus (ver MAURO, 2011, 2015), foi a São Paulo em 2010 com a Marcha das Mulheres e em 2011 em Brasília na Marcha das Margaridas.

Ali na Feira Indígena encontrei por fim Rafael, um funcionário da FUNAI, que estava em vias de transferência para outra região. Rafael<sup>110</sup> contou também no dia anterior fora feita

---

<sup>110</sup> Quando falamos sobre parentesco e genealogia, Rafael contou que houve uma reunião no Marau na qual os tuxauas Sateré-Mawé decidiram que iam proibir a emissão de RANI para mulheres que casassem com não indígenas. Eu perguntei se era para evitar que as mulheres casassem com brancos, ele disse que poderia ser, mas era também a lógica clânica patrilinear, e exemplificou com as regras dos diferentes países para determinar quem é e quem não é de alguma nacionalidade. Eu comentei que estas regras também mudam com o tempo, porque eu tenho cidadania holandesa, mas quando eu nasci não tinha direito a ela. Concluí, antropológicamente, que se

uma reunião com os artesãos indígenas, com muita troca de acusações sobre quem era ou não indígena e portanto tinha ou não direito ao espaço de vendas. O RANI, muitas vezes acabava sendo fiel da balança nas decisões sobre a identidade indígena para aqueles que vendiam artesanato no Festival. E, como veremos no próximo capítulo, sobre quem é indígena com direito às reservas de vaga na Universidade Estadual do Amazonas. As entrelinhas desses debates revelavam que o que estava em jogo ali não era apenas as vantagens comerciais do ponto de venda indígena no Festival, mas certas disputas de legitimidade quanto à interlocução com a FUNAI a partir de lógicas híbridas entre o aparato estatal e as hierarquias internas aos Sateré-Mawé, que foram se configurando e justapondo ao longo do tempo.

As acusações sobre ser ou não indígena, e usos estratégicos de regras de pertencimento e manejos de diferenças, constituem também diferenciações operadas dentro da Terra Indígena. Elementos como “mistura”, “civilização”, “organização” e “modernidade” são mobilizados para descrever Ponta Alegre, sua origem e suas transformações. A seção abaixo explora Ponta Alegre, cenário de discussões que também estarão nos próximos capítulos, contando um pouco de sua história e de seu cotidiano, tensionados por estes elementos.

## 2.2.5 Ponta Alegre como experimento de formas urbanas

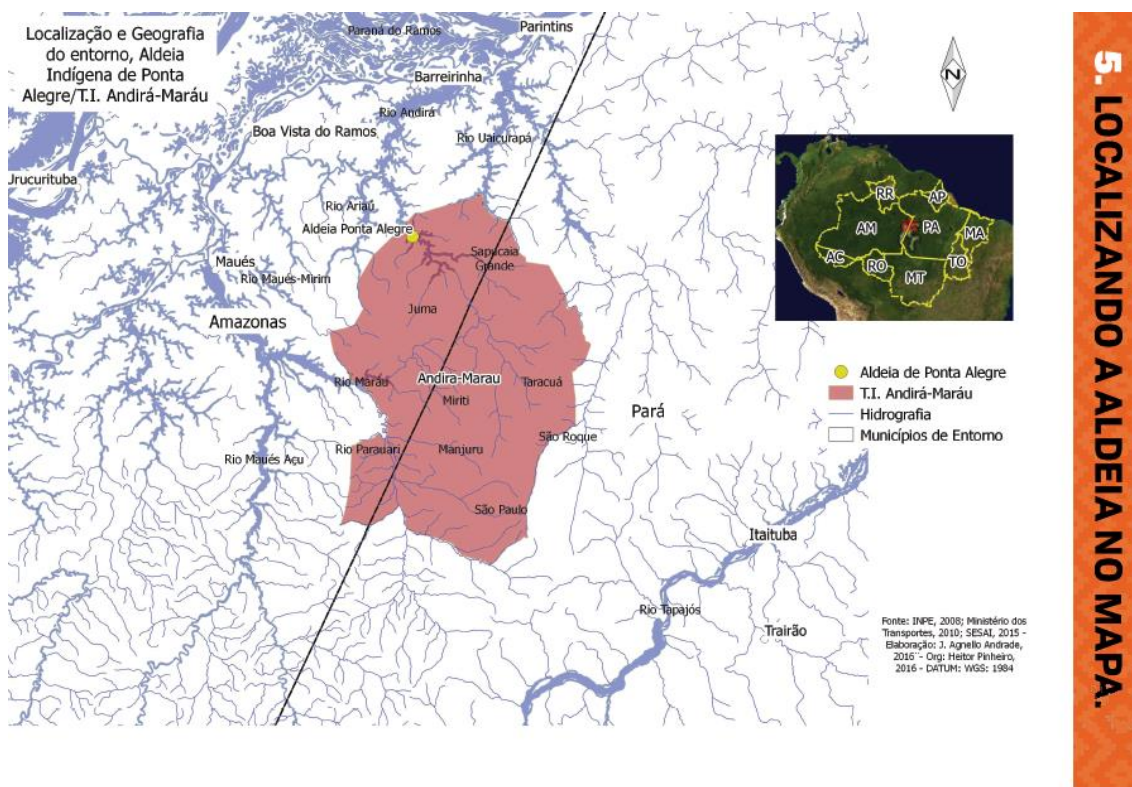


Figura 12 - Página da Cartilha Paradidática com a localização da TI Andirá-Marau e Ponta Alegre.

Ponta Alegre, a mais povoada aldeia Sateré-Mawé da Terra Indígena Andirá-Marau, encontra-se no curso baixo do Rio Andirá, em “um lugar estratégico, no rio principal que dá acesso à área indígena, à margem esquerda do Andirá, próxima à embocadura do [igarapé] Diamantino”<sup>111</sup> (FIGUEROA, 1997, p. 247). As marcas da convivência de Sateré-Mawé, funcionários do SPI/FUNAI, missionários e famílias não indígenas que se instalaram na região podem ser encontradas nas narrativas das famílias, na distribuição das casas, nas árvores e plantas que se espalham pelos quintais e roças. Apresento de início uma breve história de Ponta Alegre, costurada a partir dos relatos coletados pelo GEU das “crônicas genealógicas” (conceito mobilizado por ANDRADE, 2017) de seus moradores; de relatos de fontes de outros agentes que estiveram em Ponta Alegre, como os artigos da Revista Adventista, cujo acervo digitalizado é disponível online; e de outras etnografias ali realizadas em diferentes períodos.

Nos relatos coletados (sobretudo por José Agnello Andrade ao longo de 2014) para a confecção da cartilha (ver seção 1.1.4), os habitantes de Ponta Alegre nos contam que os primeiros a ocuparem esta ponta formada pela curva do rio e pelas praias no período das secas

<sup>111</sup> Em francês, no original: “Ponta Alegre est situé à un emplacement stratégique, sur la rivière principale qui donne accès à l’aire indigène, sur la rive gauche de l’Andirá, à proximité de l’embochure du Diamantino”.

vieram do curso mais alto do rio, o Andirá Velho, e das cabeceiras dos igarapés Manjuru, Miriti, Urupadi, Marapatá e Taracua. Vieram atraídos pela caça e pela possibilidade de comércio com os regatões, em especial com um comerciante chamado Cazuzo Alexandre. Antes da instalação de Francelino e Amaro e suas famílias, os primeiros moradores, a Ponta Alegre já era um ponto costumeiro de parada. Após a chegada das primeiras famílias, chamaram para o posto de tuxaua Antonico, que morava em Terra Preta, mais acima do rio, e que nascera na cabeceira do Mamuru. Como havia abundância de pau d'arco crescendo ali, o primeiro nome da comunidade fora Muirá Apá'ra (pau d'arco em sateré-mawé), enquanto o nome do rio, Andyra<sup>112</sup>, é uma palavra na língua geral que significa morcego. A toponímia sinaliza como, nas palavras dos Sateré-Mawé, Ponta Alegre é uma comunidade desde sempre “misturada”. Isto fez com que Leacock, que realizou pesquisa na região no final da década de 1950, considerasse Ponta Alegre não como uma aldeia Maué:

Ainda que Ponta Alegre seja supostamente um assentamento Maué, posto que está nos limites da área designada pelo Serviço Indígena como território indígena, cerca de metade de sua população de 250 é brasileira<sup>113</sup>. Dado que estes brasileiros dominam a vida política, social e religiosa da comunidade, Ponta Alegre não será considerada aqui como uma aldeia Maué. De fato, a maioria dos Maués que mantém casas em Ponta Alegre apenas vivem lá durante a estação de chuvas, e passam a maior parte do ano próximos aos seus campos, que são frequentemente a certa distância dali. (LEACOCK, 1958, p. 67-8)<sup>114</sup>

Figueroa, por sua vez, fala sobre o caráter mestiço e as linhagens de comerciantes e indígenas:

É importante de fazer algumas observações sobre as declarações feitas por um mestiço, descendente dos refugiados da Guerra da Cabanagem (1935 [sic]-1840), um dos que são denominados “Sateré-Mawé naturalizados. 1) A riqueza natural, a possibilidade de sua exploração e do emprego de mão de obra indígena sobre a produção do guaraná foram o fator que atraiu pessoas do exterior para o território Sateré-Mawé. 2) O senso de territorialidade da etnia permitiu estratégias de salvaguardar sua hegemonia sobre seu domínio, a despeito das relações interétnicas desfavoráveis aos níveis social e econômico. 3) A continuidade da exploração dos

<sup>112</sup> Esta narrativa, contada em janeiro de 2012 para a equipe do GEU por Maria Tina, filha mais velha do Capitão França, está também no *II Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*. Disponível em: <https://vimeo.com/64752621>.

<sup>113</sup> Nessa conta provavelmente se incluem filhos de não-sateré com mulheres sateré que, segundo Leacock, eram também considerados “civilizados” e criados como “brasileiros”. Todavia, Leacock reconhece que a vizinhança e a convivência são mais determinantes que a descendência, para fins de lealdades e cooperação no trabalho. Como vimos na conversa com o funcionário da FUNAI sobre o RANI relatada na seção anterior, permanecem os debates sobre a pertença dos filhos de mulheres sateré-mawé com não indígenas, ainda que os efeitos, em termos de política de estado, sejam algo diferentes hoje.

<sup>114</sup> Em inglês, no original: “Although Ponta Alegre is supposedly a Maué settlement, since it is within the boundaries of the area designated by the Indian Service as indigenous territory, about half of its population of 250 is Brazilian. Since these Brazilians dominate the political, social, and religious life of the community, Ponta Alegre will not be considered here as a Maué village. Actually, most of the Maué who maintain houses in Ponta Alegre only live there during the rainy season, and spend the greater part of the year near their fields, which are often some distance away” (tradução minha).

recursos naturais e da mão de obra indígena foi assegurada pelas linhagens de comerciantes. (FIGUEROA, 1997, p. 253)<sup>115</sup>

Assim, logo no começo do século XX, construíram-se naquela ponta barracões de regatões para aviamentos com os indígenas rio acima. Em um relato de Raimundo Ferreira da Silva, o “Dico”, coletado em Ponta Alegre por Alba Figueroa em 1995, consta que já havia um intenso comércio de castanha, borracha, copaíba, sorva, breu, cipó, tábua e óleo grosso, antes da chegada do SPI. O SPI teria vindo em 1934 justamente para facilitar a vinda de barcos americanos de Manaus para o Andirá em busca de borracha e, com o declínio de sua produção, intensificou-se o cultivo do guaraná (FIGUEROA, 2016, p. 74). Tuxaua Antonico foi sucedido por tuxaua Alexandre, que conseguiu ser escolhido à revelia do então chefe de posto, Teófilo Tiuba (como conta LEACOCK, 1958, pp. 93-5), conhecido na bibliografia por ter fornecido um pequeno vocabulário sateré-mawé para o livro de Nunes Pereira (1954, p. 143-9.). Uma delegacia do SPI foi ali instalada em 1947, assim como habitações de não indígenas, comerciantes ou funcionários do governo, com quem as mulheres Sateré-Mawé estabeleceram relações de casamento. Nesse período, conflitos sobre uma primeira demarcação, em que Ponta Alegre poderia estar na área indígena ou ser parte de terras devolutas do estado, assim como formas de policiamento que se tentaram impor, levaram a uma série de conflitos denominados por Figueroa (1997, pp. 247-263) de “revolta da Sapucaia” e que fortaleceram a função de Capitão Geral, parcialmente alinhado a uma presença policial e coercitiva do Estado, mas capaz de fazer mediações e dirimições dos conflitos. Figueroa afirma que este modelo policialesco é consonante ao autoritarismo getulista e a um esforço de centralização política no período.

Após a extinção do SPI e a criação da FUNAI, a delegacia de Ponta Alegre passa a ser o Posto Indígena Andirá (FIGUEROA, 1997, p. 143), cuja construção de alvenaria ainda se ergue em uma posição estratégica para acompanhar o fluxo dos barcos pelo Andirá, um dos terrenos murados, com uma velha mangueira coberta de teias de aranha. Leacock ressalva que, dada a distância entre o posto da FUNAI em Ponta Alegre e os Maués do rio Marau, este posto atendia exclusivamente aos habitantes do rio Andirá (LEACOCK, 1958, p. 14). O posto efetivou a proibição do comércio Andirá acima, com a alegação de coibir o comércio de bebidas alcoólicas, mas Leacock registra no momento de sua pesquisa dois “comerciantes brasileiros”

---

<sup>115</sup> Em francês, no original: Il est importante de faire quelques remarques sur ces déclarations par un métis, descendant des réfugiés de la guerre de la Cabanagem (1835-1840), l'un de ceux qui sont appelés “sateré-mawé naturalisés”. 1) La richesse naturelle, la possibilité de son exploitation et de l'emploi de main d'oeuvre indigène dans la production du guaraná furent l'appât qui attire les gens de l'extérieur dans le territoire sateré-mawé. 2) Le sens de territorialité de l'ethnie a permis des stratégies pour sauvegarder son hégémonie dans ce domaine, en dépit des relations inter-ethniques défavorables au niveau social et économique. 3) La continuité de l'exploitation des ressources naturelles et de la main-d'oeuvre indigène a été assurée par des lignées de commerçants.

vivendo em Ponta Alegre (ibid., p. 56). O monopólio do comércio com o agente indigenista do posto levou a certas inimizades entre ele e os habitantes rio acima, com quem o agente não negociava, e que realizavam transações com habitantes de aldeias intermediárias ou com o capitão de Ponta Alegre. De todo modo, ampliava-se o sistema de relações de dívidas na região com a maior circulação de mercadorias, e a busca por pau rosa chegou a ocasionar a escassez de farinha, segundo Leacock, quando os Maués negligenciaram as roças em favor da coleta do produto de maior valor comercial. Leacock encerra seu capítulo sobre a economia dos Maués questionando-se se a presença do posto ajuda a preservar a preservação dos Maués ou impulsiona sua assimilação. (ibid., pp. 64-6).

Tensões entre o tuxaua Alexandre e o chefe de posto são também lembradas pelo neto de Alexandre, o professor Lúcio Menezes:

(...) quando o meu bisavô Antônio Alexandre de Carvalho era tuxaua tinha um chefe de posto, do SPI, chamado Manuel Pereira Lima, conhecido como Manuelão. E a comunidade de Ponta Alegre sempre ficou dividida, área indígena e área não-indígena. Comunidade dividida no meio. E o meu avô ficava fora da área indígena, lá tinha uma demarcação de pau, madeira. Meu bisavô achou que aquela demarcação que estava ali estava errada. Ele tirou com a esposa dele, com o pessoal dele, arrancou e levou. Ele achou que devia colocar lá de cima pra baixo [referindo-se a levar a marcação mais para baixo em relação ao curso do rio Andirá], lá na reserva. Na visão do tuxaua estava certo, na visão do Posto estava errado. Aí houve muita briga, discussão muito forte na época, e o vovô não queria perder, nem o Posto queria perder, se prepararam para acertar. Então, nesse momento, o chefe muito irritado, né? Disse para o finado vovô, chamou o vovô de tuxaua burro. E o vovô, não sabendo ler nem escrever, ficou pensando para cá, para ali e disse: “Tu diz que o tuxaua é burro, mas o chefe é burra!”. Então o chefe chamou ele de burro, então o tuxaua chamou ele de “burra!”. Então essa palavra desse chefe de posto para o meu avô, eu achei que naquela época era muito forte. Para mim, na minha visão, ele não deveria ter chamado ele dessa maneira, porque o vovô não sabia ler, não sabia escrever. Ele era praticamente um indefeso. Então isso chocou muito em mim, né? Chocou a nossa família. Aí eu fiquei pensando no que ele disse, pensei que no dia que eu ficasse grande eu ia fazer algum algo que iria beneficiar nossa família toda. (Lúcio Ferreira Menezes, em entrevista concedida em 2012 em Parintins-AM)

Falarei sobre a escolarização na Terra Indígena no capítulo 3, mas cabe pontuar que Ponta Alegre sediou diferentes iniciativas de escolarização formal na área indígena, muitas delas por iniciativas de missionários de diferentes denominações, como as intermediadas com o tuxaua Antonico pelo pastor Adventista Leo Hallwell, durante a década de 1930, que chegou a construir uma escola. Nos anos 1970, contudo, as aulas eram realizadas sob a mangueira na praça em frente à igreja, tendo Lucio Menezes como professor. A mangueira foi derrubada em 2014, substituída por um pequeno palanque de concreto, na praça toda calçada.

Em 1955-7, Leacock estima que dos cerca de 600 Maués que vivem no Andirá, 20% (cerca de 100, portanto) viviam em Ponta Alegre (LEACOCK, 1958, p. 09), 50% em outras aldeias e 30% em sítios mais afastados. Nessa época, descreve Leacock, as edificações mais proeminentes são as casas do chefe e a capela, com paredes de barro, tendo a maior parte das outras casas (retangulares de modo geral) paredes de palha ou não tendo parede alguma. Este

formato retangular, afirma Leacock, já estava presente nas descrições de von Martius em 1820 (LEACOCK, 1958, p. 29). As casas dos chefes contavam com um cômodo largo para danças e reuniões e a maioria das casas tem uma área externa para receber convidados e para a cozinha. Leacock, interessado nos anos 1950 em investigar a permanência cultural, afirma que embora os Sateré-Mawé tenham começado a utilizar roupas manufaturadas e ferramentas de metal, eles conseguiram manter suas instituições políticas, a eleição de seus chefes e algumas funções dos sibs e, embora se considerassem católicos, mantinham uma religiosidade mais voltada para a cura que para a louvação dos santos.

O processo de demarcação da Terra Indígena Andirá-Marau iniciou-se em 1978, a partir de uma delimitação feita pelo engenheiro agrimensor Áureo Faleiros e o antropólogo da FUNAI Ezequias Heringer Filho, guiados por alguns Sateré-Mawé. Esse processo foi interrompido e retomado após a mobilização dos Sateré-Mawé contra a construção de uma rodovia que dividiria seu território (ver abaixo). Em 1981, o Centro de Trabalho Indigenista prestou assessoria aos Sateré-Mawé, que cobraram a demarcação da FUNAI, em especial após as duas invasões da petrolífera estatal francesa Elf-Aquitaine, até a portaria de demarcação ser liberada em 06/05/1982 e homologada em 06/08/1986. Ponta Alegre, antes dividida entre área indígena e área do governo, tornou-se integralmente pertencente à Terra Indígena.

A paisagem ainda guarda vestígios da presença de invasores e das atividades da Petrobrás, que além da prospecção de petróleo extraiu sal da região, empregando mão-de-obra indígena. Em uma praia, próximo a um molongozal, veem-se cabos deixados pela empresa. João Ferreira de Souza contou à equipe do GEU muitas histórias sobre o período das atividades da Petrobrás na área que hoje é a Terra Indígena. Contou, por exemplo, que estava ocorrendo envenenamento no rio e seu pai, o Capitão<sup>116</sup> França, entrara com um pedido de embargo contra a Petrobrás e suas bases S13 e S14 instaladas na cabeceira do Andirá. Aviões teco-teco sobrevoavam o rio e soltavam bombas, e os Sateré-Mawé revidavam como podiam, seja em enfrentamentos locais, seja com recursos frente ao estado. Nesse sentido, Lorenz assim define a função de capitão entre os Sateré-Mawé:

---

<sup>116</sup> Lorenz (1992, p. 37) define a função de capitão entre os Sateré-Mawé: “a figura do capitão, instituída pelo SPI e reforçada pela FUNAI. Ao capitão cabe a função de intermediar as relações dos Sateré-Mawé com os brancos, mais especificamente fazer a ponte entre as chefias tradicionais desta sociedade tupi com as autoridades da sociedade nacional. O capitão contracena principalmente com autoridades exógenas: o chefe de Posto, o delegado, o superintendente e o presidente da FUNAI, prefeitos, padres e pastores. Muitas vezes são estes agentes do Estado e das congregações religiosas atuantes na área que instituem o capitão, e prosseguem manobrando-o em função dos seus interesses. Esta realidade, somada ao fato dele não ser um chefe tradicional, o transforma numa figura controvertida dentro da esfera política Sateré-Mawé”. As narrativas de mobilizações políticas feitas pelos Capitães França e Zézinho, como as idas deste último a Brasília em reivindicações e protestos, certamente demonstram que eles não eram meramente “manobrados”.

[...] a figura do capitão, instituída pelo SPI e reforçada pela FUNAI. Ao capitão cabe a função de intermediar as relações dos Sateré-Mawé com os brancos, mais especificamente fazer a ponte entre as chefias tradicionais desta sociedade tupi com as autoridades da sociedade nacional.

O capitão contracenava principalmente com autoridades exógenas: o chefe de Posto, o delegado, o superintendente e o presidente da FUNAI, prefeitos, padres e pastores. Muitas vezes são estes agentes do Estado e das congregações religiosas atuantes na área que instituem o capitão, e prosseguem manobrando-o em função dos seus interesses. Esta realidade, somada ao fato dele não ser um chefe tradicional, o transforma numa figura controversa dentro da esfera política Sateré-Mawé. (LORENZ, 1992, p. 37)

As narrativas de mobilizações políticas feitas pelos Capitães França e Zézinho, como as idas deste último a Brasília em reivindicações e protestos, certamente demonstram que eles não eram meramente “manobrados”. E trazem nuances para a questão das lideranças. Volto a tratar de política indígena no capítulo 3, mas sigo brevemente sobre Ponta Alegre.

Figueroa, acerca das atribuições e prerrogativas clânicas, descreve como os membros do clã Sateré do rio Andirá, originários da Terra Preta, enfatizam suas prerrogativas como chefes<sup>117</sup>, assumindo responsabilidades gerais a partir de Ponta Alegre, uma afirmação não espontaneamente feita e tampouco desmentida por Sateré-Mawé de outras regiões<sup>118</sup> (FIGUEROA, 1997, p. 297). De fato, em Ponta Alegre há uma certa centralidade em torno da família do Capitão França, Francelino Gregório de Souza, que teve atuação importante durante o processo de demarcação da Terra Indígena e cujo nome batiza hoje o posto de saúde. A patente de Capitão Geral do Andirá foi conferida na sequência ao filho mais velho de França, José Ferreira de Souza, Capitão Zézinho, que faleceu em março de 2017 e no momento de escrita da

<sup>117</sup> Nunes Pereira (1940, p. 173), Leacock (1958, p. 62) e outros pesquisadores que tiveram interlocução privilegiada com membros do clã Sateré relatam as mesmas afirmações sobre o papel de chefia e predominância sobre os outros clãs. Lorenz descreve estas reivindicações como disputas clânicas, pois os membros do clã Sateré se outorga o papel fundador e legislador da sociedade (1992, p. 113-4). Esta discussão está sendo realizada por José Agnelo Andrade na Parte III de sua tese (no prelo).

<sup>118</sup> Jecinaldo Barbosa Cabral é um exemplo interessante de um Sateré-Mawé de outro clã que conquistou espaço nas arenas políticas além das fronteiras da TI, um *broker* na expressão de Alvarez (2007). Pertencente ao clã da Caba e atuante de longa data nas organizações indígenas, Jecinaldo foi chamado para participar da concepção da Fundação Estadual de Política Indigenista (FEPI), ligada à Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável do Amazonas, em 2001, tornando-se depois o primeiro Secretário de Estado da Secretaria Estadual para os Povos Indígenas (cf. COSTA, 2013). Em 2003 Jecinaldo assumiu a coordenação geral da COIAB, que durante o primeiro governo Lula exerceu a secretaria executiva do Fórum de Defesa dos Direitos Indígenas (ver CABRAL, Jecinaldo Barbosa. E as demarcações das terras indígenas? **Folha de São Paulo**. Opinião. Tendências/Debates. 5 dez 2005. Disponível online em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200510.htm> Acesso em 02 nov 2017. Em 2008, ainda na coordenação da COIAB, Jecinaldo foi novamente notícia ao jogar um copo d'água no então deputado federal pelo PP Jair Bolsonaro, durante discussões na Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional do julgamento pelo STF das demarcações na Reserva Raposa Serra do Sol. Ver. O GLOBO. Índio atira copo d'água em deputado, que defendia arrozais. Bolsonaro e Tarso batem boca na Câmara. 15 mai 2008. Disponível em [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/416000/complemento\\_1.htm?sequence=2](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/416000/complemento_1.htm?sequence=2) acesso em 02 nov 2017. Em 2010, Jecinaldo candidatou-se a deputado estadual pelo PMN do Amazonas, com o nome pelo qual é conhecido, Jecinaldo Sateré e em 2016, candidatou-se pelo PSD a vereador em Barreirinha-AM, não sendo eleito em ambas as ocasiões.



tese os Sateré-Mawé do Andirá estão discutindo quem será o novo capitão. Não obstante, a sequência dos tuxauas em Ponta Alegre seguiu outro curso.



Figura 13 - Posto de Saúde Capitão França em Ponta Alegre. Foto: Ana Fiori, acervo GEU

Ponta Alegre tem dois tuxauas, Amado Menezes Filho e Helito Barbosa. João Ferreira de Souza contou-me<sup>119</sup> que Helito é filho de Alfredo Barbosa, que atuava como karaxuwé do Capitão França. Karaxuwé, esclareceu, são os pássaros que avisam a caça quando o caçador está vindo. Então, os karaxuwé avisavam ao Capitão França quando chegava gente nas terras, havia conflito, e outras movimentações. No entanto, segundo seu João, nas eleições Helito não obteve tantos votos para tuxaua. Esta eleição foi narrada de modo um pouco diferente por Helito, em entrevista a José Agnello Andrade. Helito lembrou que antes de ser tuxaua era capataz, quando o tuxaua era Antônio Miquiles, sogro de seu Amado. Quando do falecimento de Antônio, a comunidade ficou sem tuxaua por um tempo, até que foi organizada uma assembleia, em 2006, com quatro candidatos: João, Helito, Amado e Liberto, que atualmente é o motorista da lancha da SESAI. Helito teria tido um voto a menos que Liberto, mas Liberto não ficou mais de um mês no cargo e Helito foi registrado em Parintins [na FUNAI, eu presumo] como tuxaua. É com ele que as questões que exigem assinatura do tuxaua são resolvidas. Além da posição de tuxaua, Helito, do clã Caba, é reconhecido por saber os cantos do *waumat*. Amado, do clã Sateré, por sua vez, além de ser tuxaua, exerce o ofício de pajé e puxador de osso na comunidade, sendo procurado pela comunidade em complementariedade ao atendimento do Posto de Saúde. Sua casa está estrategicamente posicionada diante do barracão do Centro Cultural Etelvino Miquiles (nome de um tuxaua já falecido), de frente para a praça e para a praia onde encostam os barcos e canos. Seu João enfaticamente ressaltou que sua esposa

<sup>119</sup> Em entrevista em 31 de julho de 2013, em sua casa em Parintins.

é legitimamente Sateré, e que rala çapó todo dia. Em 2015, Amado foi escolhido Tuxaua Geral do rio Andirá. Alguns Sateré-Mawé de outras comunidades, por vezes usam essa presença de dois tuxauas para criticar Ponta Alegre e suas “misturas”. Todavia, em nenhuma conversa realizada alguém mencionou que os respectivos clãs dos dois tuxauas, pertencentes a metades opostas, tivessem alguma influência em sua posição.

Ponta Alegre conta hoje com cerca de 126 casas distribuídas em três setores, cujas divisões dizem respeito às famílias que ali erigiram suas casas e quintais ao longo do tempo. Os setores exibem também diferenças de paisagem, da presença ou não dos banheiros de alvenaria construídos no começo dos anos 2010, dos caminhos para acesso à praia, ao rio, à água bombeada ou não a partir da caixa d’água central, defronte à Igreja Católica. O setor 1, é o mais afastado da beira do Andirá, local de residência das famílias Araújo, Vieira, Carvalho, Ferreira de Souza, Reis e outras. Duas pontes construídas em puxiruns dão passagens quando a época de cheias enche a baixada.

O setor 2 é voltado para a beira do rio Andirá, abrigando casas das famílias Ferreira de Souza, Menezes, Carvalho, Oliveira, Pereira e outras. No setor 2, a Igreja marca o centro da comunidade, tendo o Centro Cultural Etelvino Miquiles, o grande barracão (mas não o único) da comunidade, à sua direita; e a casa que um dia abrigou a escola Cristo Rei, e que hoje sedia uma pequena cooperativa de costura, à sua esquerda. Seguindo pela rua central, Pau D’Arco, passamos pela Escola Municipal Indígena Professora Rosa Cabral, em frente à qual está uma fileira de casas, cuja outra extremidade dá para a praia do Andirá. Praia esta que passa a ser identificada com os donos das casas nesse trecho, que ali tem seus portos usados para banhar-se, lavar roupa, abastecer bacias e parar canoas. Ao final da rua, bem na ponta, ergue-se a Igreja Adventista do Sétimo Dia, cujas luzes podem ser vistas de longe durante os cultos de sexta à noite. Da rua central, partem algumas ruas perpendiculares, onde se encontram casas e açazais, e que levam ao outro grande aparelho do estado, o Posto de Saúde Francelino Gregório de Souza (o capitão França) que, como a escola, tem suas divisões identificadas em pinturas nas fachadas, escritas em português e sateré-mawé.

O setor 3 começa na beira, também provido de calçamento e postes com linhas de energia, e se alonga para os fundos da comunidade, com ruas abertas pelos moradores e casas dispostas ao redor de quintais. Moram ali as famílias Barbosa, Calixto, Pereira dos Santos, Lima, Lopes, Menezes, e Cabral, entre outras. Na cartilha produzida pelo GEU, depoimentos de famílias residentes nos três setores relatam como cada uma delas veio a morar em Ponta Alegre, referenciando outras aldeias e rios de onde teriam vindo, lembranças de uma circulação intergeracional.



*Figura 14 - Mapa de Ponta Alegre que consta na Cartilha Paradidática produzida pelo GEU*

A circulação entre aldeias é constante, seja por meio dos barcos que partem de Parintins e Barreirinha e vão parando nas comunidades ao longo do Andirá, seja em voadeiras e rabetas ou, muito menos frequentemente, por trilhas por terra. A comunidade mais próxima à Ponta Alegre é Seringal, também conhecida como Vila Miquiles, que está em frente, na outra margem do Andirá. É comum ver o rastro na água deixado conforme se segue de uma a outra. As visitas podem ser motivadas por uma visita a parentes, a busca por algum recurso ou objeto que se encontra em outra comunidade (como as luvas para a Festa da Tucandeira, como aconteceu em 2015), ou a realização de algum evento ou festa na comunidade. Frequentemente, são os times de futebol da comunidade que trocam visitas, nas constantes copas e campeonatos organizados entre as comunidades. Nesses casos, o casco que leva o time pelo rio costuma ter hasteada a bandeira do time. Eventos e festas trazem outros visitantes também, não habitantes da área indígena. Funcionários da FUNAI, da prefeitura (sobretudo da Secretaria Municipal de Educação – SEMED), do Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI, da diocese e por vezes outros políticos e jornalistas. Outros forasteiros que ocasionalmente param em Ponta Alegre são os pesquisadores, como a equipe do GEU, professores da UFAM de Parintins e de outros lugares.

Há um protocolo nas visitas à Ponta Alegre, não diferente do descrito por Figueroa (1997, pp. 299-300), se não pela presença de dois tuxauas. Não se chega à aldeia sozinho, mas trazido por alguém que goze de estima da comunidade, como uma liderança ou professor, ou ao menos por alguém que vá contar com alguma intermediação deles. Este é responsável por levar o visitante logo após a chegada à casa dos dois tuxauas, a casa de seu Amado Menezes, ao lado do Centro Cultural Etelvino Miquiles, e à casa de seu Helito Barbosa, no setor 3. Lá, sentam-se na área externa da casa – que é onde se recebem visitas – e se conversa casualmente, nunca abordando a visita ou seus motivos de imediato. Oferece-se água, farinha (chibé, farinha com água), e por vezes café ou çapó. Se o visitante irá desempenhar algum papel no evento ou festa, cabe ao seu anfitrião ou a uma das lideranças fazer uma apresentação pública ao resto da comunidade (retomo o tema da festa no capítulo 5). No caso de autoridades e notáveis vindos para festa, por vezes um ou outro tuxaua vai até a praia recebe-los, mas trata-se de um evento incomum. Quando o protocolo não é seguido, o visitante é tratado com reserva e, por vezes com hostilidade. Em sua dissertação de mestrado, José Agnello Andrade conta de sua primeira visita à Ponta Alegre, em 2011, convidado por Josias Ferreira de Souza. O fato de não ter sido devidamente apresentado ao sr. Barbosa fez com que a presença de José na Festa da Tucandeira que era realizado causasse desconforto, e ele foi proibido de tirar fotos. Do mesmo modo, em 2017, Diana Gomez e eu estivemos por três dias em Guaranatuba, durante um módulo da Licenciatura Indígena, a convite de Eudes Batista, do Consórcio de Produtores Sateré-Mawé, e os professores não nos consideraram suficientemente apresentadas à turma, exigindo que realizássemos um esclarecimento posterior. Um desconforto menos pesado, talvez, porque havia ali quem já me conhecesse em outras ocasiões (abordo esta licenciatura na seção 3.1.5).

A pesquisa desse doutorado foi realizada entre os anos de 2012 e 2017<sup>120</sup>, período do segundo mandato do prefeito Mecias Sateré, no município de Barreirinha, e de certas políticas dos governos estaduais e federal, como o *Minha Casa Minha Vida*. Nesse período, acompanhamos como caminhos centrais e próximos à beira foram calçados, transformando-se em ruas e calçadas de desenho ortogonal, ganhando placas e as primeiras motos. Comércio também ganharam placas ao redor da escola Rosa Cabral, que ao final do mandato de Mecias foi reformada e reinaugurada, tendo sido erguido um muro ao seu redor. Além dos equipamentos que marcam a presença do Estado, o posto de saúde Capitão França e a escola, também algumas igrejas passaram a contar com placas de identificação. Por outro lado,

---

<sup>120</sup> Durante a escrita desse capítulo, nossos amigos Sateré-Mawé nos contaram que as linhas de transmissão elétrica do *Luz Para Todos*, que antes se estendiam apenas às primeiras comunidades do Andirá, fora da TI demarcada, agora alcançam Ponta Alegre.

proliferaram pela aldeia as construções inacabadas de dezenas de casas de alvenaria pelo projeto *Minha Casa Minha Vida*, abandonadas na altura da meia parede. O projeto original, informara-me Lucio Menezes, previa 72 casas em Ponta Alegre. Estas casas exibiam um padrão arquitetônico que destoava em absoluto dos modos de habitação ali presentes, quadradas, pequenas, com grande divisão de cômodos. Em suas carcaças, começou a formar-se mato. Uma casa inacabada virou curral para a criação de um porco queixada, bravo demais para ser deixado à solta no quintal<sup>121</sup>.

A pavimentação, os muros da escola e as minúsculas casas padronizadas do *Minha Casa Minha Vida* insinuam-se como as linhas de ocupação reticulares e estáticas descritas por Ingold, que buscam antes conter a vida do que emaranhar-se a ela. São associadas a palavras como “desenvolvimento” e “civilização” nas falas das lideranças, como os depoimentos gravados para o *III Memorial Indígena Sateré-Mawé*. Os Sateré-Mawé, não obstante, percebem a falta de força e vitalidade dessas linhas. As casas ficaram inacabadas, parte da pavimentação da rua Pau D’Arco no setor ruiu, diante das cheias do Andirá e do mundo-clima (*weather-world*, INGOLD, 2010, cap. 10). Planificações a nível federal ou municipal que não souberam habitar a aldeia.

Não quer dizer que as casas não enredem materiais, técnicas, substâncias. Muitas das casas de Ponta Alegre fazem parte de um circuito de moradas entre a aldeia e as cidades de Parintins, Barreirinha e Manaus. As casas construídas pelos moradores de Ponta Alegre empregavam combinações diversas de materiais, de paredes de palha trançada, madeira ou tijolos (rebocadas ou não), telhados de palha branca ou caranã, madeira ou brasilite, tendo ou não divisões internas. Além de redes, bancos e jirais, um número crescente de casas conta com outros móveis, como mesas, armários e camas, trazidas da cidade. Em algumas casas, havia televisores estrategicamente posicionados diante de portas ou janelas para permitir que pessoas que não fossem da família pudessem assistir aos programas do lado de fora. Outras contavam com um sistema de som que disputava o espaço sonoro da aldeia, fonte de ocasionais tensões. As ocupações e os ritmos das casas variam conforme a configuração familiar e a manutenção ou não de cozinhas e roças. Tendo algumas aulas de sateré-mawé com Edmilson, professor da comunidade do Castanhal, aprendi que há duas palavras diferentes em sateré-mawé para “casa”. *Netáp* designa a casa objetivada – Nunes Pereira glosa os termos *iangupe coró* para os esteios,

---

<sup>121</sup> Há certa justiça poética em que uma casa meio terminada abrigue um queixada, que figura em diversos mitos ameríndios como um animal meio doméstico, meio selvagem, originado por vingança ou transgressão. Ver nas Mitológicas, O Cru e o Cozido.

*pá-óp* para o travessão e *handicán* para as cumieiras (PEREIRA, 1942, p. 15). Uma casa ou cobertura sem dono é chamada de *etáp*. Edmilson oferece alguns exemplos:

*Uito atunu~g hamo netáp.* - Eu vou fazer a casa.

*I'ampo wepit tote sese netap ko'i imehit kahato.* - Ponta Alegre tem muitas casas brilhosas/bem feitas/de braselite, pia, banheiro dentro, organizado.

*Sese* aqui tem a função superlativa, indicando muitas casas (*sese netap*) e *kahato* qualifica como belo e *imehit* como organizado. Os outros atributos listados em português na explicação de Edmilson instanciam os adjetivos.

Mas em um enunciado possessivo, o vocábulo é *yat*<sup>122</sup>. Diz-se:

*Ui'yat* – minha casa.

*I'yat* - casa dele

A esposa de Edmilson exemplifica:

*Uito atiky'esat ui'yat i'mehit rakat.* - Eu quero a minha casa organizada (de braselite).

O exemplo da esposa de Edmilson pode sugerir que há um desejo ou projeto familiar de modificar a casa, empregando materiais “dos brancos”, considerados mais bonitos ou organizados. Mas este não é necessariamente o caso. Capitão Zézinho, nas diversas conversas que tivemos em sua casa de alvenaria em Parintins ou em sua casa de madeira e palha em Ponta Alegre, expressara o desejo de mandar fazer um “chapéu de palha”, uma casa redonda/poligonal coberta de palha.



Figura 15 - Casas em Ponta Alegre

<sup>122</sup> Yat também foi utilizado para traduzir “enfermaria”, no posto de saúde de Ponta Alegre. *Mohagu hap yat*.



*Figura 16 - Interior de casa e cozinha em Ponta Alegre*

Os métodos de construção da casa e os materiais empregados se relacionam com as formas econômicas que cada família adota, vivendo mais ou menos de suas roças e de caça, pesca e pequenas criações nos quintais, cujos produtos podem circular entre parentes e também levados para vender na cidade, ou tendo fontes de renda monetária que permitem trazer materiais das cidades. As fontes principais do dinheiro na aldeia são os benefícios recebidos (Bolsa Família e aposentadorias) e o salário de professores, agentes indígenas de saúde e demais funcionários indígenas na aldeia. Outrora, haviam salários relacionados à extração do pau-rosa, nos anos 1955-7. Leacock (1958) relata que cortar duas ou três árvores gerava dinheiro para comprar um rifle ou uma canoa. Teçumes e trabalhos com madeira feitos por homens, redes feitas por mulheres também eram levados para serem comercializados nas cidades. Durante a extração de sal pela Petrobrás, houve remuneração similar. Hoje não há mais salários ligados a atividades extrativistas. Algum dinheiro circula nos diferentes comércios realizados na própria aldeia, nas vendas com produtos industrializados; ou com padeiros que produzem de modo intermitente e apregoam seus pães antes do raiar do dia; pescadores que retornam pelas manhãs no período das secas e podem ou não ter como conservar seus pescados em isopores com gelo; além da compra e venda de diesel e gasolina para os motores de rabetas e voadeiras, motosserras ou geradores de eletricidade.

Certa circulação de bens advém também das atividades religiosas. Figueroa documenta que, durante o funcionamento do posto da FUNAI em Ponta Alegre, havia manifesta preocupação de seus funcionários acerca dos conflitos entre o “proselitismo religioso” e as práticas xamânicas, muito embora outros funcionários defendessem a presença das igrejas pelo desempenho de atividades ligadas à educação e saúde, dando a entender que havia esforços de agenciamento dos funcionários da FUNAI por parte de Sateré-Mawé vinculados a uma ou outra prática. (FIGUEROA, 1997 p. 144). Atualmente, além de católicos e adventistas, algumas

famílias tem mantido cerimônias de igrejas pentecostais (Igreja da Paz, Igreja de Deus no Brasil, Assembleia de Deus), entrando em outras redes, que enredam indígenas e não indígenas, parentes e estranhos, e outras formas de obrigações recíprocas. Embora Kapfhammer, que tem se dedicado ao tema do protestantismo entre os Sateré-Mawé, afirme que há aldeias católicas e aldeias “crentes”, convertidas em geral com forte atuação do *Summer Institute of Linguistics* desde os anos 1970 (KAPFHAMMER, 2004, p. 105); em Ponta Alegre as adesões religiosas costumam ser por famílias, e a distribuição das igrejas segue o padrão da distribuição das famílias pelos setores. As igrejas permitem outras formas de coletivização de esforços para arrecadação de recursos, por exemplo, para a construção de uma igreja ou aquisição de equipamento audiovisual utilizado nos cultos. Os diferentes calendários e programações semanais das igrejas são divisados pela circulação das mulheres vestindo saias longas e pelos sons dos cultos que se espriam, trazendo homilias, orações e canções de louvor em português e sateré-mawé, em traduções ou composições originais ao violão.

Moradores de Ponta Alegre que circulam com frequência por Parintins e Barreirinha, ou aqueles que têm passagens esporádicas pelas cidades, costumam comentar como educam sua atenção de modo diferente aos sons de cada ambiente, revelando diferentes tipos de engajamento com suas fontes. Sons do vento e da chuva chegando estão decerto mais integrados à percepção do ambiente quando se está diante do horizonte prolongado das margens dos rios, seja o Amazonas em Parintins ou o Andirá em Ponta Alegre, ainda que percebidos em conjunto com sons diversos em cada lugar, mas interagem de modos diferentes ao serem escutados tocando as copas das árvores, as palhas ou braselite que cobrem as casas, a areia da praia ou o concreto da pavimentação. As tempestades ou a “chuva de preguiçoso”, chuva fraca e persistente que dura boa parte do dia, também modificam de modo diverso os ritmos de vida em Parintins e Ponta Alegre. Há sons com valor semântico maior na aldeia. Os rancos da moto com uma carroceria acoplada avisam que algum objeto pesado está sendo levado pelo centro de Ponta Alegre. Rancos vindos dos rios permitem identificar rabetas, voadeiras ou barcos-motores, bem como seus donos e tripulantes, dependendo do dia e do horário. Outros rancos pertencem aos motores dos geradores de eletricidade, da igreja, da escola, dentro de algumas casas de famílias, ou o gerador central, que abastece muitas casas. Na praça central ou no palanque à beira do campo de futebol, a propagação dos sons dos microfones e caixas atingem praticamente toda Ponta Alegre, quer a atividade diga respeito a todos os moradores ou não. Em alguns casos, a intenção é justamente tentar “chamar a atenção”, como costumavam me dizer, da comunidade, tornando-a “animada” acerca do que se estava realizando. Em outros casos, como em certas ocasiões em que se escuta música (às vezes o dia inteiro se se tem



eletricidade) ou nas atividades das igrejas, o som performatiza poderes diante dos outros, expressando rivalidade.

A pauta do fornecimento de energia elétrica às comunidades da Terra Indígena Andirá-Marau tem implicações políticas há décadas. João Ferreira de Souza contou que entre 1989 e 1992<sup>123</sup>, houve uma tentativa pelo então deputado estadual eleito em Maués, Carlos Esteves, de construir uma estrada ligando Maués a Itaituba, cortando a Terra Indígena e trazendo eletricidade de Santarém.

Nós Sateré enfrentamos com o documento, dizendo que não podiam cortar a reserva. Fomos no DERA, pegamos um advogado com o CIMI, protocolamos documentos e fomos para Brasília três vezes no DNR. Conseguimos evitar uma invasão e um desastre. Porque com a obra e a estrada vinha o pequeno trabalhador, mas depois os latifundiários compravam tudo. Por isso, só autorizamos a vinda de energia pelo rio, por Parintins. (João Ferreira de Souza, em entrevista realizada em 31 de julho de 2013 em sua casa em Parintins)

Atualmente, os comunitários enfrentam os desafios de organizar a distribuição de água a partir de uma torre central e energia elétrica, fornecida por um gerador a diesel central (água e energia são ligadas em períodos determinados do dia e estão sujeitas a interrupções no fornecimento). Embora diferentes formas de arrecadação de dinheiro para abastecer o gerador elétrico central tenham sido experimentadas, como o pagamento de mensalidades pelas famílias atendidas, o método mais bem-sucedido foi a realização de bingos com prendas fornecidas pelas famílias<sup>124</sup>. Os bingos atendiam a necessidade de arrecadar dinheiro para o diesel do gerador por meio de um puxirum, um mutirão, trabalho coletivo e de ares festivos, de livre adesão. Os organizadores, como a professora Marilucia Menezes, assumiam assim um papel de liderança, indo às casas das famílias para convidá-los a participar, seja doando prendas, seja adquirindo cartelas. A realização dos bingos, no Centro Cultural Etelvino Miquiles, animava a comunidade. O gerador central ou o da igreja era ligado para fornecer energia para as lâmpadas e microfones e aproveitava-se a eletricidade para conectar aparelhos de som, reunindo os jovens para escutar e dançar até que tudo fosse novamente desligado. Com a chegada em breve do programa Luz para Todos, é possível que esta dinâmica se altere.

<sup>123</sup> Lorenz menciona este fato, datando-o em 1980, e ressaltando que a estrada abriria um novo mercado de terras e daria vazão ao contrabando de ouro dos garimpos da região, além de madeira de lei e outros produtos. Os tuxauas enfrentaram a aprovação da estrada pela SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia, uma mobilização que os preparara para o confronto entre 1981 e 1982 com a petrolífera francesa Elf-Aquitaine (LORENZ, 1992, pp. 69-70). Imagino que João se refira a uma segunda tentativa.

<sup>124</sup> No momento de escrita da tese, descubro, por postagens no Facebook, que se fundou em Ponta Alegre a Associação Amigos da Luz, que realiza atividades do gênero para arrecadação de fundos para o abastecimento do motor (enquanto o Programa Luz para Todos ainda não chegou). Os membros da associação são majoritariamente professores da escola Rosa Cabral.

Ao mencionarem estas transformações, por exemplo, nas entrevistas gravadas para o vídeo *Memorial* de Ponta Alegre, nossos interlocutores com frequência utilizavam a palavra “desenvolvimento”, como em “Ponta Alegre se desenvolveu muito”. Esta expressão era empregada de modo ambivalente, sem um sentido necessariamente positivado. Havia algumas construções dialéticas recorrentes em suas considerações, elencando aspectos positivos e negativos ou dizendo coisas como “se eu disser que não desenvolveu, vou estar mentindo”. Formas enunciativas difíceis de serem definidas – especialmente pelo nosso desconhecimento quase total da língua sateré-mawé – como características de um pensamento sateré-mawé, marcas regionais amazonenses ou determinadas “falas para branco”. Assim, o termo “desenvolver” pode ser empregado próximo ao campo semântico de crescer e expandir, como as roças e famílias, mas pode trazer consigo a consciência de certas perdas, sobretudo do silêncio e da tranqüilidade que ainda caracterizam aldeias mais próximas às cabeceiras do Andirá, sem geradores de energia e com muito menos habitantes. De toda forma, em um sentido simétrico e inverso ao da vivência dos Sateré-Mawé nas cidades, há uma série de objetos e práticas que denotam que algo da cidade se desloca, chegando à aldeia, em um processo que talvez não seja adequadamente denominado de urbanização. Como entendê-lo então?

Na seção 1.2.2, refutei a possibilidade de enquadrar Ponta Alegre e outras aldeias da Terra Indígena dentro do modelo continuum folk-urbano do estudo de Redfield, ainda que seja possível fazer uma descrição que atenda aos critérios propostos por Redfield de menor isolamento, maior heterogeneidade, divisão do trabalho mais complexa, maior economia monetária, maior secularização e individualização. No limite, este modelo traz o evolucionismo social para a discussão dos padrões de assentamento humano. Embora esta crítica soe anacrônica, esta teleologia entre certas concepções de desenvolvimento, civilização e urbanização estão ainda a orientar certa imaginação que orienta políticas públicas de desenvolvimento que impactam as populações amazônicas. Na seção 1.1.5, mencionei brevemente como Cristiane Lasmar se apropriou do modelo, trazendo para ele concepções indígenas sobre tornar-se branco ou indígena.

Pensando nas comunidades sateré-mawé que visitei ao longo da pesquisa, e sobretudo em Ponta Alegre, minha hipótese é a de há também um vetor de contraefetuação por parte dos Sateré-Mawé, que domesticam a forma urbana em suas comunidades. Ponta Alegre, indicada diversas vezes como uma aldeia onde estudantes vão “se ambientar” antes de irem estudar nas cidades, experimenta modelos urbanísticos, como o calçamento e o plano ortogonal de arruamento, placas nos comércios e igrejas, gerenciamento de serviços de água e luz. Chegou mesmo a sediar politicamente o município de Barreirinha, durante a gestão de Mecias Sateré.

Estes experimentos modificam e são modificados pelos sítios e quintais mantidos pelas famílias nos setores, pelo trabalho dos tuxauas e seu uso da boa palavra, pelos puxiruns que arrecadam recursos para o diesel do motor ou limpam o mato dos caminhos, pelos protocolos com as visitas, pelas diferentes maneiras de gerir conflitos, disputas e brigas. Projetos como o Minha Casa Minha Vida, ambicionados por vezes, podem vir atropelar os modos de vida locais, mas os habitantes de Ponta Alegre inventam formas de convencionalizá-los, nas expressões de Roy Wagner, a seu modo. No próximo capítulo, retomo esta hipótese na esfera das políticas de educação e escolarização indígena.

### 3 Os olhos esquerdo e direito do waraná: percepções e agências karaiwá e Sateré-Mawé da educação indígena



No capítulo anterior, partiu-se de uma discussão das modelagens de cidade em diferentes períodos e escolas da antropologia urbana para chegar a Parintins, o recorte etnográfico da minha pesquisa. O capítulo apresentou modos de construção da cidade enquanto objeto de pesquisa antropológica e prática etnográfica, considerando relações entre cidade e etnicidade, bem como pincelou temas da presença indígena na formação e no presente das cidades brasileiras. Esta exposição buscou elucidar aquilo a que chamamos etnologia urbana e as particularidades de pensar a presença, habitação e mobilidade da presença Sateré-Mawé nas cidades (e, no caso do recorte dessa tese, Parintins), campo sobre o qual o Grupo de Etnologia Urbana do NAU tem dedicado esforços nos últimos 10 anos.

Aqui, realizo o movimento inverso. Minha exposição se inicia com o recorte empírico da tese, diferentes instâncias de educação escolar e formal entre os Sateré-Mawé na região de Parintins, Barreirinha e Terra Indígena Andirá-Marau para, na segunda parte, retomar discussões conceituais acerca dos enredamentos entre política e educação. Com esta inversão, espero manter a continuidade da leitura no registro etnográfico com o qual termino o capítulo anterior e fornecer subsídios para uma discussão que poderia parecer muito abstrata ou burocrática, se não for considerada à luz de experiências concretas.

Na versão do mito do guaraná narrada pelos acadêmicos do PROIND (seção 4.1.1), Alcineide Costa Calixto distingue “o olho esquerdo” do guaraná, como o guaraná do branco e o “olho direito” como o guaraná verdadeiro, dos Sateré-Mawé. Figueroa (1997, p. 72 e Anexo 8) traz outra versão em que as ramificações da liana do guaraná chamam /musuempo/, associada a palavras de conciliação, conselho, lei; e /mosu'tiro/, palavras de mal entendimento, de guerra. Ambas as versões instanciam formas de percepção e agência em relação umas às outras. Memórias de conselhos e conciliação e de guerra também se inscrevem no Porantim, que ao ser trazido pelo herói cultural Wasiri, fala com ele e traz as boas palavras, marcando “a passagem do estado de guerra para a ordem social agregadora” (ibid., p. 74). Porantim que deve ser lido na toma do çapó. Com este capítulo, espero discutir essas relações entre o olhar, a palavra, a leitura, o registro, o porantim e o guaraná dão sentidos aos enredamentos de educação e política realizados pelos sateré-mawé.

### 3.1 Caminhos sateré-mawé rumo à educação dos karaiwá (brancos)

O povo Sateré-Mawé tem também suas próprias práticas culturais, sua própria organização, sua própria cultura e aí vamos falar sobre suas organizações, as mais recentes e as mais veteranas. Aí temos as mais recentes, de 20 anos atrás, eu era um bebezinho ainda, nem sabia se um dia estaria na Universidade do Amazonas e estou aqui, nem sabia que eu ia ter uma colação de grau. Isso me satisfaz, porque eu nunca sonhei em entrar numa faculdade e isso se torna uma realidade, porque quando eu estava na quarta série, nem universidade tinha em Parintins. De onde, veio esse sonho? E hoje tem. Dez anos atrás, veio pra cá a UEA. Isso é importante pra mim, aí eu penso assim...

A gente tava conversando, se falou aqui de uma futura universidade pro rio Andirá. Isso é um sonho grandioso pra nós, que também foi sonhado pelo capitão França, também foi sonhado pelos meus tios, pessoas que passaram pelas nossas organizações e lutaram bastante. Aí eu coloco a questão das escolas da importância pra nós.

Josias Ferreira de Souza, em debate realizado com a turma da Pedagogia Intercultural Indígena PROIND em janeiro de 2012, para a realização do *Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*

Esta primeira parte se inicia com uma breve e incompleta recapitulação histórica do estabelecimento da educação escolar entre os Sateré-Mawé, a partir de revisão bibliográfica, do histórico apresentado pela Proposta Político Pedagógica elaborada pelas associações de professores sateré-mawé WOMUPE e OPISMA e de informações colhidas ao longo do trabalho de campo. Tratam-se de fontes diversas, elaboradas a partir de procedimentos diferentes e com objetivos também diferentes. Estas fontes heterogêneas, ao serem conectadas, trazem alguns tópicos que são de interesse para esta pesquisa: os usos das línguas sateré-mawé, nheengatu e português; as ambivalências entre relações comerciais e coloniais para as quais a educação escolar tem um papel central; o papel de agentes religiosos na escolarização; a educação também ambivalente em seus poderes e perigos, que pode tanto ser um instrumento de dominação e perda da cultura, quanto uma arma de resistência e uma conquista do movimento indígena. Estes tópicos ressurgem ao ser apresentado um esboço da situação das escolas hoje na Terra Indígena e da Escola Indígena Professora Rosa Cabral, em Ponta Alegre; assim como na descrição sobre o projeto de magistério indígena Pirayawara e do acesso dos Sateré-Mawé ao Ensino Superior. Sobretudo, são tópicos discutidos nas diferentes licenciaturas indígenas às quais os Sateré-Mawé tiveram acesso: o PROIND, oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas, e o PSLIND, oferecido pela UFAM em uma articulação intensa com o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, o Consórcio de Produtores Sateré-Mawé e seu projeto intitulado Academia Livre do Wará. Nesse sentido, esta primeira parte realiza um movimento simultaneamente histórico; progressivo, em termos de níveis de ensino formal; e de compatibilização, entre estes diferentes contextos e cursos, buscando manter suas perspectivas

localizadas e eliciar o modo como percebem uns aos outros, de modo que pódamos aqui trocar perspectivas sem deixar as posições anteriores para trás (STRATHERN, 1991, pp. 36-40).

### 3.1.1 Rumos da educação escolar indígena sateré-mawé

Autores que se dedicaram à reconstituição historiográfica do contato com os coletivos que se tornariam posteriormente conhecidos como Sateré-Mawé, ao trabalharem com fontes primárias produzidas principalmente por missionários que estiveram na região entre os rios Madeira e Tapajós, indicam que a presença jesuíta na região se estendeu da segunda metade do século XVI à segunda metade do Século XVII.

Uma das principais fontes primárias desse período na região é a *Crônica* escrita pelo padre João Felipe Bettendorf, enviado do Padre Antônio Vieira à região do Baixo Amazonas na segunda metade do século XVII. Bettendorf fora orientado por padre Vieira a aprender “a língua da terra”, enquanto ensinava o ABC e a catequese aos meninos. O jesuíta assim relata, com o tom algo infantilizador característico de muitos escritos jesuítas:

[...] mandei fazer tinta de carvão e sumo de algumas ervas, e com ela escrevia nas folhas grandes de pacoveiras, e para lhes facilitar tudo lhes pus um pauzinho na mão por pena, e os ensinei a formar e conhecer as letras assim grandes como pequenas no pó e areias das praias, com que gostaram tanto que enchiam a aldeia e as praias de letras. (BETTENDORF, 1990, pp. 156-157 apud CHAMBOULEYRON, 2007, p. 79)

A expulsão dos jesuítas promovida pelo Marquês de Pombal iniciada no Grão Pará em 1755 fez com que a presença missionária na região fosse assumida, após certo tempo, por outras ordens, como franciscanos, carmelitas, capuchinhos e beneditinos. Embora o intuito de Pombal fosse criar um sistema de educação régio e unificado, o resultado da saída dos jesuítas foi uma maior fragmentação do ensino na colônia. Entrementes, a expulsão dos jesuítas provocara o fechamento das escolas nos povoados da região habitada pelos Sateré-Mawé (MAUÉS, 1999).

Movidas pelos missionários ou pelos colonizadores portugueses, houve na região sucessivas tropas de resgate e apresamento, bem como descimentos, visando angariar mão-de-obra indígena para a construção de casas e edifícios administrativo-militares, produção agrícola e extração de drogas do sertão (cf. FIGUEROA, 1997, p. 43 ss). Figueroa afirma que os missionários, trazendo consigo as experiências desenvolvidas com os Tupi da costa, buscaram uma homogeneização cultural por meio da imposição da Língua Geral e empregando formas coercitivas de conversão e ensino (Ibid., p. 52). De fato, há indicações de que a língua Sateré-Mawé recebeu empréstimos da Língua Geral a partir do século XVII (SILVA, 2010). Entretanto, segundo Figueroa a homogeneização cultural teria se acentuado no início do século

XIX com o estabelecimento de vilas, como a Vila Nova das Rainhas (futura Parintins) e Luséa (futura Maués), onde havia as missões de Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana e de Maués, cada qual com cerca de 3 mil habitantes, sendo a metade deles indígenas Sateré-Mawé e Munduruku (FIGUEROA, 1997, p. 55). É nesse período que o naturalista alemão von Martius percorre a região e descreve o comércio realizado pelos índios Mawés no mercado estratégico de Vila Nova da Rainha e com os índios do rio Maués e Madeira, chamando-os “índios civilizados”. Conclui Figueroa:

Este processo de homogeneização decorrente das missões e dos núcleos urbanos se exprime não somente pela língua, mas também pelas atitudes e atividades comerciais, atingindo principalmente as aldeias indígenas situadas nas margens dos rios. Os Sateré-Mawé residentes nos cursos inferiores e que habitualmente se encontravam nas cidades, reconheciam eles mesmos àqueles que viviam mais para o interior, para o centro, e os chamavam puracas, conservando mais os antigos traços culturais mantendo poucas relações entre a área indígena e o mundo exterior. Os primeiros mantinham uma certa familiaridade com a Língua Geral e praticavam amplamente um bilinguismo ativo entre (sateré-mawé e português), enquanto a população dos cursos superiores era majoritariamente monolíngue em sua língua vernácula (FIGUEROA, 1997, p. 57)

Homogeneização cultural decerto é um conceito que exige problematização. Em primeiro lugar, porque parece elencar variáveis diferentes para descrever os processos de transformação que envolvem os Sateré-Mawé à jusante dos rios, próximos aos núcleos urbanos, e aqueles que viviam à montante e habitantes do centro. A extração das drogas do sertão, os movimentos de pacificação dos brancos e/ou de resistência à subjugação e à exploração, o comércio com os regatões, engendraram invenções de toda sorte, assim como convenções de certos códigos e formas de reconhecimento que permitiam a interface entre os coletivos indígenas que por ali circulavam e os brancos. O bilinguismo e o uso da Língua Geral, antes de ser visto como homogeneização, pode ser compreendido como uma ampliação de possibilidades de comunicação e relação com esses mundos outros, ainda que em condições muitas vezes adversas, o que implica em alguma medida uma transformação de si. Por sua vez, antes de afirmar um fechamento ao mundo exterior dos habitantes do interior (paradoxalmente oposto por Figueroa à ideia de homogeneização), é preciso considerar que a manutenção dos “antigos traços culturais” enfeixa outras séries de relações e trocas com outros agentes, com posicionamentos sempre dinâmicos entre as partes. Ademais, como vimos na seção 2.2.2, o Mito do Imperador relata um convite de descimento aos Sateré-Mawé, que o recusaram ou se atrasaram, mas não encerraram a possibilidade de trocas com uma alteridade que detinha conhecimentos e potências de seu interesse, e que prometeu retornar.



Todavia, chama a atenção também a não incorporação da discussão, realizada no capítulo seguinte, na noção de */tomonkoi/*, gerar ou transformar. (ibid., p. 62), alterar o status ontológico dos seres vivos. Na parte 4 de sua tese, Figueroa explica, em diálogo com Descola e Eduardo Viveiros de Castro, que entre os Sateré-Mawé a humanidade é algo instável, cumulativo e dinâmico, composta por uma série de capacidades e atributos. Além da capacidade de falar */hay/* coisas que tenham continuidade e sentido, que tenha atributos conjuntivos, como a palavra unificadora do guaraná, e da capacidade de ser “dono”, */kaiwat/*; está a capacidade de gerar, criar, engendrar e transformar, */tomonkoi/*. Ou seja, conquanto o manejo da Língua Geral e do português permitam gerar e produzir palavras que engendrem relações com a alteridade, está a se exercer um atributo Sateré-Mawé de humanidade, ainda que com resultados variados e nem sempre benfazejos.

Um trabalho extensivo sobre a presença de jesuítas e carmelitas na região e seus diferentes esforços de instauração de instituições escolares, bem como o legado deixado para as formas de escolarização que se iniciam no século XX entre os Sateré-Mawé, ainda há de ser feito. Porém, como não foi a proposta de pesquisa desse doutorado esta reconstrução historiográfica, apenas esboço uma história da educação escolar entre os Sateré-Mawé, de modo similar ao realizado na seção 2.2.2 acerca da história de Parintins, a fim de prover um pano de fundo para os dados do presente etnográfico dessa pesquisa. Parte desse esboço faz parte do verbete sobre os Sateré-Mawé, escrito pela equipe do GEU para a edição do Povos Indígenas do Brasil (2011-2016), publicada pelo Instituto Socioambiental. O intuito dessa apresentação histórica é indicar alguns dos fios que tecerão a rede na qual conforma-se a presença Sateré-Mawé na universidade, e no curso de Pedagogia Intercultural Indígena PROIND, em particular.

A Proposta Político Pedagógica elaborada por professores Sateré-Mawé (OPISMA; WOMUPE, 2014) indica o ano de 1912 como o início da Educação Escolar na região do rio Marau (Maués-AM), sob responsabilidade do professor Santaninho Munduruku, atuando com algumas famílias. O mesmo documento narra a criação de uma escola na comunidade de Araticum, rio Andirá, em 1932, com uma professora de alfabetização chamada dona Creuza. Entrementes, em um site do Centro de Memória Adventista que contém o acervo de Revistas Adventistas desde 1906, consta que um processo de conversão foi realizado em expedições missionárias adventistas a partir de 1928 resultando na criação de escolas “destinadas aos filhos dos primeiros conversos, pessoas carentes ou tribos indígenas”. Uma escola foi criada no município de Maués em 1934 e outra na aldeia de Ponta Alegre, em 1935.



Figura 17 Barracão que servia de escola e igreja na aldeia indígena em Ponto Alegre - Foto: Revista Adventista, outubro de 1935, p. 10

A PPP redigida pelos professores Sateré-Mawé relata que entre os anos 1950 e 1960 escolas confessionais foram criadas, como a escola criada em 1964 na comunidade Siku Mawe (atual Nossa Senhora de Nazaré) pelo padre Iseo Sandri e o irmão Francisco, e as escolas em Barreira, com o professor Pastor Calebe; na comunidade Cinco Quilos (atual comunidade Santo Antônio), com a professora Eunice Michiles; Vila Nova II, com o professor Damasco, seguido pelo professor foi Francisco Neves. Professores de missões católicas, batistas e do *Summer Institute of Linguistics* – que promovia uma educação bilíngue voltada para a evangelização, por meio de acordo com o SPI firmado em 1956 (ESTÁCIO, 2009) atuaram na área no período. Na etnografia realizada na década de 1950, Leacock descreve que mesmo os sítios (*homesteads*) sateré-mawé que não constituíam aldeias, costumavam ter uma aldeia de referência onde podiam ser encontradas escolas (LEACOCK, 1958). Em Maués (1948) e em Parintins (1955), as atividades da Igreja Católica ficam ao encargo do Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras (PIME), que institui sua prelazia em Parintins, que em 1967 se incumbem da Pastoral Indígena. A atuação dos linguistas da *Summer Institute of Linguistics*, gerou um esforço de sistematização da língua, anterior às pesquisas sediadas nas universidades ou vinculadas aos projetos de formação de professores indígenas. A Missão Novas Tribos do Brasil informa que o Novo Testamento se encontrava traduzido em 1999 nas seguintes línguas: Apinajé, Baniwa, Guarani, Hixkariana, Ka'apor, Kaxinawa, Kaingang, Karajá, Kuripako, Maxacali, Nhengatu, Sateré e Yanomami. A Bíblia foi traduzida para o Sateré-Mawé pelos missionários Albert e Sue

Graham do SIL em 1989. Recebeu o título de *Tupana ehay, Satere pusupuo* (algo como A Palavra de Deus, na língua Sateré), e uma ilustração do Porantim na folha de rosto. Sue Graham e Frank Brandon também publicaram uma versão preliminar de dicionário sateré-mawé em 1983, e Sue uma gramática pedagógica em 1995 (cf. SILVA, 2010).

Embora voltado para a assimilação e a produção de um Estado-nação nos territórios administrados, não se pode pensar que o SPI tenha exercido uma atuação constante e homogênea ao longo do território nacional, ou mesmo entre os Sateré-Mawé. Basta considerar que a nível nacional o órgão esteve de início alocado no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC); passando em 1930, ao Ministério do Trabalho Indústria e Comércio (MTIC); ao Ministério da Guerra (MG), entre 1934 e 1939, quando se vinculou à Inspeção Especial de Fronteiras, para retornar em 1939 ao Ministério da Agricultura (SOUZA LIMA, 1995). Souza Lima identifica quatro fases no programa de assimilação do SPI: a “atração de índios selvagens” que resultava em deslocamento e concentração espacial; o ensino de técnicas agropecuárias; a organização do trabalho e a inserção da educação escolar, para a disseminação do português para o comércio; e por fim a regularização das terras e o aperfeiçoamento das técnicas agrícolas. (SOUZA LIMA, 1995, pp. 136-7). A documentação dos resultados desse programa de assimilação, que envolveu por diversas vezes práticas genocidas e etnocidas, com remoções forçadas para campos de trabalho de modo a liberar terras para a expansão do agronegócio, está crescendo, sobretudo à luz dos esforços das pesquisas impulsionadas pela atividade da Comissão Nacional da Verdade. De todo modo, muitas práticas do SPI e de sua herdeira FUNAI (especialmente antes da nova Constituição Federal de 88) são tributárias dos descimentos jesuítas, cuja concentração populacional frequentemente se dava em função de uma instituição escolar. Ambas empenhavam-se na produção desse estado-Nação tanto para os indígenas que eram “assimilados” e integrados pela escola e o trabalho, quando à revelia deles, removendo-os do caminho do desenvolvimento (agro)econômico almejado. A experiência da educação escolar indígena é historicamente, pois, uma forma exacerbada do processo descrito por Foucault: “A escola fixa os indivíduos a um aparelho de transmissão do saber [...] de normalização dos homens” (FOUCAULT, 1973, p. 113).

Na região do Andirá, ao substituir o SPI, a FUNAI contratou ao longo dos anos 1960 alguns Sateré-Mawé que haviam recebido educação escolar como professores indígenas para atuar nas comunidades. Lúcio Menezes, um dos professores contratados no período (1967-68), relembrou inúmeras vezes que dava suas aulas na praia da comunidade de Ponta Alegre, sob uma frondosa mangueira que foi derrubada em 2014, depois em casas de farinha e sob as

laranjeiras que outrora abundavam em Ponta Alegre. Em seus relatos, conta-se também de escrever na areia ou utilizando carvão, como no trecho do jesuíta citado acima.



*Figura 18 – 2013. A mangueira sob a qual os estudantes de Ponta Alegre tinham aula, antes de construção do prédio escolar, derrubada em 2014. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.*

Segundo a PPP dos professores Sateré-Mawé, em 1967 o SPI implantou a primeira escola em Ponta Alegre, tendo uma professora não-indígena, dona Izaura. Contudo, em Ponta Alegre, uma professora cuja memória é importante é dona Rosa Cabral, que também exercia o ofício de parteira. Rosa Cabral da Costa, conta sua filha dona Nadir a José Agnello Andrade (ANDRADE, 2017, p. 202), conheceu seu marido Manoel Tenório ainda em Parintins e, enquanto Manuel veio trabalhar com o comerciante branco Cazuzza Alexandre, dona Rosa Cabral fora nomeada professora. Com o apoio da igreja católica, um pequeno prédio escolar foi construído ao lado da igreja católica em Ponta Alegre, recebendo o nome de Cristo Rei<sup>125</sup>. Dona Rosa Cabral é também lembrada por ter exercido o ofício de parteira entre os anos 1950 e 1980

---

<sup>125</sup> Respondendo ao questionário aplicado à turma do PROIND (ver capítulo 4), Marilúcia Souza Menezes informa ter estudado na Cristo Rei.

nas comunidades do baixo e médio Andirá. Como professora em Ponta Alegre, foi substituída pelo professor Honorato, Sateré-Mawé que chegou à Ponta Alegre trazido pelos Adventistas.

Em meio uma conversa informal sobre as escolas indígenas e o projeto Pirayawara (ver seção 3.1.3) realizada em 22 de junho de 2014 na cozinha de Lúcio Menezes, da qual participaram João “Canarinho” Ferreira de Souza, Lúcio Ferreira Menezes e Edmilson Cambará (professor da escola da comunidade Castanhal, no Andirá), Lucio lembrava o papel da diocese em levar professores para a área, antigamente, bem como de formar enfermeiros. Era um sistema de remuneração que envolvia dinheiro, medicamentos e artesanato. O professor tinha uma caixa de medicamentos, trocava pelos artesanatos produzidos pelos índios, depois repassava para a diocese em troca de mais medicamentos e a diocese revendia.

Desse modo, em 1975 o tuxaua Donato Lopes da Paz consegue a criação de uma escola na comunidade Simão, rio Andirá. Outras escolas são criadas em Terra Preta, Nova América, Torrado, Santa Cruz, Vila Nova, Conceição, Umirituba, Molongotuba, Araticum Novo, Guaranatuba e Fortaleza. Em 1980, o padre Henrique Uggé, do PIME, com apoio do bispo da prelazia de Parintins, dom Arcângelo Cerqua e do vigário de Barreirinha, Mário Pasqualloto, cria a Escola Indígena São Pedro, no rio Andirá, que passa a funcionar em regime de internato. A Proposta Político Pedagógica dos professores Sateré-Mawé afirma que a criação no rio Andirá da Escola Técnica Agrícola São Pedro fora originalmente reivindicada por lideranças do Andirá e do Marau para ser um Centro de Formação para a economia agrícola, implantada na comunidade de Torrado, no curso médio do Andirá, em um ponto em que o Andirá se torna inavegável por embarcações maiores rio acima. Em uma Assembleia em 1988, decidiu-se que a Escola deveria ser transferida para um local entre as comunidades São José Novo e Simão, reiniciando-a como Escola Agrícola São Pedro, posteriormente renomeada como Escola Indígena São Pedro.

Após a Constituição Federal de 88, variaram as concepções e a atribuição das competências no tocante ao ensino escolar indígena em âmbito estadual. No estado do Amazonas, a Constituição Estadual de 1989 reafirma, como dever do Estado, o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (I, art. 201) e, nesse sentido, foram incluídos os povos indígenas. A Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/AM) produziu em 1991 suas *Diretrizes para a Educação Indígena no Estado do Amazonas*, entendendo que a educação escolar indígena se realizava longe dos centros urbanos, de modo que deveria vincular-se ao Instituto de Educação Rural (IER) do Amazonas (ALBUQUERQUE, 2004, p. 60). O IER/AM, em 1991 criou uma Comissão Interinstitucional sob sua presidência, com a participação de diversas entidades: Universidade

Federal do Amazonas (UFAM), FUNAI de Manaus, Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Instituto de Pesquisas da Amazônia (INPA), Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Programa Waimiri-Atroari, (PWA), Delegacia Regional do MEC e Instituto Tecnológico do Amazonas (UTAM).

Em seu relatório produzido em 2005 sobre os Sateré-Mawé, Pery Teixeira destaca que a busca por escolarização na área indígena foi explicitada em documentos que reivindicavam recursos para as escolas dos rios Andirá (sob a administração de Barreirinha), Uaicurapá (Parintins) e Marau (Maués). (TEIXEIRA, 2005, p. 103). No período da reestruturação da educação escolar indígena precipitada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, três escolas indígenas foram criadas na área do rio Uaicurapá, nas comunidades de São Francisco de Assis, Nova Alegria e Vila Batista, tendo professores indígenas bilíngues atuando em turmas multisseriadas.

Os primeiros professores dessas comunidades podem ser identificados pelos seguintes nomes: Roberto Trindade Filho, na Escola Municipal Everaldo Maia, na comunidade São Francisco de Assis. Na Escola Municipal Antonio Ferreira, localizada na comunidade Nova Alegria, foi iniciada com o professor Wander Ferreira Lima<sup>126</sup>. E na Escola Municipal Laudelino Batista, Vila Batista, teve como primeiro professor Manuel Caetano Batista. Todos os três professores eram indígenas da etnia sateré-mawé. (SILVA et al, 2010)

Novas escolas foram progressivamente construídas ao longo dos anos 1990 e 2000, em comunidades dos rios Andirá, Uaicurapá e Maués, criando maior demanda por professores indígenas. Entre 1993 e 1997 professores e organizações indígenas desenvolveram diferentes projetos de formação de professores. Em 1998, o IER é extinto e surge a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI-SEDUC), que implementou o projeto Pirayawara (ver seção 3.1.3), para formação de professores indígenas em todo o estado em nível magisterial.

A distância entre Manaus e a maior parte das escolas indígenas no interior do Amazonas é vista como principal motivo para a defesa da municipalização da educação escolar indígena no estado (ALBUQUERQUE, 2004, p. 65), embora decerto outras agendas políticas interfiram em um estado que concentra 50% de sua população na capital e cujos municípios dependem imensamente de repasses federais de verba. É presumível que a alternância bienal entre eleições estaduais e municipais leve a reposicionamentos estratégicos de políticos em cargos das secretarias de educação, de modo a evidenciar suas relações com as bases eleitorais,

---

<sup>126</sup> Wander integrou a turma de Parintins do PROIND, mas abandonou o curso nos últimos módulos. Enquanto a professora assistente preocupava-se com seu desempenho irregular em cada módulo, sua ausência das aulas e não entrega dos trabalhos, os colegas o viam como um professor indígena com uma longa história.

uma dinâmica para a qual os Sateré-Mawé estão particularmente atentos (cf. ALVAREZ, 2007). De fato, em conversas com diferentes Sateré-Mawé, professores ou não, comentou-se sobre políticos locais, suas rivalidades e a distribuição de cargos, mas careceria de um acompanhamento mais sistemático das dinâmicas político-partidárias na região para um maior aprofundamento analítico nessa tese. De todo modo, os municípios de Parintins, Maués e Barreirinha criaram setores de Educação Escolar Indígena em suas Secretarias Municipais de Educação, cargos ocupados por professores indígenas ao menos há dez anos.

A nível estadual, em 1998 é criado o Conselho Estadual da Educação Escolar Indígena, que a partir de 2001 é encarregado emitir parecer para a autorização e o reconhecimento das escolas indígenas pelo Conselho Estadual de Educação, oferecer assessoramento e proceder acompanhamento e avaliação das escolas indígenas e indicar representantes para o planejamento da educação escolar indígena de cada sistema de ensino (ALBUQUERQUE, 2004, p. 67). O Censo Escolar do INEP, realizado em 2005, indica que 62,1% das escolas indígenas na região Norte são municipais, enquanto a proporção nacional é de 52,4%. O mesmo censo indica que o estado do Amazonas abriga 49.139 estudantes indígenas na Educação Básica, o que corresponde a 30% dos alunos indígenas brasileiros (INEP, 2007)<sup>127</sup>. Além disso, em 2009 foi realizada a primeira Conferência Nacional de Educação Indígena - CONEEI, com etapas nas chamadas “comunidades educacionais” e etapas regionais. Em 2016-2018 foram realizadas as etapas da II CONEEI, com 22 conferências nas comunidades educativas no âmbito da regional Alto Solimões, Médio Solimões e Vale do Javari, 21 na regional do Baixo Amazonas e Juruá e 06 na regional do Madeira e Purus. Três etapas regionais (Baixo Amazonas e Juruá; Alto Solimões, Médio Solimões e Vale do Javari; e Rio Negro) foram realizadas em 2017, com a eleição de delegados para a etapa nacional, em Brasília. Egressos do PROIND estavam entre os delegados enviados a Brasília.

Recuando um pouco. Enquanto mudava a organização institucional pública da educação indígena, também os professores indígenas Sateré-Mawé criavam suas próprias instâncias de organização. O I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em 1988, deu origem à Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), na qual houve ampla participação de professores Sateré-Mawé. Em 2000 a COPIAR se transforma em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM).

---

<sup>127</sup> Tive dificuldades em encontrar dados mais recentes do INEP. O Censo Escolar de 2015 informa que o Brasil tem 3.085 escolas indígenas, com 285 mil estudantes e 20 mil professores, mas não encontrei informações referentes à distribuição por estados e se geridas por municípios ou estados. Mesmo o site da Secretaria do Estado de Educação SEDUC do Amazonas traz dos dados de 2005.

Consonante ao movimento de professores indígenas da Amazônia, em 1989 professores dos rios Andirá e Marau reuniram-se na Escola São Pedro para criar a Organização dos Professores Sateré–Mawe, a OPISM. A PPP lista os sucessivos coordenadores da OPISM, na qual Ponta Alegre tem centralidade: professor Álvaro Carvalho da Silva da comunidade de Ponta Alegre, (1989-1990); professor Lúcio Ferreira Menezes da comunidade de Ponta Alegre, (1991 e 1992); Jecinaldo Barbosa Cabral da comunidade de Ponta Alegre, (2001 a 2002). Na conversa em casa de Lúcio, acima mencionada, João, Edmilson e Lúcio falaram da luta do movimento indígena pela escola diferenciada. Lucio contou que fizeram reuniões, foram de barco desde Nova América, falando com os tuxauas, com as comunidades. Os assessores do movimento indígena tinham que colocar no papel aquilo que estava na cabeça dos indígenas, como eles queriam a escola. Mas até hoje acontece o que é imposto pela secretaria de educação, segundo os três.

A Proposta Político-Pedagógica dos professores sateré-mawé narra que em 1997, devido às distâncias geográficas, decidiu-se por criar para os professores do Marau, a Associação dos Professores do rio Marau e Urupadi – WOMUPE. Por sua vez, o professor Manoel Caetano Batista Neto da comunidade Araticum Novo, foi eleito durante o Curso de Formação de professores em 2002 como coordenador da Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos rios Andirá e Waikurapá - OPISMA. O professor Nek'i José de Oliveira dos Santos Silva foi eleito para a OPISMA em 2005, exercendo a coordenação entre 2006 e 2013. Nesse período regularizou-se a documentação e se criou um escritório da OPISMA na sede de Parintins, junto ao Consórcio de Produtores Sateré-Mawé. O atual coordenador é o professor Euro Alves.

Este movimento é consonante com as condições de possibilidade elencadas por Bruce Albert, em artigo para o site do Instituto Socioambiental, para o chamado “boom” das associações indígenas: um quadro jurídico mais progressista a partir da CF88 e um “mercado de projetos” que emerge de cooperação bilateral entre ONGs internacionais e investimentos nacionais nas Organizações da Sociedade Civil

mudamos de uma dinâmica de construção identitária sustentada por um conjunto de lideranças indígenas carismáticas (com discursos político-simbólicos neo-tradicionais de muito impacto na mídia), para uma fase de certa rotinização do discurso étnico (nos moldes da retórica internacional do desenvolvimento “etno-sustentável” herdada das agências financiadoras), apoiada em um novo conjunto de jovens quadros de organizações indígenas formados cada vez mais em administração de associações e gestão de projetos. (ALBERT, s.d.)

Desde a criação das associações de professores indígenas sateré-mawé, uma sequência de projetos foi desenvolvida, a partir de parcerias firmadas com diferentes instituições. Das parcerias, decorrem diferentes publicações. Através do curso de Capacitação de Professores



Indígenas coordenado pela Secretaria Estadual de Educação/IERAM (Instituto de Educação Rural do Amazonas), professores indígenas Sateré-Mawé coproduziram uma série de trabalhos de cunho didático-pedagógico, listados na tese de Raynice Silva (2010): Coleção *Os Seres Vivos*, três volumes escritos em português e em sateré-mawé; *Tupana Ewowi Urutowepy*, escrito em sateré-mawé; *Histórias, Lendas e Mitos Sateré-Mawé*, em Português; *Sateré-Mawé Mowe'eg) Hap'* e *'Sateré-Mawé Wemahara Hap Ko'i'*, na língua sateré mawé; *Os Sateré-Mawé e a Arte de Construir*, em português; Trabalho bilíngue com dois volumes, Vol. I *Sateré-Mawé – As plantas que curam* e vol. II *Sateré- Mawé Mikoi Mohag) Wuat Waku Rakaria Set Ko'i*. Ainda em língua portuguesa, *Cultura, Ambiente e Sociedade Sateré-Mawé* e *Histórias de Vida* e, por fim um *Jornal 'Huhu'e Hap'* produzido pelos professores no intuito de promover o uso e aperfeiçoamento da língua escrita. (SILVA, 2010, pp. 39-40).



Figura 19 - Livros produzidos pela OPISMA. Fonte: OPISMA, 2010.

Diversos produtos advêm das atividades de pesquisa de Dulce do Carmo Franceschini, professora da Universidade Federal de Uberlândia vinculada ao Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília, e seus orientandos. Franceschini pesquisa entre os

Sateré-Mawé desde 1993 e defendeu em 1999 tese de doutorado<sup>128</sup> sobre descrição e análise morfosintática da língua sateré-mawé, na universidade de Paris VII. Em parceria com professores da OPISMA, a quem presta assessoria, Franceschini coordenou um projeto de “Revitalização da Língua e de Práticas Culturais Tradicionais Sateré-Mawé”, financiado entre 2002 e 2006 pela FAPEAM e, em 2006, também com apoio financeiro da UNICEF, tendo sido contemplado pelo Prêmio Culturas Indígenas de 2007. A edição do Povos Indígenas do Brasil 2001-2005 traz um excerto de reportagem do Jornal do Comércio, de 29 de setembro de 2004, em que os professores Leonardo Miquiles e Santino Lopes de Oliveira, da OPISMA, comentam o projeto lançado pela SEDUC de Educação Escolar Indígena, mencionando que a gramática sateré-mawé foi elaborada por eles junto com a professora Dulce Franceschini da UFAM (ISA, 2006, p. 494). Foi realizada a elaboração de uma gramática<sup>129</sup> entre 2004 e 2005 e um dicionário monolíngue<sup>130</sup> (2008) sateré-mawé. Em um artigo assinado por Franceschini, uma orientanda de mestrado e o então coordenador da OPISMA José de Oliveira, assim é descrita a atividade do projeto:

Uma reflexão sobre a revitalização lingüística e cultural sateré-mawé foi iniciada há mais de 10 anos, a partir dos estudos da Língua Sateré-Mawé realizados pela linguista Dulce Franceschini com um grupo de professores indígenas. Este trabalho de pesquisa-ação resultou na publicação de vários livros monolíngues em Sateré-Mawé, dentre estes uma gramática e um dicionário para uso nas escolas. A partir de 2006, o trabalho de revitalização cultural estendeu-se a outros saberes do grupo, por meio do projeto “Revitalização da língua e das práticas culturais tradicionais Sateré-Mawé”. (SILVA, FRANCESCHINI, CARNEIRO, 2009)

Estes outros saberes foram mobilizados em oficinas de artes (cerâmica, tecelagem, histórias mitológicas, fazer redes), encontros sobre língua, escola e direitos, encontros com tuxauas para discussão de problemas na área de conhecimentos tradicionais na escola, encontros de mulheres, encontros de jovens e encontros com os agentes indígenas de saúde (AIS) abordando temas como DSTs/AIDS e medicina tradicional. Ou seja, além das pesquisas na

<sup>128</sup> FRANCESCHINI, Dulce. 1999. **La langue sateré-mawé: description et analyse morphosyntaxique**. Paris, França, Thèse de doctorat, Université Denis Diderot, Paris VII.

<sup>129</sup> FRANCESCHINI, Dulce do Carmo (Org.); MAWÉ, Professores Sateré (Org.) **Sateré-Mawé pusu agkukag** (Gramática Sateré-Mawé). I ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas 2005, v. 1, 82 p. Os autores, conforme informado no site do Nusoken, são Bernardo Alves Moi; Danilson de Oliveira Warana; Honorato Lopes Sahu; Leonardo Miquiles Hywi; Mateus de Oliveira Moi; Neraldo Miquiles Satere; Damácio Viana satere; Emílio da Silva Moi; José de Oliveira Sateré; Luciano Miquiles Sateré; Nelito Pereira Urit'i; Rosenildo Sérgio da Silva Warana. Os últimos “sobrenomes” são designações clônicas.

<sup>130</sup> FRANCESCHINI, Dulce do Carmo (coordenadora) et Al. 2009. **Satere Mawe Pusu Ahyt'a**. Os autores, listados em um vídeo da OPISMA no youtube, foram os professores indígenas Damácio Sateré Warana Mawe; Edinelson Warana Satere Mawe, Emílio Moi Akuri Mawe, Ernaldo Satere Akuri Mawe, Jacob Moi Mawe, José Satere Moi Mawe, Jucimar Wasa'i Warana Mawe; Leonardo Hywi Satere Mawe; Mateus Moi Akuri Mawe; Nelito Urit'i Satere Mawe; Rosenildo Warana Satere Mawe. OPISMA. **Projeto Revitalização da Língua e das Práticas Tradicionais Sateré-Mawé**. Vídeo de slides. 3'01". Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8u7l6jBVsx>

universidade, uma série de efeitos foram engendrados por essas parcerias, como encontros, oficinas e diálogos. Algumas dessas atividades foram narradas pela professora da Escola Indígena Rosa Cabral, Marilúcia de Souza Menezes, no debate gravado pela equipe do GEU na Universidade do Estado do Amazonas para a realização do II Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins.

Então esse é o papel da escola, aqui nós aprendemos a teoria, quando nós vamos lá, nós professores, temos que colocar em prática. Temos que colocar em prática pra incentivar, aí eles fazem isso, aprender parte da cultura. Lá a gente reúne a comunidade e pra nós é muito satisfatório, nós não vamos aprender só sobre a nossa cultura, é os dois. Porque é impossível viver isoladamente. Então é muito importante o intercultural, o diálogo entre as duas culturas. Então nós professores precisamos saber levar lá pra nossa comunidade e colocar em prática. E o que que a escola pode ajudar a revitalizar, a fortalecer o que ainda tem, é fortalecer! E aonde está se perdendo é revitalizar. A OPISMA é a organização dos professores indígenas Sateré-Mawé, ela tinha um projeto com a UNICEF sobre cerâmica, teçume de rede, contador de história. Então ela ia em várias comunidades. Também um projeto de revitalização, porque a gente sabe que muitos, a gente vai se perdendo. Então é pros jovens, um projeto voltado pros jovens, porque a UNICEF é um órgão que apoia os projetos pros jovens. E ali os jovens, as meninas aprendem a fazer rede, os jovens aprendem a contar história, cerâmica... então, como ela falou: será que nós professores estamos colocando em prática lá na nossa escola? Eu, pelo menos, lá na Rosa Cabral em Ponta Alegre, não tudo. Mas pelo menos tudo que a gente pode fazer, com todo sacrifício, a gente faz.

Marilúcia de Souza Menezes, no debate realizado com acadêmicos do PROIND na UEA, para gravação do *II Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*, em janeiro de 2012.

Os diversos livros produzidos pela parceria entre Franceschini, seus orientandos e os professores Sateré-Mawé passam a servir de corpus inicial para as pesquisas dos orientandos de Franceschini antes de empreenderem suas viagens de campo para as aldeias dos rios Andirá e Uaicurapá. Estas pesquisas foram norteadas pelo princípio de pesquisa-ação, em que se alega que os resultados das dissertações e teses trazem, além do caráter científico, uma contribuição para os processos educativos das escolas sateré-mawé em curso (cf. SPOLADORE, 2011, pp. 63-67).

É interessante notar como as ilustrações de capa desses materiais, feitas por sateré-mawé participantes dos projetos, buscam acoplar os elementos do conhecimento Sateré-Mawé, o guaraná, o patawi (suporte da cuia de çapó – guaraná ralado – em formato de ampulheta) e o porantim (e também a tucandeira), ao livro e à escrita. Não se trata apenas da instanciação de elementos diacríticos da “identidade” ou “cultura” Sateré-Mawé, mas de um vínculo de longa duração entre a habilidade e o gesto de ler e a tomada do çapó. Acerca disso, escreveu Figueroa:

A figura do herói Wasiri dos mitos de origem tem sido comparado por alguns colaboradores especialistas a uma entidade frequentemente incorporada pelos Paini durante o ritual xamânico chamado Bancada, implementado durante a temporada de fabrico de pães de guaraná. Como Uggé (1993, p. 97) aponta, versões diferentes das

histórias descrevem o Wasiri "no silêncio da noite [...] ao pé do guaranzeiro a escutar e escrever o Poratig" o objeto ritual em que sua memória ainda está gravada para sua descendência. No momento em que o ritual é praticado ainda, a "leitura" do Poratig (/poratig mowanpap /), ou seja, a formulação de perguntas sobre o futuro e outras questões que precisavam de respostas, era feita ao mesmo tempo que a raspagem e o consumo de guaraná. (FIGUEROA, 1997, p. 66, tradução nossa)<sup>131</sup>



Figura 20 - Gramática e Dicionário Sateré-Mawé

Durante a minha pesquisa de campo entre 2012 e 2017, fosse na sala de aula da Universidade do Estado do Amazonas durante os módulos da Pedagogia Intercultural PROIND, fosse nas conversas com professores indígenas em suas casas em Parintins e em Ponta Alegre, foi interessante notar o valor ambivalente atribuído a estas publicações. Estes livros tinham um grande potencial de circulação, devido à sua tiragem (que permitia que muitos Sateré-Mawé, professores ou não, tivessem em sua posse uma cópia) e como uma materialização da “cultura” e da “educação” sateré-mawé, em contextos de falas públicas nos encontros de professores, com os órgãos públicos ou outros tidos como autoridades. A circulação poderia ser tanto no sentido de serem materiais levados para serem exibidos e folheados, quanto para serem dados

<sup>131</sup> No original, em francês: “La figure du héros Wasiri des récits d'origine a été assimilée par quelques collaborateurs spécialistes à une entité fréquemment incorporée par le paini lors du rituel de chamanisme dénommé Bancada, mis en oeuvre durant la saison de fabrication des pains de guaraná. Comme Uggé (1993, p. 97) le souligne, différentes versions des récits sur Wasiri le décrivent "dans le silence de la nuit [...] au pied du guaranzeiro en train d'écouter et d'écrire le Poratig", l'objet rituel sur lequel sa mémoire demeure gravée pour sa descendance. Au temps où se pratiquait encore le rituel, la "lecture" du Poratig (/Poratig mowanpap/, c'est-à-dire la formulation d'interrogations sur l'avenir et d'autres questions qui demandaient des réponses, se faisait en même temps que le râpage et que la consommation du guaraná.”

ou trocados. Contudo, quando indagados sobre seu uso em sala de aula, vários professores hesitavam em confirmá-lo. Por diversas vezes, encontrei nas casas dos professores ou na Escola Rosa Cabral um ou outro volume dessas publicações junto a uma pilha de outros livros e materiais impressos acumulados de cursos de formação ou oferecidos pelas secretarias de educação. Além disso, estes materiais pareciam ser mais valorizados pelos professores que, de um modo ou outro, participaram de suas atividades de consecução, como aqueles formados pela primeira turma do projeto Pirayawara, com quem a professora Franceschini trabalhou de perto. São, afinal, marcas do sucesso em estabelecer parcerias e se relacionar com a alteridade potencialmente produtiva das secretarias de educação, ONGs e universidades. Gerações mais novas (em termos de formação e atuação nas escolas, não de idade) de professores, por sua vez, manifestaram em comentários e conversas o desejo de fazer algo novo, que fosse “deles” e que pudesse da mesma maneira condensar essas novas parcerias. “Troféus” que demonstrassem, em uma linguagem mais próxima à etnologia, capacidade de “retenção de relações e de agência” (SZTUTMAN, 2012, p. 245). Algo que, de certa forma, o GEU fez em parceria com os professores da Escola Rosa Cabral quando da confecção da cartilha.

Sztutman aqui faz menção ao trabalho de Patrick Menget (1996 apud SZTUTMAN, 2012, p. 245) sobre grupos caçadores de cabeça, como os Mundurucu (vizinhos/inimigos dos Sateré-Mawé e também um de seus *ywania*), em que a “economia política de troféus” era responsável pela definição de grupos de guerreiros e formação de lideranças. A composição de núcleos de guerreiros envolvia, por sua vez, a realização de rots comunitários que produziam estes grandes homens, que deveriam ser capazes de reter relações e agências. É claro que a transposição entre guerreiros “caçadores de cabeça” e professores “produtores de cartilha” não pode ser mecânica, mas fornece pistas do processo que os Sateré-Mawé descrevem da passagem do ethos guerreiro para os portadores das boas palavras, e talvez se aproxime da distinção entre o guerreiro indomesticável e o xamã domesticador dos traços de não-humanidade identificados entre os Araweté (ibid., p. 248).

### **3.1.2 Escolas sateré-mawé hoje. Ponta Alegre e a Escola Rosa Cabral**

Uma consequência do progressivo reordenamento político e administrativo acerca da relação entre Estado e povos indígenas no Brasil foi o decreto 26/1991, que transfere da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC) a “competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino”, atribuindo sua execução às esferas municipal e estadual. Esta passagem e o subsequente envolvimento de órgãos estaduais

e municipais foram considerados avanços no rompimento do modelo tutelar, pois propiciaram um:

[...] novo tipo de envolvimento das comunidades indígenas com as secretarias estaduais e municipais de educação, ampliando os atores envolvidos com a implantação e gerenciamento de escolas em terras indígenas, bem como com o surgimento de novos programas de formação de professores indígenas no magistério intercultural (GRUPIONI, 2003, p. 199).

Com a passagem da competência pela educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (cujos artigos 78 e 79 tratam da educação escolar indígena), uma série de documentos oficiais estabelece as diretrizes e aspirações para a educação escolar indígena, cujo discurso é o de construir uma escola “indígena comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada”, na formulação do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (MEC, 1998). O RCNEI se define como um documento escrito com a participação de educadores indígenas e não indígenas, e a publicação é recheada de fotos, grafismos e citações de professores indígenas das mais diversas etnias. Já o Parecer CNE/CEB nº 14/99, “Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena”, atribui aos estados a responsabilidade pela “oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios”, criando também as categorias “escola indígena” e “professor indígena” em sua rede de ensino. Cabe aos estados também formular um programa estadual para a formação do magistério indígena.

Estes documentos trazem consigo certa ambiguidade. Se podem ser vistos como conquistas do movimento indígena, muito embora seja grande a distância entre o que está ali determinado e o modo como as escolas indígenas têm sido operacionalizadas na prática, pode se tornar a versão contemporânea de colonização de modos de existência e práticas de conhecimento, engolfados como itens do currículo escolar. Assim advertem professores universitários em Parintins, escrevendo em coautoria com professores indígenas Saterés-Mawés um trabalho no qual identifica:

[...]duas intencionalidades no bojo desse processo de inserção da educação escolar indígena: a do Estado Nacional brasileiro e a das lideranças indígenas, ambos declarando em alto e bom som a busca da escolarização completa dos indígenas, como meio para a cidadania ou etnocidadania dos indígenas em suas vidas coletivas e individuais na Modernidade, Contudo, há nisso tudo algumas preocupante contradições sobre as quais devemos refletir no sentido de uma sistematização a fim de obtermos mais clareza acerca dos elementos constituintes da educação escolar indígena. (SILVA ET AL., 2010).

Os referenciais curriculares nacionais têm como efeito direto, diante e para além das concepções acerca de educação embutidas em sua redação, obrigar secretarias municipais e estaduais de educação a investir recursos e organizar a educação escolar nas áreas indígenas, o que inclui o recrutamento de professores bilíngues e a confecção de materiais didáticos específicos. Conforme municípios e estados passam cada vez mais a exigir professores com alguma titulação, o que em alguns casos inviabilizava a contratação de indígenas como professores e a consequente manutenção de quadros de professores não indígenas nas escolas, as organizações indígenas passaram a organizar demandas para constituir cursos de formação de professores, que garantissem a permanência dos que já atuavam, bem como realizassem a formação de novos quadros, capacitados e posicionados para ter agência na instituição escolar instalada nas comunidades, dentro e fora da sala de aula. Em alguns casos, entre a realização do curso e o seu reconhecimento pelos órgãos competentes há uma lacuna de alguns anos, caso do Projeto Educação Ticuna, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas apenas em 1997 ao nível do ensino fundamental e em 2000 para o ensino médio (GRUBER, 2003). Em 2004, havia um total de 382 professores indígenas com Ensino Médio completo (formados pelo Projeto Educação Ticuna ou em escolas urbanas) atuando na região abarcada pela OGPTB (2005, p. 20).

Após a Constituição Federal de 88, variaram as concepções e a atribuição das competências no tocante ao ensino escolar indígena em âmbito estadual. No estado do **Amazonas**, a Constituição Estadual de 1989 reafirma, como dever do Estado, o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (I, art. 201) e, nesse sentido, foram incluídos os povos indígenas. A Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/AM) produziu em 1991 suas *Diretrizes para a Educação Indígena no Estado do Amazonas*, entendendo que a educação escolar indígena se realizava longe dos centros urbanos, de modo que deveria vincular-se ao Instituto de Educação Rural (IER) do Amazonas (Albuquerque, 2004, p. 60). O IER/AM, em 1991 criou uma Comissão Interinstitucional sob sua presidência, com a participação de diversas entidades: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), FUNAI de Manaus, Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Instituto de Pesquisas da Amazônia (INPA), Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Programa Waimiri-Atroari, (PWA), Delegacia Regional do MEC e Instituto Tecnológico do Amazonas (UTAM). Entre 1993 e 1997 professores e organizações indígenas desenvolveram diferentes projetos de formação de professores.

Conforme descrito na seção anterior, a responsabilidade administrativa pelas escolas indígenas foi repartida entre estado e municípios. Todavia, houve projetos estaduais de formação de professores. Além do *Projeto Educação Ticuna*, que começou em 1993 seu programa de Ensino Fundamental, formando a primeira turma em 1997 e a primeira turma de Ensino Médio em 2002 (OGPTB, 2005, p. 10), outros projetos de fôlego surgem ainda nos anos 1990 no Amazonas. Em 1998 o IER/AM é desvinculado da SEDUC, e apresenta o *Projeto Pirayawara*, para formação magisterial de professores indígenas.

Atualmente, a gestão estatal da educação escolar sateré-mawé no Amazonas é distribuída entre a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC) e as Secretarias Municipais de Educação (SEMED) de Parintins (escolas do rio Uaicurapá), Barreirinha (escolas do rio Andirá)<sup>132</sup> e Maués (escolas dos rios Marau e Urupadi).

Nas três subregiões da área indígena sateré-mawé atuam cerca de 231 professores, sendo que a maioria atua no Ensino Fundamental, alguns na pré-escola e poucos na creche. Segundo dados fornecidos pelo Censo Escolar (FNDE), o número de alunos matriculados em 2011 na área indígena sateré-mawé era de 4.176 (quatro mil cento e setenta e seis) alunos, o que representa quase 50% da população que aí reside, sem contabilizar os alunos matriculados no Ensino Médio e os jovens indígenas que estudam nas cidades próximas. (FRANCESCHINI et al, 2012)

No momento de realização dessa tese, há 36 escolas indígenas registradas na região do rio Andirá, 6 escolas indígenas na região do rio Uaicurapá e 38 escolas indígenas na região dos rios Marau e Urupadi. Em cada uma das subdivisões hidrográficas da Terra Indígena, consta a existência de um Centro de Educação Indígena estadual, gerido pela SEDUC, instalado no prédio de uma das outras escolas municipais. Entre as escolas do rio Andirá, predominam aquelas com nomes de inspiração católica (Nossa Senhora do Carmo, São Marcos), evangélica (Nova Jerusalém) que designam uma localidade (Vista Alegre, Jatuatuba, Cajual), ou mesmo que homenageiam alguma personalidade (local, como Professora Rosa Cabral e Tuxaua Obadias Garcia, ou nacional, Marechal Cândido Rondon). Não há nenhuma cujo nome seja uma palavra em sateré-mawé. Nas escolas do rio Marau, por sua vez, com exceção das escolas denominadas São Thomas (Vista Alegre) e Tribo Sateré-Mawé (Boas Novas), as escolas todas tem nomes em sateré-mawé. Já no Uaicurapá há duas escolas com nomes em sateré-mawé e

<sup>132</sup> Algumas escolas vinculadas a Barreirinha tem reivindicado, por meio de tuxauas e professores, sua vinculação ao município de Aveiros, no Pará, geograficamente mais próximo a estas localidades. Ver G1 SANTARÉM. Índios Sateré-Mawé buscam apoio para aumentar produção de guaraná em Aveiro. **Portal G1**. TV Tapajós, Santarém e região. 14 out 2017. Disponível em <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/indios-satere-mawe-buscam-apoio-para-aumentar-producao-de-guarana-em-aveiro.ghtml>. Esta seria uma dinâmica política interessante de se acompanhar, mas no decorrer dessa pesquisa pude apenas seguir uns poucos rastros, como a atuação em Aveiros do professor sateré-mawé formado pelo PROIND Joede Miquiles, que posteriormente passou a trabalhar na secretaria de educação do município de Itacoatiara-AM, sem atuação direta com a educação escolar sateré-mawé.



três com nomes de personalidades, além do Centro de Educação Indígena estadual<sup>133</sup>. Este quadro reflete uma política promovida pela WOMUPE e, ainda com menos abrangência, pela OPISMA, em renomear as escolas, política esta que exige articulação com as SEMEDs e certo manejo burocrático. Assim, consta na PPP:

Nas escolas da região do Marau e em algumas do Waikurapá as escolas já foram denominadas com seus nomes em língua Sateré-Mawé, a partir de escolha de assembléias comunitárias, o que traz um valor simbólico importante para a cultura escolar Sateré-Mawé. Nossa perspectiva é de que o Andirá, assim como todas as escolas Sateré-Mawé tenham seus nomes na língua materna aceitos pelas SEMEDs. (WOMUPE; OPISMA, 2014, item IV – Diagnóstico Sócio Educacional)

Além do nome, as associações de professores sateré-mawé e pesquisadores externos têm diagnosticado que as escolas do baixo curso do Andirá, sobretudo das aldeias de Guaranatuba e Ponta Alegre, enfrentam maiores dificuldades em ministrar aulas em sateré-mawé, dado que são aldeias com predominância do uso cotidiano do português e com crianças que chegam à escola monolíngues em português (SILVA, 2007, p. 66), mas também devido ao fato de que mesmo muitos dos professores indígenas, egressos do Pirayawara e/ou dos cursos superiores, não são fluentes em sateré-mawé. O professor Edmilson “Cambará”, que leciona na aldeia do Castanhal, comentou, em conversa em casa de Lúcio Menezes<sup>134</sup>, que muitos professores não sabem falar a língua materna e nas comunidades mais para cima (próximas às cabeceiras do Andirá e Marau) as crianças têm dificuldade com o português, a maioria não domina o português. As crianças precisariam aprender português para irem para a cidade (para continuar os estudos), muitas não aprendem e quando vem estudar na cidade são muito prejudicadas. Edmilson, Lúcio e João “Canarinho” Ferreira de Souza, ao longo dessa conversa, mencionaram professores que não falam bem o português e na hora de ensinar, ensinam tudo na língua materna. Entre eles, pois, que têm certa circulação por cidades, aldeias e regimes de saber e enunciação distintos (João e Lúcio como lideranças e ex-funcionários da FUNAI, Edmilson que ministra cultos da Igreja da Paz, em Castanhal), é o bilinguismo sateré/português que se deseja.

Seria preciso aprofundar a discussão sobre bilinguismo na educação escolar indígena, a partir de uma genealogia de seus usos a partir das diferentes frentes de instalação de instituições escolares por parte de missionários católicos, evangélicos e agentes do Estado,

<sup>133</sup> Informações obtidas por meio da ferramenta de pesquisas por cidades e modalidade escolar (indígena) oferecidas pelo website [escol.as](http://www.escol.as/) (<http://www.escol.as/>), que retira seus dados do Censo Escolar 2016 do INEP. Tanto a SEDUC-AM quanto as SEMEDs dos três municípios não dispõem estas informações online, até onde pude constatar.

<sup>134</sup> Em 22 de junho de 2014, na qual também estavam Lúcio Menezes e João Ferreira de Souza.

dentro de diferentes paradigmas. Os usos que os Sateré-Mawé interlocutores do GEU fizeram da expressão bilinguismo eram bastante diversos, indicando não apenas a proficiência nos idiomas, mas formas de relacionalidade nas aldeias e modos de conhecimentos atribuídos à cultura dos “brancos” e dos Sateré-Mawé. Sobretudo, há aí uma aguda consciência de que os contextos de enunciação em que se usa as línguas portuguesa e sateré-mawé são distintos. Não à toa, em discursos de autoridades durante as cerimônias preferencialmente começavam na língua sateré-mawé, e os assuntos de política “interna” – entre tuxauas e lideranças de diferentes comunidades – eram tratados em sateré-mawé, língua escutada com um silêncio respeitoso mesmo por aqueles que não “dominavam” a língua. Tendo em mente de a política do guaraná se faz com o uso das sehay pooti, das boas palavras, há certas lacunas educacionais e políticas quando temas são abordados de maneira monolíngue em português. Por sua vez, o português figura como uma extensão as capacidades de agenciamento das potências de outrem. O desejo, portanto, não é pela expressão em dois idiomas tomados como mutuamente equivalentes, mas pelas extensões das agências que ambos podem prover, para além das traduções experimentadas entre ambos.

O tema do bilinguismo foi debatido pelos acadêmicos do PROIND com a equipe do GEU durante a gravação do II Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins, em janeiro de 2012.

ALCINEIDE - ...ela é uma comunidade que ainda pratica a língua. Mas a comunidade onde eu trabalho já não pratica tanto. São só algumas pessoas que ainda falam. Então se torna mais difícil ainda. Mas o projeto Pirayawara... por isso, principalmente ele tem essa... o intuito dele é isso. É levar a conhecer a pessoa aprender realmente a falar e repassar isso aos alunos. Até mais do que, acredito, o nosso estudo aqui, porque é mais aprender a cultura, a situação como está, como é, como era e como é agora, como deve ser, o que nós devemos fazer. Então é isso, mais ou menos, o que eu tinha pra falar.

TITO – Conversando com os mais antigos, principalmente minhas tias, eu descobri que na comunidade de Ponta Alegre – a maioria mora lá ou conhece – a primeira língua a ser falada não foi nem o português, nem o Sateré, mas sim o nheengatu, aquela língua articulada pelos jesuítas. E que com o passar do tempo, aí é que a língua Sateré entrou em cena. E atualmente, a língua que tem hegemonia lá, que foi a minha realidade, é a língua portuguesa. Ponta Alegre.

JOSIAS – A comunidade de Ponta Alegre, ela é um reflexo do processo de contato entre o branco e o indígena, o não indígena e o indígena, a comunidade de Ponta Alegre. E recentemente eu tive o privilégio novamente de ir até a última comunidade, que é Conceição, e voltar pelas outras comunidades. Ponta Alegre mesmo, ela é muito marcante em relação à língua portuguesa, mas quando você vai indo mais para outras comunidades, você vê que o português perde valor e a língua materna se torna a língua dominante. E aquele que não sabe a língua dominante Sateré-Mawé, sente uma enorme dificuldade de comunicação. Realmente há esse contraste. E muitos dos jovens que eu encontrei por aí, eles querem muito aprender o português, assim como os que sabem português querem aprender a língua materna. Tanto que há esse contraste, esse contraste. E eles querem aprender muito o português. Querem uma escola pra aprender o português, porque lá pra cima não

existem escolas. As escolas são aqui logo próximas. Lá não tem como, porque é muito longe.

Assim, Josias conta que estes jovens buscam a maior escola da T.I. Andirá-Marau, a Escola Municipal Indígena Professora Rosa Cabral, em Ponta Alegre, onde também funciona o Centro de Educação Indígena estadual, por meio do projeto Igarité, que oferece as aulas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por sua vez, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental são de responsabilidade da SEMED de Barreirinha-AM. A escola dispõe de 5 salas de aula, uma sala de diretoria, cozinha e 31 funcionários, entre professores, coordenador, vigia, merendeiras e faxineira. Trata-se, portanto, junto com o Bolsa Família e as aposentadorias, de uma grande fonte financeira da comunidade.

Durante o período de trabalho de campo, com pesquisadores do GEU ou sozinha, pude acompanhar diversas atividades da escola, incluindo trechos de aulas ministradas pelos professores formados pelo PROIND. Uma observação mais sistemática dessas aulas exigiria uma autorização tanto da SEMED de Barreirinha quanto do coordenador da escola, e estaria fora do escopo dessa pesquisa; contudo, da casa de Lúcio Menezes, em frente à escola, da janela das salas ou próxima à porta foi possível captar algumas impressões do cotidiano da escola, sobretudo nos meses de agosto de 2014 e novembro de 2015, quando eu estive em Ponta Alegre durante o período letivo.

A Escola Municipal Indígena Rosa Cabral tem atividades nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, e recebe alguns estudantes de outras comunidades, seja atravessando o rio desde a comunidade Vila Miquiles, na outra margem do Andirá, seja aqueles que vem de outras comunidades parar durante o período letivo em Ponta Alegre, morando na casa de parentes. Estes costumam ser apresentados aos tuxauas quando chegam, recebendo falas de admoestação a bons comportamentos de seus anfitriões e dos tuxauas. É possível saber que a escola está funcionando pelo ruído forte do gerador elétrico a diesel, que alimenta as salas de aula.

As salas de aula seguem uma disposição bastante próxima de escolas não indígenas. Carteiras para os alunos, uma mesa para o professor, um grande quadro-negro e trabalhos escolares em cartolina ou EVA exibidos nas paredes. Estes trabalhos exibiam desenhos ou colagens para ilustrar os temas propostos, muitas vezes com figuras exógenas ao cotidiano da aldeia. Grandes ventiladores tentavam amenizar o calor. Listas com nomes dos alunos estavam afixadas próximas à porta.



Figura 21 - Trabalhos afixados na parede da sala de aula. Escola Rosa Cabral. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU

Na Escola Rosa Cabral, ao contrário da maioria das outras escolas da Terra Indígena, a maior parte das aulas são divididas por séries, tendo no máximo duas séries na mesma sala com o mesmo professor, enquanto a maior parte das escolas tem turmas multisseriadas com crianças em idades distintas e, supostamente, diferentes currículos apresentados simultaneamente. Este é um dos motivos pelos quais a Rosa Cabral é considerada uma boa escola, visada por pais de diferentes aldeias. Conversando com o tuisá Amado Menezes sobre a composição da população de Ponta Alegre, durante a gravação do III Memorial Indígena, ele nos conta:

De outros lugares também veio pra aqui. Aqui, o seu Narciso é de Vila Nova, não é de Terra Preta. Eu sou, a minha geração, a minha mãe veio lá do Arco, lá de uma comunidade pertinho de Santa Cruz, é particular da comunidade de Santa Cruz. E hoje lá tá matagal, mata verde já, não tem mais não, só tem o Santa Cruz, e a família do seu João lá já é de outra que veio da Terra Preta, São Raimundo. Já tem várias que, pessoas que vieram pra ampliar aqui, principalmente agora que tem o colégio aqui, né. Olha, já chegou ontem que trouxe o açaí, ele veio do São Raimundo, quer dizer, ele veio de lá já deixar o filho dele, já caminhando à procura da melhoria da educação do filho dele porque lá já não tá mais recebendo o menino na sala de aula, porque lá a educação é mais fraco, o estudo. Agora ele veio pra cá onde é mais elevado mais um pouco na educação, então ele veio aqui, conversou comigo, conversou com o João, conversou

como seu Lúcio, seu Zezinho e se tinha vaga pro filho dele aqui. Inclusive o Lúcio, meu primo, onde vocês estão hospedados, ele veio aqui e disse:

– Olha, veio um Sateré lá da Terra Preta, seu Raimundo, pra vim aqui conseguir uma vaga”. Então vai lá, perguntou do colégio, a gente vai conseguir. Só que aqui é diferente que lá porque existe início como, o mundo ele oferece certas coisas de bom e ruim. Eu disse:

– “Ó, aqui tem uns menino que, não porque a gente não fala pra eles, não porque não explicamos pra eles”

Eu disse:

– “Aqui tem o alcoolismo, tem o cigarro, então se você continuar nessa equipe aí, você não vai ficar em casa, você tá aqui bêbado, antes de acontecer alguma coisa grave você vai rolar no caminhãozinho pra lá. Mas se você vier na finalidade do que você está falando aí, da educação, você vai aprender mesmo; você vai ter moradia, ter merenda, ter almoço, ter vestimenta, tem tudo aqui, mas se você caminhar pra esse lado aqui você não vai ter nada, daqui você vai voltar”.

– “Não, eu prometo que não vai acontecer”.

Passa um ano, fizemos de novo a reunião como estamos aqui e falamos pra ele, o dono da casa disse:

– “Nota dez pra você, quando você quiser voltar como esse ano a casa tá à disposição”. E hoje ele já tá aí de novo pra continuar o estudo dele. E não só ele, várias pessoas também.

Tuisá Amado Menezes, em entrevista em sua casa em Ponta Alegre para a gravação do III Memorial Indígena.

A formação profissional dos professores também é mais elevada, muitos se formaram pelo Magistério Pirayawara, mas também por cursos de magistério PROFORMAR<sup>135</sup>), pela Pedagogia Intercultural PROIND, ou outras licenciaturas oferecidas pela Universidade do Estado do Amazonas em Parintins, incluindo as oferecidas pelo PARFOR<sup>136</sup>. Há alguns que cursam pós-graduações em educação infantil ou gestão escolar. Devido à relativa proximidade com a sede do município em Barreirinha e com Parintins, há certa facilidade de circulação dos professores entre as cidades e as aldeias, o que permite que adquiram e tragam materiais de papelaria ou mesmo consigam recursos com empresários e políticos para promover atividades da escola. Esta circulação não raro acarreta em perdas de aula, que são administradas pelos professores conforme ajustam calendários e diários de classe. Por vezes, os professores cobrem as aulas uns dos outros.

Outra questão que afeta a temporalidade da escola é a quantidade elevada de professores e estudantes adventistas, religião que proíbe quaisquer atividades de trabalho entre

<sup>135</sup> O PROFORMAR surgiu de uma solicitação da SEDUC/UFAM à então recém-criada Universidade do Estado do Amazonas por um programa de capacitação de professores. Foi celebrada uma parceria com a Fundação Getúlio Vargas, que implementaram o curso por meio do chamado *ensino presencial mediado pela TV* (SILVA; ZOGAHIB, 2015). O modelo do PROFORMAR não foi tão diferente do que viria depois com os ensinos à distância via internet, a o número de municípios, as distâncias e a falta de infraestrutura de comunicação foram utilizadas como justificativas para sua implementação.

<sup>136</sup> “Em vigor desde 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica abre todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)”. Fonte: Portal do MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>

o pôr do sol das sextas-feiras e o dos sábados, dado que se deve guardar o sábado. Alcineide, uma das professoras formadas pelo PROIND e adventista, em 2014 era responsável pelas turmas do nono ano, também pelo projeto Igarité, mas com aulas presenciais no período noturno. Arranjos e substituições eram feitas para que ela não ministrasse aulas às sextas-feiras a noite, contudo, em atividades como a Feira Cultural, em que ocasionais atrasos ocorriam e a programação alcançava a noite, levavam a advertências e conflitos com o pastor da igreja. Interessante notar que as reivindicações por estes ajustes para os alunos adventistas também eram apresentadas pelo direito à interculturalidade.

A escola Rosa Cabral, em virtude de sediar o Centro de Educação Indígena estadual, dispõe de internet por antena, acionada durante as aulas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que são transmitidas a todo estado pelo Projeto Igarité. Este projeto, convênio da Secretaria de Educação SEDUC do Amazonas com a Fundação Roberto Marinho, oferece aulas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) mas também a comunidades rurais e indígenas, cujas escolas não ofereciam os anos finais do Ensino Básico. Ele é denominado de Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, pois, além do conteúdo transmitido, há um professor encarregado em aula, devidamente capacitado para este formato de “telessala”<sup>137</sup>. A escala espacial do Amazonas e o número de comunidades têm sido utilizados como justificativa para esta modalidade de ensino, que gera grandes números para o governo do estado.

Em Ponta Alegre, assisti uma aula de sexto ano de língua portuguesa pelo Projeto Igarité, em agosto de 2014. Por alguma dificuldade técnica, no dia, o sinal da internet impedia o recebimento do sinal da aula, o que não era incomum. O professor Naasson Menezes, precavido, dispunha das aulas gravadas em DVD e colocou para a turma, naquele dia apenas três garotos. O tópico da aula era “gêneros textuais” e o vídeo fazia parte de um material do Telecurso 2000, provavelmente gravado no início da década de 1990 em São Paulo. Na dramatização, uma jovem andava pelo Viaduto do Chá, no centro de São Paulo, e parava em uma banca de jornal, para comprar um jornal de classificados de emprego e uma ficha telefônica. Com a ficha, ela telefonava de um orelhão para um possível empregador, oferecendo-se a uma vaga. Com o final da cena, esperava-se que os alunos resolvessem exercícios em uma apostila.

Enquanto eu observava a aula, fiquei pensando – com assombro e talvez com exagero – que provavelmente eu era a única pessoa em um raio de centenas de quilômetros a ser capaz de reconhecer a cena e a ação ali decorrida. Tinha que conter a minha sensação de escândalo

---

<sup>137</sup> Ver. AMAZONAS. Secretaria de Educação. **Seduc capacita professores do Projeto Igarité**. Publicado em 08 mai 2013. Disponível em <http://www.educacao.am.gov.br/2013/05/seduc-capacita-professores-do-projeto-igarite/>

com este material, diante dos elogios que eu ouvira sobre a mediação tecnológica (que também acontecera nas aulas do PROIND - ver capítulo 4), e tentar observar o que faziam o professor e seus alunos daquela situação. O professor aproximou-se dos alunos em suas carteiras e conversou com eles sobre como preencher em seus cadernos as respostas às questões das apostilas. Parecia apenas que o formato disciplinar e burocrático de cumprimento de tarefas ali se instaurava, deixando de lado tanto o conteúdo originalmente pensado no desenvolvimento do material da fundação Roberto Marinho, como todas as discussões sobre “processos próprios de aprendizagem” e os muitos adjetivos da educação escolar indígena. Quando perguntei ao professor o que ele achava do material e do formato das aulas, ele foi evasivo. Creio que, em parte, porque o contrato da SEDUC oferece algumas vantagens em relação ao das SEMEDs, como maior estabilidade, rendimentos e o provimento de equipamentos como laptops para os professores, que afinal eram empregados com diversas finalidades. O professor Naasson, além de produzir ofícios e documentos referentes à escola e ao time Ponta Alegre Futebol Clube, nos momentos em que a internet da escola está ligada, aproveita para publicar fotos e notícias da Escola Rosa Cabral em sua página do facebook, acompanhada com interesse por Sateré-Mawé em Parintins, Barreirinha e Maués, que trocam elogios e brincadeiras nos comentários dessas publicações. Há portanto, uma mediação tecnológica de outra ordem acontecendo, com seus próprios “gêneros textuais”.



Figura 22 - Aula do Projeto Igarité, agosto de 2014, Escola Rosa Cabral, Ponta Alegre. Fotos: Ana Fiori, arquivo GEU

A reforma realizada em 2016, nos meses finais do mandato do prefeito de Barreirinha Mecias Sateré, construiu um muro ao redor da Rosa Cabral, afetando em alguma medida a circulação pela escola, posto que coibiu que pais ou outros jovens da comunidade viessem à janela observar ou conversar com quem estava nas salas de aula. Naasson Menezes disse-me que considerava o muro uma boa adição à escola por “questões de segurança”, talvez se referindo a furtos que me foram relatados. As características particulares de Ponta Alegre, como as parentelas heterogêneas, grande quantidade de jovens e o desejo de experimentação com as formas urbanas nos dão pistas para entender este muro. Ainda assim, a única outra construção murada de Ponta Alegre é o prédio do posto desativado da FUNAI. Todavia, as atividades escolares ultrapassam os muros, sendo comuns as aulas de educação física e pequenas competições esportivas internas ocorrerem na praia quase em frente à escola ou no campo de futebol da comunidade, enquanto o barracão do Centro Cultural Etelvino Miquiles sedia uma série de eventos escolares e a rua da escola, rua Pau D’Arco, é onde se realizam os desfiles de 7 de Setembro.



*Figura 23 - Escola Profª. Rosa Cabral, agosto de 2013*





*Figura 24 - Escola Profª. Rosa Cabral, janeiro de 2017*

Não obstante a mudança de orientação das diretrizes curriculares de educação indígena para uma prática que seja “intercultural” e “específica”, é notável – ao menos, ao olhar metropolitano paulistano – a persistência dos ritos e símbolos cívico-militares, instituídos pelo SPI, na instituição escolar, bem como sua valorização pelos Sateré-Mawé responsáveis pelas escolas nas comunidades por mim visitadas, ciosos da necessidade cerimonial das atividades das instituições de ensino, ainda que sem cessar as brincadeiras e risos entre os colegas.

Esta valorização de símbolos constituintes de uma ideologia nacionalista é identificada em outros trabalhos sobre escolarização indígena, como Collet (2006) tratando dos “Ritos de Civilização e Cultura: a escola Bakairi”, no Alto Xingu. Collet indica como a escola tem um papel fundamental não apenas na formação de trabalhadores, como na de consumidores de produtos exógenos, iniciada nas fases de atração (2006, p. 198). A máquina disciplinar da escola, buscando produzir novos corpos, ritmos de vida, unidades familiares, valores e identidades – sobretudo a do Índio Brasileiro - dependeria não apenas do cotidiano das aulas, mas também de comemorações do calendário escolar, como o Dia do Índio, Dia da Independência e Dia da Criança. Nas celebrações, eventos assinalados como pertencentes à nação como o hasteamento da bandeira, os hinos e os jogos de futebol, eram justapostos – sem serem confundidos – com símbolos de indianidade, como pinturas corporais e danças, em um dizer-fazer da Pátria e do índio brasileiro (Ibid., p. 210). O Dia do Índio, com a presença desses últimos símbolos mais marcada, era visto como representação de um tempo passado, evanescente com o avanço da civilização, suas vestes já se tratavam de fantasias. “Com efeito,

hoje em dia, a escola é a responsável pela maioria dos rituais, sejam aqueles que têm como objeto as expressões de civismo, sejam aqueles através dos quais mostram (para si mesmos e para os outros) a sua indianidade, as ‘apresentações culturais’” (Ibid., p. 212). A celebração desses eventos do calendário cívico e religioso nacional e regional evidenciam as tensões da instituição escolar como *dispositivo* (ver seção 3.2.2) de produção do estado-nação e integração (este ideal que persiste), ou seja, como máquinas de dominação que incorporam o operador em um sistema determinado; e como ferramenta política que, prosteticamente, estende a capacidade de seus usuários. Ser capaz de organizar bem um evento ou festa escolar é o atributo de um bom professor, nos critérios de avaliação das secretarias de educação, e também de uma boa liderança, nos critérios Sateré-Mawé.

Algumas habilidades coincidem nessas tarefas, como a de apaziguar desavenças e saber lidar com a inveja e as acusações (de preguiça, de favorecimento, de mau uso dos recursos, de realizar a festa do jeito errado, de não ser capaz de mobilizar a comunidade (a chamada “divulgação”<sup>138</sup>...) que circulam sob a forma de fofoca, dentro do aparelho estatal de acusação e também pela comunidade. Porém, as formas de aplicação desse poder, em termos foucaultianos, difere.

A Escola Rosa Cabral promove eventos em determinadas datas desse calendário festivo e cívico, e alguns professores, como Marilúcia Souza Menezes, tem registros fotográficos virtuais dessas atividades, feitos com máquinas digitais e celulares, ainda que sempre sob o risco dos vírus que infestam pendrives e computadores de Sateré-Mawé e antropólogos incautos. No capítulo 5, apresento as Feiras Escolares e Olimpíadas realizadas pela escola. Cabe mencionar aqui que estas funções desempenhadas pelos professores de organizar eventos e atividades coletivas transbordam para outras esferas da vida da comunidade, como a associação Amigos da Luz, que arrecada fundos para o abastecimento do motor elétrico a diesel da comunidade, e os times de futebol. É como professores que estes agentes interpelam políticos e empresários na cidade, que podem patrocinar os custos desses eventos, custeando materiais, camisetas, lanches para os alunos, diesel para o motor da escola. Da mesma forma, são solicitados na comunidade aqueles que podem buscar e trançar palha e folhas para fazer a decoração da escola e do barracão, emprestar materiais como tecidos e luvas de tucandeira para a mesma finalidade, ou podem doar farinha, pescados e outros alimentos. Para capinar o mato e organizar o campo, em geral os jovens da comunidade são

---

<sup>138</sup> Esse mal que também assola nossos eventos acadêmicos nos quais, com infeliz frequência, o número de participantes de uma mesa é igual ou maior ao do público assistindo. Contudo, nossas instâncias de accountability talvez estejam menos atentas ao público, que não interfere na geração de linhas nos currículos lattes.

chamados, em troca de um lanche ou refrigerante. Os professores assim assumem funções reconhecidas às lideranças e aos tuisás, negociar recursos e convidar a trabalhos coletivos, por meio da persuasão.

Comparando algumas modelagens de vida social polinésia no capítulo 4 de *O Gênero da Dádiva*, Strathern menciona os falantes de As, da ilha de Pentecostes em Vanuatu, que se dividem em aldeias ditas de costume (*kastom*) e de escola (*skul*), que sinalizam suas orientações a respeito do mundo pós-colonial. Isto forma uma polarização altamente politizada, que abrange padrões de subsistência, alimentação, cerimônias, conhecimento, vestimentas (STRATHERN, 1988, pp. 133-137). Os Sateré-Mawé, como vimos, embora não façam sua classificação nos mesmos termos, operam com certas distinções entre as aldeias nas quais predomina o uso do português e do sateré-mawé, distinções que se articulam com a presença e a avaliação que fazem das instituições escolares, que interferem de modo decisivo na vida econômica e cerimonial/festiva, dados os salários, bolsas e atividades do calendário escolar. A busca de formação de professores indígenas para uma “educação diferenciada” enfrenta esses dilemas, e cada projeto magisterial ou de licenciatura alcança algumas respostas, cuja implementação na vida escolar vai variar conforme os professores, as aldeias e sua relação com a escola.

### 3.1.3 Projeto Pirayawara



Figura 25 - Foto da primeira turma sateré-mawé do Pirayawara. Acervo Marilucia Menezes

O Projeto Pirayawara, contemplando uma miríade de etnias por todo o estado, seria implementado em etapas para nivelar a formação de professores indígenas em atuação, concentrando-se especialmente nos professores que não dispunham de experiências formais de escolarização, de modo a formar e capacitar professores indígenas para atuar no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Ensino Médio. O projeto é executado pela Gerência de Educação Escolar Indígena da SEDUC. Assim, formulou-se a proposta:

Ação pedagógica tradicional de cada sociedade indígena integra, sobretudo três círculos relacionados entre si, é a língua, a economia e o parentesco. De todo eles, e a língua o mais amplo e complexo, pois é ela que revela e determina a estrutura de pensamento indígena e a sua cosmovisão cultural e possibilita a produção e a reprodução de todo o conhecimento.

O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como o faz passar para seus membros, especialmente os mais jovens é a ação pedagógica tradicional. Essa ação pedagógica indígena tem recriado continuamente a alteridade e a diferença desses povos indígenas. Entre os métodos indígenas um dos principais é a participação da comunidade que se assegura uma alteridade bem entendida (PIRAYAWARA, 1998, pp. 12-13).

As primeiras cinco etapas, correspondentes ao Ensino Fundamental, compreendem 2.300 horas aula de atividade intensiva (ou seja, com os professores em formação reunidos em algum polo tendo aulas presenciais) e 900 horas de atividades complementares. Já o Ensino Médio Normal compreende quatro etapas, perfazendo 1710 horas aula de atividade intensiva, 250 horas de atividades complementares e 440 horas de estágio. As etapas intensivas são realizadas com até oito horas de aulas diárias, exigindo apoio logístico da secretaria de educação, para garantir a alimentação de cursistas e professores ministrantes, além do acesso ao material necessário para as aulas<sup>139</sup>.

---

<sup>139</sup> Mais adiante narro os dias em que estive presente junto à turma em formação do Pirayawara na comunidade de Ponta Alegre, Rio Andirá.

Tabela 1- Estrutura organizacional do Programa Pirayawara

| Modalidade                 | Nº de etapas | Etapa Letiva Intensiva | Etapa Letiva Intermediária |                |                | Total            |
|----------------------------|--------------|------------------------|----------------------------|----------------|----------------|------------------|
|                            |              |                        | Atividade Complementar     | Estágio        |                |                  |
|                            |              |                        |                            | Sup.           | Não Sup.       |                  |
| <b>Ensino Fundamental</b>  | <b>05</b>    | <b>2.300 h/a</b>       | <b>900 h/a</b>             | -              | -              | <b>3.200 h/a</b> |
| <b>Ensino Médio Normal</b> | <b>04</b>    | <b>1.710 h/a</b>       | <b>250 h/a</b>             | <b>300 h/a</b> | <b>140 h/a</b> | <b>2.400 h/a</b> |
| <b>TOTAL GERAL</b>         | <b>09</b>    | <b>4.010 h/a</b>       | <b>1.150 h/a</b>           | <b>440 h/a</b> |                | <b>5.600 h/a</b> |

Fonte: AMAZONAS. SEDUC. Projeto Pirayawara. Princípios, fundamentos e estrutura organizacional.

Além da formação de professores e quadros técnicos-administrativos para o sistema escolar, as sucessivas edições do Projeto Pirayawara deixaram como legado as redes de contatos formadas entre os professores indígenas e demais profissionais envolvidos e uma gama de materiais escolares confeccionados, muitas vezes de modo bilíngue, como os livros que constam na seção 3.1.1. Estes materiais constam dos objetivos elencados pelos documentos oficiais, junto com a produção de “diagnósticos”:

Além de garantir aos povos indígenas uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue, de qualidade e que responda aos anseios desses povos, também atua na produção, editoração, publicação e distribuição de material didático específico e diferenciado, distribuição de material escolar e didático pedagógico, assessoria técnico-pedagógica e administrativa às secretarias municipais, além de apoiar e divulgar a cultura indígena no Amazonas. Hoje, aproximadamente 45 mil alunos indígenas da Educação Básica são beneficiados diretamente pelo programa.

[...] O projeto está estruturado em nove linhas de ação que trabalham a formação inicial de professores indígenas para o magistério, a formação continuada de professores indígenas, a formação continuada de técnicos das secretarias municipais, a formação continuada de técnicos para atuarem nas sedes das secretarias, o diagnóstico linguístico e antropológico da realidade indígena no estado do Amazonas, além do desenvolvimento e fomento das línguas indígenas no estado. (AMAZONAS, 2017, p. 46, 65)<sup>140</sup>

Com o estatuto de formação magisterial, o Pirayawara também criou um contingente de professores indígenas com titulação que os habilitava ao ingresso no ensino superior, tendo ou não passado pela escolarização formal seriada do que hoje são denominados Ensino Fundamental e Médio. Como cada etapa é realizada em uma aldeia diferente, o Pirayawara

<sup>140</sup> [https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas\\_AMAZONAS.pdf](https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas_AMAZONAS.pdf)

impulsiona a mobilidade dos professores indígenas, para outras comunidades e também para a sede dos municípios, para resolver burocracias e obter auxílios.

Entre os Sateré-Mawé, o programa Pirayawara concluiu sua terceira edição, iniciada em 2011, segundo informação do então coordenador de educação indígena da Secretaria Municipal de Educação de Barreirinha e acadêmico do PROIND de Parintins, Edinelson Andrade Monteiro. Há casos de professores que iniciaram em uma edição, mas só conseguem completar todos os módulos em edições seguintes, caso de Leonardo Miquiles, que após o Pirayawara cursou o PROIND e atualmente leciona em Nova Alegria, além de ter participado como professor formador da terceira turma do Pirayawara. Ele conta:

Depois nessa época surgiu o projeto Pirayawara, que era uma aula, porque quando eu fui para essa escola, a prefeitura falou que eu tinha magistério, que eu não podia trabalhar sem ter magistério na escola. Aí surgiu esse magistério indígena, primeiro ao quarto ano, eu fiz. E muita gente entrou junto com a gente. Aí começamos a estudar, lá na escola mesmo, que era a sede do IER/AM, nesse tempo era IER/AM, não era SEDUC. Aí eu fiquei estudando lá. Daí depois eu saí de lá da escola, eu fui pra uma escola São José Novo, me mandaram depois que eu fui contratado professor, que tinha magistério. São José Novo é lá no Andirá, numa comunidade. Um ano. Depois voltei pro Simão, trabalhei dois anos novamente. Quando foi 2000, eu fui para a sede de Barreirinha, trabalhar como supervisor da escola indígena, eu com Lico Lopes da Paz. Aí ficamos até 2005 lá. Em 2006 nós terminamos o Ensino Médio pelo Pirayawara, teve formatura aqui mesmo na UEA, eu vim trabalhar para Parintins aqui. Leonardo Miquiles, em entrevista realizada em sua casa em Parintins, no dia 01 de setembro de 2014.

Na primeira edição do Pirayawara, os professores em formação entraram em contato com o grupo de Dulce Franceschini e sua busca pela produção de uma descrição lexical e morfológica da língua. Para os cursistas do Pirayawara, este foi o momento em que o aprendizado da língua sateré-mawé se tornou concretizável no âmbito de sua atuação como professores, um objetivo valorizável.

Quando eu entrei no projeto Pirayawara, lá nossos docentes diziam assim pra gente: “pra ser professor na área indígena precisa ser Sateré-Mawé e bilíngue”. Então, logo que eu ingressei eu não sabia falar o sateré-mawé nem escrever. Então por isso eu ficava bem preocupada. Aí então que venho a nossa professora Dulce, que é linguista e nós passamos pela alfabetização. Tinha os colegas que comprova. Aí... quer dizer, a minha principal preocupação era falar a língua. Eu não falava, meus pais falavam, mas não falavam com nós. Depoimento no debate sobre educação indígena gravado na Universidade Estadual do Amazonas com a turma do PROIND para a realização do *Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*, em janeiro de 2012.

Em uma conversa em casa de Lucio Menezes em 22 de junho de 2014, ele, João “Canarinho” Ferreira de Souza e Edmilson “Cambará” (professor indígena na comunidade Castanhal, rio Andirá) diziam que “o Pirayawara é para ser o espelho do índio, onde ele vai aprender a não ter medo de falar e lutar pelos seus direitos”. Além dos conteúdos do Ensino

Básico, há professores que vão ensinar Direito Indígena, linguística, etc. Entre eles, professores com experiência no movimento indígena.

Em julho de 2014, eu estava na comunidade de Ponta Alegre no período em que ocorria uma etapa do Pirayawara. Lá estavam cerca de 70 professores em formação divididos em duas turmas, provenientes de diversas comunidades dos rios Andirá e Uaicurapá, a maioria hospedada em um barracão próximo ao posto de saúde da comunidade (alguns eram residentes em Ponta Alegre ou tinham parentes que os hospedassem). Além das aulas nos períodos da manhã e da tarde, os professores em formação também faziam suas cinco refeições na Escola Rosa Cabral, fornecidas pelo município. Como a Escola sediava ao mesmo tempo aulas e professores do município e do estado, a partir dos diferentes projetos educacionais instalados na área indígena, muitas vezes surgiam discussões sobre quais insumos e recursos eram do município ou do estado e poderiam ser usados pelos professores ou pelo Pirayawara.

A turma não autorizou que eu acompanhasse as aulas, como eu havia feito na universidade com o PROIND. Eu havia conversado com os representantes da turma, que me orientaram a me apresentar no intervalo de uma das aulas. Eu me apresentei com algumas frases em sateré-mawé<sup>141</sup> - “ihot’ok” (bom dia) e “uhet Ana” (me chamo Ana) e “uito ariot tawa São Paulo kaipyi” (venho da cidade de São Paulo). Desconfiados, os professores em formação apresentaram uma série de questionamentos. Embora exigissem que eu tivesse conversado com a SEMED e a OPISMA, houve certa rejeição aos membros da OPISMA com quem eu afirmei ter conversado. A resistência à minha presença se deveu também à forte percepção de que pesquisadores não dão o devido retorno às comunidades após a conclusão de seus períodos de coleta de dados, e que ao fazerem suas pesquisas, retiram a possibilidade de os próprios professores do Pirayawara possam ter temas e assuntos para pesquisar. Nesse debate, a professora Dulce Franceschini foi também lembrada, explicitando a ambivalência dessa exigência de retorno (quantas vezes, por quanto tempo, em quais lugares, trazendo o quê). Mas além de voltar à comunidade, o que explicitaram como retorno abarcava o fornecimento de materiais didáticos ou a garantia de vagas para eles na universidade, o que de fato não estava ao meu alcance.

Naasson de Souza Menezes, um dos filhos de Lucio Menezes formado pelo PROIND, professor do estado da Escola Rosa Cabral e meu anfitrião em Ponta Alegre naquele momento, avaliou que provavelmente eu deveria ter sido introduzida à turma pelo tuisá Amado, que então eu teria sido aceita por ser apresentada como alguém de confiança, e não uma presença estranha.

---

<sup>141</sup> Enquanto estava em Parintins, em junho de 2014, tive algumas aulas de língua sateré-mawé com Edmilson Cambará.

Naasson comentou que muitas vezes se confundem projetos de pesquisa acadêmica com projetos financeiros, como o projeto do Guaraná. Eu deveria dizer que a minha pesquisa é como a deles, que também tem que fazer pesquisa. Mas, fui advertida, mesmo a palavra pesquisa pode trazer conotações perigosas, como as pesquisas de prospecção realizadas pela Petrobrás no período da luta pela demarcação. A irmã de Naasson, Marilucia Ferreira Menezes, também professora, disse que eu deveria ter trazido uma cópia de nosso Memorial Indígena e passado para a turma e as cartas assinadas pelas lideranças de que o GEU dispunha, que estas seriam minhas armas e minha identidade na área.

Não obstante, creio que esta tensão explicitou anseios e expectativas dos professores de maneira proveitosa. Além disso, pude presenciar algumas atividades abertas do Pirayawara, que movimentam parte considerável da comunidade. Houve uma noite cultural no barracão ao lado da igreja católica, com apresentação de slides com fotos das atividades do Pirayawara, dramatizações, dinâmicas de brincadeiras escolares e narrações em sateré-mawé. Assisti também Olimpíadas Indígenas organizadas pelos professores da Escola Rosa Cabral, que reuniram os professores em formação pelo Pirayawara e outros moradores de Ponta Alegre, divididos em times, para competir em modalidades como natação, mergulho, arco e flecha, corrida, futebol com bola de palha e rainha (uma mulher com pinturas corporais e outros adornos).

Tive a oportunidade de conversar com alguns professores em formação e com os professores ministrantes do curso, fora das atividades do Pirayawara. Alguns me procuraram para que eu os ajudasse a elaborar seus projetos de pesquisa, pois a disciplina que cursavam era de Metodologia. Nesse contexto, eu e Naasson conversamos com Érico Trindade, que contou que sua pesquisa é sobre os efeitos da escola, que fazem com que as crianças absorvam de pequenas a cultura do branco e não se interessem pela cultura sateré, não convivendo com ela. Érico contou que só no Ensino Médio e no Pirayawara os estudantes vão querer saber de sua cultura e entender sua importância, e aí vai ser tarde demais. Exemplificou que sua vó conhecia muita coisa, muitas histórias, mas quando ele foi querer saber ela já tinha falecido. Naasson comentou que um cursista chamado Edmar ficou surpreso quando descobriu que teria que aprender a escrever em sateré-mawé.

Érico contou que entrou duas vezes no curso de Pedagogia da UEA, mas desistiu por dificuldades financeiras, porque era difícil estudar e trabalhar e se manter em Parintins. Com o Ensino Médio completo, Érico considerava ter mais facilidade nos conteúdos do Pirayawara do que colegas que passaram por menor escolarização formal. Ele me mostrou seu caderno, com os itens de objeto, objetivos geral e específico, justificativa e perguntou se poderíamos ajudar,



porque ele queria aumentar mais o que tinha escrito e tinha muita dificuldade para formatar no Word. Sua pesquisa buscava a história da implantação das escolas no Andirá. Em seu texto, ele dividiu a implantação em três períodos: um informal, em que alguns professores ensinavam algumas pessoas, sobretudo adultos, sem sistema de avaliação. O segundo período foi a implantação da escola pela FUNAI em 1968 e pela igreja católica em 1970. Erico contou que conversou com o Padre Henrique Uggé em Parintins, que prometeu emprestar um livro para ele. Érico queria entrevistar mais três pessoas, incluindo Lucio Menezes, pai de Naasson. Naasson comentou que Lucio sempre conta como era a educação no começo, sob a mangueira da praia. Que não tinha caderno, então seu Lucio mandava cortar os cartazes de candidatos políticos e costurarem o lado para fazer caderno para as crianças. O terceiro período que Érico visava descrever, suponho, referia-se ao período pós-88 e a criação da organização de professores indígenas.

Há vinte e cinco professores envolvidos no Pirayawara, segundo Edinelson Andrade Monteiro, coordenador da educação indígena na SEMED de Parintins. A professora Cristina Canuto Baré é responsável pelo curso e o executa em várias localidades do Amazonas. Cristina explicou-me a estrutura das nove etapas do Pirayawara, que são organizadas a partir das problemáticas do município levantadas por um técnico na primeira etapa, por meio de um estudo sócio-político. Contou-me que embora o Pirayawara seja planejado para durar quatro anos e meio, havia turmas com mais de dez anos em formação. Ela me forneceu alguns materiais referentes ao Pirayawara, como os citados nesse relatório. A mentora do projeto Pirayawara fora Alva Rosa Tucano, gerente de Educação Escolar Indígena da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC), presente nas falas de vários professores indígenas com deferência. Cristina e Alva Rosa eram lembradas e reconhecidas pelos professores Saterés-Mawés em formação como “parentes”.

João, um dos professores não-indígenas ministrantes do Pirayawara e geógrafo de formação, contou-me que o ritmo dos cursos em todo estado é irregular, pois depende de pactuações entre o governo do estado e a SEDUC para liberação de verbas e que há ajudas intermitentes do governo federal. Em muitos lugares, as etapas do Pirayawara são realizadas para turmas multiétnicas, o que exige a presença de vários tradutores entre os cursistas. Contou que originalmente o Pirayawara tinha a intenção de formar professores de notório saber, mas sem certificação. Mas a demanda foi tanta que eles fizeram turmas cujos alunos já tinham formação escolar. Agora, eles estavam pensando em desmembrar o projeto, fazer um específico para professores com alguma formação e manter o Pirayawara em sua proposta original.

### 3.1.4 O acesso dos Sateré-Mawé ao Ensino Superior

No Amazonas, as discussões para a implantação de uma Formação Superior Indígena tiveram lugar na Fundação Estadual de Política Indigenista<sup>142</sup>, que iniciou uma série de debates discutindo a concepção de uma Universidade Indígena do Amazonas, projeto considerado então inviável por limitações de recursos e de um contingente de docentes indígenas com Formação Superior. Os debates foram capitaneados pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües (OGPTB), que realizou uma série de encontros (fevereiro de 2002, agosto de 2003, novembro de 2004 e dezembro de 2005) com apoio do MEC e da FUNAI, até o início da primeira turma em formação em área indígena, em 1º de julho de 2006, na comunidade Filadélfia, município de Benjamin Constant. Este curso foi implementado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Segundo Relatório de Gestão da UEA (2011-2012), a maior parte dos custos do curso foram arcados pelo MEC, com alguma contrapartida financeira da UEA. Foram oferecidas 252 vagas para atender a professores, pertencentes às etnias Kokamas, Caixana, Ticuna e Kambeba. Foram envolvidos 139 professores, sendo diplomados 200 alunos em 2012.

Já no Alto Rio Negro, as discussões sobre Ensino Superior começam em um seminário sobre Ensino Médio promovido pela Universidade Federal do Amazonas em São Gabriel da Cachoeira. De acordo com o histórico constante no site da UFAM, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (COPIARN) redigem uma carta à UFAM solicitando a criação do curso de graduação, formando-se então uma comissão com representantes de diversas associações indígenas. Entre 2005 e 2009, ocorreu uma série de reuniões, assembleias e encontros com integrantes das etnias Baniwa-Coripako, Taracúa, Baré, Piratapuia, Baniwa e Werekena, até que se chegou a uma proposta curricular e de formato de curso, e o início das atividades em maio de 2010.

Ambas as experiências se interpenetram com as diretrizes do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que estabelece que se organize territorialmente a educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais - TEEs. Este decreto sofreu severas críticas por parte de lideranças e professores indígenas e pesquisadores engajados com o tema. Parte das críticas

---

142 A Fepi surge em 2001 como um órgão oficial consultivo do Estado do Amazonas e, ao incorporar em seus quadros indígenas ligados à Coordenação das Associações Indígenas da Amazônia Brasileira, COIAB, torna-se Fundação Estadual dos Povos Indígenas. Em 2009 é extinta, dando lugar à Secretaria de Estado dos Povos Indígenas, SEIND. A SEIND é objeto da dissertação de mestrado de Tiemi Kayamori Lobato da Costa (UFPR), pesquisadora do Grupo de Etnologia Urbana do LabNAU/USP.

dizia respeito a implementação de cima para baixo dessa reterritorialização da educação escolar indígena em meio a realização das etapas da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (ver seção 3.1.1). O modelo das TEEs não adveio das discussões das etapas da conferência junto às “comunidades educativas”, mas foi tomado como fato consumado quando da realização das etapas regionais da Conferência (ver BONIN, 2009). Os territórios etnoeducacionais do Amazonas são formados por povos do Rio Negro, Baixo Amazonas, Juruá-Purus, Médio Solimões, Alto Solimões e Vale do Javari. O Decreto de 2009 não se refere à formação de professores indígenas em nível superior, mas sugere que a comissão de cada território etnoeducacional pode ter um integrante convidado de instituição de ensino superior (Art. 7º). A formação superior seria abordada posteriormente pela Portaria 1.062/2013, que instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE<sup>143</sup>.

No âmbito do estado do Amazonas, a Lei Estadual No. 2.894/2004 estabeleceu compromissos do governo estadual com a formação superior da população indígena, através da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Seu Art. 4º. (III) determina a necessidade de “oferecer cursos de graduação específicos para a população indígena, estabelecendo o necessário diálogo intercultural e privilegiando as regiões de maior concentração desses povos”. Seu art. 5º reserva vagas para estudantes indígenas de etnias pertencentes ao estado do Amazonas em todos os cursos de acordo com a proporção da população indígena na composição da população amazonense. Organizações indígenas sediadas em Manaus, como a COIAB e a MEIAM<sup>144</sup> tiveram atuação fundamental na Comissão de Assuntos Indígenas da Assembleia Legislativa, para pressionar o deputado Francisco Balieiro, relator do projeto de lei, a apresentar um texto substitutivo ao projeto original que contemplasse as quotas étnicas para além da proposta original de reserva de vagas a estudantes que cursaram o Ensino Médio no próprio estado do Amazonas (ESTÁCIO, 2012).

Sendo assim, desde o vestibular de 2005 os candidatos indígenas passam pelo processo vestibular regular na UEA, mas podem se candidatar às vagas a eles destinadas ao apresentarem

---

<sup>143</sup> “Inciso V – educação superior e pós-graduação:

Fomento ao acesso e à permanência de estudantes indígenas na educação superior e pós-graduação, assegurando-lhes estruturas institucionais e pedagógicas adequadas;

a) Apoio a núcleos de estudo e pesquisa de instituições de ensino superior que desenvolvam projetos de educação escolar indígena e estimular o desenvolvimento de pesquisas acerca dos territórios etnoeducacionais;

b) Acompanhamento e avaliação dos programas de reservas de vaga em instituições de ensino superior e de concessão de bolsas destinadas aos estudantes indígenas; e

c) Promoção do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão que considere demandas e necessidades das populações indígenas.”

<sup>144</sup> MEIAM é o Movimento dos Estudantes Indígenas do Estado do Amazonas, surgido no final dos anos 80 na região do Alto Rio Negro e que ganha abrangência estadual em seu registro, em 1993.

no ato da matrícula o RANI<sup>145</sup>. De acordo com a análise acerca da atuação da MEIAM realizada por Estácio (2012), as organizações indígenas são críticas à exigência da apresentação do RANI, afirmando que se trata de uma reedição da tutela estatal aos povos indígenas por não aceitar critérios de auto reconhecimento e reconhecimento pela comunidade. Estácio avalia que tal exigência é um dos entraves para o preenchimento das vagas ofertadas, pois embora não faltem candidatos inscritos e aprovados no vestibular, apenas 552 das 1033 vagas ofertadas entre os anos 2005 e 2011 foram efetivamente preenchidas, sendo que mais da metade delas (303) na capital amazonense (ESTÁCIO, 2012, p. 19). A controversa eliminação de alunos que não tinham em mãos o RANI para a matrícula também me foi relatada nas entrevistas realizadas em Parintins.

No edital do Concurso Vestibular para os cursos regulares da UEA de 2012 (ingresso em 2013, início deste doutorado), constava que as vagas dos cursos dos diferentes *campi* e polos estão divididas em 10 grupos, que correspondem aos critérios de reserva de vagas dispostos na lei 2894/2004. O candidato deve assinalar na inscrição o grupo ao qual pertence a vaga que disputará. O Grupo 10 corresponde às 164 vagas destinadas a alunos indígenas (24 delas no CESP - Centro de Estudos Superiores de Parintins, como é chamado este *campus* da UEA). Como em anos anteriores, estas vagas corresponderam a duas vagas em cada uma das novas turmas nos cursos oferecidos no CESP. Em 2017 (início em 2018), segundo informações do edital<sup>146</sup>, as vagas reservadas para indígenas correspondiam a uma em cada turma aberta (Licenciaturas em História, Matemática, Química, Física, Geografia e Língua Portuguesa).

Assim que foi estabelecida a reserva de vagas na UEA para estudantes indígenas, que se inscreviam de posse de algum certificado de conclusão do Ensino Médio e do RANI, Sateré-Mawé de Parintins passaram a ocupar as vagas cotistas, iniciando cursos de Pedagogia e Licenciaturas, dado que o foco do *campus* de Parintins é a formação de professores para suprir a demanda da região. Do universo de alunos indígenas matriculados na UEA em todo o estado, os Sateré-Mawé, correspondem a 15,94% (ESTÁCIO, 2012, p. 19), concentrados nos *campi* e cursos dos municípios de Parintins, Barreirinha e Maués<sup>147</sup>, de cujos territórios faz parte a Terra Indígena Andirá Marau.

---

<sup>145</sup> O RANI - Registro Administrativo do Nascimento do Índio é um documento emitido pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Na Lei 2894/2004 consta que “para os fins do disposto nesta Lei é considerado índio aquele assim reconhecido pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, através de certidão do registro administrativo a que se refere o art. 13 da Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1.973 (Estatuto do Índio) (§ 3.º, Art. 5.º).

<sup>146</sup> Disponível em <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MTAzNzEy>. Acesso em 30 abr. 2018.

<sup>147</sup> Os pesquisadores do GEU que centram seu trabalho de campo em Manaus têm contato também com acadêmicos sateré-mawé, que lá estudam. Juracy formou-se em Pedagogia pelo PROIND, residindo da comunidade Yapyrehyt, situada no conjunto Santos Dumont (ver Andrade, 2012). Um dos filhos de João Ferreira de Souza, Jafé, cursava engenharia de computadores, transferindo-se em 2016 para o curso de Direito na Universidade Federal de Santa

Muitos Sateré-Mawé oriundos de Ponta Alegre e de outras comunidades mais próximas de Parintins e Barreirinha, em especial filhos de lideranças engajadas com as organizações indígenas ou com a FUNAI, haviam até aquele momento esbarrado no limite máximo de sua formação com a conclusão do Ensino Médio e/ou de algum curso técnico, situação não tão diferente da dos demais habitantes da região nesse aspecto. A criação do campus da UEA em Parintins abria novos horizontes. Em entrevista realizada janeiro de 2012, Lucio Menezes conta como foi a formatura de seu filho Elias Ferreira Menezes, entre os primeiros estudantes indígenas a se formar no CESP.

Não tinha mais como mandar meu filho para Belém, ou para Manaus para fazer uma faculdade. Não tinha mais. O que que eu achei? E quando o Tadeu termina o Ensino Médio, o Amazonino<sup>148</sup> cria uma Universidade em Parintins. Abriu as portas para todas as pessoas humildes. E eu falo aqui com toda alegria porque, no dia que o Elias recebeu o canudo, aqui na... na... no barracão do Padre, no Presídio né, porque o próprio governador, Amazonino Mendes entregou o canudo para o Elias, dizendo assim, que ele como Governador tinha honra de entregar o canudo para o primeiro índio da Universidade do Estado do Amazonas.  
Entrevista de Lucio Menezes realizada em sua casa de Parintins em janeiro de 2012, para a realização do *Memorial Indígena Sateré-Mawé – trajetórias em Parintins*.

As primeiras vagas reservadas nos cursos oferecidos em Parintins, majoritariamente Licenciaturas, foram ocupadas sobretudo por Sateré-Mawé cujas famílias já se haviam estabelecido em Parintins para permitir que seus filhos completassem o Ensino Fundamental e Médio em escolas urbanas. O movimento de demandar séries mais avançadas para as escolas indígenas instaladas na T.I. Andirá-Marau, por conseguinte, exigia profissionais cuja certificação pressupunha tanto uma formação prévia nas cidades quanto a sua permanência ao longo da graduação, mas de quem se esperava o retorno para as comunidades. Assim nos disse o tuxaua de Ponta Alegre, Amado Menezes.

Então o nosso povo, nós Sateré, tem várias em Parintins, várias em Manaus, várias em Barreirinha, é esse caminho que eles tão seguindo. Esses que hoje tão lá dando aula aqui já foram, foram os primários, mas voltaram pra cá, pra explicar o que eles aprenderam lá fora. Como não tem vaga pra todos, uns ficaram por lá. Um a prefeitura paga, outro a missão paga, então é assim que tá, é esse o caminho. Não que a gente vai por causa da beleza da cidade, influência de cidade, não. É educar os filhos lá na cidade.  
Entrevista de Amado Menezes realizada em sua casa em Ponta Alegre em março de 2015, para a realização do *III Memorial Indígena Sateré-Mawé – aldeia de Ponta Alegre*.

---

Catarina. Em São Paulo, havia um Sateré-Mawé estudando na PUC pelo Projeto Pindorama, de inclusão de estudantes indígenas.

<sup>148</sup> Amazonino Mendes, ex-governador do Amazonas (1995-2002). Provavelmente Elias e Tadeu se formaram já na gestão de Eduardo Braga (2003-2010). Curiosamente, Lucio e outros Sateré-Mawé com quem o GEU conversou ao longo dos anos, tem uma memória mais forte de Amazonino como governador, algo que merecia maior investigação.

Em alguns casos, conforme outros cursos e vagas eram abertos, Sateré-Mawé com graduações já iniciadas buscavam a vaga em um segundo curso, gerando algumas competições internas e também conciliações. Josias Ferreira de Souza relata que quase disputou a vaga do curso de Direito, mas optou por concluir sua graduação em Ciências Biológicas quando uma regra passou a impedir a segunda matrícula. Seu primo Tito de Souza Meneses, por sua vez, cursava os últimos períodos de Licenciatura em História, mas optou por buscar na justiça o direito de cursar o bacharelado em Direito, para o qual tinha sido um dos dois aprovados pelo sistema de cotas. Conseguiu a matrícula por meio de um mandato de segurança. Em 2015, Tito havia se diplomado em três cursos superiores: Licenciatura em História, Pedagogia Intercultural e bacharelado em Direito, tendo sido aprovado no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil em junho de 2015.

### **3.1.5 O PROIND da UEA, o PROLIND da UFAM e o PSLIND/Academia Livre do Wará**

O próximo capítulo, *Experiências indígenas na e com a universidade*, trará a etnografia realizada com os acadêmicos sateré-mawé que participaram da Licenciatura Indígena PROIND, oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas. Nessa seção será apresentada uma descrição um pouco mais geral do curso, em contraponto às Licenciaturas Indígenas ora oferecidas pela Faculdade de Educação da UFAM, pelo PROLIND; e pelo Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFAM, pelo edital PSLIND. A discussão sobre o PROLIND deriva apenas de fontes bibliográficas e informações institucionais. No que tange ao PSLIND do ICHL-UFAM, uma licenciatura articulada à Academia Livre do Wará proposta pelo Consórcio de Produtores Sateré-Mawé, o trabalho de campo consistiu apenas em dois dias em janeiro de 2017 acompanhando<sup>149</sup> a turma que cursava o 5º módulo na aldeia de Guaranatuba (rio Andirá), onde eu estive a convite do coordenador do Consórcio de Produtores Sateré-Mawé, Eudes Batista. Além de informações levantadas durante o trabalho de campo, apoio-me em informações fornecidas pelos portais da Universidade do Estado do Amazonas e da Universidade Federal do Amazonas; de notícias da imprensa amazonense e de órgãos como a SEIND; e de algumas comunicações em congressos e artigos acerca desses cursos realizados por pesquisadores engajados ou não com sua realização, e disponíveis online.

O PROIND foi iniciado em julho de 2009 com o nome de Curso de Pedagogia: Licenciatura Intercultural Indígena (PROIND), vinculado ao colegiado de Pedagogia da Escola

---

<sup>149</sup> Junto com a pesquisadora do GEU Diana Paola Gomez Mateus.

Normal Superior da UEA, visando formar cerca de 2600 professores indígenas por todo o estado. Ao longo de suas formulações até sua efetiva implementação, contudo, o público alvo desse programa se transformou em muitos de seus polos. Isto porque tão controversa quanto a exigência do RANI foi a incontornável exigência do MEC de certificado de conclusão do Ensino Médio para cursar a Pedagogia Intercultural PROIND, o que excluiu grandes contingentes de professores indígenas em diversos municípios do Amazonas cuja formação não correspondia formalmente ao Ensino Médio completo. Tais municípios acabaram por formar turmas de não indígenas em seus polos. Após o Processo Seletivo ao Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena, os matriculados que compuseram o corpo discente do curso foram 1.864 não índios (72%) e apenas 745 índios (28%). (PONTES; NORONHA, 2017).

Em 2013, durante a pesquisa realizada em parceria entre o NAU e o NEPECAB (ver seção 1.1.1), eu assisti uma aula do PROIND nos municípios de Manacapuru, onde os acadêmicos indígenas do PROIND eram franca minoria, e Itacoatiara, no qual não havia nenhum acadêmico indígena cursando o PROIND, pois os professores indígenas do entorno não tinham Ensino Médio completo. Nas duas manhãs em que eu estive com os acadêmicos desses polos, pude conversar um pouco sobre suas próprias impressões do curso, o que ofereceu uma oportunidade de questionar certas premissas sobre a interculturalidade indígena apregoada pelo curso. Os alunos do PROIND nessas duas cidades afirmaram que sua expectativa de interculturalidade era a de que eles, não indígenas, aprendessem um pouco de língua e cultura indígena ao longo do curso. Segundo eles, as comunidades indígenas os rejeitavam por se sentirem excluídas de um curso que lhes seria de direito, o que naquele momento lhes trazia preocupações quanto à possibilidade de colocação profissional.



Figura 26 - Turma do PROIND de Manacapuru, fev. 2013. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.

Por sua vez, para alguns Sateré-Mawé que haviam se formado pelo magistério do Pirayawara e, portanto, possuíam certificação de Ensino Médio a despeito de suas diferentes trajetórias escolares, a criação na Universidade do Estado do Amazonas de uma Pedagogia Intercultural em 2009 foi percebida como continuidade ao projeto Pirayawara. Para outros, que haviam concluído o Ensino Médio em escolas urbanas e até mesmo haviam acessado o Ensino Superior na UEA, UFAM ou nas instituições de ensino superior particulares que iniciavam sua implementação no interior do Amazonas, o PROIND surgia como uma oportunidade de graduação, a despeito da maior ou menor inserção na prática docente. Assim, acadêmicos sateré-mawé ocuparam cerca de 70% das vagas do PROIND oferecidas nos municípios de Barreirinha, Maués e Parintins. Dos 31 formandos de 2014 em Parintins, 9 haviam cursado alguma das edições do Pirayawara (ver apêndice 2).

A continuidade entre o Pirayawara e o PROIND, contudo, era enunciada não apenas face a trajetórias formativas individuais, mas também em relação aos objetivos da política pública de formação de professores e escolas indígenas e das demandas dos professores indígenas, como na fala da professora Marilúcia Souza Menezes, filha de Lucio Menezes, durante o *I Seminário Etno-Antropológico* realizado pelo PROIND, na UEA de Parintins (descrito na seção 4.1.2). Falando sobre o processo de formação de professores pesquisadores no curso, Marilúcia pontuou que a educação escolar indígena não tem material produzido, pois os conhecimentos são transmitidos oralmente, e quando um idoso morre, o saber se foi. Por



isso, é através dos relatos sateré que se terá material para se trabalhar na base<sup>150</sup>. Contou da formação do Pirayawara, importante para que o indígena possa saber sua cultura. Marilúcia discutia o papel da escola, o modo como a escola mudou a cultura do índio de forma contraditória, mas que hoje pode ser utilizada para mudar a história dos povos indígenas. Ressaltou que a nova constituição garante a valorização dos processos próprios de aprendizagem. Marilúcia afirmou que “o PROIND é quase um Pirayawara, mas o Pirayawara é mais voltado para a cultura indígena que o PROIND”. Porém, avaliava que o PROIND mudara sua prática pedagógica na escola.

Ao longo de sua realização, o curso teve formato modular, totalizando 3330 horas, divididas entre 2445 horas de aulas teóricas, 885 horas de atividades práticas, destas 300 horas corresponderiam a estágios supervisionados e 105 a atividades de estudos integradores, incluindo monitorias, iniciações científicas, projetos pedagógicos e expressão cultural. As aulas ocorreram nos meses de julho, janeiro e fevereiro, para permitir que os professores indígenas em formação continuassem sua atuação nas escolas durante os períodos letivos. De fato, para muitos cursistas do PROIND de Parintins, Barreirinha e Maués, a contratação e alocação nas escolas indígenas da T.I Andirá-Marau variou ao longo e após o curso, com mudanças de escolas e comunidades e de regime de contratação pela SEMED ou SEDUC. Estar frequentando o curso trazia uma série de vantagens, como a circulação de informações sobre os requisitos burocráticos para a inscrição nas secretarias de educação de Parintins e Barreirinha, bem como informações de bastidores sobre a gestão dessas vagas. Informações que circulavam não apenas em sala de aula e corredores da universidade, mas também nas redes sociais (Facebook e Whatsapp) com as quais os acadêmicos (e outros Sateré-Mawé com dispositivos de acesso à internet) progressivamente se familiarizavam, meios pelo quais mesmo após o término do curso e da etnografia propriamente dita eu pude acompanhar em alguma medida o que meus interlocutores têm feito. De todo modo, tanto entre os acadêmicos indígenas (Sateré-Mawé e Hexkariana) quanto os não indígenas, houve aqueles que não lecionaram durante a duração do curso ou após seu término, exercendo outras ocupações.

Cada módulo do PROIND compreendia três disciplinas, de cerca de 60 horas cada, ocupando uma das semanas do módulo cada uma. O Projeto Pedagógico do Curso previa uma divisão entre um Núcleo de Estudos Básicos, um Núcleo de Estudos Diversificados e um Núcleo de Estudos Integradores. A grade curricular incluiu disciplinas de psicologia, sociologia, filosofia da educação, teoria do conhecimento, história e direitos, didática, gestão

---

<sup>150</sup> Modo como muitas vezes se referem às comunidades, seja em relação às escolas ou à atuação política das associações indígenas.

escolar, muitas trazendo o qualificativo “indígena”. Além disso, havia disciplinas de expressão, estatística, LIBRAS e noções de informática. Em um balanço dos resultados do PROIND a partir da análise bibliométrica de uma amostra dos TCCs realizados pelos acadêmicos, Pontes e Noronha (2016) afirmam que “o conhecimento tradicional foi colocado em prática inicialmente, mas faltando aproximadamente 40% para a finalização do curso, a nomenclatura do mesmo muda e passa a ser apenas Licenciatura em Pedagogia e com isso, mudou-se o PPC”<sup>151</sup>. A mudança teria se devido justamente ao perfil majoritariamente não indígena do corpo discente, demandando que o currículo passasse então a contemplar atuações em escolas urbanas, ribeirinhas e do campo (PONTES; NORONHA, 2017). Em Parintins, a turma comentou diversas vezes as mudanças do curso, incluindo a condensação das diferentes apostilas de disciplinas específicas em uma única apostila por módulo, o abandono do uso dos tradutores e o direcionamento dos temas para uma pedagogia mais “não-indígena”.

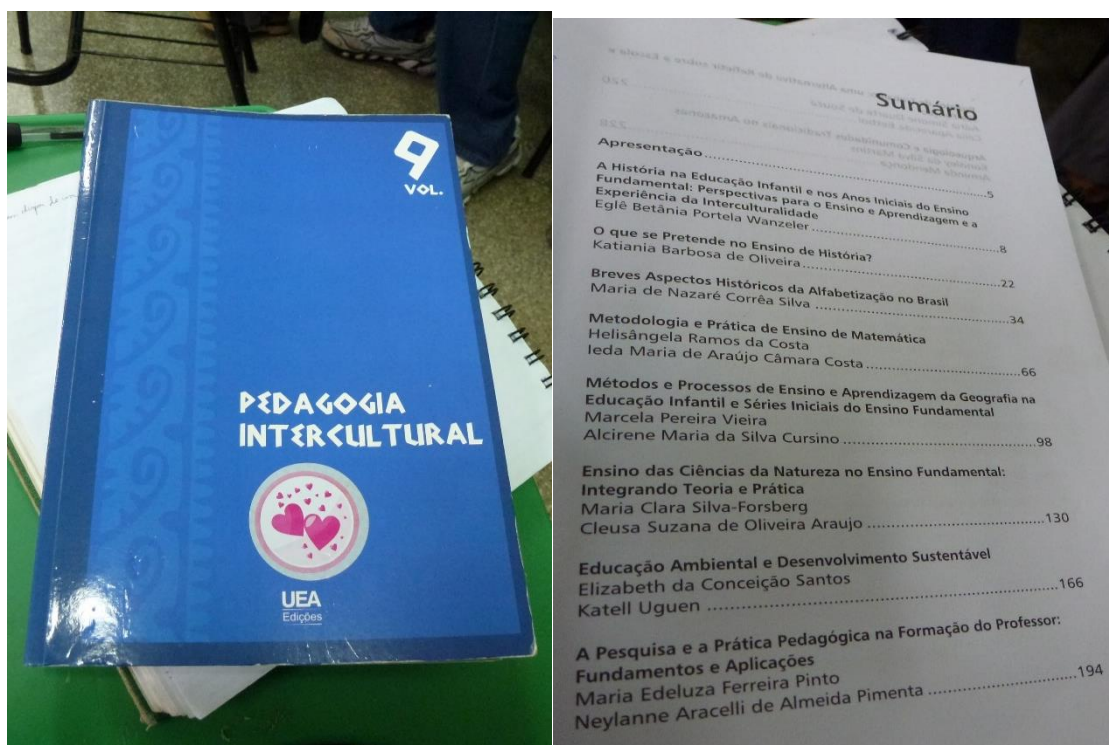


Figura 27 - Capa e sumário da apostila do nono módulo do PROIND. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU.

As informações do website da UEA classificam as aulas em três modalidades: ensino semipresencial, “onde a ação comunicativa se realiza na interlocução televisionada, com o

<sup>151</sup> PPC - Projeto Pedagógico do Curso. A versão reformulada em 2013 chamou-se Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia com Formação em Interculturalidade, da Universidade do Estado do Amazonas, localizada em Manaus – AM. Elaborado em 2013, 159 p.

acompanhamento de Professores Assistentes, sob a responsabilidade de Professores Titulares”; laboratórios de computação associados às pesquisas realizadas no curso; e educação continuada à distância, através do uso de “tecnologias audiovisuais interativas”, para a constituição de “bibliotecas das comunidades indígenas” e de “trocas das comunidades indígenas entre si”. As aulas foram transmitidas ao vivo por meio de uma plataforma de Internet Protocol Television (IP.TV) para os 52 municípios e polos participantes, a partir de um estúdio em Manaus.

Ao longo do curso, houve 68 professores titulares ministrando aulas do estúdio em Manaus. Pontes e Noronha apresentam um perfil quantitativo dos professores titulares, em relação ao grau de formação e gênero:

Dos professores titulares, o maior quantitativo é representado por 37 Mestres (54%), seguido de 21 Doutores (31%), 04 Especialistas (6%), 01 Pós- Doutor (2%), 05 não possuíam registro na Plataforma Lattes (7%), na época em que o curso foi ministrado. Destes, 20 são do sexo masculino (29%) e 48 do sexo feminino (71%). A formação superior que predomina é de Licenciados em Pedagogia (40%). No que diz respeito aos professores assistentes, o quantitativo maior é representado por 124 Especialistas (53%), 50 Mestres (21%), 01 Doutor e 61 não possuíam registro na Plataforma Lattes (26%), na época em que o curso foi ministrado. Destes, 79 são do sexo masculino (33%) e 157 do sexo feminino (67%). A formação superior que predomina é de Licenciados em Pedagogia (33%). (PONTES; NORONHA, 2017)

Por meio da mesma plataforma IPTV e uma webcam em cada polo, quase diariamente havia um momento de “interação” (como era denominado) entre as turmas no período vespertino, no qual algumas turmas se comunicavam ao vivo com os professores em Manaus, e eram assistidos por todas as turmas. Esta interação se deu presencialmente com a presença de representantes de cada turma no *I Simpósio PROIND Educação: Pedagogia Intercultural, seus Sujeitos, suas Identidades e Processos Educativos*, realizado em Manaus, no segundo semestre de 2013. Infelizmente, não estive presente nesse simpósio.

Em cada polo, havia um professor assistente responsável pelo controle da frequência, pela organização e condução das atividades individuais e em grupo em sala de aula, pela correção das avaliações parciais, além de auxiliar na compreensão dos conteúdos ministrados e tirar dúvidas. O professor assistente também ficara responsável pela seleção de trabalhos de sua turma que seriam representativos, seguindo o intuito original do projeto de formar uma biblioteca a partir das pesquisas e atividades desenvolvidas ao longo do módulo, projeto este que não foi levado a termo. Em todo o PROIND, houve um total de 236 professores assistentes (PONTES; NORONHA, 2016) contratados por meio de diferentes processos seletivos ao longo do curso. O perfil dos professores assistentes era muito variado em cada cidade polo, e em muitos municípios houve substituição de professores ao longo dos módulos (caso de Parintins, por exemplo), além de professores que estiveram em diferentes polos. A contratação desses

professores não se pautou exclusivamente pela experiência ou engajamento com a educação escolar indígena, e houve mesmo professores assistentes para quem o tema era novidade. Em Parintins, as professoras que conheci, Mariana e Jacklene, estreavam no campo da educação indígena. Em Barreirinha, por sua vez, a professora assistente responsável pelo PROIND, Juciê, tem um longo engajamento com a SEMED e a educação indígena, e atualmente ainda trabalha nesse campo, tendo por exemplo acompanhado a delegação de professores indígenas de Parintins e Nhamundá para a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena em Brasília, em março de 2018, da qual participaram Naasson Menezes (bem como seu irmão Elias, atual coordenador da Educação Escolar Indígena de Parintins), Lico Lopes da Paz e João Carlos Haname (Hexcariana), egressos do PROIND.

Além disso, havia a previsão para que cada turma dispusesse de um tradutor capaz de traduzir as aulas nas línguas indígenas utilizadas pelos acadêmicos em cada polo. De fato, havia tradutores em apenas 17% dos 52 municípios onde o curso foi realizado (PONTES; NORONHA, 2016). Nas aulas transmitidas de Manaus, por sua vez,

[...] destinava-se um tempo, durante as aulas, para que o resumo desta fosse realizado em quatro línguas indígenas: Tukano, Tikuna, Sateré-Mawé e Nheengatu (Língua Geral), porém, nem todos os 52 municípios foram beneficiados. E os quatro tradutores recebiam as dúvidas dos acadêmicos e respondiam via chat na Internet Protocol Television (IP.TV) nas quatro línguas em que as aulas eram ministradas. (PONTES; NORONHA, 2016)

Nos municípios com a presença de campi da UEA, reservava-se uma sala para a turma do PROIND, que dado o caráter modular (correspondente não apenas às férias escolares, mas ao recesso dos cursos regulares), dificilmente coincidia com as atividades de ensino e os eventos acadêmicos nesses campi, proporcionando pouca convivência entre os acadêmicos do PROIND e os demais acadêmicos (a menos, é claro, que essa convivência se desse em outros contextos). Nos municípios sem campi da UEA atendidos pelo PROIND, formavam-se polos em outros equipamentos, como escolas públicas (caso de Barreirinha-AM, onde as aulas foram ministradas na Escola Professora Maria Belém, bairro de Santa Luzia).

Ao longo do PROIND, os acadêmicos foram instados a realizar Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como determinado para uma graduação em Pedagogia pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (art. 7, inciso II). Isto se deu no formato das disciplinas Estágio I, II e III, cursadas respectivamente no sétimo, oitavo e nono módulos, com carga horária total de 330 horas, entre atividades práticas, orientação e socialização. O estágio I destinava-se à aproximação do cotidiano escolar e seus problemas, de modo a elaborar uma proposta pedagógica de intervenção; o estágio II abordou o planejamento

da atividade pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na qual os acadêmicos planejaram e desenvolveram ações pedagógicas a partir das problemáticas identificadas no Estágio I; já “o eixo de reflexão do Estágio III foi a análise conclusiva da relação entre educação e formação do professor, além de reflexões acerca de alternativas metodológicas, avaliação educacional e prática docente” (LEITE; BETTIOL, 2014, p. 12). Estes estágios envolviam ainda a produção de três cadernos: um caderno de campo, a ser escrito a partir das observações realizadas durante os três estágios; um caderno de planejamento, a partir das propostas de intervenção e alternativas metodológicas realizadas durante os estágios II e III; e um caderno do aluno, com produções dos alunos das turmas em observação nas escolas. Além disso, “o relatório final proposto pelo estágio se estruturou como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) narrando o seu percurso, com a contextualização da realidade onde se desenvolveu a problemática, a descrição e a análise das atividades propostas e os resultados alcançados” (ibid).

Os TCCs, realizados em duplas ou trios, foram apresentados e defendidos diante de uma banca composta pelos professores assistentes de cada polo e dois professores avaliadores, em fevereiro de 2014 (descrevo as bancas do PROIND de Parintins na seção 4.1.4). Cada turma selecionou trabalhos a serem apresentados pelo IP.TV, de modo que os polos pudessem assistir os trabalhos dos colegas, bem como as coordenadoras do curso na sede em Manaus. A proposta determinava que os TCCs fossem ilustrados e comentados, apresentando uma análise descritiva vinculada a uma das quatro linhas de pesquisa originalmente estabelecidas pelo PPC: Linha 1 – Terras Indígenas e Demografia; Linha 2 – Educação Escolar e Educação Escolar Indígena; Linha 3 – Meio Ambiente e Diversidade Cultural na Amazônia e Linha 4- Língua, Artes e Culturas Indígenas. A análise de Pontes e Noronha constatou, porém, que apenas cinco dos oito trabalhos constando em sua amostra tratavam de questões indígenas e nenhum especificou a linha de pesquisa norteando o trabalho. Em seu levantamento, os autores afirmam que nesses trabalhos, a educação escolar era um entre vários âmbitos de formação de uma identidade indígena, ao lado de cultura, valores, tradições, território e língua, e que interculturalidade se referia à importância da escola, local em que se opera o contato com os não-índios, “fazendo uma interface entre a sociedade indígena e não-indígena” (PONTES; NORONHA, 2016). Esta enumeração não fornece subsídios para entendermos como os autores, ou como os acadêmicos autores dos TCCs, conceituaram cultura, valores, etc., e os próprios Pontes e Noronha afirmam que “a presença das categorias de análise nos Trabalhos de Conclusão de Curso é significativa, apesar de não haver um rigor metodológico” (ibid.).

O Projeto Pedagógico do Curso do PROIND originalmente previa a formação de Bibliotecas Vivas, formadas a partir de diferentes registros feitos pelos acadêmicos do PROIND nos períodos em que estavam nas comunidades, fossem fotos, vídeos, textos, desenhos, além dos próprios cadernos e TCCs confeccionados. A inspiração para esta biblioteca seriam as bibliotecas do Museu do Índio e Marechal Rondon. A proposta de biblioteca viva – uma imagem comum para se referir aos saberes dos anciãos indígenas em muitos textos autorados por indígenas e não indígenas, diga-se de passagem – ao longo do curso tornou-se a exigência do envio dos cadernos e dos TCCs para Manaus, onde eles “estão guardados em um armário” (PONTES; NORONHA, 2016).

\*\*\*

É na primeira década dos anos 2000 que surgem pelo Brasil diversas experiências de cursos de Pedagogia e Licenciatura Intercultural, muitos deles favorecidos pelos editais do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), editados em 2005, 2008 e 2009. A criação do PROLIND foi engendrada pela atuação da Comissão Especial para a Formação Superior Indígena (CESI), que desde 2004 discute a implementação de políticas voltadas à participação das populações indígenas no Ensino Superior. Em 2005 quatro instituições receberam recursos para formar professores licenciados indígenas. Em 2008, foram doze. Eles tinham como meta sobretudo atender a demanda por professores indígenas que pudessem atuar nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, uma vez que ainda havia uma quantidade considerável de professores indígenas que haviam completado o Ensino Fundamental e Médio, tendo ou não se inserido em programas anteriores de magistério indígena.

Um *Levantamento das políticas de ação afirmativa* do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMMA) identifica que, entre as diferentes políticas de ação afirmativa para o ingresso no ensino superior no Brasil antes de 2012, havia duas licenciaturas indígenas e dezenove instituições com cotas para indígenas. Após a Lei de Cotas, os números passam a ser uma licenciatura indígena e cinquenta e oito (correspondente ao número de universidades federais no Brasil) instituições com cotas para indígenas (Feres Jr. et all, 2013, p. 18-9)<sup>152</sup>.

---

<sup>152</sup> Cabe citar que em 2012, na região Norte do país havia cerca de 13,3% das vagas nas universidades federais ocupadas por pessoas da categoria PPI (pretos, pardos e indígenas), que correspondem à 75,6% da população do estado. Tais dados, no entanto, não contemplam as singularidades da inserção de estudantes negras e negros e de

Boa parte dos arranjos sobre cotas no Brasil foi alterada com a promulgação da chamada “Lei de Cotas” (Lei 12.711/2012), que estabelece que até 2016 as universidades e os institutos federais de ensino superior deverão reservar 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com subcotas em diferentes proporções para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. Se por um lado esta lei ampliou por todo o país o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, por outro fez com que arranjos construídos em diálogos com as populações locais fossem abandonados pelo estabelecimento de um modelo generalizado para o Brasil. Entrementes, a Universidade Federal do Amazonas, que até então tinha nos seus cursos específicos de Licenciatura Intercultural (PROLIND) a via de acesso diferenciada para estudantes indígenas, passa a receber maior influxo de estudantes indígenas em todos os cursos nos *campi* da capital e do interior do estado.

A Faculdade de Educação da UFAM, por sua vez, oferece via edital do PROLIND o curso de Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas, um curso regular/modular com duração de cinco anos, para formação superior, “numa perspectiva intercultural e interdisciplinar”, professores indígenas para atuar em escolas indígenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, recebendo habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes.

A primeira turma foi composta por professores indígenas Mura (Autazes-AM), iniciada em 2008, seguida de uma turma Munduruku/AM-PA, iniciada em março 2011. Os pioneiros do PROLIND-UFAM, acadêmicos Mura, eram majoritariamente egressos de um magistério indígena voltado para a atuação nas séries iniciais, chamado “Mura-Peara”, oferecido pela SEDUC/UFAM entre 1999 e 2003 (PINTO, 2011, p. 28), com o qual estabeleciam relação de continuidade face ao PROLIND (ibid., pp. 83, 89, 93), como desenvolvimento de uma “educação diferenciada”<sup>153</sup>. Os professores Mura tiveram sua aula inaugural no PROLIND em 01 de maio de 2008, com o professor Gersen Baniwa, que pontuou os três níveis de interesse no curso: Pessoal, coletivo (da aldeia/povo) e político (movimento indígena). (apud PINTO, 2011, p. 45). Pinto, a partir dos depoimentos colhidos entre os professores Mura, afirma que a estes níveis de interesse somam-se interesses para com a família,

---

estudantes indígenas na universidade, cujos processos históricos e práticas de conhecimento se inserem em lógicas distintas. Esta discussão esteve presente ao longo do processo que desenvolvemos na Comissão de Cotas e Ações Afirmativas do PPGAS/USP, da qual faço parte com colegas da pós-graduação e docentes do Departamento de Antropologia da USP, cuja primeira implementação se deu no processo seletivo de 2017 (com ingresso em 2018 de dois mestrands indígenas). Talita Lazzarin Dal’Bó, em sua tese de doutorado recentemente defendida, também comenta nosso processo, face às experiências de universitários indígenas na UFSCar e pós-graduandos do Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena, do PPGAS-UFAM.

<sup>153</sup> Há, entre os depoimentos coletados por Pinto entre os Mura, também menções ao Pirayawara (PINTO, 2011, p. 96).

a formação docente e a presença como discente na Universidade Federal do Amazonas (PINTO, 2011, p. 84). Vale aqui ressaltar como os professores Mura percebem novos enfeixamentos nas suas redes de relações a partir da experiência universitária, ainda que esta não se dê em um campus da UFAM, e sim nas comunidades:

Entre os depoimentos firmemente expressos pelos graduandos Mura do Curso de Licenciatura, o orgulho, a satisfação por sentirem-se parte integrante da Universidade Federal do Amazonas, são claramente notados. Fragmentos das falas dos destes alunos nos revelam que, como acadêmicos dessa universidade, a sensação de “poder”, direito conquistado e autoconfiança parece ter sido aguçada. E mais, com a implantação do Curso de Licenciatura – que tem possibilitado o atendimento às suas expectativas - os sinais de respeito e credibilidade por parte dos habitantes não-indígenas da região têm sido mais evidenciados nas relações que entre eles se estabelecem. O olhar, antes deturpado, sobre esse povo, por exemplo, aos poucos está sendo alterado e os Mura começam a inaugurar uma nova fase de convivência com a população local de Autazes e de municípios vizinhos. As falas que prosseguem demonstram, nesse sentido, que além do curso estar atendendo às suas expectativas, tem reafirmado o sentido de “ser” universitário da UFAM e os auxiliado a continuar caminhando nos rumos da aquisição do conhecimento acadêmico-científico, para a melhoria das condições de vida de modo geral e a defesa de seus direitos, enquanto povos específicos (PINTO, 2011, p. 98)

Este primeiro PROLIND-UFAM se dividia em uma etapa de formação geral, com duração de dois anos e carga horária de 1320 horas, para disciplinas pedagógicas e das três grandes áreas; uma etapa de formação específica das três grandes áreas: 1. Ciências Humanas e Sociais (História; Geografia; Antropologia; Sociologia; Filosofia); 2. Ciências Exatas e Biológicas (Matemática; Química; Física; Biologia) e 3. Letras e Artes (Língua Portuguesa; Língua Indígena, Expressão Cultural e Práticas Corporais), com duração de dois anos e carga horária de 840 horas; e uma etapa de integração das áreas, em que se desenvolvem sobretudo as atividades de pesquisa, estágio, o desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso e do desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico das escolas indígenas de cada povo (6º. Ao 9º. Ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio). A proposta de formar professores por grandes áreas é vista como uma das inovações da Proposta Político-Pedagógica do PROLIND da UFAM, que também implementou um chamado Processo Seletivo Simplificado Específico, “sendo os critérios de inscrição elaborados pelas próprias organizações indígenas, de acordo com cada povo, e assumidos pela UFAM, juntamente com os requisitos mínimos para o ingresso no ensino superior” (UFAM, 2011, p. 13). A PPP previa o desenvolvimento de uma política linguística específica para cada povo, articulando os professores indígenas a linguistas da UFAM para discutir, entre outras coisas, o ensino do português como segunda língua e realizar diagnósticos sociolinguísticos dos povos.

A PPP do PROLIND oferecido pela FACED-UFAM se pauta por três “perspectivas”: a interculturalidade, a interdisciplinariedade e a possibilidade de seleção / escolha conjunta



(Universidade e organizações indígenas) das disciplinas e conteúdos que vão compor o currículo do curso. É neste último ponto que o PROLIND da UFAM parece distanciar-se mais da proposta implementada pelo PROIND da UEA: enquanto o PROIND-UEA foi um projeto que produziu de maneira centralizada, em Manaus, currículos, conteúdos e professores, que foram massivamente veiculados por todo o estado por meio da plataforma IP.TV para polos da UEA nas cidades; o PROLIND da FAGED-UFAM se pautou pela construção com cada turma de um currículo específico, a partir das demandas e questões levantadas, e sempre com professores titulares ministrando as aulas in loco nas comunidades indígenas, porém até o momento atingindo um número expressivamente menor de localidades e etnias. De modo análogo, enquanto no PROIND o contato entre as turmas dava-se por meio das interações virtuais e do encontro ao vivo realizado em 2013; neste PROLIND da FAGED os professores titulares, circulando entre as turmas nos períodos de realização dos módulos de aula em cada localidade, é que levam consigo as experiências diversas, podendo ou não as apresentar aos alunos de outras localidades e etnias. Estes professores indígenas em formação, por sua vez, se por ventura tiverem contatos será em outros contextos, como as conferências de política indigenista e de educação.

O PROLIND da FAGED previa o início de uma turma sateré-mawé em 2011, baseada em Maués. Eu não consegui informações sobre a realização dessa licenciatura, mas falas de professores sateré-mawé foram incorporadas ao PPP, tais como esta:

A educação escolar indígena vai avançar. Essa formação vai melhorar a qualidade da educação. Durante o tempo que a escola existe, ainda não atende a expectativa dos alunos que precisam sair para a cidade para continuar seus estudos. A escola tem uma média de 60 anos na área Sateré-Mawé, mas ao longo da história não tivemos oportunidade de seguir nossos estudos na área. Hoje já existe e precisamos de professores formados em todas as áreas do conhecimento (Prof. Euro Alves, povo Sateré-Mawé). (UFAM, PPP do PROLIND, p. 11)

\*\*\*

Outra faculdade da UFAM – o Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) - desenvolveu uma segunda proposta aprovada pelo edital PSLIND em 2014, porém com outro enfoque. Trata-se do curso de *Licenciatura em políticas educacionais e desenvolvimento sustentável*, oferecido para turmas Baniwa, Tukano, Yanomami e falantes de Nheengatu, além dos Sateré-Mawé.

O polo sateré-mawé conformou-se com cursistas tanto do Andirá quanto do Marau, mas centrou suas aulas nas comunidades do Andirá. O SECADI/MEC financia a alimentação,

o deslocamento (a gasolina para buscar os professores de barco) e as bolsas para os cursistas. A estrutura e implementação do curso foi estruturada a partir da articulação entre a coordenadora do curso, professora Ivani Ferreira de Faria, e um documento enviado pelo Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (ver anexo 1). Na carta, expressa-se o desejo por equilibrar a participação de professores indígenas dos rios Andirá, Marau e Uaicurapá, determinando assim que aqueles professores que não soubessem falar a língua sateré-mawé tivessem um “forte e específico compromisso para aprender”, afirmando que “uma tolerância é na partida necessária naquelas regiões como o Uaicurapá e as comunidades que tem forte contato onde o português prevalece”. O documento afirma ainda que “a língua é o instrumento para entender os fundamentos da cultura: cultura não como conteúdo, mas como modelo de conhecimento. Só através da língua pode ser entendida realmente a cultura a ciência sateré, inclusive pelos próprios não indígenas”. Este modo de conhecimento aparece no próximo tópico, quando se afirma que o perfil do professor que se quer formar é o de “permitir a transmissão de conhecimentos tradicionais”, “dar os instrumentos para um olhar crítica o olhar do waraná, sobre o mundo criado pelo contato e a cultura dominante” e “ser agente de etnodesenvolvimento, organizador da comunidade em volta da solução de problemas sociais”.

Entre os professores responsáveis por ministrar as disciplinas do PSLIND, contam-se professores de carreira da UFAM, antropólogos e mesmo professores indígenas com Ensino Superior. A turma sateré-mawé, por exemplo, teve disciplinas com o antropólogo Maurício Adu Schwade, bem como com o professor sateré-mawé Jesiel Santos, formado em 2014 pelo PROIND (e atualmente aluno do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAM). Além disso, na turma sateré-mawé havia tradutores designados para traduzir às turmas e ao professor respostas e debates em que os professores falavam em português, e os professores indígenas falavam e escreviam em sateré-mawé. As grades curriculares de cada módulo, bem como os professores responsáveis, eram divulgadas em ofícios produzidos pelo Consórcio de Produtores Sateré-Mawé, que tomaram a implementação do PSLIND do ICHL-UFAM para a turma sateré-mawé como parte do projeto da Academia Livre do Wará.

A ideia de construir uma universidade indígena no Andirá, a Academia Livre do Wará, permanece no horizonte das lideranças Saterés-Mawé e é um discurso que encontra ressonância em diferentes utopias de desenvolvimento (discuto as noções de utopia na seção 3.2.3). O Consórcio de Produtores Sateré-Mawé, cujo escritório sede fica em Parintins mas que atua majoritariamente em Maués e nas comunidades do rio Marau, mantém em seu website uma área nomeada Livre Academia do Wará. O texto de apresentação do projeto diz:

A Livre Academia do Wará, fundada pelo conselho dos nãg nia (anciãos), membro honorário do CGTSM, no encontro com a "Licenciatura Indígena em políticas educacionais e desenvolvimento sustentável da Universidade Federal do Amazonas - ICHL, Polo Sateré-Mawé" pretende dar vida a uma Universidade Indígena Sateré-Mawé.

POR ISSO, DESDE JÁ, AQUI ESTAMOS CONSTRUINDO, INTEIRAMENTE DIGITALIZADA, A MAIOR BIBLIOTECA DO MUNDO SOBRE A CULTURA, A HISTORIA, A CIÊNCIA DOS SATERÉ-MAWÉ

Esta área do site tem quatro seções: *Patrimônio histórico-cultural*, com memórias e narrativas de mitos de Saterés-Mawés e com documentos de Nunes Pereira, da extração do pau rosa, do beneficiamento do guaraná e da tucandeira; *Bibliografia acadêmica*, com trabalhos diversos de e sobre Saterés-Mawés; *Estudos sobre o guaraná*; e *Licenciatura*. É difícil saber quem além do GEU andou consultando o acervo desse website, mas para nós ele tem sido de grande auxílio.

Em fevereiro de 2014, eu e Marielli Bimbatti Mazzochi – pesquisadora do GEU que pesquisava em seu mestrado os Sateré-Mawé adventistas – fomos entrevistar Obadias Garcia no escritório do Consórcio dos Produtores Sateré-Mawé, localizado na Rua Governador Leopoldo Neves, em um prédio comercial no Centro de Parintins. No escritório, além de um grande mapa das comunidades da Terra Indígena Andirá-Marau, é possível encontrar panfletos de diferentes projetos desenvolvidos entre os Sateré-Mawé em parceria com órgãos diversos e produtos à venda, como óleo de copaíba, guaraná em bastão e cestarias.

Em sua entrevista, Obadias nos falou sobre o acordo com grupos europeus do Comércio Justo, que exporta guaraná para a fabricação de uma série de produtos, entre eles o refrigerante Guaranito, além de outros produtos do extrativismo. Cerca de 500 famílias na terra indígena fazem parte do consórcio e recebem um repasse das vendas, que também é utilizada para custeio de estudantes indígenas. Obadias contou que a busca pela criação de uma universidade indígena tem sido força motriz desses projetos, concebendo o ensino de conhecimentos tradicionais pelos velhos e conhecimentos acadêmicos pelos professores formados, como o conhecimento de plantas e modos de fabricação de objetos tradicionais unidos ao ensino de biologia, antropologia e pedagogia. Sua fala não trazia maiores definições de como seriam estas aulas, quais seriam as instalações, quem seria o público alvo e quais seriam os objetivos específicos desse projeto. A questão do reconhecimento pelo MEC do ensino por professores sem titulação formal também não tinha uma resposta. O que estruturava as respostas de Obadias para nós eram menos preocupações com a execução do projeto da universidade do que os benefícios culturais e políticos para a formação de jovens e a preservação dos conhecimentos tradicionais. Pontos necessários para alinhar o projeto a uma

agenda global de etnodesenvolvimento e para fazer algum sentido para o conselho de tuxauas do Marau, alguns dos quais não falam português e não tem muito contato com os meandros do capitalismo internacional.

Ainda em 2014, antes que o PSLIND ocorresse, conversei com João Ferreira de Souza e Lucio Menezes sobre o assunto durante um dos meus períodos de trabalho de campo. João elogiava o projeto da universidade indígena (“o projeto do Obadias” como ele dizia) com ressalvas, deixando nas entrelinhas os diferentes conflitos e trocas de acusações entre algumas lideranças envolvidas no projeto do guaraná, a partir da eterna desconfiança de que o dinheiro arrecadado pelo Consórcio de Produtores Sateré-Mawé se desviava de seu propósito. Lucio Menezes, porém, repetia-me que não via como essa universidade poderia acontecer, pois pessoas como ele e o tuxaua Donato não tem formação superior para serem professores. Lucio fez até a oitava série, Donato mal sabe assinar o nome. Diante da ideia de que a universidade se deslocasse pela área, sem ter lugar fixo, mas vai ficar mudando de lugar, quem pagaria os professores, e como as turmas se deslocariam? “Se é para haver apenas professores indígenas, não tem professores ainda com formação para dar aula em universidade. Porque universidade é outra coisa”, disse Lucio. Eu perguntei se ele não achava que tinha muita coisa para ensinar, mas ele insistiu que não tem formação para dar aula em universidade, nem o Donato. Insisti que Donato poderia ensinar outras coisas, falar sobre a história dos Sateré-Mawé. Mas Lucio disse que ninguém sabe como esta universidade será organizada, se está atendendo ao MEC. Perguntei como seria a parceria com a UFAM, e Lucio disse que Obadias informou que o pessoal da UFAM só seria ouvinte, porque os professores seriam todos indígenas, por isso ele não via como esse projeto ia acontecer. De fato, muitas das inquietações de Lucio encontraram resposta no formato do PSLIND.

Aldamir Ferreira de Souza, filho do Capitão Zézinho e sobrinho de João e Lucio, contou-me em entrevista em 02 de agosto de 2013 que tinha um projeto algo semelhante ao de Obadias, mas sem chamar de universidade e baseado em Parintins. Queria criar um centro cultural que consistisse em um centro de Saberes indígenas aliado a conhecimentos tecnológico, cursos de informática, profissionalizantes, de qualificação profissional. “Assim, o indígena pode mostrar sua capacidade de estar inserido nos espaços, mas sem perder seu compromisso com seus valores culturais. Artesanato, produção, geração de renda”. Segundo Aldamir, a própria FUNAI - que deveria ser a primeira escola - discrimina candidatos indígenas para estagiário. Aldamir posteriormente participou da Etapa Local da *1º Conferência Nacional de Política Indigenista* e lá apoiou a seguinte proposta aprovada: “cobrança de royalties e compensação pelo uso da imagem da cultura indígena pelos bumbás de Parintins, pela

aprovação da proposta de implantação de núcleos das universidades UFAM e UEA na área indígena Andirá Maráu” (extraído de postagem em sua página no facebook no dia 23 de julho de 2015).

Pude apenas conhecer o que de fato havia se tornado o projeto da Academia Livre do Wará em janeiro de 2017. Nesse mês, José Guilherme Magnani, José Agnello Andrade, Ana Luísa Sertã A. Mauro, Diana Paola Gomez Mateus e eu fizemos a última expedição do GEU ao Amazonas, retomando nossas visitas a algumas comunidades sateré-mawé em Manaus e nos dirigindo também a Parintins, com o intuito de ir à aldeia de Ponta Alegre entregar a Cartilha e o III Memorial Indígena (ver seção 1.1.4). Em Parintins, a equipe se dividiu: Ana Luísa, Magnani e Agnello permaneceram em Parintins por mais tempo, tendo visitado também Sateré-Mawé residentes em Barreirinha, enquanto eu e Diana fomos, de carona com uma lancha do Consórcio de Produtores Sateré-Mawé-CPSM, para a comunidade de Guaranatuba, uma das comunidades do Andirá mais próximas a Barreirinha e Parintins, fora dos limites da T.I., onde se iniciaria o 5º módulo do PSLIND Sateré-Mawé. Esta foi uma oportunidade fortuita, que surgiu a partir de nossa visita ao escritório do CPSM, onde encontramos Eudes Batista, incumbido da logística e organização do curso. Eudes nos convidou a Guaranatuba, e ofereceu hospedagem em casa de sua mãe, dona Iraci, considerada uma das anciãs da comunidade.

Nessa ocasião, Tito Menezes nos contara que a criação da Academia Livre do Wará ocorrera com a realização de uma assembleia e a aprovação de um estatuto, não sem certas polêmicas. A Academia Livre do Wará seria também “como um conselho de ética dos Sateré”, composta por três tipos de associados: os anciãos, os acadêmicos Sateré-Mawé e os acadêmicos estrangeiros. Esta formulação excluía a princípio os acadêmicos Sateré-Mawé que estudaram na cidade, na UFAM e na UEA e que não falavam o sateré. Tito ativamente questionou na plenária se “era interesse excluir quem estava fora” e o redator do estatuto acabou cedendo.

Eu e Diana chegamos em Guaranatuba para a abertura do 5º módulo, que seria realizado no Centro Social de Guaranatuba, um barracão aberto. Havia ali 38 puruweria<sup>154</sup> (professores, em sateré-mawé) em formação, entre eles quatro mulheres. Eudes comentou que a turma havia iniciado com 50 alunos, mas houve desistências. Entre os que ali estavam, todos os que não tinham “problemas com CPF, conta, etc.” recebiam bolsas. Alguns dos puruweria trajavam a camiseta do curso, em que havia estampado um patawi em frente a uma luva de tucandeira, além da inscrição “Sateré-Mawé”. O patawi de verdade também estava no centro da roda de cadeiras ocupadas pelos puruweria, sustentando a cuia onde estava o çapó ralado por

---

<sup>154</sup> *-ria* é um sufixo marcador de plural. *-ira* é um sufixo feminino. (ver SILVA, 2010).

uma das puruweira (professoras) presentes. Antes dos trabalhos começarem, em sentido anti-horário, todos tomaram um gole, completando o giro do çapó. Este procedimento, conforme dito diversas vezes ao longo dos dois dias em que lá estivemos, é fruto de uma preocupação dos cursistas em fazer as coisas “do jeito sateré”, em que o guaraná é um agente presente, um professor. Enquanto a tuisaria (as autoridades) que se fariam presentes na abertura não chegavam, um puruwei lia um trabalho realizado no módulo anterior, redigido em sateré-mawé, sobre um livro chamado “O que é a educação?”, de Carlos Rodrigues Brandão.



Figura 28- Toma de çapo no início das aulas da Licenciatura Indígena, Guaranatuba, rio Andirá, AM, jan 2017.

Foto: Ana Fiori, arquivo GEU.

Aos poucos chegaram o tuxaua Afonso, dona Ada, dona Margarida (ex-professora), o tuxaua de Ponta Alegre, seu Amado, o capitão Zézinho e Obadias Garcia, do Consórcio de Produtores Sateré-Mawé. Para as autoridades, o *patawi* foi levado e o çapó servido. Logo, foi-lhes concedida a palavra. Eudes, um dos primeiros a falar, foi breve, justificou sua ausência da comunidade em virtude das atividades na cidade de Parintins e, após agradecer a Deus, falou do início da licenciatura, desejando que os alunos do Urupadi, Miriti, Marau, Uaicurapá e, em especial, do Andirá, sentissem-se em casa. Falaram em seguida o tuxaua de Guaranatuba, Delcides, eu (que apenas apresento a mim e ao NAU), o tuxaua Afonso (em sateré-mawé), o capitão Zézinho e o tuxaua Amado. Capitão Zézinho fez um paralelo entre o esforço pela educação indígena e a proibição do uso do timbó, para que se possa multiplicar para os filhos e netos (os conhecimentos e os peixes). Amado elaborou um histórico em que figuram capatazes

em tuisaria-in, a Petrobrás que invadiu a área nos anos 1970, a licenciatura indígena, o projeto Waraná, as produções de pau-rosa e açai. Nesse histórico, contrastou o que tem valor para karaiwá e para os Sateré. Em sua fala, a licenciatura indígena surgiu do projeto Waraná, e “não tem outro caminho, braço forte, para elaborar o passado, o presente e o futuro”.



Figura 29 - Apresentação das pesquisadoras na abertura do módulo do PROLIND em Guaranatuba, rio Andirá-AM. Foto: Eudes Batista, publicada em sua página no Facebook.

*Atrás de mim, além de Diana, podem ser vistos o capitão Zézinho, e o tuisá Amado, usando cocares.*

A fala mais longa dessa manhã foi oferecida por Obadias Garcia, majoritariamente em português. Obadias começou lembrando dos 400 anos de contato e que os Sateré-Mawé já “colocaram” vereadores (ele mesmo foi vereador em 2000 e 2004), duas vezes prefeito (Mecias Sateré, em Barreirinha), coordenador da FUNAI em Parintins, mas mesmo assim a situação não melhorou. Naquele dia, almoçaríamos frango produzido no sul, leite e bolacha, pois há uma série de problemas sociais, falta de produção, comunidade de dois tuxauas. Esses problemas, disse Obadias, são a matéria-prima para a pesquisa dos professores. A fala de Obadias se configurava por uma crítica contundente ao capitalismo, descrito por ele como uma sociedade secreta e uma filosofia, que domina a educação e as leis, e mobiliza figuras como presidente, ministros, prefeitos, deputados, secretários da saúde. Diante desses personagens, as lideranças teriam perdido seus valores e autonomia de decidir, passando a decisão para os professores. O capitalismo descrito por Obadias traz imagens escatológicas, cidades subterrâneas, apocalipse, é *ahiang* (demônio, espírito canibal). Obadias também delineou um histórico, em que o SPI era

o serviço de perseguição ao índio, pois criava dependência, assistencialismo e paternalismo, além de recrutar índios como soldados para matar a família, e fornecer sacos de açúcar envenenados e lençóis com varíola. O SPI foi sucedido pela FUNAI e agora, disse Obadias, “os professores sateré foram deixados para fazer o próprio trabalho de dizimar a cultura e fazer o índio vender sua força de trabalho e virar empregado. Disciplinar as crianças para serem obedientes à sociedade brasileira. Menina não vai mais atrás da mãe fazer roça, não sabe fazer mingau ou tapioca assada. Menino não sabe andar no mato, reconhecer mato, afina o pé. Hoje a saúde só discute quanta gasolina, se vai ter enfermaria, quantas vagas para agente indígena de saúde”. A esse cenário, Obadias contrapõe o projeto Waraná, um projeto de etnodesenvolvimento do povo Sateré-Mawé, criado em 1993. Figuram aí os 10 princípios básicos do Comércio Justo, contra o capitalismo. A organização Terra Madre Internacional – alimento saudável para o mndo. O slow food, sem agrotóxicos. Obadias afirma que foi trabalhar com as lideranças, e não com quem teve formação dos brancos. Mas que, depois de formados, a Livre Academia do Wará que foi idealizada por tuxaua Amado, tuxaua Afonso, dona Ada, Jesiel, seria implementada por aqueles professores que estavam a se especializar.

Após a merenda, a palavra é dada ao professor responsável pelo módulo, João Lino de Oliveira Neves, do departamento de antropologia da UFAM. O professor Lino, como se apresentou, descreveu esta licenciatura como “um estudo diferente, que não é o tradicional (que é da cultura) mas não é o convencional. Parte da cultura para fortalecer a cultura e a busca de uma outra relação com o mundo dos brancos”. O professor Lino retomou a descrição do tuxaua Amado de que Wará não é só o guaraná, mas todo o ritual e o conhecimento; e a fala de Obadias, para quem a licenciatura não é só o certificado da universidade para trabalhar na cidade, mas é uma licenciatura para “pensar na própria cultura, fortalecer o que tá bom, e o que não está bom”. Por isso, explicou, o diploma dos Sateré-Mawé era igual a Manaus, aos Baniwa, aos Yanomami, mas eles aprendem outras coisas “porque tem outra problemática, outra história de criação do mundo”. De todo modo, caberia aos puruweria equilibrar a visão dos brancos e a dos Sateré, inclusive corrigindo os professores dos módulos. Lino deu um exemplo de como os Sateré lhe disseram para não falar em “escola tradicional”, referindo-se ao ensino regular, pois para os Sateré-Mawé a palavra tradição faz pensar na própria cultura. Este equilíbrio se realizaria por meio de uma licenciatura que propõe um aprendizado (e não um ensino) via pesquisa, e que ao invés de disciplinas tem uma proposta de pesquisa a partir das problemáticas levantadas no início do curso. Que eram, conforme eu copieei da lousa:

1. Por que o povo Sateré-Mawé tem dificuldade de se organizar socialmente e politicamente?



2. Por que o povo Sateré-Mawé não tem autonomia?
3. Por que a educação atualmente está sendo inadequada para o povo Sateré-Mawé?
4. Por que os alunos Sateré-Mawé estão deixando de ler e escrever a língua materna?
5. Até que ponto a sociedade envolvente influencia na cultura do povo Sateré-Mawé?
6. Como podemos evitar a migração do povo Sateré-Mawé?
7. O que se deve fazer para melhorar a saúde indígena?
8. Como podemos combater o alcoolismo nas aldeias?
9. Por que existe carência alimentar na sociedade do povo Sateré-Mawé?
10. Por que o povo Sateré-Mawé deve combater a destruição do meio ambiente?

No momento em que estávamos em Guaranatuba com a turma, o foco estava na segunda problemática, desenvolvida a partir de quatro perguntas, estas denominadas “eixos”:

- 1) O que significa ter autonomia para o povo Sateré-Mawé?;
- 2) Por que o povo Sateré-Mawé está perdendo sua autonomia?;
- 3) O que se deve fazer para fortalecer a autonomia do povo Sateré-Mawé?;
- 4) O povo Sateré-Mawé tem autonomia da educação?.

Esta metodologia de trabalho ensejou uma discussão sobre os sentidos do termo “autonomia”, que o professor Lino associou a autodeterminação e autogoverno. Em sua explicação, utilizava a primeira pessoa do plural, dizendo “quem vai dizer o que a gente quer? É a nossa cultura, não é cada um fazer o que quer”.

A partir disso, os puruweria apresentaram o resultado do plano de trabalho que haviam desenvolvido no módulo anterior, em que também desenvolveram perguntas para serem respondidas: 1) Como podemos fortalecer os aspectos em que ainda temos autonomia? 2) A partir de que momento o povo Sateré-Mawé vai fortalecer a sua cultura e a autonomia? 3) O que deve ser feito para que a sociedade envolvente respeite a autonomia do povo Sateré-Mawé?

Os cursistas haviam se incumbido de realizar entrevistas com professores e lideranças em suas respectivas comunidades para pensar se e como havia autonomia nos aspectos de educação, política, religião, produção, saúde e comercialização. O resultado dessas entrevistas fora transformado em textos, em grande parte redigidos em Sateré-Mawé, que eram lidos e traduzidos pelos próprios alunos ou por Jesiel, incumbido como tradutor, para o professor Lino. A expressão “autonomia do povo Sateré-Mawé” era traduzida em sateré-mawé com as palavras *Sateré-Mawé ywania saika*. *Ywania* é um termo que se refere a um coletivo, como um clã ou o povo Sateré-Mawé, nesse caso. *Saika*, por sua vez, é mencionada no trabalho morfossintático de Raynice Silva (2010) no sentido de “força”, seja força física ou vitalidade (em oposição a estar fraco, doente); e no trabalho etnográfico de Wolfgang Kaphammer, precedido no morfema relacional *he-*(ver SILVA, 2010, p. 123) como, *hesaika*.

A frase “popera registro haywi Certidão de Nascimento hap ti waku iramia’in popera wo’on’uesaika hap puiuk hamo” significa: com esses documentos tem-se o direito (hesaika) de fazer algo, de candidatar-se a algo. A palavra decisiva é hesaika. Ela surge ao longo do texto, sempre significando “ter direito a fazer algo”, designando um tipo de poder jurídico inerente aos documentos. Em outros contextos contemporâneos também pode significar “estar registrado”, “estar documentado”, etc. Contudo, “hesaika” de fato significa a força física de um corpo sadio. E.g. “hesaika” é um homem forte o bastante para cortar as grandes árvores e abrir uma roça. Significa a força física que é literalmente “introjetada” e “incarnada” durante o ritual iniciático Wuamat por meio das ferradas venenosas das formigas suportadas pelo jovem. Na linguagem xamânica, “-saika” se refere ao poder predatório do jaguar, na teoria etnomedicinal dos Sateré-Mawé “hesaika” é a qualidade de carne “forte” que nem todos são capazes de comer sem correr o risco de adoecer. Finalmente, hesaika se refere ao poder político dos chefes tradicionais. Estes chefes derivam seu poder de sua capacidade de “ler” a “escrita” no objeto de culto chamado puratig. Este objeto é efetivamente uma borduna cerimonial, seus padrões encravados são considerados como escrita. Desse modo, o objeto não é considerado uma arma, mas, em português, uma “patente”, um documento. (KAPFHAMMER; GARNELO, 2015, p. 07)<sup>155</sup>

Ao longo do próximo dia e meio ouvimos cada puruwei apresentando seus resultados, levantando mais temas do que seria possível apresentar aqui, de modo que foco principalmente no que disseram sobre educação e política, mas pode-se perceber como os diferentes sentidos relacionados por Kapfhammer e Garnelo se entrelaçam. Em muitas falas, questionavam-se as práticas escolares que, mesmo quando realizadas na língua materna (o sateré-mawé), ainda faziam apenas ler e escrever o que se pede em apostilas prontas. Apontaram a falta de Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas, a interferência da SEMED. Em uma fala, o puruwei salientou que o professor da escola indígena é pago por um contratante não indígena que pede para que se trabalhe do jeito dele, enquanto “do nosso lado não tem quem corre atrás para passar o conhecimento tradicional”. Em outra fala, em que o puruwei Zacarias entrevistou Leonardo Miquiles (formado pelo Pirayawara e pelo PROIND e professor antigo), ele apresentou: “Muito bom se ajudar um ao outro no que a gente tem conhecimento. Os ancestrais não repassavam o conhecimento pela escrita. A educação tradicional existia assim. Depois entrou a educação karaiwá-in. A educação é conselho, como tratar as doenças. Se não houver gente para dizer ‘é assim que faz’ ninguém vai saber. Se não procurar quem sabe. Nossos antepassados já

---

<sup>155</sup> Em inglês, no original: The phrase “popera registro haywi Certidão de Nascimento hap ti waku iramia’in popera wo’on’uesaika hap puiuk hamo” means, with these documents one has the right (hesaika), to do something / to apply for something. The decisive word is hesaika. It appears throughout the text, always meaning “to have the right to do something”, designating a kind of juridical power inherent to the documents. In other contemporary contexts it can also mean “to be registered”, “to be documented” etc. However, “hesaika” actually means the physical strength of a healthy body: E.g. “hesaika” is a man strong enough to cut down large trees to open a garden. It means the bodily strength that is literally “introjected” and “incarnated” during the initiatory waumat ritual by way of the poisonous stings of ants the young men have to endure. In shamanistic language “-saika” refers to the predatory power of the jaguar; in the ethnomedicinal theory of the Sateré-Mawé “hesaika” is the quality of “strong” meat not everybody is able to eat without running the risk to fall ill. Finally, hesaika refers to the political power of traditional chiefs. Those chiefs derived their power from their capacity to “read” the “writing” on a cult object called puratig. This object is actually a ceremonial club; the incised design is considered as writing. Accordingly the object I not considered a weapon, but, in Portuguese, a “patente”, a document.

morreram e os atuais não sabem. Antigamente passavam o conhecimento pelo porantim, remo sagrado. Nos anos 60, 70, FUNAI e SPI que entrou mais no costume do não-indígena, fez com que esquecêssemos a fala, não querer mais falar a própria língua”.

Em diversas falas, surgiu o tema das muitas religiões na área indígena e da política partidária dividindo as comunidades, distorcendo tanto a religião quanto a política. Em uma fala, disse-se:

As igrejas chegaram e disseram para esquecer o costume ou ir para o fogo do inferno. Antigamente não tinha Bíblia, mas entendiam que existia Deus pela mitologia. Eles já sabiam, ninguém ensinou eles. O porantim era a Bíblia deles, tem lá o que é o bem e o que é o mau. Quando ia ter guerra ou fome eles já sabiam. Antigamente, tinha política para organizar o trabalho, através de conversa (sehay pooti). Se entender a política pelos candidatos, a gente se engana. Dentro da igreja tem política de como passar orientação para pessoas. Antigamente política era apenas organizar os trabalhos. Convidando as pessoas, falando com as pessoas. Antigamente trabalhavam coletivo, puxiram para fazer roçado, era muita gente. Cada um trazia um pouco de alimentação, farinha, e o que sobrava ele repartia para cada pessoa. Esse era o político de antigamente, construtivo. Há dois tipos de política: destrutivo é a que acaba com o trabalho, política construtiva vem, dialoga, diz como deve ser bom para fazer o trabalho, a casa, a roça. Puxiram se reunia muita gente, um alqueire de farinha se acabava. O dono do puxiram tirava pra mesa, ia até acabar. Convocavam as pessoas antigamente através do cigarro, passava de um para outro para se convidar. Essa é a política do Sateré-Mawé.

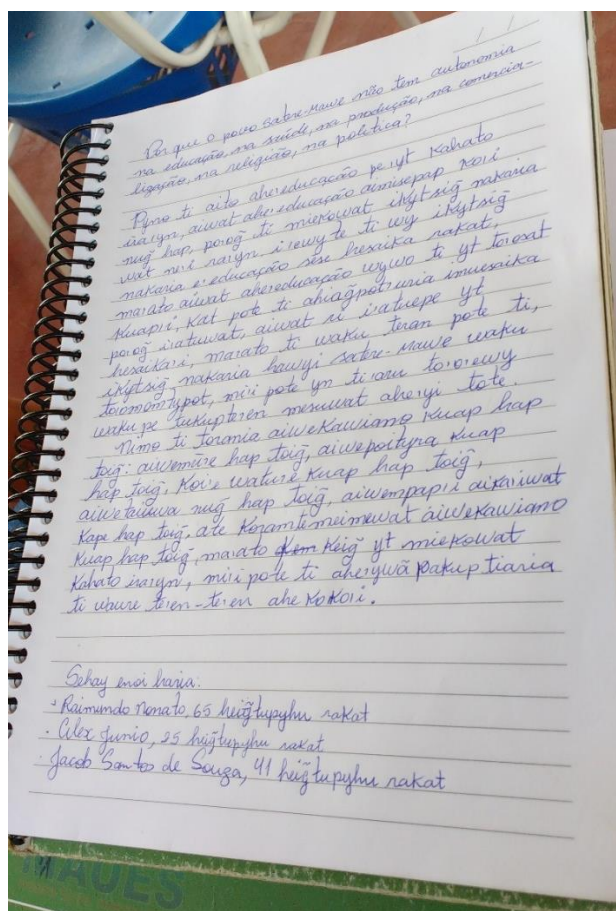


Figura 30 - Caderno de um puruwei cursista da Licenciatura Indígena. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.



### 3.2 Política e Educação: enredamentos Sateré-Mawé

Aí o chefe da FUNAI falou, do SPI, “olha, o índio não pode ter uma faculdade, só ler e escrever”, “mas como ele não pode? Tem que conhecer os seus direitos que está na constituição, que está na lei lá, como ele vai interpretar se ele não sabe?”, né? Bom, os tempos passaram e então chegou uma época de 80... Se levantou o primeiro movimento indígena na história do Amazonas e do Brasil chamado União Nacional. A própria igreja levantou isso, pegou uma cúpula de indígena entre Sateré, Miranha, Macuxi, Xavante, Kayapó pra poder criar esse movimento pra combater realmente esses madeireiro, garimpeiro

[...]

Quando foi pra 88 eu participei da Constituição, proposta pra Constituinte, aí eu fui e voltei lá. Era negócio de 665 lideranças do Brasil, e tava em jogo os direitos indígenas. Como se fazia pra pegar assinatura, pra que fosse aprovado lei no Congresso Nacional? Pra nós indígenas nem um deputado queria assinar, nenhum! Cada um tinha uma planilha, né? Pra pegar assinatura. Tinha um pessoal da UNE, né? Estudante, também forte! Aí trocamos as planilhas tudinho, aí a moça “não, me dá a tua, pega a minha aqui!”, é muito fácil, né? Aí ela trocou, pegou a minha e eu a dela aqui. Então trocamos. Então Deputado não queria nem saber, via a menina bonita e shhh [assinava].

Então é por isso que eu falo, o movimento dos estudantes é muito forte. Aí quando eu consegui à base de Deus essa parceria, quando eu vim pra FUNAI, que eu fui entrar em contato com o IER-AM, que o governo e a FUNAI dizia “não, não pode”, eu falei bem assim “nós conseguimos direitos através dos universitários, da UNE, de todo o país, então porque não abrir a porta? É nosso parceiro!”. Não é não? É como vocês estão aqui hoje, entendeu? É uma coisa importante! Vocês são pesados lá no Congresso!

(João Ferreira de Souza, em entrevista realizada para o *Memorial Indígena Sateré-Mawé*: trajetórias em Ponta Alegre, em março de 2014)

Na segunda parte do capítulo, busco discutir alguns enredamentos entre política e educação escolar e universitária indígenas, trazendo outros enfoques para o debate. Discuto como a categoria “acadêmicos indígenas” emerge sob certas condições de possibilidade e, sobretudo no caso das licenciaturas, desloca alguns atributos da categoria “professor indígena”, exigindo criatividade tanto no que tange aos modos de circulação de saberes científicos quanto aos critérios a que respondem “acadêmicos” e “indígenas”. Retomo o trabalho de alguns amigos da Universidade de São Paulo que organizaram o debate do Ensino Superior Indígena a partir do método latouriano de “mapeamento de controvérsias”, trazendo algumas colocações ao trabalho por eles feito. Em seguida, proponho pensar a noção de interculturalidade a partir da noção foucaultiana de “dispositivo” e exercito esta proposição comparando minha etnografia ao trabalho de Joanna Rappaport com os intelectuais nasa na Colômbia, um exercício sugerido ao longo do contato entre os pesquisadores do GEU e pesquisadores colombianos, sobretudo da equipe da professora Margarita Chavez. Discuto então como certa ideia de presentificação do estado em suas margens por meio de formas de enunciação, aquilo que Veena Das designa “a assinatura do estado”, vai ao encontro de noções cosmopolíticas sateré-mawé acerca do guaraná

como palavra coletivizadora e reforçadora, e que permite a leitura exegética de outro código de fora, inscrito no Porantim. Por fim, tento introduzir algumas questões do que chamei de “teoria etnográfica da política sateré-mawe”, inspirada pelo trabalho de Márcio Goldman e, principalmente, pelas discussões sobre ação política tupi realizadas por Renato Sztutman.

### 3.2.1 Acadêmicos indígenas

No prefácio do livro *Políticas Culturais e Povos Indígenas*, Manuela Carneiro da Cunha distingue as políticas culturais para os índios, as políticas culturais dos índios e as políticas culturais que se valem dos índios, pontuando que “o que nos interessa são os modos como as políticas dos índios, para os índios e que se valem dos índios se entrelaçam e se conjugam para produzir efeitos” (CARNEIRO DA CUNHA, 2014, p. 09). Há, nessa coletânea, toda uma seção dedicada a Escola e Língua, pontos chave de investimentos dessas políticas. A escolarização multicultural é, como indica Carneiro da Cunha mais adiante, ao lado da patrimonialização de elementos das culturas tradicionais, uma notória política cultural para os índios, seja promovida pelo Estado seja pela sociedade civil. De fato, Estado e sociedade civil não são entes necessariamente distintos nesses enredamentos, mas emergem no intercruzamento de agências e objetivos diversos. E, conforme indivíduos e associações indígenas passam a engajar cada vez mais dispositivos e códigos do Estado, criando canais institucionalizados de apresentação de demandas e projetos e mesmo assumindo cargos públicos, os enredamentos se tornam cada vez mais densos.

O universitário (ou acadêmico, como se diz no Amazonas) indígena é um sujeito e uma categoria cuja emergência nos enredamentos entre ensino superior e política se dá a partir de determinadas condições de possibilidade, entre elas a reorientação da educação indígena a partir dos artigos 210 (parágrafo 2º) e 231 da Constituição Federal de 1988<sup>156</sup>. Mais recente e mais frequentemente citada é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, que exige que os povos indígenas participem das decisões que lhes dizem respeito, exigindo consulta prévia em todas as decisões que lhes afetem (Art. 6º). Redigida em 1989, em Genebra, a Convenção 169 da OIT foi

---

<sup>156</sup> Os artigos são, em parte, resultado da estabilização no momento da redação pela Constituinte de uma série de pressões por parte de diferentes coletivos organizados, incluindo-se aí a Organização Geral de Professores Ticuna Bilíngues – OGPTB (criada em 1986 e sediada na aldeia de Filadélfia, Benjamin Constant-AM), a União das Organizações Indígenas – UNI, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN (fundada em 1987), e diversos órgãos indigenistas, bem como parte de um panorama mais amplo latino americano de reconhecimento de direitos diferenciados aos povos originários por parte dos Estados latino americanos (LIMA; BARROSO-HOFFMAN, 2007, RAPPAPORT, 2005).

ratificada pelo Brasil apenas em 2002. Na Convenção 169 da OIT, há um item dedicado à educação (Art. 26-31) que determina que os povos indígenas possam criar suas próprias instituições de ensino, participar na formulação de seus planos de educação, alfabetizar suas crianças preferencialmente em suas línguas próprias e também lhes ensinar conhecimentos e aptidões que lhes forneçam condições de igualdade para participação na sociedade nacional. A convenção determina também que sejam adotadas medidas de caráter educativo para eliminação do preconceito contra esses povos, transformando livros de história e demais materiais didáticos, o que no Brasil ganhou a forma jurídica na Lei 10.639/2003, posteriormente modificada pela Lei 11645/2008, que deu maior ênfase à questão indígena.

Em termos legais e institucionais, o acesso de estudantes indígenas à universidade foi endereçado de modos muito diversos em todo o Brasil, processo iniciado ainda no final do governo FHC (1995-2002)<sup>157</sup>. A primeira iniciativa concreta nesse sentido foi no estado do Paraná, cuja Lei 13.134/2001 determinou a criação de 3 vagas suplementares em suas universidades estaduais destinadas a indígenas de populações paranaenses. Também em 2001 a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) criou um curso voltado para a formação superior de professores, o 3º Grau Indígena<sup>158</sup>, atendendo a determinações do MEC de que todos os professores, mesmo os indígenas, tivessem formação universitária. A formação superior de professores indígenas, por meio de colaboração entre universidades e instituições de ensino superior, constava também na meta 17 do Item sobre Educação Indígena do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001<sup>159</sup>. Para além da esfera do Ministério da Educação, o segundo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), criado pelo decreto n. 4.229, de 13/05/2002, propunha cotas raciais de acesso ao ensino superior como uma ferramenta para a eliminação da discriminação racial e a promoção de igualdades de oportunidade no país. (cf. BARROSO-HOFFMANN, 2005, p. 2). O tema específico do acesso ao Ensino Superior para estudantes

---

<sup>157</sup> A atuação do governo federal na presidência de Fernando Henrique Cardoso sofre severas críticas no que tange à educação e ao ensino superior, em particular. Além de não se haver criado nenhuma universidade federal no período, a falta de investimentos e sucateamento das universidades federais levaram a constantes greves. Contudo, há que se notar que alguns processos estavam em curso ao final de seu governo e que tiveram impactos na presença indígena no ensino superior.

<sup>158</sup> Para um relato da criação deste curso, ver JANUÁRIO, Elias. Ensino Superior para Índios: um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º grau indígena**. Barra do Bugres: Unemat, v. 1, n. 1, 2002.

<sup>159</sup>Item 9.3 Meta 17: “Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.” (LEI Nº 010172, de 9 de janeiro de 2001)

indígenas surge no II PNDH<sup>160</sup>, na seção sobre povos indígenas, como proposta de ação governamental.

226. Assegurar aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando o seu universo sócio-cultural, e viabilizar apoio aos estudantes indígenas do ensino fundamental, de segundo grau e de nível universitário.

227. Promover a criação de linhas de crédito e a concessão de bolsas de estudo específicas para estudantes indígenas universitários.

Ao longo dos anos 2000, diversas Instituições de Ensino Superior em todo o país criaram formas diferenciadas de acesso e permanência para estudantes indígenas, um fenômeno acompanhado entre 2004 e 2009 pelo projeto *Trilhas de Conhecimento* do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento do Museu Nacional, na perspectiva da emergência de novos sujeitos de direitos<sup>161</sup>. Isto se deu por meio de cotas e reservas de vagas para estudantes indígenas, projetos não regulares de formação (cursos de capacitação e afins) e pelas Licenciaturas Indígenas. (cf. DAL’BÓ, 2010, 2018, para as diferentes configurações do acesso à universidade por estudantes indígenas antes da Lei de Cotas). Dentre eles, vale mencionar o sistema de cotas raciais implementado pela Universidade de Brasília, UnB, em 2004, que por meio de convênio com a FUNAI também estabeleceu reserva de 10 vagas para estudantes indígenas por semestre, realizando exames vestibulares em cidades fora da capital federal. O sistema de cotas da UnB foi objeto de ampla controvérsia jurídica, até ser considerado constitucional pelo STF em 2012.

Ao mesmo tempo, os anos 2000 foram palco de uma ampla expansão e interiorização do Ensino Superior no Brasil pelo governo Lula, do Partido dos Trabalhadores (2003-2010), seja pela criação e expansão das Universidades Federais<sup>162</sup> seja pelos subsídios dados a universidades particulares e seus alunos<sup>163</sup>. O *campus* de Parintins da Universidade Federal do Amazonas é um dos 25 *campi* inaugurados por Lula em novembro de 2010, às vésperas de entregar seu mandato à sua sucessora Dilma Rousseff, também do PT (2011-2016)<sup>164</sup>. Na

<sup>160</sup> O primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos, de 1996, não menciona o Ensino Superior. Há o seguinte item na sua seção sobre povos indígenas: Medidas de Curto Prazo “158. assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando o seu universo sociocultural.”

<sup>161</sup> Os resultados do projeto, que teve patrocínio da Ford Foundation, podem ser conferidos no website <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>. Alguns de seus produtos são citados ao longo do capítulo.

<sup>162</sup> Programa Expansão das Universidades Federais: o Sonho se Torna Realidade (MEC, 2003), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, (nº 6.096, de 24 de abril de 2007).

<sup>163</sup> Programa Universidade para Todos – ProUni (Lei 11.906/2005).

<sup>164</sup> A crise econômica que se acentuou durante o segundo mandato de Dilma e foi forte fator para seu impeachment teve um impacto profundo nessa rede expandida de IES federais, afetando sobretudo campi do interior que alcançaram essas populações indígenas. Infelizmente, não é possível refletir sobre isto nessa tese. Outro ponto que mereceria reflexão é a formação de oligopólios de empresas de educação, conglomerados que encompassam educação básica, ensino superior e editoras, amplamente beneficiados por políticas como o FIES e o REUNI e que



mesma ocasião é inaugurada unidade do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) em Parintins, voltado a cursos tecnológicos. Mais antigo na cidade é o Centro de Estudos Superiores de Parintins, *campus* da Universidade Estadual do Amazonas, inaugurado em 2001. A descrição dos rearranjos da UEA para o ingresso de estudantes indígenas está na seção 3.1.4.

Em suas diversas configurações, a presença indígena na universidade é construída e reconhecida a partir de uma série de agências que operam gramáticas diversas, seja em discursos que narram a luta do movimento indígena pela ampliação do acesso a uma *educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada* (formulação presente nos textos jurídicos, nos planos de educação e em diversos outros materiais); seja em discursos que se amparam em imperativos de justiça social e política compensatória para minorias que se narram como historicamente oprimidas e despojadas (ver DAL'BÓ, 2018); seja em discursos que consideram os conhecimentos adquiridos no Ensino Superior uma ferramenta para a autodeterminação desses segmentos minoritários, que se habilitariam assim para assumir a posição de *policy makers* nas diferentes instâncias de representação política. Contudo, a partir dessa presença e dessas diferentes gramáticas, discutem-se formas de agência e ação políticas que não necessariamente se filiam à forma Estado, ainda que possam engendrar equivocções, para usar a expressão de Viveiros de Castro (2004), produtivas, como eu quis demonstrar com a breve discussão acerca dos usos da palavra *saika*, ao final da primeira parte desse capítulo.

Dado o interesse nos diversos pontos de vista desses sujeitos sobre suas práticas políticas e presença na universidade, é interessante apreender de que modo eles se agenciam esses mecanismos e os traduzem. A noção de “acadêmico indígena” pode ser analisada nesta tese como sujeito nas várias acepções do termo: como sujeito a uma série de formas de saber e tecnologias de poder que o atravessam e o constituem, bem como sujeito dotado de agência e criatividade, que transforma as instituições por onde passa e desloca performativamente saberes e poderes. A junção das categorias acadêmico e indígena conectam parcialmente diferentes sistemas classificatórios tais categorias se reportam, uma união com diferentes efeitos na produção de determinados sujeitos (cf. FOUCAULT, 2010). A categoria “acadêmicos indígenas” se torna ela mesma produtiva, com efeitos que retornam para os termos pelos quais se define a educação escolar indígena.

---

alcançam pequenas cidades do interior, frequentemente pela implementação de sistemas de Ensino à Distância e Semipresenciais, que também tem estudantes indígenas em sua clientela. Ver: ANTUNES, André. Entrevista: Allan Kenji. ‘Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse’. EPSJV/Fiocruz, 27/04/2018. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca> Acesso em 30 abr. 2018.

A categoria indígena, no que concerne a políticas públicas, tende a trazer consigo a problemática da identidade em uma lógica de controle de populações. Por exemplo, ao se formular e implementar medidas que visem criar ou elevar o número de estudantes indígenas no ensino superior, tem-se como premissa a ideia de que há sujeitos que possam ser identificados pela categoria *indígena* e que estes sujeitos atendem a certas exigências em termos de *representação* de uma parcela da população a quem tais medidas se destinam. Trata-se de uma lógica que exige, portanto, o estabelecimento de critérios pelos quais se possa afirmar quem é ou não indígena, muitas vezes engendrando uma proliferação de normas, critérios e condições que pouco se referem aos modos de relação e socialidade ameríndios, tampouco às suas cosmologias. Tais critérios solapam com um rótulo essencializante o emaranhado de possibilidades de identificação cultural de pessoas com vivências e pertencas múltiplas (NARAYAN, 1997, p. 673). Desse modo, o sistema de poder jurídico em que se engendram tais medidas produz, define e reproduz os sujeitos que passa a representar. Políticas de ação afirmativa para acesso de indígenas a universidades frequentemente têm que se haver com essas questões, instituindo mecanismos como cartas de recomendação de lideranças ou comunidades indígenas, a apresentação do RANI e um memorial, para além da autodeclaração no ato da inscrição.

Ademais, o sistema jurídico-administrativo a que me refiro não é um bloco homogêneo de poder, mas é em si atravessado por múltiplas agências, incluindo a daqueles que são enredados na categoria de indígenas. Grupioni sinaliza que "professor indígena" se tornou "uma nova categoria social nas aldeias e nova categoria profissional nos sistemas de ensino" (GRUPIONI, 2008, p. 76), sobretudo a partir da criação da categoria "escola indígena" pelo Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, cujo Artigo 2º define a escola indígena por sua "localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas", ou seja, de modo a articular escola, professor, comunidade e território. A noção de território traz complexidades, todavia, algumas delas centradas na crítica à organização dos chamados Territórios Etnoeducacionais, que diluem nuances locais e solapam as diferentes formas de relacionalidade dos coletivos indígenas em cada uma das subdivisões. Além disso, a própria escola indígena é parte de uma rede na qual circula e pela qual circulam elementos heterogêneos. Considerando este tópico, Tassinari definiu a escola como espaço de fronteiras: "[...] espaço de trânsito, articulação étnica de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo e não-índios" (TASSINARI, 2001, p. 50).

Por minha parte, a fim de não pensar na justaposição de territórios, identidades ou modos de conhecimento relativamente estabilizados e justapostos em uma *fronteira*, opto por me

aproximar da noção de “trama institucional” empregada por Maria Filomena Gregori (2000) para falar sobre meninos de rua. Esta noção implica formas de circulação dos meninos de rua de que trata a pesquisa de Gregori por entre instituições, políticas, papéis e discursos, sem que estes meninos adiram completamente a nenhum deles e sem que estes agentes necessariamente se coordenem ou mesmo colaborem, uma vez que frequentemente competem por recursos e legitimidades. Professores indígenas e mesmo as escolas – conforme as políticas educacionais cambiam e os diferentes agentes se repositionam – trafegam por estas tramas, transformando a si, a seus educandos, a seus conhecimentos e mesmo às noções de território que estão ali implicadas.

De certo modo, isto diz respeito ao quanto a escola e a universidade são, nos termos de Michel Foucault, instituições de “sequestro” que se encarregam da dimensão temporal e dos corpos dos sujeitos, transformando-os respectivamente em tempo e força de trabalho, e instituindo um poder que é ao mesmo tempo econômico, político, judiciário e epistemológico, que extrai dos indivíduos um saber bem como extrai um saber sobre estes indivíduos submetidos a este olhar e já controlados por estes diferentes poderes. (FOUCAULT, 1973, pp. 119-121).

Contudo, diante desse quadro, a formação no Ensino Superior traz novas nuances à categoria “professor indígena”, e traz consigo potências que deslocam sentidos das formulações anteriores da educação indígena e produzem outras linhas de fuga. Em parte porque a categoria “acadêmicos indígenas” provê legitimidade e circulação não apenas enquanto “professores indígenas”, mas também como “pesquisadores indígenas”, seja na produção de materiais e políticas diretamente voltados à educação escolar, seja acessando o debate científico em suas respectivas áreas. Isto porque derivam sua autoridade não apenas do manejo de conceitos e protocolos e dos modos de enunciação legitimados em seus campos científicos, mas também de suas pertencas étnicas. E este debate é acessado a partir de um local que não é a escola ou a comunidade indígena, mas a universidade, seja no campus, nas publicações ou nas suas outras formas de reterritorialização. A universidade, justamente, é um enfeixamento central nessa trama para se tensionar as formas de produção de conhecimento científico estabilizadas como “universais”, ao combinar os protocolos (emulados ou efetivos) dessas formas de produção de conhecimento pactuadas pela comunidade científica e os modos como se inventam na academia enquanto “pesquisadores indígenas”, portadores dos “conhecimentos tradicionais”<sup>165</sup>.

---

<sup>165</sup> Como veremos no próximo capítulo, estas combinações não são necessariamente mais exitosas – dado que nem sempre implicam em uma extensão de suas redes e circulações – do que as de professores indígenas que, na condição ou não de pesquisadores, não frequentaram o Ensino Superior.

Recentemente, isto é feito por meio do dispositivo da interculturalidade, que emerge em meio a controvérsias, sintetizadas na próxima seção, na qual recorro a um experimento de alguns colegas do Centro de Estudos Ameríndios da USP.

### **3.2.2 Políticas do Ensino Superior Indígena: as caixas pretas do universalismo à interculturalidade**

Em sua tese de doutorado, Grupioni trata da emergência do discurso da educação diferenciada como um *direito* dos índios – ou seja, garantido por meio de política pública (GRUPIONI, 2008, pp. 46-7) e não mais um programa de *assistência* –, a partir da negação da escola indígena vigente e da afirmação de um conjunto de premissas que inovariam e legitimariam um novo formato escolar para os povos indígenas. Esta nova escola indígena seria caracterizada como *comunitária* (com participação ativa da comunidade que a abriga), *diferenciada* (das demais escolas), *específica* (em termos étnicos), *intercultural* (estabelecendo diálogos entre conhecimentos “indígenas” e “universais”) e *bilíngue* (de modo a valorizar a língua materna<sup>166</sup>). Além disso, buscava-se a instituição de um ensino laico, recusando a oferta de educação de missões religiosas, e autogerido pelos próprios indígenas, a partir de certas noções de autonomia que circulam no indigenismo desde os anos 1970 (GRUPIONI, 2008, pp. 37 ss). Não obstante, embora se identifique nos documentos normativos e legislações certo discurso de consenso acerca dessas características para a escola e do protagonismo dos indígenas a partir de sua própria formação magisterial, Grupioni ressalta, as práticas resultantes da rede estavam longe de ser homogêneas (ibid., p. 49, nota 31).

Boa parte das pesquisas sobre educação escolar indígena no Brasil, seja qual for o nível de ensino, contexto étnico ou área disciplinar em que a pesquisa é realizada, dedica-se a uma

---

<sup>166</sup> Nascimento (2014), comparando experiências concretas de interculturalidade em diferentes escolas indígenas em Roraima, propõe que se possa pensar o bilinguismo – ou multilinguismo, no caso de escolas que servem a comunidades de diferentes etnias – a partir de diferentes qualificadores. Historicamente, o SPI-FUNAI promoveu o chamado *bilinguismo de transição*, em que a alfabetização e as aulas em língua indígenas (minoritárias) seriam uma etapa para a disseminação da língua portuguesa (majoritária) com vistas à integração nacional. Há atualmente, um *bilinguismo de transição inverso*, em que se busca reinserir no cotidiano das comunidades o uso das línguas indígenas, diante de uma geração jovem cujos pais se recusaram e/ou foram coagidos a não ensinar a língua indígena aos filhos. Contudo, ao contrário do bilinguismo de transição anterior, este não visa a erradicação da língua majoritária. Há também o *bilinguismo de manutenção*, destinado à conservação do uso cotidiano da língua indígena. Nesses dois últimos casos, além das aulas na escola, há um processo de convencimento das famílias para que falem entre si na língua indígena. Além dessa classificação, Nascimento chama a atenção para a diferença entre escolas nas quais há uma disciplina de língua indígena e escolas nas quais a língua indígena é utilizada em diferentes disciplinas, e as dificuldades enfrentadas por certas escolas para empregar um professor de língua indígena, em especial nas escolas em que atuam professores não indígenas, não residentes nas comunidades. Ver na seção 3.1.5 a discussão sobre as transformações na abordagem do bilinguismo no PROIND – Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas.

revisão dos dispositivos jurídicos, políticas públicas, projetos de organizações religiosas, de organizações indigenistas ou das próprias associações indígenas que estruturam a educação escolar indígena no Brasil, sobretudo avaliando as mudanças no período pós redemocratização. O imperativo dessa revisão, feita a título de contextualização do recorte investigado, ora deixa entrever algumas das controvérsias acerca da escola indígena – por exemplo, seria a escola no presente a atualização de formas coloniais, de controle estatal e etnocídio? – ora evidencia certas estabilizações que passam a ser tomadas como premissas – como a necessidade de uma escola intercultural, que toma a escola como locus privilegiado para o ensino da “cultura” indígena em interface com a “cultura” dos brancos – aquilo que Bruno Latour denomina como “caixa preta” (1987).

Diante desse cenário, em 2012 os pesquisadores do Centro de Estudos Ameríndios (CEstA), Leonardo Viana Braga, Augusto Ventura dos Santos e Guilherme Pinho Meneses<sup>167</sup> buscaram apresentar, como um trabalho de conclusão de uma disciplina na graduação, estes enredamentos aplicando a metodologia de mapeamento de controvérsias, tal como proposta por Latour, recortando esta rede no âmbito do Ensino Superior indígena. O experimento, apresentado sob a forma do blog *Ensino Superior Indígena*, permite percursos hipertextuais pelo site a partir dos Atores, Documentos, Redes e Cosmologia. Esta seção apresenta parte do modo pelo qual o mapeamento realizado pelos autores constrói analiticamente a controvérsia e abre suas caixas-pretas.

A Controvérsia é assim apresentada:

*Como inserir as populações indígenas no ensino superior brasileiro levando-se em conta sua especificidade?*

A controvérsia sobre ensino superior para indígenas no Brasil, expressa de maneira genérica pela questão acima, parece ganhar maior amplitude de ressonância no debate público da sociedade nacional e na pauta de discussões do movimento indígena e indigenista brasileiro especialmente a partir do começo dos anos 2000, quando uma confluência de fatores inicia sua problematização:

Por um lado, o processo de avanço da **educação escolar indígena** produziu o aumento da demanda pelo acesso de indígenas no nível superior de educação. [...]

Por outro lado, o processo de discussão sobre a implementação de políticas de acesso diferenciadas em cursos regulares de universidades públicas dirigidas a determinados segmentos historicamente excluídos da população brasileira passa a ganhar dimensões nacionais na virada do século. [...]

A controvérsia da inserção de populações indígenas no ensino superior brasileiro ganhará então contornos específicos a partir da influência conjunta desses dois processos mais amplos de debates “cosmo-políticos”. Em primeiro lugar, é possível

<sup>167</sup> Augusto continuaria dedicando-se ao tema do Ensino Superior Indígena em sua dissertação de mestrado, que será discutida na seção 4.2.2. Leonardo, por sua vez, continuou a discutir modos de saberes indígenas em sua dissertação **Pani'em: um esboço sobre os modos de saber entre os Zo'é** (2017) e Guilherme manteve a metodologia de mapeamento de controvérsias em sua dissertação **Videogame é droga? Controvérsias em torno da dependência de jogos eletrônicos** (2015) e atualmente desenvolve doutorado sobre a circulação de especialistas Huni Kuin e as chamadas medicinas da floresta, como o nixi pae (ayahuasca).

localizar o ponto de acordo mais estabilizado entre aqueles que participam dessa controvérsia: a idéia de que a participação indígena na universidade *deve ocorrer* e, com efeito, *a partir de uma inserção diferenciada*. Assim, vinda na esteira das experiências de duas décadas de multiplicação de escolas indígenas “bilíngües, diferenciadas e interculturais”, surgidas em resposta a uma educação escolar imposta aos povos indígenas durante o século XX e voltada à assimilação e ao apagamento de diferenças culturais, a idéia de que a educação formal universitária para estudantes indígenas deve ser realizada e, na medida em que acontecer, ocorrer de modo específico e implicar em algum tipo de mudanças na estrutura das instituições de ensino (no modo de acesso, na estrutura física ou pedagógico-acadêmica, etc.) parece constituir um ponto consensual entre os atores envolvidos ou, em outras palavras, uma caixa-preta constitutiva dessa rede de inclusão de indígenas no ensino superior.

Nesse sentido, a aceitação ou não desse ponto constituirá um mecanismo de corte ou participação na controvérsia: atores ou opiniões que se posicionam de modo contrário à educação universitária indígena pouco ou nada aparecem nos eventos, documentos e espaços de discussão onde foram inscritos os rastros de agências dos atores envolvidos nas controvérsias (conferir item **Documentos**); portanto, sequer se constituem como agentes ou sujeitos dessa controvérsia que estamos mapeando/fazendo existir. [...]

Em segundo lugar, e em adição a esse primeiro elemento, a controvérsia não será delimitada pela manifestação de posicionamentos binários entre contrários ou favoráveis ao acesso diferenciado das populações indígenas nas universidades brasileiras, mas sim em torno das modulações ou modos como tal inserção diferenciada será concebida e praticada. [...]

[...] outro ponto importante de variação de pontos de vistas dentro dessa questão chave é a palavra “especificidade” indígena: se o sistema universitário tem que se adequar à alteridade das populações indígenas em território nacional, o modo como tal alteridade é traduzida será outro ponto controverso e influenciará diretamente na construção mecanismos de inserção dessas populações. “Povos historicamente excluídos”, “Etnias”, “Culturas”, “Coletividades Territorializadas”, “Conhecimentos Tradicionais” são algumas das expressões designadas para se referir à alteridade indígena que, no âmbito de discussão sobre o acesso de minorias ao nível superior, são operacionalizadas especialmente para diferenciar o segmento indígena dos outros segmentos alvos de ações afirmativas (negros, estudantes de baixa renda da população nacional) e da população brasileira de modo mais geral. [...]

(BRAGA, L.V., SANTOS, A.V., MENESES, G.P. A Controvérsia. **Ensino Superior Indígena**. Introdução. Blog. 2012. Disponível em <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/index/introducao/>. Acesso em 09 dez 2017. Os termos em negrito são hiperlinks para outras seções do blog.)

Destacar as modulações de inserção indígena na educação formal (escolar e universitária) e as formulações e agenciamentos da noção de “especificidade” indígena permite abrir as caixas pretas, inserindo essas variáveis em uma diacronia apresentada não como uma evolução ou aperfeiçoamento da escolarização indígena, e sim como fruto de diferentes debates e táticas, com objetivos e efeitos distintos. Na seção do blog dedicada às Cosmologias<sup>168</sup>, um diagrama apresenta as “práticas discursivas de entendimento das diferenças” com as correspondentes “práticas de intervenção: modalidades de inserção diferenciada”, em que se elencam os elementos de identificação de populações historicamente excluídas e com menos acesso ao ensino superior; de diferenciação das populações indígenas em relação a outros

<sup>168</sup> BRAGA, L.V., SANTOS, A.V., MENESES, G.P. Cosmologia. **Ensino Superior Indígena**. Introdução. Blog. 2012. Disponível em <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/cosmologia/>. Acesso em 09 dez 2017.

segmentos marginalizados (negros, população de baixa renda) enquanto sujeitos de direitos coletivos e projetos societários; e de afirmação de que além de serem coletivos específicos, haveria conhecimentos específicos indígenas a serem contemplados na formação superior.

A seção então apresenta hiperlinks para abrir as “três caixas pretas”. A primeira<sup>169</sup> trata da passagem de um ensino integracionista calcado no universalismo civilizador para uma concepção (e uma cosmologia) multiculturalista<sup>170</sup> propondo, segundo os autores, “novas modalidades de relação dos ‘cidadãos’ para com o Estado liberal, pautadas numa “politização da diferença”, aqui subsumida nas categorias de “cultura” e “identidade” no âmbito de políticas de reconhecimento. Esta passagem transformaria as relações entre a sociedade “civilizada” e os povos indígenas, passando da “tutela” do Estado para a autonomia e tolerância mútua entre diferentes grupos.

Chama a atenção aqui a premissa de que as políticas de escolarização indígena anteriores ao paradigma multiculturalista instaurado por dispositivos como a Constituição de 88, os artigos da convenção 169 da OIT e as proposições da Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade (responsável pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND) seriam univocamente universalizantes e integracionistas, dada a diversidade das formas missionárias de escolarização entre diferentes ordens católicas (salesianos, jesuítas, carmelitas, CEBs, etc.) e protestantes (batistas, adventistas, JOCUM, etc.), e os próprios movimentos ora centralizadores ora federalizantes das políticas educacionais brasileiras<sup>171</sup>. Há, por exemplo, propostas de periodicização da educação escolar indígena no Brasil que discriminam um período *salvacionista*, desde o início da colonização, em que o ensino esteve a cargo dos missionários católicos em diferentes modelos de transformação da organização social indígena, catequização e disciplinamento de mão-de-obra; um período *integracionista* coordenado pelo Serviço de Proteção ao Índio, focado na formação para trabalhos agrícolas e domésticos; um período nos anos 1970, com as ONGs e a emergência das primeiras organizações indígenas formulando propostas *localizadas*; e o período de *reestruturação institucional* da educação escolar indígena a partir das diretrizes

<sup>169</sup> BRAGA, L.V., SANTOS, A.V., MENESES, G.P. Abrindo a caixa-preta do Universalismo Civilizador: o Multiculturalismo. **Ensino Superior Indígena**. Cosmologia. Blog. 2012. Disponível em <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/cosmologia/multiculturalismo/>. Acesso em 09 dez 2017.

<sup>170</sup> O multiculturalismo, por sua vez, recebeu uma série de qualificativos (liberal, crítico, de esquerda, humanista, anglo-saxônico, francófono, latinoamericano), seja pelos próprios proponentes, seja como categoria de acusação, a partir de diferentes enquadramentos sobre diferença, diversidade e identidade e as subsequentes políticas de reconhecimento propostas ou implementadas em situações concretas.

<sup>171</sup> Para esta discussão, ver ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Políticas educacionais e Estado federativo**: conceitos e debates sobre a relação entre município, Federação e educação no Brasil. Curitiba: Appris, 2013. 371p.

constitucionais e a ênfase nos “processos próprios de aprendizagem”, período também em que vários núcleos de educação indígena foram criados ao redor do Brasil. (GRUPIONI, 2008).

Mas mesmo nos dois primeiros períodos descritos acima, se as políticas de educação escolar indígenas eram universalizantes e integracionistas, “orientada[s] para a integração na comunhão nacional”, como o Artigo 50 do Estatuto do Índio<sup>172</sup> estabeleceu em 1973, foram-no a partir de diferentes modalidades e concepções de ensino e cultura. Ainda que não seja o escopo desse trabalho apresentar essas diferenças nos projetos de escolarização indígena no Brasil pré-Constituição de 1988, dado que há farta literatura sobre o tema<sup>173</sup>, há que se considerar que essas diferenças ressoam nas próprias políticas indígenas acerca de educação dos períodos subsequentes, posto que resultam em diferentes repertórios sobre o que pode ser a escola e a educação escolar.

A segunda caixa-preta aberta por Braga, Santos e Meneses é a do multiculturalismo, cujo idioma, constatou-se, necessitava de um complemento capaz de superar alguns dilemas e impasses, operacionalizando-se então a “lógica da interculturalidade”, com toda a polissemia que o termo traz. A interculturalidade permitiria, na definição citada pelo blog dos professores Fabíola de Carvalho e Fabio Almeida de Carvalho do Núcleo Insikiran de Formação Indígena da UFRR (2008), em um avanço para além do reconhecimento das diferenças e da tolerância, permitindo “pensar as ‘relações’ e os ‘conflitos’ entre as ‘culturas’ postas em relação”. Palavras como diálogo, articulação, intercâmbio, transformação mútua passam a figurar no léxico do programa cosmopolítico da interculturalidade.

Contudo, os autores do blog indicam, dificilmente os documentos e registros das propostas interculturais em escolas e universidades, sobretudo as licenciaturas indígenas, conseguem ir além de uma aspiração ou conceituação abstrata dos princípios da interculturalidade. A terceira caixa-preta a se abrir é a busca da efetivação da interculturalidade, que os autores examinam sobretudo por meio dos documentos. Alguns tropos desses documentos são a troca de “saberes científicos e tradicionais”; a busca por “autonomia participativa frente às políticas estatais direcionadas aos indígenas”, autonomia esta que requer capacitação educacional; a posição de um “acadêmico indígena” como representante de sua cultura na universidade e assumindo um compromisso perante sua própria comunidade, que lhe

---

<sup>172</sup> Cujos imediatamente anteriores Artigos 49, diga-se, prescreve que “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertence, e em português, salvaguardando-se o uso da primeira”.

<sup>173</sup> Grupioni, na introdução de sua tese de doutoramento (2008, p. 20) afirma que até 2007 havia 156 dissertações e teses sobre educação indígena defendidas em diferentes áreas do conhecimento. Esse número decerto cresceu exponencialmente nos últimos 10 anos, seja pela diversificação de temas e contextos etnográficos, seja pela ampliação do Ensino Superior e da pós-graduação no Brasil no período, que ampliaram o próprio contingente de pesquisadoras e pesquisadores.



dá o aval para estudar. Braga, Santos e Meneses destacam ainda dois conceitos que se consolidam no idioma da interculturalidade, no escopo da universidade: a “pedagogia da alternância”, que preconiza que os professores indígenas em formação tenham o “tempo comunidade” e o “tempo universidade”, tal como nomeado no edital da UFSC, para evitar o esvaziamento das aldeias; a noção de “territorialidade-linguística” que orientaria a distribuição sócio-geográfica das licenciaturas interculturais<sup>174</sup>. Indicam ainda a emergência das iniciativas de “universidades indígenas”, de formato mais aberto e em constante recriação de conhecimentos, na qual a tradição é o método humano para transmitir e inovar. A primeira parte desse capítulo traz as experiências concretas entre os Sateré-Mawé que se alinham a essas diretrizes, experiências nas quais a expressão interculturalidade é investida de cargas semânticas e pragmáticas diversas, em um jogo de capturas recíprocas entre os agentes indígenas e não-indígenas envolvidos.

De 2012 até o presente, outras formas de abrir a caixa-preta da interculturalidade ganharam força, tais como as dissertações e teses sobre Ensino Superior Indígena defendidas em programas de pós-graduação em Antropologia e outras disciplinas. Comparo três trabalhos com diferentes modelos na seção 4.2.2. Aqui, cabe nos determos mais sobre o tema da interculturalidade, tratando-o como um dispositivo.

### 3.2.3 O dispositivo da interculturalidade e suas utopias

No subitem 1.1.5 dessa tese, afirmei que a interculturalidade é um dispositivo que oferece e desarruma contextos em que é possível perceber tensões e ressonâncias entre os polos de dicotomias como aldeia/cidade, floresta/cidade, conhecimentos tradicionais/conhecimentos científicos a partir da noção de cultura como um campo de diferenças estruturadas e estruturantes.

A concepção de dispositivo que aqui mobilizo é de inspiração foucaultiana<sup>175</sup>. Esta inspiração me faz atentar aos diferentes tipos de discurso sobre interculturalidade, ao mesmo

<sup>174</sup> Em consonância com os Territórios Etnoeducacionais, instituídos pelo Decreto Presidencial 6861/2009.

<sup>175</sup> Como boa parte das noções foucaultianas, a definição e os usos de “dispositivo” se transformam ao longo da obra do autor. Recorro aqui sobretudo aos cursos de 1972-1973 e ao *Vigiar e Punir* (1975). Giles Deleuze, em “O que é um dispositivo” (1996), descreve dispositivo como uma meada, um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferentes que não formam um sistema homogêneo, mas traçam processos em perpétuo desequilíbrio, posto que qualquer linha pode variar de direção e se bifurcar. Para Deleuze, desenredar as linhas de um dispositivo é cartografar, atentando para suas curvas de *visibilidade* e curvas de *enunciação*. Assim, pode-se descrever o que um dado dispositivo torna visível ou invisível e como as enunciações distribuem as posições diferenciais de seus elementos e as variáveis que compõem seu jogo. Deve-se também perceber as linhas de *força* que afetam as curvas, entrecruzam coisas e palavras, compostas pelo saber e o poder. E as linhas de *subjetivação*, por fim, que agem na dimensão do si próprio, inacabada, aberta às linhas de fuga da dessubjetivação. Deleuze considera que cada

tempo simultâneos e que jogam entre si com suas diferenças dentro das condições de possibilidade de sua emergência, ou seja, de seu campo epistemológico. Contudo, opto aqui por não examinar as diferentes emergências desses discursos, esforço já realizado em diversos outros trabalhos (por exemplo: NASCIMENTO, 2014; BRAGA; SANTOS; MENESES, 2012); mas, tomando a interculturalidade como ponto de ligação entre elementos heterogêneos, como um dispositivo, busco entender seus efeitos e o modo como realiza conexões parciais.

O ponto focal da minha discussão é a presença indígena na universidade, tal como construída e reconhecida pelo dispositivo da interculturalidade, examinada sobretudo a partir da etnografia realizada com os Sateré-Mawé que cursaram o PROIND, Licenciatura Intercultural Indígena. As linhas desse recorte são organizadas por gramáticas diversas, seja em discursos que narram a luta do movimento indígena pela ampliação do acesso a uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada (como vimos acima, formulação presente nos textos jurídicos, nos planos de educação e em diversos outros materiais); seja em discursos que se amparam em imperativos de justiça social e política compensatória para minorias que se narram como historicamente oprimidas e despojadas (elencadas pelo blog examinado na seção 3.2.2); seja em discursos que consideram os conhecimentos adquiridos no Ensino Superior uma ferramenta para a autodeterminação desses segmentos minoritários, que se habilitariam assim para assumir a posição de *policy makers* nas diferentes instâncias de representação política do Estado e da sociedade civil, mas que também criam novas posições para tomar parte nas dinâmicas de políticas ameríndias. Para este último ponto, é preciso depreender uma teoria etnográfica da política Sateré-Mawé, que permeia esta tese como um todo e será realçada na seção 3.2.5.

Uso como contraponto central à minha etnografia o livro de Joanne Rappaport, *Intercultural Utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*. Há, decerto, mediações a serem feitas. Rappaport é uma antropóloga estadunidense com algumas décadas de trabalho de campo entre populações indígenas colombianas, que produz este livro a partir de sua participação em um grupo com pesquisadores indígenas, colombianos e estadunidenses. Como discutido no primeiro capítulo, a minha tese é uma pesquisa de duração consideravelmente menor, feita por mim e um grupo de pesquisadores paulistas no Amazonas. A história das relações entre populações indígenas e os diferentes

---

dispositivo é uma multiplicidade na qual processos de unificação, totalização, verificação, objetivação e subjetivação operam em devir, de modo distinto dos outros dispositivos. DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. **O mistério de Ariana**. Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro.

agentes de políticas culturais e de educação são diferentes, no Brasil e na Colômbia, contudo creio que o trabalho de Rappaport apresente uma agenda de questões convergente ao que tenciono fazer nesta tese

Em sua pesquisa sobre as organizações indígenas do Cauca colombiano, e as relações entre os por ela chamados “intelectuais indígenas”, colaboradores não-indígenas, agentes estatais, missionários, guerrilheiros e uma miríade de outros atores, Joanne Rappaport opera com uma dicotomia interior/exterior, cujos vetores apontam para um interior indígena e um exterior não-indígena. Esta dicotomia se recoloca nas relações entre os diferentes agentes da rede descrita por Rappaport, bem como em suas práticas, ideias e conceitos; mas também põe em xeque os sujeitos indígenas que transitam nas “fronteiras”, em especial os Nasa com quem a autora teve mais proximidade. Estes, como os acadêmicos sateré-mawé, podem ser bilíngues ou monolíngues em espanhol ou na língua indígena, podem ter recebido diferentes graus de escolarização formal ou diferenciada e podem aderir ao cristianismo católico ou pentecostal, rechaça-lo ou buscar alguma forma de justaposição, com impactos variados em seu senso de pertencimento, identidade e em seus projetos. Os interiores e exteriores à cultura que Rappaport busca descrever são situacionais, ora conjuntivos, ora disjuntivos; modos de construir perspectivas contrastivas em que se dão trocas e conflitos.

Considero que o trabalho de Rappaport, assim como minha tese, oferece uma perspectiva algo oblíqua em relação à avaliação crítica feita por Cavalcanti-Schiel (2007). Este autor ressalta que a interculturalidade entra com força para a agenda dos países da América do Sul no campo da educação – deixando em segundo plano arenas jurídicas, territoriais ou de gestão de recursos naturais – tornando-se um aparato discursivo que visa abrir um campo de possibilidades conceituais. Contudo, avalia que, em grande parte dos casos, as propostas de interculturalidade acabam por naturalizar concepções de “cultura” como unidades distintas, discerníveis e reconhecíveis. Projeta-se assim uma alteridade cultural que pode ser interconectada. Segundo Cavalcanti-Schiel, como um objeto discursivo historicamente construído, a noção de interculturalidade emerge num domínio de relações simbólicas concernente a um enunciador específico, guiado por certas disposições políticas, em um empreendimento “dos brancos”.

Nesse sentido, para Cavalcanti-Schiel a interculturalidade não ganha uma noção substantiva, positivada, jurídica, tampouco uma operacionalização como um sistema de relações lógicas, tornando-se antes uma carta de intenções. Formulada em termos genéricos e voluntaristas, a interculturalidade é compreendida como uma espécie de compromisso, um espaço potencial aberto que conformaria uma linguagem de entendimento sobre as diferenças

acerca dos conhecimentos humanos. Este conhecimento, por sua vez, é entendido como enciclopédizável, objetificável, patrimonializável. Reificado, em uma palavra. Focar nos produtos culturais e não nos processos e relações advém de certas lógicas de ação do indivíduo que descartariam uma lógica simbólica estruturante de sentido prévia à racionalidade imanente da ação individual (CAVALCANTI-SCHIEL, 2007, p. 06). No contexto escolar, esta mediação entre formas de conhecimento está sujeita às constrictões de uma instituição que é estranha às formas de organização indígenas e ao mesmo tempo central para a constituição do Estado moderno. Em termos foucaultianos<sup>176</sup>, é também um dispositivo.

O deslocamento que percebo entende que esta reificação da cultura é antes um modo de convenção, nos termos de Roy Wagner, temporário e conjuntural, que situa posições dentro das relações constituídas pelo dispositivo da interculturalidade e que, por meio de traduções e apropriações, escapa às expectativas dos destinatários “brancos” e manobra por dentro das instituições estatais. E mantém a potência do caráter metareflexivo indicado por Manuela Carneiro da Cunha ao cunhar a expressão “cultura com aspas” (2009). Não à toa, Rappaport critica a noção de “essencialismo estratégico” apresentada por G. Spivak como uma resposta de atores sociais minoritários frente a forças políticas mais amplas, propondo no lugar a noção de cultura como uma utopia política, na qual ativistas indígenas sopesam os riscos e benefícios de olhares externos essencialistas. E, aproximando-se de Alcida Ramos, Rappaport sugere a noção de instrumentalização da diferença cultural como ferramenta política em determinadas conjunturas históricas (RAPPAPORT, 2005, p. 39). Por meu turno, creio que a noção de interculturalidade pode iluminar modos de incorporação de elementos exteriores a partir de lógicas ameríndias de reprodução de si por meio do Outro e da captura e domesticação de suas potências, mas sobretudo denotar ligações imprevistas e não-totalizadoras de elementos e atores heterogêneos, que eu chamo de conexões [parciais] da interculturalidade. Mais do que o encontro de culturas tomadas como unidades discretas, a pragmática da interculturalidade promove experiências compósitas que integram uma miscelânea de eventos, localidades e pessoas em constante processo de autosubstituição – e, amerindianamente falando, predação (cf. STRATHERN, 1991, pp. 50-55).

Em seu livro, Rappaport apresenta o interculturalismo<sup>177</sup> compreendendo três linhas entrelaçadas. Primeiramente, como um método para apropriação de ideias externas, conectando

---

<sup>176</sup> Algumas colocações de Foucault sobre a escola foram citadas nas seções 3.1.1 e 3.2.1.

<sup>177</sup> Stuart Hall (2003) distingue multicultural como um qualificativo para sociedades cujas características e questões de governabilidade passam pela coexistência de diferentes grupos culturais buscando construir uma vida em comum, enquanto na palavra multiculturalismo, um substantivo, o sufixo ismo denotaria uma estratégia ou filosofia política para administrar as sociedades multiculturais, mas pode petrificar o multiculturalismo em uma

a rede de ativistas indígenas, colaboradores e apoiadores ocasionais em “uma esfera comum de interação”. Em segundo, como uma filosofia política utópica que possa estabelecer o diálogo interétnico em relações de equivalência e um modo de cidadania indígena em uma nação pluralista. E por fim, como um desafio às pesquisas etnográficas tradicionais, posto que a pesquisa é feita como conversa e colaboração engajadas. (RAPPAPORT, 2005, p. 07).

Rappaport sublinha que as minorias étnicas latino-americanas escolheram participar na reconstrução do Estado pressionando-o por um segmento radical do pluralismo, no qual as minorias são vistas como importantes interlocutores na construção da sociedade civil – um projeto de utopia. Tais processos de imaginação política envolvem uma rede indígena urbana, que conecta pessoas em posições heterogêneas, tais como membros de organizações indígenas, professores rurais, simpatizantes não-indígenas, líderes políticos e mulheres mais velhas. Em meio a tensões entre projetos culturalistas cuja ênfase dirige-se para o interior do coletivo e a revitalização da cultura e as mobilizações de vocabulários transnacionais de direitos das minorias que conectam os movimentos indígenas a outros setores sociais e viabilizam negociações com o estado, Rappaport indica que frequentemente se configuram falas de formuladores culturais urbanos falando da cultura no passado e os membros rurais que vivem a cultura no presente. Desse modo, cabe aos intelectuais indígenas o papel fronteiro de mediar os discursos e assim forjar um futuro cultural para si. (RAPPAPORT, 2005, pp. 15-24). Nesse sentido, a concepção de fronteira empregada por Rappaport em empréstimo aos seus interlocutores Nasa é literalmente – mas não apenas - territorial (e portanto não idêntica à de Tassinari, mencionada acima), porque diz de pessoas que circulam entre os cabildos indígenas colombianos e as cidades com órgãos administrativos e outras instituições de interesse. Fronteira aqui diz respeito a estar entre diferentes espaços e tempos, mas também a ocupar espaços e tempos específicos.

A clivagem temporal apresentada por Rappaport – falar da cultura no passado, vivê-la no presente - tem consequências para o léxico mobilizado pelos diferentes debatedores das políticas culturais dos e para os indígenas, como o emprego de termos como resgate e

---

doutrina política de singularidade formal. O contraste entre o uso de Rappaport do sufixo *ism* em interculturalism e o uso do sufixo *dade* para interculturalidade no Brasil, creio, possivelmente deriva ao modo como as críticas ao multiculturalismo foram aqui recebidas, evitando que as cristalizações e falsas simetrias do multiculturalismo “contaminassem” os esforços pela interculturalidade. *Dade*, de fato, tornou-se um sufixo ubíquo para todo tipo de jargão. Schmelkes (2008 apud NASCIMENTO, 2014, p. 62) distingue interculturalidade, um conceito descritivo-explicativo, e interculturalismo, uma proposta de intervenção, afirmando que na América Latina os termos são intercambiáveis porque derivam da educação intercultural bilíngue destinada aos povos indígenas, e não aos imigrantes, como na Europa. Outras definições e contrastes entre (multiVinter)cultural(ismoVdade) elencadas por Nascimento variam entre um caráter descritivo ou normativo, ou – o que parece mais interessante – entre a ênfase nos entes diversos ou nas relações entre diferenças.

revitalização, cuja teleologia envolve um movimento do presente esvaziado a um passado pleno e de volta, para a construção de um futuro. Mas, nos termos de Roy Wagner, tanto passado quanto presente hão de ser inventados para que o futuro possa sê-lo, o que vai se dar por meio de uma série de convencionalizações acerca do que é cultura e vivência e, no caso que nos interessa, qual o papel da escola e da universidade nisso. De certa forma, a formação escolar também opera pela extensão da pessoa e da capacidade, da produção de novas subjetividades e relações extensivas capazes de engendrar uma “memória do futuro” (SZTUTMAN, 2012, pp. 202, 205).

Isto significa experimentar também com regimes de historicidade, ou seja, com os valores atribuídos à passagem do tempo e à mudança, bem como entender como se dão as exegeses indígenas sobre o “passado” (SZTUTMAN, 2012, p. 142, nota 29). Renato Sztutman, em diálogo com Pierre e Hélène Clastres, comenta: “ao passo que, num plano oficial, determinadas sociedades procuram maximizar os efeitos do tempo, fazendo da mudança um valor fundamental, outras buscam negá-los ou ao menos problematizá-los, a partir de uma série de mecanismos, como os mitos e os ritos” (SZTUTMAN, 2012, p. 117). O profetismo tupi, por exemplo, reage ao fluxo dos acontecimentos da história linear, tomando certos eventos em uma leitura de chave mítica que no limite apontam

uma saída radical, ou seja, a suspensão do tempo linear e a atualização do tempo do mito, um tempo fora do tempo, que perde a ligação linear com o tempo do cotidiano [...] ao abolir o tempo linear, para impor um tempo fora do tempo, abole-se o espaço como território e limite para se impor um espaço fora do espaço, em outras palavras, uma *utopia*. (SZTUTMAN, 2012, p. 118, grifo meu).

O conceito de utopia mobilizado por Sztutman para falar do profetismo tupi (sobretudo o quinhentista, nesse trecho do livro) contrasta com aquele empregado por Rappaport, cuja noção de utopia opera por dentro da história, como uma forma de resposta à Conquista e à realidade colonial. Rappaport afirma que a concepção de cultura com a qual seus interlocutores operam não se baseia em algo concreto e preexistente, como categoria de uma “antropologia realista” ou uma busca ao passado essencial. Cultura é uma ferramenta para delinear um projeto de política étnica e um veículo para construção de modos de vida alternativos ao individualismo e consumismo não-indígenas. Trata-se da produção de uma utopia que norteie esforços de produção de um futuro, com uma noção dinâmica de cultura que ressalte a agência dos portadores dessa cultura e sua capacidade de transformar suas condições de vida (RAPPAPORT, 2005, p. 96).

A utopia articulada por aqueles Sateré-Mawé que visam construir a Academia Livre do Wará, conjuga a atualização do tempo mítico com a atuação por dentro da história e da

situação colonial, das definições de Sztutman e Rappaport. Não à toa, nomeia-se tal utopia como Nusoken, traduzido frequentemente pelos missionários como “paraíso” ou “Jardim do Éden”, e que figura nos mitos como o lugar imutável, imperecível, “lugar de pedra” habitado pelo conjunto de irmãos ancestrais, entre eles Oniwasap’i. Nusoken é também o “Jardim do Imperador” (*ase’i Imperador*)<sup>178</sup>, no qual os Sateré-Mawé teriam permanecido ao se atrasarem quando seguiam o Imperador em sua jornada e onde deveriam permanecer à sua espera e zelar.

Não à toa também, o nome Nusoken foi dado tanto à marca dos produtos do Consórcio de Produtores Sateré-Mawé quanto ao website construído em parceria entre o CPSM e os europeus que articulam a exportação do guaraná e outros produtos pelo sistema do Comércio Justo e Slow Food.

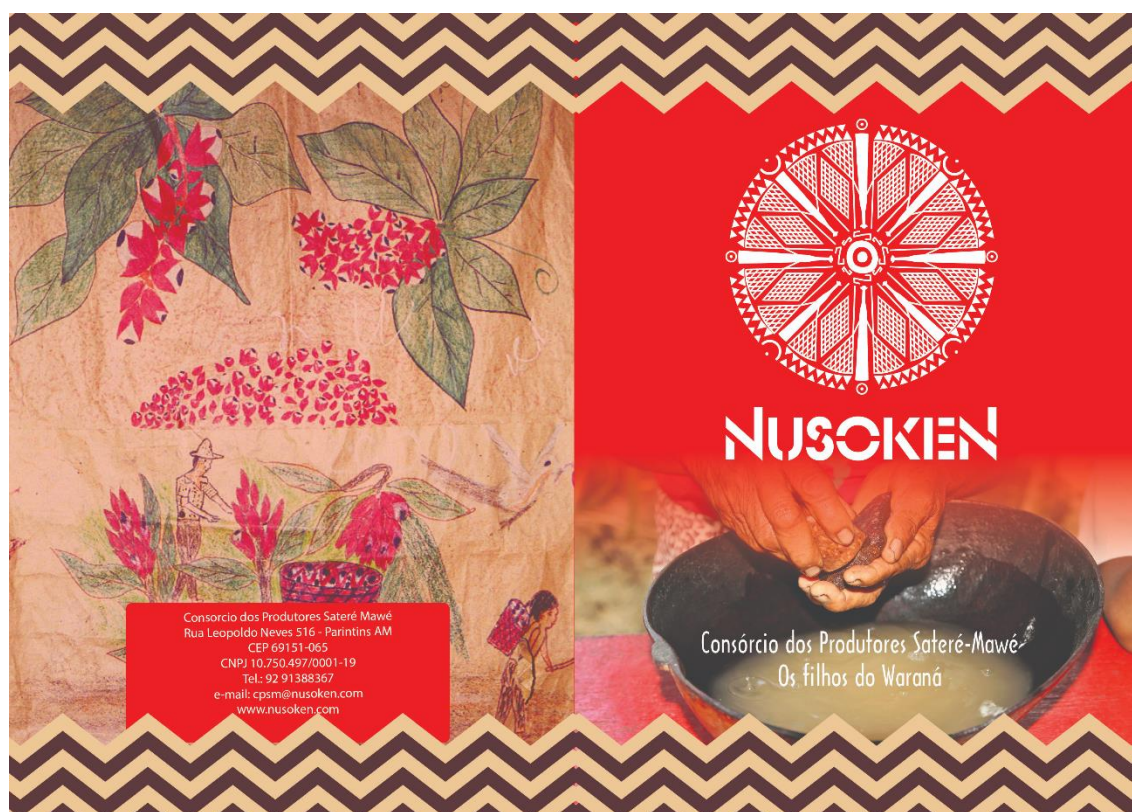


Figura 31 - Folder do CPSM, que explica o significado de Nusoken e o Jardim do Imperador

Sztutman, apresentando o debate que Cristina Pompa realiza com a obra de H el ene Clastres acerca do profetismo guarani e a busca da Terra Sem Mal, adverte que “se o que Metraux e H el ene Clastres interpretaram como ‘migrações místicas’ foi, muitas vezes, ‘na verdade’, ‘descimento’, isso não impede que, para os índios estes tivessem a feição de

<sup>178</sup> Kapfhammer (2012b, p. 76) glosa a expressão como “av  Imperador” (*grandfather Imperador*) relacionando-o a Dom Pedro I e Dom Pedro II.

‘migrações místicas’” (SZTUTMAN, 2012, pp. 479-480). O que é curioso, no caso sateré-mawé, e que exigira uma discussão mais aprofundada da que eu sou capaz de realizar nessa tese, é que o mito do Imperador inverte alguns termos, posto que se trata de uma migração *a partir da* e não *em busca da* terra imperecível, migração esta abortada pelo atraso e a distração dos Sateré-Mawé no caminho. Não obstante, a narrativa mítica prossegue (ver FIGUEROA, 1997, sobretudo os anexos) e hoje não se vive mais no Nusoken, que poderá ser alcançado não pela “necessidade ontológica de evasão” ou “ascetismo”, como no caso guarani, mas justamente pelas ferramentas e saberes que o Imperador traz em seu retorno<sup>179</sup>, no projeto do CPSM. Uma “mitopraxis” que busca recuperar certas prerrogativas do tempo do mito, do Nusoken, ao conectar parcialmente agências indígenas, não indígenas e não-humanas, a partir de mitos que trazem esquemas de alteridade já prefigurados (incluindo-se aqui os brancos) cujas relações seriam eminentemente assimétricas.

Em artigo recente, Figueroa retoma os mitos do Guaraná, do Imperador e as histórias de contato e comércio entre portugueses, neo-brasileiros e europeus e os Sateré-Mawé impulsionadas pelo guaraná, até as iniciativas promovidas pelo CPSM, chamando o guaraná de “máquina do tempo” Sateré-Mawé (ver FIGUEROA, 2016), posto que articula diferentes historicidades e movimentos. E, eu acrescentaria, regimes de diferenciação (os olhos do guaraná) e reconhecimento recíproco – posto que os Sateré-Mawé são os guardiões do Jardim do Imperador e reivindicam a educação formal como uma forma de fazê-lo – bem como modos de conhecimento. É, portanto, uma forma de abertura para o outro que também aciona o dispositivo da interculturalidade. Compreendo, assim, esta abertura para o outro em sentido bastante distinto do que o faz Kapfhammer, que afirma que

esta orientação dos Sateré-Mawé para o exterior não apenas tem que ocultar o fato histórico de relações assimétricas e hierárquicas, de violência e exploração durante a era do extrativismo, mas também contribui para a alienação Sateré-Mawé de seu ambiente florestal ao deslocar sua fonte de salvação para os espaços urbanos exteriores. (2012b, p. 77)<sup>180</sup>

---

<sup>179</sup> E talvez seja possível traçar uma analogia entre este processo e o modo como Roy Wagner descreve os *cargo cults* melanésios, em *A Invenção da Cultura*. Os *cargo*, bens manufaturados, mas também relações de qualidade e concepções de bem viver, participam de cerimônias que tem relações de continuidade com as trocas cerimoniais tradicionais, mas se referem também a uma teoria sobre a alteridade e uma forma de mediação entre os melanésios e os ocidentais. Se os antropólogos os veem sob a chave da “cultura”, os melanésios veem os ocidentais pela chave do “cargo. No caso sateré-mawé, palavras como cultura, conhecimento e educação estão em ambos os lados, com distintos manejos semânticos e pragmáticos, a promover “antropologias”, “economias” e “políticas públicas” reversas.

<sup>180</sup> Em inglês, no original: “this orientation of the Sateré-Mawé towards the exterior not only has to conceal the historical fact of asymmetric and hierarchic relations, of violence and exploitation during the era of extractivism; it also contributes to the Sateré-Mawé’s alienation from their forest environment by dislocating the source of salvation towards exterior urban spaces”.



Idealmente, a interculturalidade poderia prover um mecanismo temporário de suspensão das assimetrias em contextos mais ou menos controlados, como em alguns discursos pedagógicos que circulam, mas de fato trata-se antes de manejar habilmente as assimetrias. Não se trata de um “encontro de culturas” ingênuo, como se critica às propostas de multiculturalismo, mas de fazer as hierarquias tropeçarem em si mesmas. Na etnografia apresentada por Rappaport os educadores indígenas Nasa percebem seu papel como o de apropriar sistemas de *conocimientos* exógenos no interior de seu *pensamiento propio*, agindo a partir de uma consciência derivada de uma vivência Nasa e adotando uma postura crítica em relação às outras culturas, postura marcada por embates e por trocas. Tal noção de interculturalismo formula esta posição como um diálogo produtivo entre culturas em condições de equidade, para Rappaport (2005, p. 50). Esta ideia não dista muito do processo nomeado por Sahlins como “indigenização da modernidade”, uma discussão que tem sido valorizada nos trabalhos do Grupo de Etnologia Urbana com os Sateré-Mawé, que buscaram investigar aquilo a que Sahlins chama de “projetos indômitos de reconstrução coletiva” (SAHLINS, 1997a, p. 56). Como esboçado na seção 2.1.3, a indigenização da modernidade envolve muitas vezes as dinâmicas de sociedades “translocais” e “transculturais” entre ambientes urbanos e não-urbanos, que mesmo nas cidades e diante de suas vantagens, mantém objetivos locais.

Além das virtudes materiais dos bens estrangeiros, os objetos e experiências do mundo exterior são incorporados nas comunidades natais como poderes culturais. Eles exercem influência positiva sobre as relações locais, desempenhando papéis críticos para a reprodução das sociedades natais. As migrações estrangeiras articulam-se assim às ambições locais. (SAHLINS, 1997b, p. 117)

O combate ao “pessimismo sentimental” e aos diagnósticos de homogeneização, assim como a descrição dos jogos de poder e resistência, razão e desejo diante de assimetrias que o dispositivo de interculturalidade enseja exigem que se tome epistemologicamente “cultura” não como demarcação de diferenças enquanto tais, como um valor. Ou seja, que se evite que “o contraste como meio de conhecimento” transforme-se em “conhecimento como meio de contraste” (SAHLINS, 1997a, p. 47).

Sahlins, em seu artigo sobre “O retorno do evento, outra vez” (1991), provê exemplos etnográficos de Fiji em que se relacionam estrutura, ocorrência e evento, tomado como mediador entre o sistema mais amplo e a ação e a contingência. Os eventos, por sua vez, situam-se na intersecção entre diferentes séries causais, diferentes sentidos da história, configurando um encontro que Sahlins denomina “*síntese* de heterogeneidades, com o efeito de uma *sinergia estrutural*” (SAHLINS, 1991, p. 352). A ideia de síntese parece evocar uma noção de totalidade contra a qual me coloco ao me propor a descrever a interculturalidade como um dispositivo de

conexões parciais, saltando lacunas em processos inacabados de compatibilização entre entes heterogêneos, como os ciborgues de Haraway evocados por Strathern (ver seção 1.1.5). Sahlins, afortunadamente, está atento ao inacabamento essencial da dialética por ele delineada a partir das dinâmicas de *concretização* das categorias culturais mais amplas em pessoas, objetos e atos, e *totalização* das consequências do acontecido ao se atribuir significados gerais a eventos particulares. Um pouco adiante, o autor afirma que “os incidentes evocam relações históricas – ‘estruturas vestigiais’ (...) – que se tornam fatores dinâmicos na situação”, em que algo que ocorre no presente pode ser a resolução de um longo passado, sem significar contudo a continuação de uma trajetória histórica, dado que antigas relações podem tomar novos rumos” (SAHLINS, 1991, p. 362). Sinergia e cismogênese (Sahlins usa a expressão “antagonismos correlatos”) são alguns entre os termos que expressam as interações complexas engendradas por esse encontro de heterogeneidades.

Como vimos na primeira parte do capítulo 3, os cursos de formações de professores destinados aos Sateré-Mawé, buscando cumprir as diretrizes de uma “educação diferenciada” e “intercultural”, atenta aos “processos próprios de aprendizagem”, caminham na corda bamba entre prescrições legais e das políticas públicas que são abrangentes a miríade de coletivos indígenas no Brasil; aquilo que de “específico” para os Sateré-Mawé estes cursos determinam ao longo de sua consecução e incorporam em seus currículos; e as expectativas de que a educação formal torne os educandos proficientes nos conhecimentos e instrumentos dos “brancos”, bem como dotados do direito a certos cargos pelos quais o Estado atua nas questões indígenas. Buscam, nesse jogo de capturas recíprocas, domesticar a educação escolar. Para que isso ocorra, há que se desenvolver uma agência que, tal como Sztutman descreve a atividade xamânica, “passa necessariamente pela ideia de que é possível habitar diferentes mundos – isto é, ocupar diversos pontos de vista, ver em perspectiva” (SZTUTMAN, 2012, p. 120).

Ao discutir as consequências do interculturalismo para a pesquisa etnográfica, Rappaport não se refere somente ao próprio engajamento com as associações indígenas do Cauca. A autora busca conduzir uma etnografia que não vise “domar” formas de conhecimento vistas como exóticas tomando-as como dados a ser analisados, mas estabelecer uma conversa abrangente entre diferentes posições de sujeitos, suas epistemologias e modos de transmissão de conhecimento (RAPPAFORT, 2005, p. 88). O diálogo em sua pesquisa se dá a partir de entrevistas formais, conversas informais, oficinas, ou seja, diferentes contextos de enunciação e interlocução. Ao participar das atividades daqueles a quem chama “intelectuais públicos indígenas”, ainda que eles mesmos não se autointitulem assim, Rappaport salienta que se pressupõe que diferentes formas de conhecimento e metodologias serão reconhecidas como

igualmente válidas, ainda que não comensuráveis – o que não significa incompreensíveis, a autora ressalva - com as orientações acadêmicas ocidentais. (RAPPAPORT, 2005, p. 85).

Muito desse debate intercultural, aliás, ocorre fora do ambiente universitário. O movimento indígena por ela abordado no livro tem outras “agendas intelectuais” e se engaja em diferentes espaços de troca, no qual o diálogo interétnico dá-se não apenas com não indígenas, mas também entre diferentes coletivos indígenas e etnias. Os encontros das associações indígenas, por exemplo, promovem grupos de trabalho para pesquisar e debater problemas, cujos protocolos e eficácias são diversos. Rappaport descreve que estes debates buscam antes intensificar o conhecimento dos problemas e questões, alargando-o e fazendo com que deixe de ser um conhecimento pessoal para se tornar domínio de todo o grupo (RAPPAPORT, 2005, p. 77). Um grupo composto por indígenas de diferentes etnias (anciãos, professores bilíngues, linguistas) e acadêmicos e advogados não-indígenas seria um “*mingas* metodológico” (RAPPAPORT, 2005, p. 92, grifo meu), algo como um puxirum com diferentes tarefas e habilidades envolvidas. Um dos esforços empreendidos é um projeto tradutório entre conceitos ocidentais e o pensamento Nasa, cunhando para tanto neologismos na língua indígena que não apenas transpõem o funcionamento, por exemplo, do estado-nação, mas o reimaginam a partir de uma filosofia política indígena, “oferecendo alternativas aos modelos existentes de nacionalidade e cidadania” (ibid., p. 06) e “reconceitualizando a natureza do estado a partir de suas margens” (ibid., p. 94). A ideia de margens do estado engendra um diálogo com Veena Das (ver próxima seção).

Creio que o atual curso do PSLIND, a parceria entre o Consórcio de Produtores Sateré-Mawé e a UFAM, alinha-se a este projeto tradutório, mas creio também que o processo mesmo de reconceitualização do estado a partir das margens, uma engenharia reversa que se dá pela linguagem, mas também pelas práticas e modos astuciosos de pacificar e canalizar as potências perigosas dos brancos, é feito nas práticas cotidianas das experimentações sateré-mawé com as instâncias da educação, do estado, da cidade. Fazendo dos olhos do guaraná também um ciborgue, como escreveu Haraway em seu manifesto: “meu mito do ciborgue significa fronteiras transgredidas, potentes fusões e perigosas possibilidades” (HARAWAY, 1985, p. 45). Uma utopia pejada de ironias.

Um mundo de ciborgues pode significar realidades sociais e corporais vividas, nas quais as pessoas não temam sua estreita afinidade com animais e máquinas, que não temam identidades permanentemente parciais e posições contraditórias. A luta política consiste em ver a partir de ambas as perspectivas ao mesmo tempo, porque cada uma delas revela tanto dominações quanto possibilidades que seriam inimagináveis a partir do outro ponto de vista. (HARAWAY, 1985, p. 46)

### 3.2.4 A assinatura do estado, a palavra do guaraná e o Porantim

O diálogo feito por Rappaport com a antropologia de Veena Das, “às margens do estado”, igualmente informa as minhas análises, sobretudo pelo esforço de não tomar “indígenas” e “estado” como unidades distintas e imediatamente discerníveis<sup>181</sup>, entendendo-os não apenas como agentes, mas como vetores, forças que circulam pelo dispositivo da interculturalidade, com suas curvas de visibilidade e enunciação e linhas de subjetivação na produção dos acadêmicos indígenas. Das afirma que “as margens são importantes para compreender o funcionamento do estado, não apenas em sociedades pós-coloniais mas também em centros metropolitanos – pois estados, como nações, são por definição projetos inacabados em toda parte.” (DAS, 2004, p. 249<sup>182</sup>).

Embora seja impossível sintetizar aqui todas as colocações de Das nesse artigo, importa aqui trazer seu argumento de que o estado não pode ser compreendido como uma organização puramente racional burocrática, mas oscila entre um modo racional e um modo mágico de ser. Escreve a autora:

abordo a lei como um signo de um poder distante, porém irresistível, trazido para o interior do enquadramento da vida cotidiana pela representação e performance de suas regras nas modalidades de rumor, fofoca, deboche, e representação mimética, assim como um recurso para buscar certos direitos, ainda que um recurso cujo uso é carregado de incerteza e perigo. Além de instituir outros modos de ação nos quais os estados reconhecem *uns aos outros*, o estado também adquire um tipo diferente de presença, que eu chamo de mágica, na vida das comunidades por meio dessas práticas locais. (ibid., p. 226<sup>183</sup>)

Esta presença mágica do estado mobiliza forças que propositadamente não são transparentes, combinando obscuridade e poder, mas tendo efeitos muito tangíveis ao longo da experiência cotidiana do estado, que ocorre nas chamadas margens muito mais por contatos intermitentes e esporádicos do que por um sistema panóptico efetivo de vigilância (ibid., p. 231). Esta experiência é marcada por negociações entre funcionários locais e residentes, papéis algo intercambiáveis no contexto da educação indígena entre Sateré-Mawé e que se torna

<sup>181</sup> Aliás, algo belamente descrito na etnografia realizada pela pesquisadora do GEU, Tiemi Kayamori Lobato da Costa em sua dissertação de mestrado sobre a Secretaria do Estado para Povos Indígenas – SEIND, do Amazonas. COSTA, Tiemi Kayamori Lobato da. 2013. **Índios e não-índios na administração pública**: uma etnografia da secretaria de estado para os povos indígenas em Manaus – AM. Dissertação (Mestrado). PPGAS. UFPR.

<sup>182</sup> Em inglês, no original: “I argue that margins are important for understanding the functioning of the state, not only in postcolonial societies but in metropolitan centers – for states, like nations, are by definition unfinished projects everywhere”.

<sup>183</sup> Em inglês, no original: “I approach the law here as a sign of a distant but overwhelming power brought into the framework of everyday life by the representation and performance of the rules in modes of humor, gossip, mockery, and mimetic representation and also as a resource for seeking certain rights, although a resource whose use is fraught with uncertainty and danger”.

explícita, por exemplo, nas reuniões com a SEMED, as feiras culturais e outros “eventos de educação indígena”. Estes funcionários do estado por vezes atuam não apenas aplicando regulamentos, mas corporificando a lei e, em meio a um emaranhamento complexo entre estado e comunidade, agem como se fossem corporificações diretas do estado<sup>184</sup> (ibid., p. 235).

Veena Das traz a noção de “assinatura do estado”:

se um signo escrito rompe com seu contexto por causa dos aspectos contraditórios de sua legibilidade e sua iteratividade, isto pode significar que uma vez que o estado institui formas de governança por meio de tecnologias de escrita, ele simultaneamente institui a possibilidade de falsificação, imitação, e performance miméticas do seu poder. (ibid., p. 227)<sup>185</sup>

As práticas de documentação do estado, que transcendem seu caráter racional burocrático, e os enunciados que incorpora, imiscuem-se na vida das comunidades por meio de práticas sociais em que a assinatura do estado é repetida, iterada, e citada, reproduzindo o estado mesmo quando estão a resistir a ele. Esta iterabilidade e citabilidade, que na vida humana podem trazer vulnerabilidade, pois podemos ser citados de modo distorcido e irônico – como em parte das críticas que Tito Menezes faz ao Festival do Boi Bumbá, como veremos na seção 4.2.4 – para o estado é o próprio modo de circulação pelo qual o poder é produzido (ibid., p. 245). O estado, na análise de Das, assume uma presença espectral – materializada nos documentos e atualizada em um campo de enunciações que adquirem uma aura de legalidade - e ao mesmo tempo ilegível, pois é impossível ler e compreender suas regras e regulações.

Assim, a ilegibilidade das regras, e as ações humanas que incorporam essas regras, parecem ser parte do modo como essas regras são implementadas. Não é que o modo de socialidade encontrado nas instituições do estado são baseadas na clareza das regras e regulamentos e que estes se tornam ilegíveis para os pobres e iletrados, mas que as próprias pessoas encarregadas de implementar regras podem ter que se debater sobre como ler as regras e regulamentos. (ibid., p. 238)<sup>186</sup>

Decerto, o a fase Constituinte e o período subsequente de democracia brasileira, palco de crescente formalização e articulação das associações e organizações indígenas, criou entre os diferentes coletivos indígenas a demanda por formar entre os seus especialistas nos modos

---

<sup>184</sup> Das está aqui em franco diálogo com o “Para uma Crítica da Violência” (1921), de Walter Benjamin, que foram um texto e um autor centrais no decorrer da minha pesquisa de mestrado. Benjamin é decerto uma presença espectral ao longo de toda esta tese, ainda que eu não tenha sido capaz de trazê-lo de modo explícito ao texto.

<sup>185</sup> Em inglês, no original: “Thus, if the written sign breaks from the context because of the contradictory aspects of its illegibility and iterability, it would mean that once the state institutes forms of governance through technologies of writing, it simultaneously institutes the possibility of forgery, imitation and the mimetic performances of its power”.

<sup>186</sup> Em inglês, no original: “Thus, the illegibility of the rules, and the human actions that embody these rules, appears to be part of the way these rules are implemented. It is not that the mode of sociality to be found in the institutions of the state is based on clarity of the rules and regulations and that this become illegible to the poor or the illiterate, but that very persons charged with implementing rules might also have to struggle with how to read the rules and regulations”.

enunciativos do estado, capazes de apresentar demandas eficazes nos meios jurídicos-administrativos de suas instâncias. Esta necessidade pode ser lida menos na chave de uma carência dos indígenas em compreender o governo “dos brancos”, do que uma incapacidade do Estado de compreender a língua e, conseqüentemente, as demandas indígenas. Em um artigo recente sobre Políticas Afirmativas para presença indígena na universidade, João Paulo Barreto, antropólogo tukano, resume:

Durante a formalização das organizações, suas lideranças foram percebendo que, além de lutar pela demarcação de terras, era necessário formar profissionais indígenas capazes de operacionalizar com a burocracia e as representações estatais. O caminho encontrado para isso foi o investimento na formação de jovens indígenas, na medida em que, muitas vezes os assessores não indígenas, e mais ainda os funcionários do Estado, não conseguiam entender a linguagem nativa. (BARRETO; SANTOS, 2017, p. 87)

Assim, vale a pena pensar como esta presença mágica e espectral do Estado é entendida e agenciada a partir das formas ameríndias de política, sobretudo as noções de chefia Tupi que encontram uma atualização particular entre Sateré-Mawé. E nesse ponto interessa-me particularmente como formas de enunciação escrita que presentificam o estado, como documentos, regulamentos, projetos, passam a agir nos modos como os Sateré-Mawé têm organizado diferentes eventos, como feiras escolares, campeonatos de futebol e até mesmo rituais da tucandeira (voltarei a isso no capítulo 5).

Sztutman, em uma análise de fôlego que baliza tanto diferentes incursões historiográficas e antropológicas às fontes Quinhentistas e Seiscentistas referentes aos antigos Tupi quanto trabalhos de investigação em diferentes paisagens etnográficas ameríndias, propõe pensar a ação política e a constituição do domínio do político a partir das diferentes possibilidades de extensão e contração de pessoas e de coletivos. Diante de uma lógica estrutural de alternância entre forças centrífugas e centrípetas, de concentração e dispersão sociopolíticas, importa pensar certas figuras de destaque: xamãs, profetas, chefes de guerra, morubixaba, como “personagens de multiplicidade” (SZTUTMAN, 2012, p. 297). Ou seja, capazes de conter em si e agenciar outras pessoas, bem como exterioridades (brancos, não humanos) e que são, ao mesmo tempo, seres híbridos, compósitos dessas forças outras, potencialmente perigosas, que essas pessoas magnificadas foram capazes de domesticar.

Não é possível compreender, nessas paisagens, a constituição do domínio político fora do evento, ou seja, fora do fluxo das contingências e das biografias. O domínio político é sempre algo que se constrói no tempo e pelo tempo. Como no caso tupi, há possibilidades de extensão e contração das pessoas e dos coletivos. (SZTUTMAN, 2012, p. 277)

A questão da representatividade na política ameríndia desdobra-se em dois sentidos, o de representação como *falar em nome de*, que em diferentes momentos históricos envolveu a formação de uma personagem principal que realiza a mediação entre um coletivo e o plano extra-humano (como os profetas que falam com os deuses) ou entre um coletivo e os outros (brancos); mas também o de representação como *dar forma a*, fazer aparecer um coletivo, produzir certo grau de estabilização ou cristalização. Como Sztutman coloca, um problema de morfogênese.

Com efeito, o problema da chefia, este fazer aparecer um coletivo, não pode ser dissociado do problema da liderança, ou seja, da ação e persuasão sobre outrem. E esse problema ganha uma reflexão particular entre os ameríndios. Um líder é aquele que inicia e coordena uma ação, é aquele que captura a ação (ou quiçá a imaginação) de outrem, reunindo heterogeneidades na construção de coletivos que podem parecer homogêneos e, portanto, demandam em algum nível se não representação política propriamente dita ao menos alguma representatividade (SZTUTMAN, 2012, p. 316)

Nesse sentido, na contemporaneidade Sateré-Mawé, a escola se torna um vetor importante de coletivização, mais ou menos coincidente com a comunidade onde está sediada, em que professores e coordenadores engajados podem buscar conter em si – em termos melanesistas - a clientela atendida pela escola, seus alunos por assim dizer, mas também as diferentes forças externas que interpenetram a escola ou com ela negociam: recursos e pessoas das secretarias de educação, políticos locais, etc.

Em grande parte das populações ameríndias, a noção de liderança costuma encontrar-se com a de *maestria*, por vezes referida sob termos de filiação. O líder de uma casa ou de uma comunidade, aquele que os faz, os funda, é também seu “dono”, “mestre” ou, em certos casos, também seu “pai”, sua “mãe”. Um dono (ou “mestre”, “senhor”), entre os ameríndios, é aquele que faz, se apropria, oferece uma festa, coordena trabalhos coletivos, distribui comida [...] Em suma, toda essa mestria não é senão uma noção cosmológica que inflete sobre o plano sociopolítico, remetendo, em termos muito gerais, a essa capacidade de “conter” – apropriar-se ou dispor de – pessoas, coisas, propriedades, e de constituir domínios, nichos, coletivos” (ibid., p. 320)

Aos professores indígenas, esta nova categoria social das aldeias, como a definiu Grupioni (op. cit.), recaem atributos pertinentes às lideranças e aos chefes. Isto pode ocorrer de modo articulado com as chamadas lideranças tradicionais – de fato, são comuns os relatos de que os professores das escolas são indicados pelos tuxauas entre seus próprios filhos ou parentes próximos -, ou mesmo causar atritos, dado as diferenças nos modos de conduzir os trabalhos coletivos e outras atribuições referentes ao cargo. Não se trata apenas de que os professores são mais aptos a falar com e como os brancos, enquanto lideranças tradicionais conhecem a falar melhor as “tradições”, mas dos diferentes modos de magnificação – de reunião de heterogeneidades em si – que estão envolvidos. Mobilizar a presença mágica e espectral do

estado, por meio do domínio das formas de enunciação a ele próprias, como regimentos, cartas convite, formulários diversos, articula-se com noções ameríndias sobre a palavra que age.

Entre os ameríndios, a liderança ganha estatuto político à medida que faz aparecer um coletivo; ao se tornar chefe, o líder deve tornar a sua ação *palavra*, deve promover uma pausa. Se cabe ao líder fazer o coletivo, ao chefe cabe representa-lo diante de outros coletivos e, assim, a ação muitas vezes bélica do primeiro tende a resvalar em diplomacia. A liderança política é, pois, fruto da estabilização de outras lideranças e da passagem da ação para a representação, Liderança e chefia são, assim, fases de um mesmo processo. O problema revelado pelos ameríndios reside, desse modo, no fato de que a ação pode não redundar em representação e, ademais, que esta não é senão uma pausa no movimento incessante de constituição de unidades por definição inconstantes, ou seja, é dotado de baixo “coeficiente de cristalização”, não existe para durar. (ibid., p. 321)

Sztutman afirma que quando a liderança de guerra se torna a chefia comunitária, há uma passagem do devir-inimigo para a domesticação de si e da palavra do inimigo em palavra-para-o-grupo (ibid., p. 324). Une-se o prestígio extraído da guerra e a faculdade de estabelecer consensos, por meio da palavra. Eu acrescento que, nos usos do estado que estão sendo engendrados pelos professores indígenas, mas não apenas por eles, este consenso ganha formas de enunciação próximas aos modos jurídicos-administrativos da burocracia, sem que isso implique necessariamente coerção ou um poder transcendente. Como me foi dito muitas vezes em campo, “é para deixar organizado”.

O interesse que eu percebo entre os Sateré-Mawé pela burocracia, seus documentos e certas presenças do estado parece ser uma atualização do sistema do guaraná como uma “palavra unificada” (we’entup ehay’yn), na qual o consumo compartilhado do çapó é o suporte tradicional principal para o trabalho coletivo e a ação política. O guaraná coletiviza não apenas ao se tornar um diacrítico da identidade sateré-mawé nas lógicas da cultura com aspas e do estado, mas porque seu consumo compartilhado constrói corpos reforçados, vigorosos e longevos, dispostos para o trabalho coletivo e concentrados para ouvir as palavras das lideranças. “Ele nos reforça” (aiwesaika). A palavra sateré-mawé dirige-se a outros humanos, para regular a vida social. Segundo Figueroa, “é ação política não despojada de sacralidade” (FIGUEROA, 2016, pp. 62-63).

A ideia de um código a ser lido e interpretado em uma exegese guiada pelo guaraná estava presente desde as leituras rituais do Porantim, ele mesmo um item trazido “de fora”.

Os relatos antigos, na voz dos narradores mais reconhecidos nas suas respectivas regiões, dão conta desse artefato, como se tratando de uma arma, tipo borduna, que foi tirada do inimigo por Anumaré, o herói ancestral associado à origem do mundo. Sobre essa arma, em um de seus lados, teria cifrado Anumaré um código mínimo, mas essencial, de civilidade sateré-mawé, oposto a uma era de desentendimento e guerra que não se quer mais, grafado no outro lado. A partilha do guaraná atualiza o que os Sateré-Mawé costumam chamar de “leitura do Poratig”, sendo isso a rememoração



das normas de relacionamento deixadas como herança pelo seu demiurgo. (FIGUEROA, 2016, p. 65)

Assim, Figueroa descreve que o guaraná é o instrumento e o Poratig (como ela grafa) é o suporte da memória. O poder do guaraná reside nas /*sehay wakuat*/, palavras boas, de beleza e normas do bem viver. Estas palavras são o veículo pelo qual o verdadeiro tuxaua, atribui lugares e papéis, pode aconselhar, acalmar e organizar seu pessoal /*topowire*/, provendo-os de bem estar, alegria e saúde, /*ehainte*/, “nossa força” /*aiwesaika*/. A toma do guaraná atualiza o poder pela “circulação horizontal da palavra”, posto que a cuia passa de mão em mão e, ao beber, deixam suas palavras e intenções na cuia, misturadas ao çapó. Assim, define-se o guaraná como palavra unificada: /*we?entup ehay?yn*/. Com as /*sehay wakuat*/ se decide o calendário de trabalho, a distribuição social dos benefícios da articulação coletiva /*topowire*/ da força de trabalho.

Na análise de Figueroa, a junção do guaraná e do Porantim atesta o ocorrido no processo de submissão colonial, incluindo os descimentos e aldeamentos e garantias de terras às aldeias indígenas, e a concessão de patentes dos chefes indígenas. Assim:

Parece claro agora porque o *Poratig*, “a arma” tomada dos inimigos (*ahiagnia*) por Anumaré, é invertido pelo herói e adotado como um tipo de “tábua da lei”. A passagem de uma ordem de relações de guerra a uma outra ordem de relações de trabalho é agora instituída e decodificada. Sua patente autônoma, que autoriza esta reversão, torna-se expressão máxima do poder sob um procedimento especular, imagético, do pensamento mítico sateré, aquele que persiste até hoje, mesmo depois de três séculos de contatos, com toda sua força poética e revelatória. O *Poratig* era seu documento, para eles mas não para os outros, arautos notórios da dominação e do controle único. O Estado, mestre de todos os documentos, impõe o documento escrito sobre os papéis, os missionários impõem a Bíblia, o *Poratig* toma por terra, as mãos de uma mulher e folhas velhas de um jornal qualquer o conservam. Promessa de futuro? A hegemonia estável é a dos outros. (FIGUEROA, 1997, p. 286)

Como discutido acima na seção 3.2.3, creio que o futuro e as utopias sateré-mawé não têm o caráter fatalista assinalado por Figueroa nesse trecho de sua tese. Pelo contrário, entrevejo processos de indigenização dessas formas de assinatura do estado, em que os Sateré-Mawé descobrem modos interessantes de utilizar a presença mágica do estado a partir de relações potentes estabelecidas entre o guaraná, o porantim, o Imperador e a universidade. Diante da máxima tupi de que “o poder vem de fora”, as leituras sateré-mawé sobre a política dos brancos também lhes oferecem alternativas de agencialidade, em um jogo de capturas recíprocas, em que se fazem aparecer e se desfazem coletivos que tangenciam as formas de representação políticas do estado.

### 3.2.5 Esboço de uma teoria etnográfica da política Sateré-Mawé

Como discutido na seção 3.1.5, uma palavra importante para se pensar os termos de ação política para os Sateré-Mawé é *saika*, cuja forma nominal é, segundo Figueroa, */saikahap/*. Figueroa, no capítulo denominado “Elementos das representações Sateré-Mawé do poder”, identifica três domínios aos quais o morfema *saika* se aplica: ao Porantim, à “ideologia de patrilinearidade” e ao xamanismo (1997, pp. 264 ss). Aqui, deterei-me no primeiro domínio, para passar ao poder do Imperador, mito de origem dos brancos, e a noções apreendidas entre os Sateré-Mawé sobre a política brasileira, como um esboço de teoria etnográfica da política Sateré-Mawé, nos termos de Márcio Goldman (2006).

A palavra *porantim*, em suas variações de grafia (*poratig*, *puretig*) é composta de “pora”, “remo” utilizado para espalhar guaraná ou farinha nas canoas que ficam nas cozinhas de torra, e “tig”, pintado. É por isso que Nunes Pereira traduz a palavra por “remo mágico” ou “arma de guerra”, traduzindo a expressão “*aiwesaika-porantini*” como “força, patente, aquele que nos reforça” (1953, pp. 75-86). Depois de alguma especulação sobre a origem do Porantim, Figueroa afirma que:

O *Poratig* é percebido como um instrumento sacrificial que marca uma transição para outro regime, não sob o registro da guerra mas sobre aquele da convivialidade e do trabalho. Da arma, tornou-se nas mãos do herói ancestral *Anumaré*, o suporte simbólico do repertório cosmológico, da memória histórica e das regras de reprodução da sociedade, a tríade de compõe seu corpo místico<sup>187</sup> (1997, p. 266)

Gostaria de propor que “suporte simbólico” não traduz bem as concepções saterémawé que colocam o Porantim e o guaraná como tuxauas. Figueroa (1997, pp. 72 ss) tece um complexo argumento, que seria impossível retomar aqui, de como os Sateré-Mawé passaram por um processo de tupinização e que o Porantim se associa a memórias dessa origem tupinambá e, ao ser associado ao guaraná, traz as memórias de guerra e sua passagem para a conciliação entre os habitantes do interflúvio Madeira-Tapajós. Este encontro seria melhor descrito ao considerarmos a agência dos entes envolvidos, o bastão do Porantim e o bastão do guaraná que se rala para fazer o *çapó*, cuja cuia apoia-se no *patawi*, suporte também considerado tuxaua. Figueroa bem associa a transformação da guerra para uma fase agregadora à própria metamorfose engendrada por *Oniwasap’i* de seu filho morto em uma série de animais e depois no guaraná e nos primeiros Sateré-Mawé. Uma metamorfose que renuncia à vingança, mas

<sup>187</sup> Em francês, no original: le *Poratig* est perçu comme un instrument sacrificial qui marque une transition vers un autre régime, non sur le registre de la guerre mais sur celui de la convivialité et du travail. D’arme, il devient dans les mains du héros ancestral *Anumaré*, le support symbolique du répertoire cosmologique, de la mémoire historique et des règles de la reproduction de la société, ka tríade qui compose son corps mystique.

produz outras formas de diferenciação, potencialmente perigosas, dispersivas e conflituosas se não ouvirem as *sehay pooti*, boas palavras que emergem do aspecto conjuntivo da toma do *çapó*.

Não à toa, ao mito do guaraná costuma-se seguir a narrativa do mito de origem dos clãs, *ywanias*. Figueroa assim resume:

Múltiplas versões expõem o princípio de constituição dos /*ywania*/ na sociedade, ou seja, contam da reunião social *Sateré-Mawé*. É feita referência a uma humanidade originalmente indiferenciada, formada somente de consanguíneos. A aparição dos /*ywania*/ é associada à irrupção de um jaguar devorador e perseguidor que provoca a fuga e espalhamento das pessoas pelo espaço. Em seus refúgios, os grupos tornaram-se exogâmicos, e o pertencimento étnico se definiu sob a ordem patrilinear. (FIGUEROA, 1997, p. 269)<sup>188</sup>

Em nossa gravação para o *II Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*, João Ferreira da Silva contou este mito à equipe do GEU, exemplificando como um se escondera sob o açazeiro, tornando-se do clã *Açaí*, um sob o guaranzeiro, tornando-se guaraná, e o que mergulhou no fundo se tornaria *mundurucu*. Em sua versão, considerando que João é ele mesmo do clã *Sateré* e filho do Capitão França, aquele que não se escondeu era *Sateré sese*, como a lagarta de fogo que dá nome ao “clã principal”. A questão da patrilinearidade e do sangue – um lugar de *saika*, poder – que se transmite exigiria discussões sobre noções de corpo e pessoa que por agora não é possível senão esboçar. Convém aqui mencionar apenas que o sangue de boa cor, vívido /*ehainte*/, é instanciado pelo sangue do tatu-bola, o personagem mítico que buscou sua força nas *tucandeiras*, dando origem à Festa (ver seção 5.2.1). Não obstante, por vezes o léxico dos *ywania* e da patrilinearidade são mobilizados para reivindicar posições e pertenças, mesmo diante do Estado, caso da polêmica em torno da emissão de RANIs, mencionada na seção 2.2.4 e da disputa acerca da sucessão do Capitão Geral, após o falecimento do Capitão *Zézinho* em 2017.

Os brancos, /*karaiwa-in*/ são os descendentes da *ywania* que acompanhou a partida do herói ancestral, o Imperador, no mito narrado na seção 2.2.2. Figueroa diz que era a *ywania* do sapo /*wasaria*/, mais precisamente do sapo branco. Não obstante, o mito marca a oposição entre *karaiwa-in* (brancos, civilizados, comerciantes, patrões) e *tapuia-in*, os índios, aqueles que ficaram. Figueroa menciona ainda que o Mito do Imperador é o emblema de uma “revolução tecnológica” porque as doações e trocas dos *karaiwa* são evocadoras da promessa feita pelo Imperador; e que o Mito é a legitimação que funda uma territorialidade, porque narra um grupo

<sup>188</sup> Em francês, no original: de multiples versions exposent le principe de la constitution des /*ywania*/ dans la société, c'est-à-dire de l'ensemble social *sateré-mawé*. Il y est fait référence à une humanité originelle indifférenciée, formée seulement de consanguins. L'apparition des /*ywania*/ est associée à l'irruption d'un jaguar dévoreur et persécuteur qui provoque la fuite et l'épaillement des gens dans l'espace. Dans ces refuges, les groupes deviennent exogamiques, et l'appartenance ethnique se définit alors selon l'ordre patrilineaire.

que decide não partir (ou se distrai no caminho) para uma terra sem morte (FIGUEROA, 1997, p. 281).

Interessante é a menção aos textos de Betendorf que Figueroa faz logo em seguida, de que o descimento dos índios fora:

Concedido pela graça de El-Rei Dom Pedro para os Colégios do Maranhão e do Pará, para se instalar aquilo que se chamará de Aldeia d'El Rei, com o objetivo específico de proliferar a mão de obra indígena. De fato, tratava-se de um projeto do próprio cronista, o padre João Felipe Betendorf, que considerava para esta vila uma população de “duzentos e cinquenta ou, ao menos, cento e cinquenta casais”. (FIGUEROA, 1997, p. 282).

Estes Colégios Jesuítas, no período do Brasil Colônia em que não foram – ao contrário de outros países da América Latina – implementadas universidades, eram os locais de oferecimento do equivalente ao Ensino Superior, ao melhor, a uma educação a partir da qual os quais os filhos homens das elites poderiam buscar aceder aos estudos na Universidade de Coimbra. Dos colégios mencionados, o colégio do Maranhão iniciou o curso de teologia (1688) e o colégio do Pará o de artes (1695). (MAYORGA, s.d.). O descimento registrado por Betendorf tinha justamente como destino o Colégio de Santo Alexandre, nos campos de Mamayacu. Isto adiciona uma camada historiográfica à classificação, feita por Lúcio Menezes, de que o retorno da universidade e dos pesquisadores se tratava do retorno do Imperador. Figueroa, diz que o descimento se deu de acordo com os métodos preconizados pelas estratégias sociais da Cora e dos jesuítas, fundadas na persuasão, nos bons tratos e em certa “manipulação de crenças e esperança de um Eden dos índios amazônicos” que, nesse caso, produziu uma fusão da figura do Imperador Dom Pedro e do herói Anumaré Hit, nas histórias do Porantim.

Dom Pedro figura também o poder do estrangeiro. Ele é apresentado sob um aspecto francamente cordial, afável, que reconhece o direito dos índios de permanecer em suas terras que eles ocupam a fim de cuidar de sua produção. Esta representação testemunha, por um lado, a memória oral da cerimônia de legalização do “descimento” frente aos oficiais militares citados pela crônica do jesuíta; e por outro lado, do reconhecimento da participação muito importante dos Sateré-Mawé na economia regional ao longo da história. Simultaneamente, o Imperador é conhecido como um doador, como um parceiro de troca de produtos e, por este viés, sua imagem se funde com a de diversos agentes de intervenção ao longo da história (FIGUEROA, 1997, p. 285)<sup>189</sup>

<sup>189</sup> Em francês, no original: Dom Pedro figure aussi le pouvoir de l'étranger. Il est présenté sous un aspect franchement cordial, débonnaire, reconnaissant le droit des indiens à rester sur les terres qu'ils occupent afin de prendre soin de leur production. Cette représentation témoigne d'une part de la mémoire orale de la cérémonie de légalisation de la “desente” devant l'officier militaire cité par la chronique du jésuite, et de l'autre, de la reconnaissance de la participation très importante des Sateré-Mawé à l'économie régionale tout au long de l'histoire. Simultanément, l'empereur est conçu comme un donneur, comme un partenaire d'échange de produits et, par ce biais, son image se fond avec celle de divers agents d'intervention au long de l'histoire.

Decerto, nem todas as relações com os “agentes de intervenção” são subsumidas ao mito de um Imperador. As narrativas nos cantos da Tucandeira, em que os brancos figuram com o nome de wahi (colar, referindo-se às fileiras de soldados) operam no registro da guerra, ainda que também ensejam uma mistura, pois sementes (sateré) e miçangas (karaiwá) – espalhadas e mortas na guerra - acabam por se entremear (ver MAURO, 2015). Retomo esta questão na segunda parte do capítulo 5.

A política dos brancos também adquire sentidos e importância que passam pelo desejo pela “educação dos brancos”, como tenho discutido, e por formas diversas de agenciamento. Como explica Perrone-Moisés:

A palavra “política” faz parte do vocabulário dos índios no Brasil, e cada vez mais. Atentemos ao emprego que fazem dessa palavra e de seus derivados. Dizem, por exemplo, que “é muita política” para se referirem a ambientes de discussão, ou que são “bons de política” os que se destacam no movimento indígena. “Bom de política” é sinônimo de “bom de briga”. Muitas vezes dizem “política” quando se referem ao que assim denominamos, e frequentemente declaram que é coisa de branco. (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 89)

As diferentes monografias escritas sobre os Sateré-Mawé trazem uma série de eventos históricos relacionados embates políticos entre e com os brancos, como os conflitos fundiários que envolveram Ponta Alegre e os conflitos acerca da construção da estrada que ligaria Maués a Itaituba (FIGUEROA, 1997), a invasão da Petrolífera Elf-Aquitaine e da Petrobrás e a subsequente demarcação de terras (LORENZ, 1992) e, mais recentemente, os avanços na política partidária e eleitoral que culminaram na eleição em dois mandatos de Mecias Sateré para prefeito de Barreirinha, analisada por Gabriel Alvarez (1997) sob o conceito de etnocidadania. Alvarez retoma a discussão realizada por Figueroa sobre a introdução de cargos administrativos de ordem espiritual, pelas igrejas, e de ordem temporal, pelo SPI e FUNAI, e os impactos nas lideranças. Sua análise, contudo, indica a sondagem de petróleo e outros Grandes Projetos, confrontados pelos Sateré-Mawé, como “pano de fundo para o surgimento de lideranças indígenas não-tradicionais, movimento social e de um novo processo de diferenciação social, com a emergência de políticos indígenas” (ALVAREZ, 2007, p. 127).

Alvarez aposta em um modelo dumontiano de holismo/hierarquia para descrever a assimetria entre os clãs relacionados aos “bichos de terra” e aos “bichos de água”, e a prevalência do clã Sateré sobre todos os outros, afirmando que a experiência de enfrentamento às petrolíferas e “a experiência política tradicional de reunir os tuxauas em torno do tuxaua-geral e lideranças não-tradicionais se institucionaliza com a criação do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM) em 1991” (ALVAREZ, 2007, p. 130). O CGTSM tornou-se uma organização “nos moldes que o CIMI vinha impulsionando com a criação da COIAB”

indicando a primeira candidatura de Mecias Sateré para vereador, em 1993. No capítulo “Política Sateré-Mawé – do movimento social à política local” Alvarez traz informações sobre a criação do Projeto Waranã e o papel de Obadias Garcia, indicando Mecias, Obadias, Jecinaldo, João “Canarinho” e alguns outros como *brokers*.

Com base no lugar de articuladores, de *brokers* indígenas na arena pública local, a ação política dessas lideranças está fortemente orientada para as áreas indígenas, onde estão seus eleitores. Com os recursos clássicos da estrutura do poder local tentam implementar uma política social para as populações indígenas do município. Trata-se de uma cidadania por extensão de direitos, que consiste em política de saúde, política de educação bilíngue, ações de saneamento. Essas políticas se traduzem em ações como a construção de poços artesianos, a instalação de pequenas redes elétricas, construção de escolas, postos de saúde e instalação de telefone público nas principais aldeias. Essas lideranças também demonstraram habilidade para propiciar a ampliação dos serviços previdenciários. Uma cidadania por extensão aos índios dos direitos dos brancos, apropriados culturalmente. (ALVAREZ, 2007, p. 133)

Não estou certa de que o modelo holismo/hierarquia seja o mais adequado para explicar a política Sateré-Mawé, ou a rejeição de lideranças que teriam sido “individualistas” (ibid., p. 129). Sem dúvida, as novas lideranças que emergem encontram formas de ação política que não são as mesmas de seus antecessores, lidando com novas multiplicidades.

Na medida em que relações cada vez mais estreitas com o Estado brasileiro vão sendo travadas por grupos ameríndios, sobretudo após a Constituição de 1988, que os reconheceu como sujeitos de direito, surgem novas fontes de prestígio e formas de autoridade. São professores, agentes de saúde, funcionários, geralmente jovens adultos, que muitas vezes constituem “lideranças” em oposição aos velhos “chefes sem poder” (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. 876).

Contudo, o par “tradição e política”, lideranças tradicionais e *brokers*, parece ignorar justamente que o papel de liderança envolve sempre a costura de aliados e inimigos em regimes de diferenciação que, como Perrone-Moisés formula, operam na maquinaria política da festa e da guerra. Não há uma transcendência anterior calcada na tradição ou no “grupo” nem tampouco uma transcendência contemporânea calcada no Estado. Creio que a explicação clastreana, da exigência de generosidade do chefe, seja mais interessante ao não pressupor um “todo” ou “grupo”, permitindo que entrevejamos os processos de coletivização e segmentarização nos quais estas lideranças que atuam como *brokers* podem aparecer como pessoas magnificadas, reunindo em si outras pessoas e agências, incluindo aquelas oriundas do Estado.

No entanto, em certa sinergia com a própria lógica de alianças partidárias que se compõem e decompõem ao sabor das circunstâncias no presidencialismo de coalizão brasileiro, o apoio eleitoral e o reconhecimento dessas lideranças como representantes pode ser efêmero, variando em intensidade e eficácia. Cabe lembrar a observação de Márcio Goldman de que “A

segmentação não pode, assim ser oposta em bloco ao Estado, não apenas porque o Estado está por ela permeado, como também porque existem modalidades distintas de segmentação – e isso mesmo nas chamadas ‘sociedades segmentares’” (GOLDMAN, 2006, p. 145).

Nas eleições municipais de 2016, houve uma proliferação de candidatos Sateré-Mawé aos cargos de vereadores da Câmara Municipal de Barreirinha e nenhum obteve votos suficientes para se eleger. Em todas as nossas idas a campo, uma série de impressões sobre os partidos políticos brasileiros eram conosco discutidas, colocando os pesquisadores do GEU em algumas saias-justas quando, por exemplo, o termo PMDB era empregado como sinônimo de oposição em referência ao período da ditadura, ou seja, oposição ao ARENA, e não ao PT (de fato, era da base aliada de Dilma Rousseff durante quase toda a pesquisa). Ou quando conversa política e fofoca misturavam-se e mudavam de um período de campo para outro, sendo nossa circulação por casas e aldeias muitas vezes a oportunidade para que nossos anfitriões sateré-mawé discutissem casa a casa suas preferências e apoios, sentados nos bancos das cozinhas, com entrelinhas além da nossa compreensão e que pareciam muito diferentes do que fora dito nas várias reuniões que participamos.

Pois nos custa, aparentemente, entender que a "política", como processo de debate e decisão da "coisa pública", não ocorre no que nos parecem ser as ágoras ameríndias – onde são feitas declarações públicas. O debate ocorre em contextos que classificamos como domésticos, familiares, privados e informais. E nesse debate as mulheres, que a nós parecem eclipsadas ou simplesmente alijadas da "política", sempre têm um papel central. Não é nas reuniões masculinas, nas pequenas e grandes assembleias de chefes ou anciãos, que ocorre o "debate político". Nesses contextos, trata-se de propor ou de anunciar, nunca de debater ou decidir. Daí não haver bate-boca nas “ágoras” ameríndias. Faz parte da etiqueta “política”. (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 95)

Ainda que os resultados tenham sido lamentados e que tenham sido enunciadas críticas à pulverização dos votos e à falta de alianças internas à Terra Indígena Sateré-Mawé, suspeito que essa fragmentação seja apenas coerente à própria política indígena, cujo coeficiente de cristalização andara demasiado alto para a lógica “contra o Estado”.

De modo geral, se os jovens deixam-se seduzir mais facilmente pela lógica de representação, os velhos (e a “gerontocracia” no sentido atribuído por Léry e Florestan Fernandes) são muitas vezes responsáveis pela imposição de freios. De um lado, emerge no cenário indígena a figura de representantes políticos capazes de fazer a mediação entre seu grupo e diferentes setores da sociedade nacional, bem como entidades políticas como comunidades, conselhos e associações, todos eles voltados para preocupações ligadas à propriedade da terra e a direitos diferenciados. Do outro lado, persiste o motor da fragmentação, revelado por um faccionalismo intenso, pelo movimento de fissão e dispersão, pelas redes de agressão e feitiçaria, enfim, por múltiplas traições que deslindam um contexto altamente movente. No começo do século XXI, em suma, ainda ouvimos os ecos do Quinhentos, e isso talvez se deva à transformação de uma mesma lógica da ação política indígena. (SZTUTMAN, 2012, p. 380)

Se, pois, como escreveu Sztutman, “a lição melanésia – e também ameríndia – consiste em apontar que o domínio político, tal como o imaginamos, não é uma necessidade, tampouco algo inerente à socialidade, mas sim a decorrência de certas ações coletivizadoras, que o tornam sempre uma totalidade aberta, recusando formas de transcendência” (ibid., p. 295), talvez o interessante seja a percepção sagaz que os Sateré-Mawé tiveram de que o estado também é uma totalidade aberta, “um projeto inacabado” nos termos de Veena Das, que pode ser atraído para devires indígenas. Isto ajuda a entender ao mesmo tempo seu interesse pelo funcionamento do Estado, de suas burocracias e seu engajamento nas últimas décadas em dinâmicas eleitorais e ao mesmo tempo seu muito justificado ceticismo em relação à política em geral, e à indigenista em particular.

Em todo caso, Goldman nos lembra que “no caso de formações segmentares em sociedades de Estado tudo parece passar-se sobre um eixo diacrônico reversível, que permite que segmentos separados se reúnam para se dissolver mais adiante e, eventualmente se reunir de novo” (GOLDMAN, 2006, p. 177) e, nos casos ameríndios, mesmo a ideia de “segmentos separados” não corresponde exatamente a processos de coletivização e dispersão que podem centrar-se em torno das figuras de liderança.

A primazia da relação sobre a substância, da heterogeneidade sobre a homogeneidade e da diferença sobre a identidade resulta, entre os ameríndios, muitas vezes numa falta de empenho em enunciar um Nós coletivo, em manter rígidas as fronteiras entre os coletivos, em produzir individuações estáveis. Haverá decerto, entre esses povos, do presente e do passado, uma crítica à ideia moderna de representação política que vai ao encontro de uma crítica à ideia de sociedade como totalidade acabada, dada *a priori*. (SZTUTMAN, 2012, p. 321)

O que não significa imunidade às muitas formas de disciplinamento e cristalização que os dispositivos do Estado impõem, e sim linhas de fuga. No próximo capítulo, veremos como isso ocorre no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural PROIND, face a outras experiências sobre e com os indígenas no Ensino Superior.



Capítulo 4 Experiências indígenas na e com a universidade



Este capítulo movimenta-se entre os sentidos de “experiência” indígena no Ensino Superior. A primeira parte tem um cunho bastante etnográfico, pois descrevo o curso de Pedagogia Intercultural Indígena - PROIND, atentando para os processos de convivência, as estratégias de permanência, a circulação de saberes e habilidades e as tensões diante do enunciado da interculturalidade enquanto método e objetivo da formação dos acadêmicos. Deriva de períodos de observação algo fragmentados entre os anos de 2012 e 2014, durante a realização dos módulos do curso nos meses de janeiro, fevereiro e julho. Módulos que não foram acompanhados integralmente, mas oferecem cenas e momentos que permitiram levantar as questões trabalhadas ao longo de toda a tese e que ultrapassam muito o currículo estruturado pelo curso em si.

Diante disso, inicio a segunda parte das “experiências” refletindo sobre esta experiência de descrição, diante de outros modelos e estratégias realizados por pesquisas antropológicas com a presença indígena no ensino superior. Desloco-me para as implicações de uma “auto antropologia” que pode tanto denotar universitários pesquisando universidades ou indígenas pesquisando sua cultura, ou ambos, e retorno a experiências a partir da universidade de se haver com Parintins e o Festival do Boi Bumbá. Termino expondo algumas inquietações acerca dos efeitos que a experiência da escolarização pode ter para além dos conhecimentos e disciplinamentos.

## 4.1 O PROIND



Figura 32 - Início do PROIND em Parintins. Foto do acervo de Marilúcia Menezes

A primeira parte desse capítulo aborda meu recorte original de pesquisa, a turma de acadêmicos (majoritariamente) Sateré-Mawé de Parintins do curso PROIND oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas. Introduzo esta parte com alguns dados coletados em um questionário aplicado com a turma no início de 2014 (apêndice 1). Em seguida, apresento uma descrição realizada a partir da etnografia desenvolvida em fevereiro de 2012, janeiro e fevereiro de 2013, julho de 2013, fevereiro de 2014 e julho de 2014, em que se incluem tanto o cotidiano das aulas e dos módulos do curso quanto alguns eventos acadêmicos. Trago também entrevistas realizadas em outros momentos, bem como observações e diálogos que tiveram lugar fora da universidade, além de recuperar depoimentos gravados para os Memorial Indígena de Parintins, que se constituiu como acesso do GEU à turma do PROIND.

Com o intuito de construir um perfil do alunado do PROIND, desenvolvi um questionário<sup>190</sup> aplicado no início de 2014 tanto na turma de Parintins, quanto nas turmas de Barreirinha e Maués, cidades em que estive com os acadêmicos do PROIND ao longo de um dia. A tabulação das respostas está no apêndice 2. Como os questionários foram respondidos

<sup>190</sup> De fato, para que o questionário fosse uma ferramenta mais eficiente para coletar estes dados, seria necessário testá-lo previamente e preenchê-lo eu mesma ao longo de conversas com cada aluno. Evitei, por exemplo, perguntas que trouxessem um gradiente de respostas, que poderiam trazer mais precisão para mensurar a escolaridade dos pais, por exemplo, mas que provavelmente estariam em um formato pouco familiar aos acadêmicos do PROIND. Ainda assim, creio que o questionário ficou demasiado longo e eu acabei desprezando algumas perguntas na tabulação. Não obstante, aplicá-lo foi uma performance de pesquisadora que a turma apreciou, tirando-me da atitude de apenas observar, anotar e conversar ao longo das aulas, e me permitiu um breve contato com as turmas de Maués e Barreirinha.

pelos próprios acadêmicos, em muitos questionários algumas das perguntas foram deixadas em branco ou interpretadas de modos diversos, de modo que não se pode tomar as respostas como dados acurados quantitativamente. Apesar desses desvios, eles nos auxiliam a apresentar as turmas<sup>191</sup>.

Entre os acadêmicos do PROIND de Parintins, a média de idade em 2014 é de 35,7 anos. O mais novo da turma é Tito de Souza Menezes, então com 23 anos, e o mais velho é Leonardo Miquiles, então com 53 anos. Há uma leve predominância de homens na turma, 17 diante de 14 mulheres. A média de idade masculina é levemente inferior, 35 anos diante de 36,6 anos entre as mulheres. Entre formandos, havia não-indígenas, 4 homens (Douglas, Jailson, Jorge e José Otílio) e 3 mulheres (Albanora, Franciany e Rubia). A turma basicamente divide-se entre católicos e adventistas (11 de cada), sendo João Haname Hexkariana batista, Leonardo Miquiles da Assembleia de Deus e Aurineia Ferreira da Evangélica da Paz. A grande maioria tem computadores, celulares e acesso à internet e praticamente todos disseram frequentar a biblioteca da UEA, ainda que não haja acesso direto ao acervo.

Buscando traçar uma trajetória familiar de formação, perguntei a escolarização dos pais, a idade de ingresso na educação formal, se a família apoiou ou foi contra os estudos e se mais alguém da família havia cursado uma universidade. As perguntas sobre escolaridade do pai e da mãe trazem respostas que exigem cuidado na tabulação, mas que são interessantes para ilustrar o trânsito de categorias de escolarização. Os irmãos da turma deram respostas diferentes sobre seus pais e mães. A pergunta sobre apoio familiar suscitou respostas abertas, mencionando mães e pais, a comunidade, o povo Sateré-Mawé e expressões como “incentivo” e “fundamental”. Apenas um acadêmico, Edenilson, relatou que seu pai foi contra seus estudos, por afastá-lo as atividades na aldeia. Muitos frequentaram formações magisteriais ou mesmo outras licenciaturas antes do PROIND, além de uma miríade de cursos técnicos e de informática.

No decorrer da pesquisa, outros gêneros de descrição foram mais profícuos que os questionários. O Memorial Indígena, os eventos na UEA, as dissertações e teses produzidas pelo GEU (incluindo-se a minha, evidentemente) e também as apresentações dos TCCs produzidos pelos acadêmicos do PROIND conectam não apenas pessoas e instituições, mas diferentes gêneros enunciativos – orais, gráficos e textuais, ou diferentes articulações entre

---

<sup>191</sup> O maior problema de um *survey* como este, aliás, não é apenas os problemas e equívocos no preenchimento. É que ele mobiliza categorias estanques que obliteram noções de pessoa, categorias de idade, formas de classificação subjacentes aos modos de vida e conhecimento que não se sujeitam à governamentalidade do estado (incluindo aí os indígenas). Ainda assim, optei por mantê-lo na redação final da tese, pois ele trouxe algumas informações interessantes.

esses meios. Em cada um desses gêneros há, de forma mais ou menos explícitas, certas estratégias de modo a compor ideias naquilo que Strathern chama de “ficção persuasiva”, a estabelecer relações específicas entre o autor e o receptor, por um lado, e o autor e o tema, por outro (1986, pp. 172-174)<sup>192</sup>. Um dos desafios de descrever o que é a experiência dos acadêmicos Sateré-Mawé no curso de Pedagogia Intercultural é justamente como realizar etnograficamente a “intertextualidade” desses enunciados, sem subsumi-los a um contexto genérico de “presença indígena na universidade”. Isto a partir de modos diversos de registros, como os vídeos dos Memoriais, a gravação em áudio dos discursos de formatura, a transcrição ou anotação resumida em caderno de campo e as fotografias tiradas como auxílio à memória, mais do que com a intencionalidade de se tornarem em si enunciados a serem apresentados nessa tese ou em outros contextos de divulgação da pesquisa.

#### **4.1.1 Debates para o II Memorial Indígena Sateré-Mawé: Trajetórias em Parintins**

Na seção 1.1.4, acerca do “pacto etnográfico”, mencionei que o primeiro contato do NAU com o PROIND deu-se, por intermédio do acadêmico Josias Ferreira de Souza, filho de João “Canarinho” Ferreira de Souza, para gravação do *II Memorial Indígena Sateré-Mawé: Trajetórias em Parintins*. Na seção 1.2.1, mencionei também que não houve adesão integral da turma na produção do vídeo, o que se compreende dada a reserva que Sateré-Mawé – mas não apenas, obviamente – sentem em relação a pesquisadores que não dão “retorno”, seja dos produtos derivados das pesquisas, seja reencontrando os lugares e pessoas com quem se fez a pesquisa (assunto discutido, por exemplo, na parte 3.1), mas também a recusa de acadêmicos não-Sateré-Mawé que consideraram que um memorial indígena não lhes dizia respeito. Ou seja, formas de manejo de conexões e desconexões. Parte dos anseios sobre retorno foi apaziguada na entrega das cópias dos DVDs do Memorial, financiados pelo Fundo de Cultura e Extensão da USP, o que ensejou um evento com a turma do PROIND e a externalização de novos anseios (ver seção 4.1.2).

É significativo que, entre os mitos sateré-mawé, o escolhido para ser narrado no contexto da gravação do debate sobre educação indígena na Universidade do Estado do Amazonas tenha sido a origem do guaraná, e dos Sateré-Mawé como filhos do guaraná. Como descrito em outras seções da tese, o guaraná, ou wará, ou waraná é uma planta considerada tuxaua, fonte de sabedoria. A planta do guaraná é uma trepadeira que, domesticada, é plantada

---

<sup>192</sup> Strathern está falando especificamente sobre a escrita antropológica, de modo que ela fala da relação entre “escritor” e “leitor”. Aqui, eu faço uma extensão analógica para abarcar enunciados não escritos também.

como arbusto. As sementes do guaraná são torradas, batidas para descascar, piladas com adição de água para formar uma massa que em seguida em moldada em bastões pelo “padeiro”, que cuidará para que não se forme ar. Então, são deixados para secar em um fumeiro. No momento do consumo, o bastão/pão é ralado com uma pedra ou língua de pirarucu em uma cuia com água – tradicionalmente pela esposa do dono da casa – e circula entre os presentes, tendo a bebida o nome de sak’po ou çapó (grafia que eu vi sendo utilizada pelos Sateré-Mawé em Parintins). O suporte onde a cuia do çapó repousa, chamado *patawi*, tem a forma da estrutura do mundo. Ao se tomar o çapó, há que se ter respeito, falar a verdade. Ele auxilia na tomada de decisões, traz sabedoria e ponderação para a conversa, permite o uso de boas palavras. Traz também noções de amizade, convivialidade e carrega consigo a memória do grupo (UGGÉ, s.d., p. 28). Quando gravávamos o vídeo do Memorial Indígena, na entrevista com o tuisá Amado Menezes de Ponta Alegre, ele relacionou também o guaraná, tomado como çapó, à liderança:

Nós tomamos o guaraná. Na hora que... eu acho que ele só saiu guaraná porque a gente está aqui. Na hora que vem uma liderança, ele tem que aparecer. Nós vamos completar quatro vezes, porque nós estamos aqui conversando. O guaraná, nos nossos costumes, na nossa tradição, é um modo nosso, um costume nosso de estar tomando quando está numa reunião como está nessa aqui. Lá, na nossa tradição, eu falei ainda agora aqui, agora eu vou tomar um guaraná porque estamos aqui e vamos pedir um bom trabalho, saúde e uma boa união. Esse é o guaraná puro! Não tem química, vai dar energia no corpo, vai dar bem o apetite para se alimentar. Então onde é que a liderança vai, o guaraná tem que estar lá. Tem que estar lá. Então essa é a nossa tradição.

Entrevista com o tuisá Amado, em sua casa em Parintins, para a gravação do *Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*, em janeiro de 2012.

O vídeo do Memorial Indígena preserva algo da polifonia das várias versões dos acadêmicos do PROIND que narraram o mito do guaraná<sup>193</sup>, ao manter as diferentes vozes enquanto a animação se desenrola<sup>194</sup>. Contudo, devido ao parâmetro do formato escolhido para o vídeo, em termos de coesão e duração, leituras particulares do mito não transparecem na edição final. Estão registradas, porém, em nossa compilação de transcrições.

JOSÉ XIRAI: Certo dia, em um... em um lugar chama... chamado Nosoken, né?

<sup>193</sup> Enquanto redigia a versão final dessa tese, hesitei entre apresentar nesse trecho esta versão do mito do guaraná narrada pelos acadêmicos do PROIND e apresentar na seção 2.2.2 a versão baseada sobretudo nos registros presentes na tese de Alba Figueroa (1997). Na defesa da tese de José Agnello Andrade, a banca queixou-se que o mito do guaraná deveria ser apresentado logo no início do trabalho, para dar um sentido cosmológico às discussões. Resolvi então arriscar cansar ainda mais meus leitores e apresentar ambas as versões, de modo a poder aproveitar tanto a riqueza de detalhes da versão de Figueroa para pensar as relações entre Parintins e os Sateré-Mawé quanto os comentários dos meus principais interlocutores de pesquisa ao mito. Ao menos, sabe-se que guaraná ajuda a combater o cansaço.

<sup>194</sup> Em nossas reuniões para o desenvolvimento do roteiro, optamos por encomendar uma animação em que as palavras apareceriam figurativamente, a meio caminho entre a escrita e a ilustração. A grafia foi escolhida pela equipe do GEU, que não havia na ocasião se detido nas discussões do grupo de Dulce Franceschini que elabora a descrição da língua Sateré-Mawé.

TITO: Antigamente haviam três irmãos: Okumató, Okumanã e Onimoasabé. Onimoasabé era uma linda menina, uma linda moça, aliás, que detinha grande conhecimento a respeito de todas as plantas medicinais.

MARILUCIA: Nessa época, os animais, eles falavam com muitas pessoas. E os dois irmãos, por a irmã ser muito bonita, eles tinham muito ciúme dela. Não gostavam que ela conversasse com nenhum animal, né? Então só dentro de casa.

JOSIAS: Naquele tempo, os animais falavam. Como os irmãos dela não gostavam, né, que nenhum animal falasse com ela, então ela não... ela não dava atenção pra nenhum deles. [risos]. Como a irmã dele era muito bonita... [risos]

Naquele tempo, os animais falavam, né? E como os irmãos da menina tinham muito ciúme dela, eles não deixavam ela falar com ninguém, inclusive com os animais. Nem com os animais. Nem com os animais, ela não podia dar atenção pra eles.

ALCILENE: Por eles terem esse excesso de cuidado com ela, esse excesso de cuidado despertou o interesse da cobra em sempre ir tentar a moça para conquistar.

E nesse intuito de querer conquistar ela, certo dia, quando ela estava caminhando sozinha, então ele se aproximou dela e...

MARILUCIA: E a cobra conquistou a moça através de um perfume. A moça passava através de um caminho, ela soltou. Aí a moça gostou. Aí a moça expressou: “que cheiro agradável?”. Então esse cheiro penetrou nela e ela ficou grávida. E quando os irmãos souberam que ela estava grávida, eles quiseram saber quem era o pai, mas ela não contava. E eles ficaram com muita raiva, mesmo, muito chateado, muito zangado, mesmo, com ela e expulsaram ela da casa.

TITO: Onimoasabé era dona do Nosoken e naquele tempo os animais falavam. E ainda falam, só que a gente perdeu a técnica, o dom de falar com eles. E naquele tempo, a moça podia ficar grávida através de um só toque ou perfume. Ou através de um pensamento.

JOSIAS: Depois que ela engravidou, né, alguns conselhos foram dados a ela. Fazer sua própria plantação, plantar plantas frutíferas pro bebê, porque depois que ele nascesse, ele ia querer comer plantas frutíferas e isso foi o que aconteceu, né? Ela engravidou e não se preocupou tanto com isso.

TITO: Antes do filho dela nascer, ela plantou uma castanheira. Naquele tempo, as castanheiras eram de fácil acesso. Até uma pequena criança ela podia colher o fruto.

MARILUCIA: Os seus tios eles tinham muitas castanheiras, né, na mata. Quando era época de castanha, da fruta, os animais iam lá e ajuntavam as castanhas. E sempre o tio, ele percebia que alguém tava levando as castanhas. Então ele colocou uns vigias pra vigiar lá debaixo das castanheiras, quem é que tava mexendo nas castanhas.

TITO: Aí ele colocou os animais pra vigiarem, né? No tempo que os animais falavam. E pra descobrir quem é que tava mexendo na planta dele, quem é que tava mexendo na planta deles. Porque sempre eles tinham a obrigação de colher, no tempo da colheita, só que as castanhas dele não tavam condizendo com o que eles vinham sempre observando. Tinha alguém mexendo na fruteira deles. Então eles começaram agora a chamar os animais pra eles vigiarem. Quem é, será, que tava mexendo na fruta?

MARILUCIA: Então ele depois de vários tempos a castanha dele sumindo, aí ele ordenou pro guarda que matasse a pessoa que tivesse mexendo nas suas castanhas. “Pode matar. Eu quero saber quem é que tá mexendo na minha castanha sem permissão.” Então o vigia ele cumpriu. Com o garoto acostumado a sempre buscar castanha no mesmo local, nunca acontecia nada. E quando foi um certo dia, o garoto foi de novo lá e, sem esperar, o guarda matou. Flechou ele e ele morreu. Aí depois os animais foram contar pra sua mãe o que tinha acontecido.

JOSIAS: O menino se acostumou a mexer na planta lá e, então, chegou certo momento que mataram a criança. E a mãe soube que mataram a criança. Ela ficou muito triste, muito triste porque mandaram matar a criança, aquele filho que ela gostava demais, que era o único filho dela. Ela ficou muito triste, triste, triste. Então ela foi enterrar o corpo da criança, né?

TITO: É importante frisar que toda desobediência gera uma punição. Isso aconteceu com a mãe dele, que teve o filho e por isso ela foi expulsa. E no caso da criança, é que ela estava mexendo em algo que, de fato, não era seu. Então, a mãe dela, a mãe da criança, arrancou o olho esquerdo do menino e enterrou. Desse olho esquerdo nasceu uma planta que não deu frutos. Aí a mãe falou que esse seria o guaraná falso. Ela

pegou o esquerdo e arrancou também. E enterrou. Direito! E enterrou. E disso nasceu o guaraná, o guaraná Sateré.

MARILUCIA: Mas antes de ela enterrar, ela chorou muito, ficou muito triste. E ela se lamentou lá na hora dizendo que tinham matado o filho dela, que os tios não gostavam, né? Mas que ele ia ser... dele ia nascer uma planta que as pessoas iam procurar muito e que ele ia ser muito importante, mesmo os tios não gostando, desprezando, ela passando por tudo aquilo, mas ele ia ser muito importante pras pessoas, ia ser procurado. Ela se lamentou lá na hora. E quando nasceu a planta, né? Do olho direito, o guaraná verdadeiro que hoje para nós, Sateré Mawé, ele é uma das bebidas mais importantes quando tem reuniões, comentários, trabalhos, na roça, sempre é usado o guaraná ralado, çapó. Que se originou ali do olho do menino. Então essa é a história que os nossos antepassados, que a gente sempre escuta como surgiu o guaraná dos Sateré-Mawé.

ALCINEIDE: Uma semente que foi... que brotou, que foi plantada do olho esquerdo... O olho simboliza... simboliza o cultivo, quer dizer, o que é cultivado pelo branco, pelo não-índio. E já a semente que foi do olho esq... do olho direito, hoje simboliza o cultivo pelos próprios indígenas. Então essa que é a relação, a diferença entre os dois, o olho esquerdo e o direito.

ALCILENE: Então nós, como nova geração do verdadeiro guaraná, nós temos essa história guardada na memória, que foi passada pelos nossos antepassados. E hoje nós estamos contando a história da nossa verdadeira origem.

JOSIAS: Então a história se dá dessa forma. E muito se sabe que os Sateré-Mawé são filhos do guaraná. A nossa história está aí. Uma coisa interessante frisar: foi na sepultura da criança, né, que lá, na sepultura, fazia assim muito barulho, né? Não se sabia o que era. Eram os animais que saíam da sepultura, né. Aí está relacionado ao clã, né? Ao clã. Aos clãs, né, que têm na composição dos Sateré-Mawé. E isso é muito frisado. E a história já passa há três gerações, já passou pelo meu avô, já passou pelo meu pai, né? E hoje estou contando assim como escutei, assim como eu vi, como compartilhei com meus amigos indígenas, né, e estou aqui, estudante, né, compartilhando esse conhecimento tão interessante. E de lá vem o meu clã também, que é o Sateré-Mawé. Josias, do povo Sateré-Mawé, com clã Sateré.

TITO: A mãe deixou certos de vigia lá na sepultura, porque fazia muito barulho. E toda vez que ela ia visitar lá, saía um animal. E cada animal representa um clã da etnia Sateré-Mawé. E a última vez que ela foi visitar ela teve uma surpresa, pois a criança, ela ressuscitou. Aí pelo fato de a criança, ela ressuscitou, da própria planta do guaraná, é por isso que os Sateré é chamado de filho do Guaraná. E a criança ressuscitada, ela passou a ser o primeiro Sateré-Mawé. E é daí que veio toda a etnia Sateré-Mawé.

Com a morte da criança, o matrilineário morre também. Isso representa que a mulher deixa de ser a dona da floresta encantada, Nosoken, e ela deixa de deter o conhecimento tradicional. Com a ressurreição da criança, passa a vigorar a hegemonia do patriarcado, o homem expulsa a mulher e detém toda a floresta e todo o conhecimento para si.

JOSIAS: Então assim a gente vai construindo a história do guaraná, a história do povo Sateré-Mawé e dá a ele um significado: o porquê de o guaraná ser distribuído nas reuniões. Uma coisa interessante, porque ali é que se flui as ideias, tanto é que ele é passado em uma roda e ele não para. Isso, e as ideias vão fluindo, porque um vai contando, o outro também e assim sucessivamente. E aí nós podemos, tudo em par, em dois ou em quatro, né, tudo em par. Tudo isso pra se fluir as ideias, fazer com que as ideias se tornem mais presentes.

TITO: Em vão, as várias ordens religiosas tentaram associar a ressurreição do menino com a ressurreição de Jesus Cristo, que não tem nada a ver. E...

MARILUCIA: Nossa história, dos Sateré-Mawé, ela é infinita: quando se termina uma, continua outra. Por exemplo, na hora que sai da sepultura do menino vários animais, nesse momento se inicia outra história, que é a origem dos clãs. Porque dentro da etnia Sateré-Mawé, a etnia é Sateré-Mawé, que é o clã maior, mais forte, né, é ele que comanda mesmo a etnia Sateré-Mawé. Mas dentro da etnia Sateré-Mawé, vem outros clãs. É na hora que sai da sepultura vários animais, por exemplo, saiu da sepultura a cotia. A cotia correu e se escondeu no buraco do pau. Então pra essas pessoas, nós damos o nome de clã Acuri, que é na língua Sateré. Em português, cotia. Os outros animais que foram, se esconderam no açazeiro, eles receberam o nome de



de clã açai. Em sateré, clã wassai. Os outros animais, com o gavião, que se esconderam lá nas árvores, onde tinha o... ele recebeu o nome de gavião. E assim outras denominações, outros clãs, porque na etnia Sateré-Mawé existem inúmeros clãs. E é assim que compõe já uma outra história, muito longa também, que faz parte da nossa origem, porque pra nós, Sateré-Mawé, é uma história que tudo tem uma ordem, um significado, uma explicação. E dentro da nossa tradição, ele explica a nossa origem, a origem das coisas, da nossa existência e do mundo e assim a gente pode compartilhar hoje, contar. Sabemos que nossos avós contavam pra gente, hoje se a gente tem, hoje está repassando pra vocês é porque alguém passou pra nós. E essa história a gente tem que levar adiante pra que as novas gerações elas possam também contribuir com as outras crianças que virão.

TITO: Os Sateré-Mawé nascem de um conflito. E o mito do guaraná tá aí pra uma seguinte problemática: ao estarmos dentro de um conflito, nós tomamos o nosso sapo, nós conversamos, nós dialogamos bem, aí sim nós tomamos a nossa decisão diante do conflito. O conflito é normal, é do cotidiano. Isso a etnia Sateré-Mawé sabe muito bem. E essa é a nossa história.

JOSIAS: Waku sese.

Sem a pretensão de produzir uma exegese das escolhas de cada um dos narradores, chamo a atenção para algumas ênfases, que sugerem a interpenetração de conhecimentos e enfoques dos cursos acadêmicos com os saberes no e do mito. Josias, filho de João Canarinho e naquele momento representante da turma, além de ser o responsável pelo encontro entre o GEU e o PROIND, enfatiza o caráter dialógico do consumo do guaraná nas reuniões, os conselhos dados à Oniwasap?i, o modo como o mito fluiu entre gerações, partilhado por indígenas e estudantes. Tito, recém-formado em História e naquele momento graduando do curso de Direito, além do PROIND, preocupa-se em explicar a passagem do matriarcado para o patriarcado, em frisar a relação entre desobediência e punição, em diferir a ressurreição do filho de Oniwasap?i da história de Cristo, em pontuar o caráter de conflito do mito e em lembrar que a técnica de falar com os animais foi perdida. Marilucia, já formada pelo Normal Superior e professora da escola Rosa Cabral, ressaltou a continuidade da transmissão do mito desde os antepassados até as futuras gerações e a continuidade dos mitos entre si<sup>195</sup>.

No debate sobre educação e formação de professores, que foi gravado e está parcialmente presente na edição final do Memorial, Tito igualmente destacou “a questão da religião”, mencionando o fato de que devido à diversidade de igrejas, havia dificuldades de os professores trabalharem certos assuntos, especialmente os dos conhecimentos indígenas tradicionais. O papel da formação universitária seria contextualizar os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos ocidentais. Josias descreveu os papéis dos acadêmicos como transformadores e revitalizadores da cultura indígena, a partir do entrelaçamento de culturas. Edenilson, um jovem professor, por sua vez, descrevia o PROIND como um espaço para corrigir distorções sobre a cultura indígena, ao buscar conhecimentos com os mais velhos. E,

---

<sup>195</sup> Presenciei este jeito infinito de contar histórias em muitas tardes em casa de Lucio Menezes, pai de Marilucia e Tito, tio de Alcilene, José e Josias.

ao mesmo tempo Lico, um professor mais experiente e mais velho, ressaltou a profissionalização do professor indígena, por meio do movimento indígena e da criação de leis. Se antes o trabalho dos professores indígenas era trocado por produtos diversos, hoje havia a possibilidade de contratação. Estudar na cidade, formar-se professor, é uma busca por conhecimentos e também pela “consciência” do valor dos conhecimentos na área, algo que se dá por meio de embates com o outro. Nas palavras de Marilucia:

Porque hoje, se depender dos não-índios, dos nossos governantes, o índio não estava na universidade. O governo, ele não dá nada de graça. Tudo isso é fruto de movimento indígena. Fruto de luta, de sangue, e hoje nós temos que aproveitar esse conhecimento, cada vez mais, agarrar com duas mãos esse conhecimento, e através desse conhecimento, lutar ainda mais, reivindicar diante dos nossos governantes, dos nossos representantes, porque nós queremos mais. Porque éramos muitos. Então a sociedade envolvente, ela deve muito grande aos povos indígenas. E isso é o mínimo diante de tudo que eles fizeram pra nós, o genocídio da nossa cultura. E hoje nós estamos tentando, nós estamos levantando novamente a questão indígena. E é por isso que quando a gente tá aqui no intercultural, junto com os outros colegas, quando alguém quer dar sua ideia, o outro leva na brincadeira, pra aqui, pra ali... Esse não é o professor indígena, porque nós viemos aqui, nós saímos da nossa aldeia, deixamos de dar aula, viemos pra cá em busca de conhecimentos. Porque quando nós chegarmos lá, nossas lideranças vão cobrar o que que nós aprendemos. Qual a formação, qual é o conhecimento que nós viemos buscar. Muitas vezes, sempre ouço falar, tem alunos que passam pela universidade. E a universidade passa por eles. Ele entrou e saiu do mesmo jeito. E isso, pra nós, indígenas, não pode ser assim. Nós temos que valorizar. Muitas vezes, alguns não-índios passam perto da gente, se você falar que você é indígena, eles nem falam, às vezes só o olhar deles já te discrimina. E eu sempre digo pras pessoas que nós devemos demonstrar pra eles que nós somos indígenas através das nossas atitudes, da nossa inteligência. Porque o índio é um ser humano normal. Então que vocês possam levar as nossas palavras de dizer o quanto nós avançamos e como nós vamos avançar mais.

José Xirai, nesse sentido, constrói um paralelo interessante entre as atividades do professor e do caçador:

Eu nunca fui um bom caçador, mas eu fui um esperador de caça! Meu tio era caçador e ele mandava nós caçar. Então todos esses conhecimentos eu tenho. E o mato, entrar no mato, voltar... esses conhecimentos eu tenho, de cera forma eu tenho. Então tem um conhecimento de berço. Praticamente. Então voltando pra um... na questão da educação voltada pra um desenvolvimento intelectual, nós, a nossa proposta como educador, como acadêmico, perante a comunidade é fazer com que os nossos alunos tenham esse conhecimento, essa conscientização do valor cultural. É isso que a gente propõe, é isso que a gente busca perante a academia. Eu tenho a dizer do meu avô, o Capitão França, que certa vez ele foi em busca de educação, queria uma escola na área indígena, então ele pediu ao indigenista pra criar uma escola dentro da área indígena. Então ele olhou para o capitão e disse assim: “para que escola, capitão? Se o indígena, vocês não precisam de comida e de bebida? Você tem caça, você tem água, você tem peixe, você tem mato. Pra que estudar?” Aí ele respondeu...  
[...] que os indígenas, que o povo dele, teria que ter estudo, conhecimento, pra que eles, no futuro, pudessem zelar pela sua comunidade, pela sua terra... E com isso, ele trucou da seguinte forma: os futuros caçadores dos sateré-mawé seriam os que fossem pra escola, que tivessem conhecimento e com esse conhecimento, fundassem um processo de educação para o futuro.

Albanora, a acadêmica do PROIND não indígena, em certo ponto do debate questionou o que de fato estava sendo feito em prol da interculturalidade. Um questionamento face a certo descompasso entre o que se anunciava como intenção do PROIND e o que de fato era ensinado e aplicado em sala nas escolas. Consonante à preocupação de Cavalcanti-Schiel de que, dada a ausência de uma formulação jurídica ou uma forma substantiva à noção de interculturalidade, havia o risco de que ela se transformasse em uma enunciação retórica voluntarista, alinhada a um multiculturalismo inconsequente. Como discutido no capítulo anterior, seção 3.2.2, sob o dispositivo discursivo da interculturalidade, emergem projetos educativos que buscam enquadrar noções de especificidade cultural em um aparato institucional, a escola, que é ao mesmo tempo estranho às sociedades indígenas e um componente central na constituição sócio-histórica do Estado nacional moderno (CAVALCANTI-SCHIEL, 2007). Este aparente paradoxo retorna o tempo todo aos discursos dos acadêmicos e professores indígenas em formação, além das lideranças que, como Lucio Menezes comentou várias vezes nas nossas conversas, percebem a própria construção de prédios escolares nas comunidades indígenas como um novo modo de perder terras para o Estado, ainda que diante dos benefícios, promessas e projetos da escolarização. Se paira o receio de que a “cultura” indígena se torne ilustração de conteúdos programáticos da escola “do branco”, outros modos de ensino-aprendizagem tomam de assalto à lógica escolar, pegando carona na retórica da integração da família com a escola.

E a gente sempre faz esse tipo de trabalho. E a gente sempre leva as plantas medicinais. Os professores, às vezes os alunos são pequenos, mas aí os professores pedem ajuda dos pais. “Olha, os filhos de vocês vão ter que apresentar isso”, o pai e a mãe dele não vão querer que o filho não leve nada pra escola. Aí quem é responsável na parte de alimentação, tem mãe que vem trazer: tá aqui a do meu filho, tá aqui. A parte de artesanato, tem pai que sabe, faz: olha, barquinho de molongó ou um paneirinho. Qualquer coisa, mas sempre vem. Os alunos maiores, eles próprios confeccionam arco e flecha, barco de molongó, banco de molongó... Eles utilizam bastante o molongó, que é um material bastante mole pra trabalhar. Então eles fazem. Marilucia Souza Menezes, no debate sobre educação indígena gravado na Universidade Estadual do Amazonas com a turma do PROIND para a realização do *Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*, em janeiro de 2012.

Este engajamento, como em qualquer escola, não é feito por todas as famílias, e é ressaltado em momentos extraordinários, como as Feiras Culturais organizadas pela escola, em que alguns pais ou “comunitários”, moradores das aldeias, são chamados para auxiliar na decoração, ou tocar algum instrumento, ou mesmo consertar e limpar as áreas em que o evento será realizado. No contexto da universidade, há também modos de conhecimento outros que irrompem, mesmo dentro das estruturas mais tradicionais da academia, contraefetuando estas estruturas, em um jogo de capturas recíprocas. Na próxima seção, apresento dois eventos

realizados no decorrer do PROIND que entremearam educação e política, processos de subjetivação e modos de criatividade.

#### **4.1.2 Os seminários e seus interlocutores: o *I Seminário PROIND – Indígenas e Educação Superior no Amazonas* e o *I Seminário Etno-Antropológico do PROIND***

Conforme descrito na seção 1.2.1, meu primeiro contato com o PROIND se deu a partir do convite de Josias Ferreira de Souza para que eu, o professor Magnani participássemos de um evento dos acadêmicos indígenas no Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade Estadual do Amazonas, realizado no dia 27 de fevereiro de 2012. Para falar desse evento, recorro sobretudo ao gênero etnográfico, produzido a partir das anotações de caderno de campo.

Ao chegarmos à UEA naquela manhã, surpreendemo-nos com a calma que parecia reinar no *campus*. Faltava ainda uma semana para o início do semestre letivo dos cursos regulares e não se viam as inscrições típicas da presença estudantil universitária – cartazes com anúncios de eventos e festas, atividades de calourada, rodas de conversa espalhando mochilas e cadernos. Enquanto grande parte do *campus* ainda dormitava à espera do semestre vindouro, um segmento específico da UEA encerrava um período de atividades intensas, o sexto período do Curso de Pedagogia e Licenciatura Intercultural PROIND, com a realização do *I Seminário PROIND – Indígenas e Educação Superior no Amazonas*.



Figura 33 - Foto do *I Seminário PROIND - Indígenas e Educação superior no Amazonas*. Da página de Facebook do Núcleo Acadêmico Indígena NAI – UEA

O primeiro dia do evento fora reservado a uma mesa de debates, composta por Edinelson Andrade Monteiro, que além de acadêmico do PROIND falava como representante da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Parintins; José de Oliveira, professor membro da Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos rios Andirá e Uaicurapá (OPISMA), e Leonardo Miquiles, acadêmico do PROIND, tradutor da turma e professor com mais de 30 anos de experiência na escola indígena da Terra Indígena Andirá Marau. Os três componentes da mesa, fluentes em sateré-mawé, iniciaram suas falas “na língua”, e nem todos os seus colegas conseguiram acompanhar (muito menos eu). Alguns anotavam, outros tiravam fotos ou mexiam em seus celulares.

Quando a fala passou para o português, José de Oliveira cumprimentou colegas, alunos acadêmicos e parentes, agradecendo o convite de Josias. Ele mencionou que a OPISMA havia sido criada sem divisões entre as regiões do rio Andirá e Marau, mas as divisões administrativas haviam obrigado a esta divisão, pois a região do Andirá é jurisdição de Barreirinha, Uaicurapá de Parintins e Marau de Maués. José de Oliveira pontuou diversos questionamentos, registrado por mim de modo fragmentado em meu caderno de campo.

Aquí estamos indo para o mundo não-indígena do Ensino Superior. Que conhecimentos eu vou adquirir na universidade? Este conhecimento vai servir para nós? O objetivo do Ensino Superior é qualificar a educação indígena. Vale a pena estar cursando pedagogia? Qual pedagogia estou cursando? Como vai ser o aproveitamento na área indígena? Como levar esse conhecimento para o meu povo? Como vou driblar esse conhecimento? Vou levar ele puro lá para a comunidade? Esse conhecimento foi para assimilar e integrar os povos indígenas, mas nós resistimos a essa dominação do governo brasileiro.

Leonardo “Cuia” Miquiles, o segundo falar, relatou seu período como professor da Escola Agrícola São Pedro, cuja administração passou da diocese para o município de Barreirinha. Leonardo fez uma recapitulação da sucessão de projetos de educação e da mudança das exigências para ser professor indígena. Ele contou que o colégio foi feito pelo padre para os alunos que terminavam a quarta série. Com o padre Henrique Uggé, construíram um livro de mitologias em sateré e português, gravadas pelos missionários. Foram registrados mitos da primeira noite, da primeira água, da origem do guaraná, do porantim. Depois, para trabalhar em sala de aula tinha que ter Magistério. Então começaram as aulas do sexto ao nono ano e ensino médio, produzindo livros em sateré-mawé. Começou-se então a problematizar os modos de construir uma gramática sateré-mawé. Os modos de construir esta gramática, a estrutura da língua: vogais, consoantes, verbos, pronomes. Tanto a gramática quanto o dicionário ainda estão em construção. O projeto a que se referia Leonardo, eu soube mais tarde, era o projeto do grupo coordenado pela profa. Dulce Franceschini, da Universidade Federal de Uberlândia. Esta

fala de Leonardo, portanto, adiantava o que se apresentaria para mim como uma exigência para a construção dessa tese: uma narrativa que combinasse história e memória para falar do estabelecimento da educação escolar indígena entre os Sateré-Mawé, sem perder de vista as conjunturas políticas, esforço que busquei realizar no capítulo 3.

Por fim, Edinelson Andrade Monteiro fez uma fala mais administrativa, prestando contas do que estava sendo feito pela SEMED. Ressaltou as mudanças que haviam ocorrido nos últimos anos, a aquisição de computadores e de infraestrutura para internet, os encontros pedagógicos para formulação das Propostas Político Pedagógicas das escolas e as mudanças no processo seletivo, que separou a fila dos professores indígenas dos professores da Educação no Campo. A contratação de professores indígenas, disse, passava por escolha das lideranças antigamente, mas agora havia uma carta de anuência que era apresentada em reunião e assinada por todos os comunitários. Edinelson falou também sobre o projeto Pirayawara, que se buscou criar o polo em Parintins, mas como não havia cadastrado o município no orçamento do MEC, os professores teriam que fazer a formação em Barreirinha.

Como estávamos lá como pesquisadores da USP convidados de Josias, Magnani foi convidado a fazer uma fala também, na qual ele fez um breve balanço do que vínhamos fazendo no GEU. Os acadêmicos do PROIND lembravam-se do grupo do GEU que estivera um mês antes gravando o vídeo, mas de modo geral o que falávamos estava distante do foco do encontro.

As perguntas, que progressivamente se tornaram um debate, questionaram sobretudo a dificuldade da permanência dos professores indígenas em formação pelo PROIND na cidade, uma vez que em janeiro e fevereiro, meses em que os módulos do PROIND ocorriam, os professores contratados por Parintins não estavam na folha de pagamento, pois não estavam em sala de aula. Em Barreirinha uma lei orgânica do município estabelecia a formação continuada de professores que justificava seus salários nesses meses. Nesse momento, os acadêmicos do PROIND explicitavam as dificuldades também no retorno às aldeias, para serem valorizados pelo Ensino Superior. Aqueles que cursavam os cursos regulares da universidade (ou seja, aos cursos cujas aulas são ao longo do semestre e não em módulos) estavam ainda mais distantes da realidade da atuação na área indígena, levando a um alto índice de evasão.

No dia seguinte, o segundo dia do evento, retornamos para assistir aos acadêmicos que acabavam de cursar o módulo apresentarem suas pesquisas, utilizando-se de slides para apresentar materiais, métodos, resultados, bibliografia e fotografias, dentro de um roteiro canônico de produção do conhecimento científico. Como eu descobri mais tarde, algumas dessas apresentações diziam respeito ao início dos estágios supervisionados obrigatórios do

curso de Pedagogia que cursavam, embora houvesse outras que haviam sido “recicladas”<sup>196</sup> de outros cursos aos quais os acadêmicos haviam frequentados. Os slides tinham também citações de outros tipos de textos, com teor motivacional sobre trabalho, infância e educação. Contudo, eram as fotos que despertavam mais comentários, conforme os colegas reconheciam seus locais de moradia, pessoas retratadas, a paisagem da aldeia. As apresentações orais intercalavam os itens obrigatórios da pesquisa a outros tipos de comentários. Um dos grupos discutia as mudanças das brincadeiras do passado para as brincadeiras atuais, o que ensejou comentários sobre mudanças de hábitos para além das brincadeiras. As crianças antigamente acompanhavam os pais e brincavam com paus, pulando na água, subindo em árvores, fazendo bolas de palha. Hoje já não sabiam mais amolar facas e fazer flechas, e até mesmo a alimentação não era mais a mesma, pois hoje se consomem “alimentos falsos”, nos quais “é colocado injeção” e por isso cresce o problema de diabetes.

Outra apresentação, de Alcilene Ferreira de Souza<sup>197</sup>, filha do Capitão Zézinho e irmã de Aldamir e José Xirai, assumiu a forma de um testemunho. Alcilene, que cursava desde 2006 o Normal Superior, que foi convertido em Pedagogia quando ela estava no terceiro período. Ela narrou a dificuldade de deslocar-se da área indígena para fazer a matrícula, com uma voadeira, mas que o rio “era o caminho para a universidade”. Outra dificuldade foi encontrar professor que quisesse orientar temas de pesquisa para a monografia que fossem relacionados aos Sateré-Mawé, de modo que suas propostas de pesquisar a prática pedagógica do professor indígena em Ponta Alegre e o preconceito linguístico contra a língua sateré foram recusados pelos professores por se tratar de “uma questão ainda muito recente”, da qual “havia falta de base teórica”. Os professores universitários não tinham formação em educação indígena, segundo Alcilene, e como muitos eram contratados e não concursados eles não ficavam ao longo de semestres seguidos em Parintins. Estes mesmos professores haviam dito que “a cultura indígena estava poluída”, sem reconhecer que os alunos se escondiam nas escolas diante da discriminação. Ao mesmo tempo, a presença de Alcilene em um curso regular a impedia de atuar em sala de aula na comunidade e Alcilene acabou “desperiodicizada”, tendo que cursar disciplinas de diferentes semestres em período matutino, vespertino e noturno. O último desafio

---

<sup>196</sup> A prática de reciclar e requestrar trabalhos acadêmicos e artigos é, aliás, parte do aprendizado da universidade, e nisso os Sateré-Mawé não são exceção. Pelo menos, no escopo dessas apresentações, não havia o risco de, no *accountability* da produção científica, enfrentarem acusações de autoplágio ou de terem seus currículos Lattes questionados (creio que nenhum deles tem um currículo Lattes).

<sup>197</sup> Alcilene abandonou o PROIND nos módulos finais quando o curso acabou por se converter em Licenciatura em Pedagogia (ver abaixo), o que resultaria para ela em titulação idêntica à que já tinha.

havia sido digitar e imprimir a monografia, para poder entregá-la de acordo com os requisitos da universidade.

Josias, por sua vez, apresentou uma pesquisa que aproximava as preocupações didáticas do PROIND com àquelas trazidas por sua formação em Licenciatura em Ciências Biológicas<sup>198</sup>, refletindo sobre o ensino de ecologia e preservação ambiental nas comunidades. Seus slides tinham como fundo uma foto de seu pai, João Ferreira de Souza. Josias comentava também as diferenças entre escola indígena e escola rural, considerando ser “mais gratificante ser professor indígena que professor rural”.

O evento se encerrou com uma confraternização, com salgados e refrigerantes. Em breve, muitos voltariam para a terra indígena para assumir seu papel de professor ou professora nas escolas lá estabelecidas. Estes circulariam com diferentes frequências entre Parintins, Barreirinha e suas comunidades, voltando todos os meses para receberem seus salários ou só depois de alguns meses, se era mais viável deixar o pagamento acumular. Manteriam, todavia, uma contínua rede de relações e trocas com outros Sateré-Mawé na cidade e nas comunidades.

Em 2012, após este contato com a turma do PROIND, o NAU convidou dois acadêmicos do PROIND – os primos Josias Ferreira de Souza, filho de João Canarinho, e Alcilene Ferreira de Souza, filha de José Ferreira de Souza, capitão Zézinho, – a apresentarem suas pesquisas no seminário que é anualmente organizado na USP para pesquisas em nível de graduação de todo o Brasil, o *XI Graduação em Campo*. Para mim e para o Magnani, fazia sentido que o evento dos Sateré-Mawé em Parintins se estendesse para o evento do NAU em São Paulo. Isto porque havíamos participado desse seminário como etnógrafos, a reunir informações para um relato de campo que seria compartilhado com o GEU e que poderia suscitar desenvolvimentos posteriores para as pesquisas em andamento, ou mesmo uma nova pesquisa, como veio a ser esta tese. Havia certa “expectativa de surpresa”, como Strathern a descreve, de que era este um evento que poderia ser situado num contexto mais amplo e “revelar” algo importante sobre a presença indígena nas cidades. Contudo, a maior “surpresa inicial” e “deslumbramento” que tivemos naquele dia foi justamente o que nos pareceu, naquele momento, muito similar ao que andávamos fazendo na Universidade de São Paulo com o *Graduação em Campo*, ainda que numa outra escala – o *Graduação em Campo*<sup>199</sup>, em seu auge,

---

<sup>198</sup> Sua monografia foi orientada pela professora Ignês Teresa Peixoto de Paiva, que também leciona no curso de Pedagogia da UFAM e desenvolve trabalhos na área de educação indígena. Ignês foi uma interlocutora importante durante os meus períodos de campo (e idas ao curral do Garantido), oferecendo-me hospedagem em sua casa em 2014.

<sup>199</sup> Em um movimento de autoantropologia, digamos, eu poderia dizer que estes grandes *Graduações em Campo* que realizamos a partir de 2007 vieram justamente de um processo de magnificação de um evento que começou como a exposição de trabalhos desenvolvidos por alunos do curso de Ciências Sociais da USP durante a disciplina



teve mais de 100 apresentações de trabalhos realizados por estudantes de graduação de todo o país e, num lapso faraônico da USP e das agências de fomento no estranho ano de 2014, pôde trazer ao Brasil como conferencista a própria Marilyn Strathern.

De todo modo, apenas Josias aceitou o convite e apresentou sua pesquisa de conclusão da Licenciatura em Biologia<sup>200</sup>, falando sobre o ensino na escola indígena de gestão ambiental, em um grupo de políticas e direitos, por mim debatido. Além disso, assistiu ao minicurso de etnologia indígena oferecido pelo professor Marcio Ferreira da Silva, onde Josias animadamente explicou a estrutura e a divisão dos clãs sateré-mawé, reforçando algumas impressões dualistas. No ano seguinte, Josias esteve mais uma vez em São Paulo, pois havia estado no Encontro Nacional de Estudantes Indígenas na Universidade Federal de São Carlos, que foi acompanhado por meus colegas de doutorado José Agnello Alves Dias de Andrade e Talita Lazarin Dal'Bó.

Após os primeiros contatos com a turma do PROIND, retornei em fevereiro de 2013, já tendo ingressado no doutorado, para acompanhar as aulas dos módulos do PROIND. Ao contrário do que aconteceu posteriormente no meu contato com a turma do magistério Pirayawara em 2014 e com o PSLIND em 2017, a recepção pela turma do PROIND foi bastante tranquila. Josias, como representante da sala, havia avisado da vida do GEU para a entrega e exibição do *II Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins* e éramos aguardados. Além da aquiescência da turma, o diretor do Centro de Estudos Superiores de Parintins, prof. Davi Xavier da Silva, e a nova professora assistente, Jacklene Briglia Amoedo, autorizaram minha permanência em sala de aula.

Assim, no dia 06 de fevereiro de 2013, passei a manhã com a turma, acompanhando a dinâmica das aulas. A exibição do vídeo fora transformada em um evento no período da tarde, o *I Seminário Etno-Antropológico do PROIND*. Ocupamos o auditório da UEA e seguiu-se a forma cerimonial desse tipo de evento. A profa. Jacklene, após repassar o cronograma de atividades, assumiu um tom formal, falou sobre a importância do PROIND e da valorização das culturas indígenas, e chamou à mesa o professor doutor em antropologia Magnani; os membros do NAU; Lucio Menezes, enquanto professor e liderança sateré-mawé e como pai de três acadêmicos do curso; a professora indígena em formação Marilúcia; a professora indígena em formação Sigrilde; e Edinelson Andrade Monteiro, aluno do curso e coordenador do Setor de Educação Indígena em Parintins. Foi interessante notar como aqui a expressão costumeira

---

Pesquisa de Campo em Antropologia, que era frequentemente ministrada por Magnani. Ou seja, o GeC inicialmente não diferia do que víamos em Parintins em 2012.

<sup>200</sup> Cursada antes do ingresso no PROIND.

“acadêmico” deu lugar a “professor indígena em formação”, no caso de Marilúcia e Sigríde, e ao cargo, no caso de Edinelson.

Marilúcia, a primeira a falar, destacou a importância do retorno dos pesquisadores, afirmando estar ali como indígena, como professora indígena e como cursista do PROIND. Em seguida, chamou Leonardo Miquiles à mesa para realizar uma fala em Sateré Mawé. A terceira fala foi do Magnani, contando da antropologia, do NAU e das pesquisas do GEU em Parintins com os Sateré-Mawé. A palavra passou para José Agnello, que falou sobre a confecção do Memorial a partir das demandas dos índios e da importância de visibilizar a presença indígena nas cidades. Jacklene chamou então Sigríde para falar sobre a comunidade Bom Jardim, onde lecionava na época. Em seguida, Marilúcia retomou o tema da educação indígena, tecendo relações com o Pirayawara, e fez a apresentação de uma pesquisa realizada no curso.

Sua apresentação em slides começava com a “Caracterização da área indígena Sateré-Mawé Andirá Marau”, um mapa da terra indígena do rio Andirá e a caracterização etnoambiental da TI Sateré-Mawé do rio Andirá regulamentada pelo decreto 1775/96. Um slide chamado desenvolvimento, traz uma fala do prefeito de Barreirinha, Mecias Sateré, descrevendo a origem dos Sateré à esquerda do rio Tapajós, “um lugar onde as pedras falam”. Alguns slides exibiam fotos das luvas da tucandeira, de uma cuia com guaraná, de uma casa com telhado de palha na comunidade Simão, de lideranças indígenas em Brasília com um texto informando que a terra foi delimitada em 1978 por técnicos da FUNAI, sob orientação das lideranças Dico e Donato. Em seguida, os slides apresentaram um projeto desenvolvido junto com a UFAM para utilização dos recursos ambientais, chamado Pé de Pincha, voltado para quelônios. Outros tópicos abordados exibiam conflitos socioambientais e gestão ambiental, com fotos de uma apreensão de madeireiros irregulares nas cabeceiras do rio Arumatuba, município de Barreirinha, da utilização dos produtos da natureza para subsistência, confecção de artesanato, agricultura de subsistência, palha de telhado. O slide de conclusão trazia uma antiga foto aérea da comunidade de Ponta Alegre.

Em sua fala, Lucio Menezes falou em português e sateré-mawé, recapitulando sua trajetória como professor e o esforço pelo estudo de seus filhos. Recomendou que os Sateré receberam bem a USP, pois anteriormente os pais e avós não quiseram contribuir, disseram não para quem quisesse contar suas histórias, para Nunes Pereira. Estes pais e avós que não sabiam ler e escrever. Mas quando se sai de uma aldeia para Parintins em busca de conhecimento, como os alunos que vem fazer o curso em Parintins, deve-se produzir uma outra visão de futuro, mas ao mesmo tempo procurar o conhecimento dos mais velhos. E não terem medo de serem índios, do sangue sateré que corre nas veias. Sua fala inflamada arrancou aplausos da assistência.

Edinelson apresentou-se como coordenador do Setor de Educação Indígena em Parintins. Nascido no clã do Guaraná, na comunidade Santa Cruz, Itaituba, no Pará. Segundo Edinelson, o Amazonas dá mais assistência aos professores do que o Pará. Contou sua trajetória, as escolas e comunidades pelas quais passou, sua participação no projeto de revitalização das práticas e língua sateré-mawé, com a professora Dulce. Em 2010, tornou-se coordenador da educação escolar indígena do município de Parintins, com a luta pelo setor de educação indígena, que de início estaca com a coordenação pedagógica normal.



*Figura 34 - GEU e PROIND no I Seminário Etnoantropológico.*

*Da esquerda para direita: Jacklene Briglia, professora assistente do PROIND, Rodrigo Chiquetto e José Guilherme Magnani do GEU, Edinelson Monteiro, coordenador de educação indígena da SEMED-Parintins, Lúcio Menezes segura o DVD do Memorial Indígena, Marilúcia Menezes, Sigride Ferreira de Souza, Leonardo Miquiles, eu, José Agnello Andrade e Yuri B. Tambucci. De costas, tirando foto, Naasson Menezes.*

Após o encerramento da mesa, grupos já divididos se organizaram para gravar os depoimentos de seu memorial estudantil, uma atividade prevista na programação e, segundo Jacklene, inspirada pela nossa própria ideia de memorial indígena. Os grupos foram nomeados como “Parintintins”, “Ahu”, “Formiga”. Ali seriam narradas as trajetórias individuais dos acadêmicos do PROIND, e cada grupo escolheria uma para apresentar ao final do evento. Para gravar os depoimentos, alguns alunos do PROIND dispunham de celulares e máquinas fotográficas. Os membros do NAU se dividiram entre os quatro grupos de alunos do PROIND enquanto Magnani ficava em uma roda menor com Lucio Menezes e Jacklene Briglia.

Fiquei em um grupo com três acadêmicos Sateré-Mawé e dois não indígenas. Apesar da instrução das atividades, houve certa relutância na gravação dos depoimentos deles. Por fim, Edenilson começou a narrar a si mesmo, seguido por Jaílson Teixeira Paiva e Franciany Costa Pontes (os dois não indígenas do grupo). As três falas tinham caráter de testemunho, de luta e sofrimento, e os três depoentes foram às lágrimas enquanto falavam. Edenilson falou por mais de 25 minutos, contando como teve uma adaptação difícil nas escolas do ensino básico, porque sua mãe o estimulava a estudar, mas o pai queria que ele voltasse para a comunidade para desempenhar outras atividades, não acreditando que os estudos seriam úteis. Edenilson se mudara com sua mãe para a cidade, tendo dificuldade de garantir a alimentação deles e não havia material escolar. Contou de seu irmão que morreu de diarreia. Edenilson se declarou realizado com a possibilidade de ter se tornado professor e incluiu o PROIND como um elemento para que isto acontecesse. As falas de Jailson e Franciany também narraram passado humilde, dificuldades enfrentadas pelos pais, mesmo sem serem indígena.

A espantosa similaridade da estrutura das três narrativas, advindas de três pessoas atravessadas por outras diferenças além da pertença étnica, como gênero, idade e configuração familiar, convergia para a discussão de Eduardo Dullo sobre o papel do testemunho na pedagogia de Paulo Freire (DULLO, 2014). O testemunho, que no contexto católico narra a passagem realizada de uma vida em pecado para uma transformação e assim a afirma para outros sujeitos, no intuito de evangeliza-los, ganha na *praxis* freireana a conotação de uma “tomada de consciência”, partindo da ingenuidade à consciência crítica e assim à superação do fatalismo e transformação das condições sociais, “humanizando” o mundo. O fatalismo e a disposição mental para a busca de proteção de poderosos com os quais não há diálogo deveria assim ser substituída pela ação histórica. Dullo sintetiza:

o que parece ser um aspecto distintivo desta forma narrativa: mais do que a transmissão da experiência (Benjamin, 1994a), que deve ser pessoal, almeja-se uma fala performativa capaz de replicar a experiência inicial no ouvinte. Evidentemente, há critérios capazes de tornar essa prática eficaz, como um solo comum e um universo de semelhança entre emissor e receptor do discurso. Na narrativa de Freire, a pobreza e a opressão consubstanciam tal universo na sociedade brasileira. (DULLO, 2014, p. 57)

É preciso refletir sobre a emergência dessa forma narrativa no contexto do PROIND e desse seminário em particular. A pedagogia freireana perpassa conceitualmente o discurso de boa parte dos projetos educacionais pelos quais os acadêmicos do PROIND foram formados, na cidade ou no interior (escolas rurais e indígenas). O testemunho, além disso, continuou a ser empregado com diferentes nuances pelas comunidades católicas e evangélicas que também criam este contexto de enunciação de si. Contudo, nos projetos educacionais de

interculturalidade repletos de advertências de que é preciso registrar, preservar e revitalizar culturas indígenas em vias de desaparecimento, bem como de que a educação é uma arma na luta por direitos; o testemunho performativamente parece visar tanto o registro dessa cultura e dessa indianidade, ao relembrar modos de vida pré escolarização, quanto a inscrição nesse processo de transformação histórica (que havia sido anunciado por Marilucia e Lucio Menezes em suas falas de abertura) que reverterá este desaparecimento.

Assim, terminadas as gravações dos depoimentos, os quatro grupos dos acadêmicos do PROIND selecionaram um de seus membros para apresentar sua história. O primeiro a se apresentar foi Possidônio Cabral Barbosa Neto<sup>201</sup>, declarando-se da etnia Sateré-Mawé, professor da escola São Pedro. Em sua fala, ele citou Paulo Freire, e a necessidade de construir o saber questionando as desigualdades. Segundo Possidônio, o curso do PROIND foi pela luta do movimento indígena e outras associações, para alunos de baixa renda, negros e indígenas terem ensino superior. A partir disso, as crianças serão os novos professores. Falou que com a escola estão valorizando a cultura e o modo de viver indígena, pois o curso traz para os colegas não indígenas a realidade indígena. Depois de Edenilson falar pelo grupo em que eu estava, falou Edirley Ferreira Garcia, do clã waranã e professora há 14 anos, 11 anos na aldeia na Simão e 2 anos na Uaicurapá. Edirley destacou as dificuldades de se manter na cidade em janeiro e fevereiro, período sem contrato para os professores. Por fim falou Albanora, não indígena já formada em História, que passou a dar aula em área indígena após ingressar no PROIND.

Após as apresentações dos grupos, o Memorial Indígena foi exibido e o Magnani deu uma breve aula introdutória de antropologia. Após o vídeo, Marilucia agradeceu o retorno público dos pesquisadores do NAU e disse que ninguém mais sabe as histórias, por isso é preciso lutar, como mostrado no vídeo, pois cada um contou uma parte do que sabe. Marilucia se disponibilizou a outros que queiram pesquisar com os Sateré, pois o conhecimento só é conhecimento quando é divulgado. Pontou as diferentes visões que indígenas e não indígenas tem do vídeo, afirmando a necessidade de trabalhar com as diferenças, “respeitando, é assim que é a educação escolar indígena”. Ao final, a professora Jacklene exibiu fotos de seminários, eventos e atividades de aula da turma, ao longo dos módulos e períodos. Havia uma foto em que eu e o Magnani estávamos, no seminário que participáramos em 2012.

#### **4.1.3 Cotidianos e disciplinas em sala de aula, aspirações em família**

---

<sup>201</sup> Possidônio é irmão de Jecinaldo Sateré (proeminente na COIAB e na SEIND, ver COSTA, 2013) e posteriormente tornou-se coordenador da escola Rosa Cabral, em Ponta Alegre.

Nos meses de janeiro, fevereiro e julho, de segunda a sábado, as aulas iniciavam às 8:00, com as transmissões do estúdio de Manaus via IP.TV. A sala era aberta por algum funcionário da universidade e a professora assistente ligava o equipamento audiovisual. Enquanto chegavam os acadêmicos, aos poucos, portando capacetes de moto, mochilas, notebooks (muitos fornecidos aos professores contratados pela SEMED de Barreirinha) e copos plásticos com café, a televisão exibia a vinheta de abertura do PROIND, com a música tema e as cenas de paisagens amazônicas de povos indígenas. Tocava também o hino nacional.

Ao longo do dia, os acadêmicos moviam suas cadeiras, reunindo-se em grupos. É possível perceber diferentes perfis de alunos na turma. Havia jovens como Tito de Souza Menezes e Josias Ferreira de Souza, netos do Capitão França, que se encaminhavam para certo protagonismo político entre os Sateré-Mawé ao longo do curso. Havia professores indígenas mais velhos com uma atuação de longa duração em sala e no movimento, como Marilucia Souza Menezes e Leonardo Miquiles, engajado na OPISMA. Havia alguns casais, como os jovens Sigride (filha de João Ferreira de Souza e neta do Capitão França) e Jamilson Miquiles Barbosa, que levavam sua pequena filha para a sala de aula Graziele, desde que ela era um bebê. João Ferreira de Souza, em entrevista em 31 de julho de 2013, disse-me que a filha e o genro estavam cursando o PROIND a partir de sua orientação, e Sigride havia desistido anteriormente do curso de Biologia quando engravidara. Outro casal era Nilda e Lico Lopes da Paz, já com netos adultos. Alguns Saterés-Mawés, como Edenilson, viam no PROIND a chance do ingresso na universidade, após o processo de escolarização básica. Não indígenas como Franciany, Douglas e Albanora buscavam no PROIND uma alternativa de emprego em Parintins. Ao longo do curso, Franciany e Josias começaram a namorar, algo que se tornou um grande assunto para a turma. Alguns formavam uma “turma do fundão”, que fazia piadas sexuais e apelidavam os colegas de “federal”, algo que quer dizer superior, não subordinado. O federal não precisa das aulas, chega atrasado e sai a hora que quer. Eu mesma fui chamada de principal federal, pois podia chegar atrasada.

Para almoçar, os alunos dispunham de um Restaurante Universitário. Os alunos compravam quentinhas de almoço por R\$1,20; pessoas de fora da UEA pagam R\$5,00. Alguns alunos utilizavam potes de marmitta para levar como almoço para suas famílias, apesar das tentativas dos gerentes da cantina de coibir os alunos de transferir o conteúdo para outras vasilhas. Alguns alunos indígenas, do PROIND e de outros cursos da UEA, residiam na Casa dos Estudantes da UEA, cuja gerência cabia à professora Jacklene.



*Figura 35 - Albanora e Cilene consultando a apostila. A filha de Sigride desenha ao fundo. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.*

De início, cada disciplina dos módulos do PROIND tinha uma apostila fornecida aos acadêmicos, pelo qual podiam acompanhar os conteúdos televisionados. Os equipamentos multimídia eram fornecidos pela UEA. Nos últimos módulos, porém, os acadêmicos recebiam um livro apostilado para todas as disciplinas. Os objetivos e tópicos de cada aula eram exibidos na televisão, em um formato de slides, semelhante a outros projetos educacionais de telecurso, sendo narrados pelos professores no estúdio em Manaus. Por vezes, Jacklene abaixava o volume da televisão, para dar instruções ou realizar a chamada. Em outros momentos, a fala era simultânea à da televisão, comentando o que estava sendo exibido. Na parte inferior da tela, aparecia um chat em que os 52 polos se comunicavam entre si e com os professores no estúdio, por meio de mensagens curtas. Outra comunicação ocorria nos “momentos de interação”, nos quais se transmitia por webcam imagens dos diferentes polos, a partir de chamados dos professores em Manaus. Ocasionalmente, a turma de Parintins se voluntariava para a interação, e uma dupla se posicionava para mostrar a atividade que estava sendo realizada.

Em fevereiro de 2013, acompanhei a disciplina “Metodologia de Ensino Aprendizagem de Matemática”. As aulas pareciam ter conteúdos ao mesmo tempo recorrentes e desconectados, como exemplos sortidos de atividades a se realizar em sala de aula, sem um projeto pedagógico aparente. Os “professores em formação” perguntavam para qual ano cada atividade se destinava e a professora assistente Jacklene arriscava respostas, em dúvida. Assisti uma aula sobre a utilização de jogos, que incluía um ábaco, bingo, quiz, xadrez, trangram,

dobraduras e sudoku, além de brinquedos confeccionados com materiais recicláveis, como garrafas pet. Assisti aulas também sobre ensino de tabuada, etnomatemática e “curiosidades no ensino da matemática”.



Figura 36 - Confeção de tangram na aula de metodologia de ensino de matemática. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.

Na aula de etnomatemática, a programação televisionada exibiu construções diversas, identificando formas e padrões geométricos. Desde um zigurate asteca até ocas de aldeias bororo. Foi exibido um vídeo introduzindo o museu marajoara e esquematizando os motivos da cerâmica marajoara. Depois, padrões de “colchete” (  $\{ \}$  ) foram identificados na pele de uma onça e nas pinturas corporais indígenas. A etnomatemática é utilizar “temas étnicos” para imprimir conteúdos da matemática curricular ocidental, como as cestarias trançadas em padrões geométricos, que segundo a professora titular permitem trabalhar com paralelismo e perpendicularismo e podem ser relacionadas com a tabuada. Os acadêmicos por sua vez, ao verem a onça, falam: “mas aí não tem clonagem não. Cada onça é diferente, não se repete”. Trazem assim outros conteúdos para a aula, imiscuídos em brincadeiras.

Esta foi uma ocasião em que Parintins se ofereceu para interação com todo o PROIND. Marilucia apareceu diante da webcam, mostrando colares sateré-mawé e um bonequinho de molongó<sup>202</sup>. Ela detalhava os materiais com os quais foram confeccionados, e que se pode

<sup>202</sup> Alguns dos quais eu havia acabado de comprar na Casa de Trânsito (ver seção 2.2.3). Este boneco em particular tem a forma de uma moça e seu artesão, Lino Miquiles, explicara que era dado às meninas quando tinham sua



trabalhar com eles as figuras geométricas, os padrões, as cores, a quantidade de sementes. Marilucia afirmou que os professores indígenas reclamam que não tem material para trabalhar, mas o que eles não têm é o material do SEMED, pois tem muito material deles mesmos. Marilucia foi bastante articulada enquanto manuseava os objetos e aplaudida pela turma quando a interação terminou. A professora titular também elogiou a professora de Parintins e diz que ficou “muito contente com esta interação”, que os vários polos mostraram seus materiais, de seus contextos, e que isto pode já ser a resposta de parte da avaliação da disciplina.

Fazendo um breve parêntese na descrição etnográfica, este tipo de abordagem das etnodisciplinas tem encontrado muitas críticas no campo da Educação, e sobretudo da Antropologia, além de professores e pesquisadores indígenas. Acerca disso, escreveu João Paulo Barreto, antropólogo tukano, em artigo recente sobre a sua experiência como acadêmico indígena no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAM. João Paulo adverte seus pares indígenas contra o risco de absorver os conceitos prontos que se ensinam nas escolas e universidades, que os distanciam das epistemologias indígenas.

quando se trata de etnomatemática, somos levados a acreditar que dentro do conhecimento indígena também existe a noção de matemática, manifesta nas técnicas de tecer um cesto, de fazer um abano, de fabricar um urutu, que a quantidade de talas ou fibras que usamos para confeccionar estes instrumentos está no campo da matemática. Tudo isso, na verdade, pode ser traduzido sob outras categorias, mais justas e apropriadas ao entendimento indígena. (BARRETO; SANTOS, 2017, p. 96)

Voltando à etnomatemática do PROIND, a Avaliação Parcial 1 seria a confecção de algum jogo matemático pelos acadêmicos do PROIND, com materiais que eles deveriam trazer para a sala de aula. A Avaliação Parcial 2 seria a confecção de um portfólio com sugestões de atividades de ensino de matemática. A Prova Final seria elaborar um plano de aula, utilizando modelagem matemática e uma música ou poesia que se relaciona com o “tema gerador do seu contexto social, cultural e econômico e voltados para o conteúdo da matemática escolhido pelo grupo” (um vocabulário muito afeito à pedagogia freireana). As avaliações parciais eram corrigidas por Jacklene e as avaliações finais pelas professoras titulares, que recebiam também amostras das avaliações parciais.

---

primeira menstruação, marcada com triângulos vermelhos pintados na madeira. Este dado sobre o boneco, contudo, não foi mencionado na aula de “etnomatemática”.



Figura 37 - Avaliação Parcial PROIND. Jogo de Matemática. Foto: Jocivane Bastos Faria.

Estas amostras de produções dos alunos destinavam-se à Biblioteca Viva da UEA em Manaus. Porém, já naquele momento, Jacklene disse que por falta de equipe, muita coisa foi enviada para a UEA sem que houvesse um esforço sistemático de catalogação. Isso foi especialmente sério quando os alunos cursaram a matéria de antropologia e recolheram cacos de cerâmica de sítios arqueológicos, que perderam completamente sua referência e, portanto, seu valor. Há uma biblioteca específica para alunos do PROIND em sua sala, mas os alunos também podiam utilizar a biblioteca central da UEA de Parintins, se precisassem de algum livro específico. Contudo, o acesso ao acervo da biblioteca era indireto, sendo solicitado no balcão que simplesmente bloqueava a visão das estantes, impedindo a experiência de percorrer lombadas de livros ou folheá-los na exploração do acervo. No decorrer das aulas anteriores à confecção dos TCCs, além da apostila da Pedagogia Intercultural, vi um ou outro aluno folheando livros didáticos, mas não produções acadêmicas ou qualquer outro tipo de bibliografia.

Ao longo das aulas, em especial no período vespertino, a turma dedicou-se à confecção do portfólio. A forma do portfólio, como de outras atividades ao longo do módulo, recebeu muito mais atenção que o conteúdo desse portfólio. Produzia-se um discurso paradoxal tanto por parte das professoras titulares no estúdio em Manaus quanto da professora assistente em

sala de aula. No momento em que se exibiam os conteúdos curriculares nos programas e se propunham atividades que os alunos aprenderiam para reproduzir nas escolas em que lecionam, a tônica era a utilização de material reciclado. Tampas de garrafa pet, canudinhos, palitos de churrasco, etc. Porém, os exemplos de portfólios caprichados exibidos na televisão e os produtos valorizados por Jacklene utilizavam uma profusão de insumos comprados em papelarias, como papel espelho e laminado, eva, lápis e canetas coloridos, o que representava uma barreira para vários acadêmicos que já estavam com dificuldades econômicas de se manter na cidade durante o curso.

Os alunos eram presas da mesma ambiguidade, por um lado gostavam e valorizavam estes materiais comprados, por outro eram penalizados pelo alto custo desse material e a pouca perspectiva de disporem deles quando voltassem para as escolas de suas comunidades. Sigride Ferreira de Souza, filha de João Ferreira e Souza e irmã de Josias, me disse que, se fosse realizar aquilo em sala de aula na comunidade de Molongotuba, onde dava aula, teria que ela mesma comprar o material, que não seria fornecido pela SEMED.

Em um certo sentido, recortar e colar papeis em uma sala de aula estruturada fazia os próprios acadêmicos do PROIND retornarem às séries iniciais do Ensino Básico, com os recursos que não dispunham na época em que estiveram na escola. Talvez fosse a produção de uma pequena utopia escolar para trajetórias individuais vividas e lembradas pela ótica da luta e da falta de recursos, entre condições precárias e apoios intermitentes. Por outro lado, esta atenção à forma poderia justamente ser a pista para o tipo de saberes que se poderia trazer de contextos outros para a universidade. Menos do que atividades escolares pueris, este manuseio de materiais, formas e cores, trabalhando em conjunto, conversando, trazia formas de convivialidade e relacionalidade que não se definiam pela veiculação de um conhecimento logocêntrico, científico. Fazer as coisas aparecerem sob a forma certa, fossem os trabalhos das disciplinas ou os muitos eventos solenes que faziam, tinha em si uma política e uma poética.

Aos poucos, conforme eu conversava com todos e aprendia seus nomes, o gelo foi sendo quebrado e eles se sentiram mais à vontade para brincar comigo e me fazer perguntas. Alguns me tratavam por Ana, outros por Fiori, (Naasson Menezes em particular me chamava de USP) e eu alternava entre os papéis de antropóloga e professora. Para eles, antropologia havia sido apresentada como arqueologia e a busca por vestígios de presença indígena. O que eu estava fazendo ali parecia muito com o que eles mesmos tinham que fazer ao longo de seus estágios docentes, observando salas de aula e conversando com professores e estudantes. Queriam auxílio às vezes para organizar e formatar seus trabalhos, ajeitar suas apresentações de slides, ou mesmo pediam meu computador emprestado. Muitos me adicionavam à sua rede

de amigos no facebook, que eles acessavam de laptops muitas vezes fornecidos pela SEMED de Barreirinha, que garantiu que mantivéssemos contato nos períodos em que eu não estava em Parintins. Também liam meus relatos de campo escritos diretamente no computador, espantados com a rapidez com que eu digitava, e davam palpites sobre o que eu deveria escrever e focar sobre os colegas. No momento da confecção de seus Trabalhos de Conclusão de Curso, a partir desse reconhecimento que tinham de mim como professora e antropóloga, ofereci-me para dar uma aula sobre os quatro textos que lhes haviam sido indicados pelas professoras titulares de Manaus, textos sobre multiculturalismo.

A convivência com os acadêmicos do PROIND me revelava algumas de suas aspirações individuais e familiares em relação à formação superior. Os dois seminários e suas falas públicas, por sua vez, articulavam a presença da turma de Parintins no PROIND no escopo das lutas sateré-mawé por seus direitos e sua autodeterminação. Entre “falas duras”, havia também projetos de futuro e utopias sendo delineadas.

Mas estes projetos muitas vezes eram desdobramentos de aspirações anteriores ao PROIND, projetos intergeracionais de longa geração. João Ferreira de Souza contou-me, em entrevista em 31 de julho de 2013, que há vinte anos, quando ocorreram as brigas documentadas por Sonia Lorenz da invasão das terras e o estabelecimento de cantinas, João havia falado que precisava preparar as novas lideranças, fazendo os filhos estudarem e falarem português. Muitos tuxauas não deram atenção. Quando sua filha Sigride foi lecionar em Bom Jardim, abriu o olho dos tuxauas de que era verdade que precisava mandar os filhos estudarem, se prepararem.

Hoje estamos brigando para ter a universidade dentro da área, para ajudar com os professores. Este projeto ninguém tem que ter ciúmes, quem tem ciúmes tem que estudar. Brigar por bens materiais não dá futuro, tem que mandar a garotada estudar para chegar no nível de auxiliar técnico, professor, enfermeiro.

João Ferreira de Souza, em entrevista concedida em sua casa em Parintins em julho de 2013.

João “Canarinho” Ferreira de Souza, José Ferreira de Souza (capitão Zézinho) e Lucio Menezes, respectivamente filhos e genro do Capitão França e lideranças reconhecidas desde os anos 80, fizeram a opção política de investir na escolarização dos filhos até a universidade. Nesse sentido, a universidade torna-se parte de um enredamento de contextos de produção de saberes e poderes que forma lideranças mediadoras, ao progressivamente desenvolver suas habilidades de fusão de horizontes de comunicação em diferentes espaços comunicacionais (ALVAREZ, 2009, pp. 121 e ss). Cria também novas oportunidades e loci de atuação política, ainda que não explicitamente percebidos como tais.

O filho de João “Canarinho”, Josias Ferreira de Souza, fora eleito representante da turma do PROIND de Parintins. Como representante, muitas vezes coube a Josias escrever documentos e ofícios em nome da turma, lidar com a secretaria da universidade, organizar e captar recursos para as atividades extracurriculares da turma. Como mencionado acima, foi também o mediador dos contatos entre o GEU e a turma do PROIND. Nos últimos anos, Josias esteve adensado sua participação em diferentes arenas políticas, como o disputado Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM), o curso magisterial de professores Pirayawara realizado em Ponta Alegre (do qual chegou brevemente a fazer parte) e a Secretaria Municipal de Assuntos Indígenas de Barreirinha, onde foi funcionário contratado entre 2013 e 2014. Josias apresentou um trabalho sobre educação indígena no Graduação em Campo, realizado na USP em 2012; e elegeu-se representante do Amazonas no Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas realizado em São Carlos, em 2013. Em novembro de 2015, estivemos juntos na etapa regional de Manaus da Conferência Nacional de Política Indigenista, justamente discutindo proposições para a juventude indígena. Este acúmulo de atividades fez com que Josias estivesse constantemente ausente das aulas do PROIND. Isso despertava por vezes crítica por parte da professora Jacklene, que considerava que o representante de turma deveria ser mais presente no cotidiano.

Muitos de seus colegas, contudo, consideravam de início Josias o representante natural da turma - ainda que ele não exibisse a personalidade assertiva de outros colegas -, acionando por vezes o seu pertencimento ao clã Sateré, que o configuraria como “Sateré legítimo” (*sateré-sese*). No espírito jocosos que marcava a sociabilidade na turma, chamavam a Josias de “cacique”. Na dinâmica da representação da sala, há algo de ressonância clastreana. A palavra distribuída em abundância, dever do chefe, não corresponde ao poder de autoridade ou mando, salvo em condições excepcionais de guerra. No modelo de Clastres de sociedades contra o Estado, o “chefe está a serviço da sociedade, é a sociedade em si mesma – verdadeiro lugar do poder – que exerce como tal sua autoridade sobre o chefe” (CLASTRES, 1963, pp. 219-220). Aqui a não autoridade e a necessidade de representação política diante dos aparatos administrativos da universidade e das esferas do governo entravam em fricção em vários momentos. (para uma discussão sobre ação política, chefia e representatividade, ver as seções 3.2.4 e 3.2.5).

A representação da turma de Parintins também gerava tensões ocasionalmente por conta da presença de alunos não indígenas, em especial quando se busca construir uma apresentação da turma para um destinatário externo. A tarde do dia 31 de julho de 2013 foi reservada para a organização da formatura da turma, envolvendo uma reunião com a empresa

responsável pela organização da festa e a eleição do orador da turma. Os três candidatos a orador eram Josias; Franciany, uma aluna não-indígena; e Marilucia. Josias e Franciany apresentaram seus discursos de orador, de conteúdo bastante formal e muito semelhante (provavelmente o haviam escrito juntos, pois já estavam namorando), lendo-os no monitor do laptop. Josias utilizou um tom mais baixo, que despertou algumas críticas, e Franciany um tom meigo que, segundo a professora, é o “jeitinho dela”. Marilucia trouxe um discurso ainda rascunhado em uma folha de caderno, “de sua própria autoria” e em um tom mais combativo, ressaltando a luta do movimento indígena pela valorização de sua cultura. O discurso de Marilucia foi eleito por ampla maioria da turma, mas gerou reclamações por parte de alunas não indígenas, que se sentiram excluídas da representação. Diante disso, ao eleger delegados da turma para participar do Seminário PROIND que ocorreria em Manaus entre 21 e 23 de outubro, houve uma preocupação por parte da professora assistente e da turma em chamar também uma representante não indígena. Para Marilucia, a delegada indígena da turma, seria uma oportunidade importante de representar o povo Sateré-Mawé na articulação do movimento indígena pela educação.

É preciso notar que a conexão entre presença na universidade e atuação política não é partilhada ou vivenciada com a mesma intensidade por todos os acadêmicos. Em uma conversa informal, Josias me contou que tentou organizar os colegas do PROIND de Parintins para formarem uma frente unida de atuação política, tal como via acontecer com a turma do PROIND de Barreirinha, mas os colegas não se engajaram na proposta. Josias criou, para representar os alunos indígenas da UEA, o Núcleo Acadêmico Indígena, que tem em seu emblema um guaraná, representando os Sateré-Mawé, e uma castanha, representando os Hexkariana<sup>203</sup>. Josias criou para o NAI uma página no Facebook, que publicava ocasionalmente mensagens breves sobre tropos comuns do movimento indígena, recados e avisos de eventos, mas ficou inativa depois do fim do PROIND.

---

<sup>203</sup> Havia inicialmente três alunos Hexkariana no PROIND de Parintins. Um deles abandonou o curso, outro transferiu-se para o polo do PROIND em Nhamundá/AM e João Carlos Haname formou-se com os demais colegas).



Figura 38 - Emblema do NAI

Este Núcleo não exerceu, contudo, uma atuação política ou acadêmica constante para além das redes sociais virtuais, embora tenha sido acionado em momentos estratégicos por Josias, como no *I Seminário PROIND* em 2012. Contudo, ao final do curso em 2014, os entraves na gerência dos recursos para a realização da festa de formatura da turma somaram-se a outros descontentamentos da turma com Josias, e seu protagonismo foi diminuindo. Suas aspirações ao CGTSM, à OPISMA e à secretaria indígena da Barreirinha não haviam se concretizado e Josias, que havia me confidenciado não desejar ser professor<sup>204</sup>, tornou-se professor na Escola Agrícola São Pedro, no rio Andirá. Esta escola era então coordenada por seu ex-colega de PROIND Possidônio e gerida pela Diocese, sob responsabilidade do padre Henrique Uggé e do padre Oriovaldo, que se tornou fluente em sateré-mawé. Josias me disse que lecionar seria uma boa oportunidade de conhecer a realidade dos professores e poder melhor representa-los, embora a conjuntura não lhe parecesse muito favorável. Segundo ele, os professores mais antigos da Escola São Pedro e os professores formados na UEA às vezes têm desentendimentos, especialmente na rigidez para com os alunos (cerca de 30 jovens do sexo masculino, que permanecem em regime de internato por quinze dias e depois folgam) e na gestão de recursos da escola. A Escola Agrícola é um espaço estratégico para a política sateré-mawé. Lá são sediadas reuniões importantes de tuxauas, como a recente *Etapa Local da 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista*, entre 20 e 22 de julho de 2015. Cogitava-se também que a Escola São Pedro seria a sede da Universidade Indígena do Wará (ver seção 3.1.5), conforme me disseram Josias e Sigride. Josias e Franciany foram trabalhar em Ponta Alegre, na escola Rosa Cabral, em 2015, mas não permaneceram por muito tempo. Franciany havia adoecido e

<sup>204</sup> Creio que depois tenha mudado de ideia, mas não tivemos essa conversa.

houve quem me dissesse que ela havia sido alvo de feitiçaria<sup>205</sup>, em uma das poucas vezes em que este tema foi mencionado para mim. Pelo sim, pelo não, ela voltou a Parintins onde vive atualmente com o pequeno João Francisco, filho que teve com Josias.

#### **4.1.4 Os TCCs – convenções interculturais dos professores acadêmicos do PROIND**

Ao longo de três períodos, os acadêmicos indígenas do PROIND realizaram estágios supervisionados, observando salas de aula, realizando diagnósticos e propondo atividades. Desses estágios emergiram os temas das pesquisas de seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Cadernos, relatos e fichas de estágio eram organizados por cada um dos alunos e gerenciados pela professora assistente, compondo as avaliações parciais dos módulos. Muitos estagiaram em escolas urbanas em Parintins e Barreirinha, outros nas escolas indígenas nas quais muitas vezes eles também eram professores. Em vários casos, criava-se certa inversão hierárquica, pois eles, como concluintes da Licenciatura, eram mais titulados do que os professores com quem estagiavam. Nesses casos, a dimensão de diagnóstico de deficiências e dificuldades muitas vezes predominava nos trabalhos.

O exercício de escrita do TCC envolvia construir um gênero textual com os elementos necessários a uma pesquisa acadêmica. Objetivos, problemática, metodologia, referenciais teóricos. As fronteiras entre cada um dos itens não eram claras (como muitas vezes não são nos nossos projetos do PPGAS/USP, diga-se de passagem) e se tornava tópico frequente de discussão entre a turma e com a professora assistente, cujas recomendações nem sempre correspondiam às orientações transmitidas de Manaus. Jacklene os advertia que eles deveriam deixar claro uma problemática, pois seriam avaliados por ela. A banca examinadora seria composta por pessoas que entendem da problemática, e não especialistas em conhecimentos indígenas. Eles não seriam avaliados por serem indígenas, mesmo a turma sendo maioria indígena, era a advertência presente. No debate realizado em 2012 para o Memorial, referindo-se término do curso de um parente, Tito Menezes o definira como rituais ocidentais da defesa de tese e coleção de grau:

Amanhã, nesse horário, um Sateré vai participar de um ritual da cultura branca. Um ritual que nasceu na idade média. Um ritual chamado, esse, colação de grau. E isso é uma vitória para o povo Sateré-Mawé.

---

<sup>205</sup> Para certo desapontamento da curiosidade antropológica perpetuamente interessada no tema da feitiçaria, este foi um tema muito pouco mencionado durante toda minha pesquisa de campo. O que não quer dizer que não faça parte da vida social das comunidades.



Tito de Souza Menezes, em debate realizado com a turma da Pedagogia Intercultural Indígena PROIND em janeiro de 2012, para a realização do *Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*

Ritual este que imperiosamente se impunha aos esforços de interculturalidade que se haviam realizado ao longo dos módulos, exigindo termos carregados de hermetismo. Na metodologia, por exemplo, figuravam termos como “fenomenologia” e “dialética”, cujos possíveis sentidos não eram explorados e não faziam muito efeito no resto do trabalho, sendo ocasionalmente tornados sinônimos de “descrição” e “processo histórico”. O rigor formal que se buscava estava lado a lado com mais depoimentos emocionados das dificuldades de formação e das esperanças de um futuro melhor.

Assim, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2014, os grupos de TCC trabalhavam na elaboração de seus textos e slides. Este trabalho era desenvolvido em meio às disciplinas de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, “Arte e Educação – enlaces culturais”, “A educação de crianças de 0 a 5 anos: reflexões e proposições acerca das práticas necessárias”, “A gestão escolar e suas implicações na organização do trabalho pedagógico e na promoção de uma escola democrática” e “Educação, diversidade, multiculturalidade e interculturalidade”, correspondentes ao 11º. Módulo do PROIND. Computadores e pen drives circulavam entre todos, com a ansiedade da tecnologia que sempre pode falhar. Os grupos apresentaram uma primeira versão de seus trabalhos em uma defesa simulada, ao final de janeiro, para mais correções e ajustes por parte de Jacklene. Uma professora de Manaus havia vindo em setembro de 2013 para orientar os trabalhos da turma, mas os acadêmicos do PROIND disseram que isto havia sido insuficiente<sup>206</sup>. Jacklene preocupava-se muito também com a desenvoltura oral na apresentação, propondo melhorias e redistribuições dos tópicos entre os membros de cada grupo, além de dicas contra o nervosismo.

Por fim, entre os dias 24 e 27 de fevereiro foram realizadas as defesas da turma. No auditório da Universidade do Estado do Amazonas, a turma sentava-se na assistência para assistir aos colegas, em cadeiras novas ainda recobertas de plástico. O palco estava todo decorado. Nas paredes, grandes folhas afixadas com fita crepe. Cercando o parlatório, hastes com folhas e duas vistosas luvas de Tucandeira, de longas penas vermelhas no topo. Na borda

---

<sup>206</sup> Nesses dias, comentei as atividades do PROIND com a professora Ignês Teresa, da UFAM, que também trabalhava com formação de professoras indígenas. Ela disse ter sido procurada por alguns alunos do PROIND e enfatizou o medo e a falta de orientação dos alunos, tecendo severas críticas ao PROIND. Para ela, eu comentei a minha percepção naquele momento de que os trabalhos eram uma combinação de frases prontas e citações de autores que vagamente passam pelos mesmos assuntos, mas não fazem muito sentido juntas. Para alunos cuja língua materna é o sateré-mawé, parecia muito difícil compor períodos longos na estrutura gramatical do português, e várias vezes não havia verbos nas frases escritas.

do palco, cestas, cocares, flautas, tipitis, bancos de molongó, teçumes de vários tipos. Marilucia ficara responsável pela decoração, com auxílio dos colegas.

As bancas de avaliação dos TCCs eram compostas por professores da UFAM e UEA de Parintins, dos cursos de Pedagogia e Letras majoritariamente. Dois professores por grupo, além da professora assistente Jacklene Briglia Amoedo, orientadora dos trabalhos. A maior parte deles declarou não ter experiência com assuntos indígenas, embora alguns viessem desenvolvendo trabalhos na área após terem se alocado em Parintins.

Um grupo apresentou a pesquisa “A prática metodológica para aprendizagem da leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Parintins e Barreirinha-AM.”. Os componentes do grupo eram Ester Correa Cabral Ferreira (que foi trabalhar em Juruti-PA), Nilda da Costa Paz e Maria Cilene da Silva Araújo (Sateré-Mawé) e Albanora Teixeira da Silva Rodrigues, Douglas Divino Felix Batalha (não indígenas). O trabalho havia sido desenvolvido a partir dos estágios. Nilda estagiou em escola indígena no município de Barreirinha, Douglas em escola do campo no distrito do Mocamo, município de Parintins, e as outras três estagiaram em escolas urbanas em Parintins, com alunos não indígenas. Eles comentavam os slides exibidos, controlados por um funcionário, e seguem anotações dos papéis dispostos na mesa à sua frente.

Um dos professores da banca salientou a relevância do trabalho ainda que o tema não fosse novo, “porque sem leitura e escrita não se pode ser um ser social e cidadão, fica automaticamente excluído de esferas da sociedade”. Comentou ainda o interesse pelo quanto a pesquisa serviu de feedback para a prática deles enquanto professores em atuação, posto que eles eram professores em formação e professores pesquisadores. Douglas diz que há uma nova visão, criar novas metodologias e práticas mais atraentes do que o que eles viram, pois eles viram professores estagnados, parados no tempo, que não motivavam seus alunos. Nilda e Ester foram indagadas sobre o que acrescenta este estudo em relação ao Pirayawara, que haviam cursado. Nilda responde que os conhecimentos do magistério indígena Pirayawara também tiveram na pedagogia intercultural, que ela se lembrava do Pirayawara. Pois o Pirayawara ensinou que eles deveriam trabalhar a realidade do aluno, contextualizar com os conhecimentos de fora. A pedagogia intercultural inovou mais esse conhecimento para “todos nós PROIND que estamos aqui”. Em meio à defesa, a banca perguntou em que mudará a vida dos professores com esse curso. Na plateia, alguém disse “vai ganhar mais dinheiro”.

Edinelson Andrade Monteiro, Leonardo Miquiles e Joede Pereira Michiles compuseram um grupo de professores Sateré-Mawé com longa trajetória. Leonardo usava uma camiseta do curso e Joede um cocar que, somados ao sotaque dos três acadêmicos cuja língua

materna é o sateré-mawé (especialmente Edinelson) e à decoração do auditório, reforçavam sinais diacríticos de alteridade, lembrados por Jacklene. Seu trabalho intitulava-se “O lúdico como ferramenta para moderar a dificuldade de leitura e escrita dos alunos indígenas de sala multisseriada do município de Parintins”. A pesquisa foi feita na escola Nuitu Nuitu da comunidade indígena Nova Alegria no rio Uaicurapá, no município de Parintins, onde Leonardo leciona. A linha de pesquisa, tal qual a dos trabalhos da manhã, era “Educação escolar: escola indígena, escola ribeirinha, escola do campo e escolas urbanas”. Esta linha era fruto da reestruturação do PROIND para abranger uma formação para acadêmicos não-indígenas e para atuar em outras escolas que não as indígenas (ver seção 3.1.5).

Jocivane Bastos Farias e José Otílio de Souza Neto apresentaram “O ensino da educação ambiental em turma de 4º ano do Ensino Fundamental em escola rural e urbana de Barreirinha e Parintins”, na linha de pesquisa “meio ambiente e diversidade cultural na Amazônia”. Sem entrar em tópicos sobre saberes indígenas, falaram sobre gestão do lixo, afirmando que o espaço é produzido pelo trabalho do homem na natureza e que eles buscaram trazer esta reflexão para uma escola urbana e uma escola rural. Perguntaram sobre a influência dos ambientes na escola rural e urbana. Na rural, não havia lixeira na sala de aula e o lixo era jogado para trás da escola e “toca fogo”. Na urbana havia lixeira e um destino certo para o lixo. Segundo o grupo, não há falta de informação, mas há falta de compreensão da importância da educação ambiental para a preservação do meio ambiente. Isso porque os assuntos são tratados na forma de normas e leis, e o aluno não tem o contato direto com a realidade que pode modificar sua atitude. A banca se deteve em questionar se educação ambiental deveria ser uma disciplina ou um assunto transversal.

O casal Lico Lopes da Paz e Nilda, da comunidade Simão, apresentou sua pesquisa sobre “A revitalização da língua materna Sateré-Mawé por meio da leitura e escrita, com os alunos do ensino infantil e fundamental de escolas indígenas de Barreirinha e Parintins”. Nilda e Lico falavam sobre as crianças e professores não falarem mais a língua materna porque os pais não estimulam, porque a saída para a cidade faz perder o contato. Nilda contou que não sabia falar sateré-mawé, mas por saber que deveria ser uma professora bilíngue, ela aprendeu a falar e a escrever a língua sateré-mawé. Lico fala que, se o Sateré nascido na cidade não retorna para a base, ele dificilmente vai aprender a falar a língua sateré-mawé. Os dois membros da banca falaram entusiasmadamente da importância de seu trabalho de revitalização e discutiram a “perda de identidade”. Jacklene no final comentou as mesmas questões, e lembrou da advertência da antropologia “de não entrar de forma militar rompendo com aquilo que foi esquecido por anos”. Afirmou que “eles não vão perder a língua portuguesa, mas que eles

podem fazer a mediação de forma natural e consciente para levar a comunidade a perceber a importância da revitalização em sala de aula. Pois a sala de aula é o campo que pode servir para a efetivação do anseio manifestado pelo grupo durante a pesquisa”. Os colegas brincaram dizendo que Nilda apresentou bem porque fez suas pajelanças, tomou muito guaraná ralado. Aurineia Ferreira dos Santos (professora da Rosa Cabral, em Ponta Alegre) e Sigrilde Ferreira de Souza apresentaram um tema próximo, “Revitalização da língua materna Sateré Mawé por meio da escrita e leitura de ensino e aprendizagem interdisciplinar”. Curiosamente, nenhuma das duas é falante de sateré-mawé.

Edenilson de Oliveira da Costa, Adelize Bastos Batista Matos (ambos Sateré-Mawé), Rubia Cintia Alencar de Souza e Paulo Alves de Souza (não indígenas) apresentaram “As dificuldades de Ensino e Aprendizagem na leitura e na escrita dos alunos em salas multisseriadas em escolas municipais de Barreirinha e Parintins – AM”, também na linha “Educação escolar: escola indígena, escola ribeirinha, escola do campo e escolas urbanas”. Afirmaram usar o método fenomenológico para fazer uma pesquisa qualitativa em escola não indígena em Barreirinha e escola indígena em Parintins (cada um estagiou em uma escola diferente, não tendo circulado pelas escolas dos colegas).

Alcineide Costa Calixto, Naasson de Souza Menezes e Possidônio Cabral Barbosa Neto apresentaram “As dificuldades de ensino e aprendizagem da leitura e escrita dos alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em Escolas Municipais de Barreirinha – AM”. No slide de introdução, há algumas fotos dos “trabalhos lúdicos” realizados pelas crianças. Outro slide enuncia o método de abordagem dialético, citando os nomes de Vigotski, Piaget, Paulo Freire, e os PCNs. Chamou-me a atenção que Possidônio, cujos pais estavam presentes vestindo uma camiseta do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, dividia suas frases, enfatizando as últimas sílabas, num tom parecido com o de um discurso em palanque. Possidônio, irmão de Jecinaldo Sateré e Olindo Ihaku (que concluía o PROIND em Barreirinha, onde era também coordenador da educação escolar indígena) parecia habituado a discursos políticos.



*Figura 39 - Possidônio, Naasson e Alcineide*

O Sateré-Mawé Tito de Souza Menezes e o Hexkariana João Carlos Haname apresentaram “Dificuldade de interpretação de textos: implicações na interpretação de textos dos alunos de escolas estaduais do município de Parintins-AM”. João faz os agradecimentos em Hexkariana e em português e seu sotaque, diferente do dos Sateré, e motivo de gozações amistosas. Tito listou as atividades de intervenção no estágio II, atividades relacionadas à história do Brasil e aos povos Sateré-Mawé e Hexkariana. Provavelmente relacionadas à primeira formação de Tito, que afirmou que estas atividades serviram para contextualizar os alunos às realidades em que vivem. No estágio III, as atividades haviam sido leitura de substantivos, gêneros textuais, alimentação saudável e poesia. Tito narra um episódio em que um aluno chamou outro de “cabelo de Sateré”, dizendo que isso é uma interpretação cultural, em escolas que não tem o papel de fazer interagir diferentes culturas. “A pedagogia intercultural é a pedagogia do encontro até as últimas consequências” Tito enfatizava. Ao final da apresentação, Tito foi entrevistado por um canal de televisão.

Marilucia Souza Menezes e José “Xirai” Ferreira de Souza apresentaram “Desafios e perspectivas no planejamento diário para as turmas do 3º. Ao 5º. Ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Parintins e Barreirinha – AM”. Este foi o trabalho mais focado nas questões administrativas de planos de aula e projetos políticos pedagógicos das escolas. Por aclamação<sup>207</sup>, foram escolhidos para apresentar pela webcam para as professoras em Manaus e em transmissão simultânea via IPTV<sup>208</sup> para todos os polos. Terminadas as considerações,

<sup>207</sup> Esta forma gerou certa animosidade, pois a princípio o grupo seria escolhido por sorteio. Josias ficou particularmente incomodado.

<sup>208</sup> Cada polo exibiu a apresentação de um grupo. Em Maués, foi o grupo de Jesiel, o representante da OPISMA do rio Marau.

enquanto a banca atribuía notas, começou a transmissão da apresentação via IP.TV da turma de Maués. O grupo de Jesiel apresentava para a tela suas intervenções com grafismos e teçumes. Reconheço em suas falas um pouco das conversas que tivemos.

Josias Ferreira de Souza, Jorge Lima Teixeira, Franciany Costa Pontes, apresentaram “Dificuldades na aprendizagem da matemática dos alunos do 4º. E 5º. Ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Parintins e Barreirinha – AM. A filha de Sigríde e Jamilson, Grazielle, subiu no auditório com o grupo. Otaíde de Oliveira da Paz, membro do grupo, não foi apresentar, mas garantiu a formatura ao entregar os cadernos de estágio.

Chamava a atenção o quanto havia interações em tempo real entre os acadêmicos do PROIND via facebook, publicavam as fotos que tiravam com seus celulares dos colegas que apresentavam. Eu interagia com eles, curti suas postagens e suas fotos, postei uma foto do grupo de Naasson. Nessas publicações, elogiavam uns aos outros, ainda brincando um pouco. Mas as gozações e críticas ficavam para os comentários presenciais, na fila da cantina, no pé do ouvido. Ao final, muitas fotos, grupos com Jacklene, os casais da turma. Jacklene pediu para permanecerem assistindo às defesas transmitidas pelo IP.TV, mas a maior parte da turma já havia ido embora. Após o final das defesas, uma boa parte da turma veio com a camiseta verde do curso para tirar a foto para a formatura. Detalhes da formatura que ocorreria no final de agosto estavam sendo negociados, como as cores (azul para Pedagogia), buffet, doces, sonorização. Discuti-se se a festa seria feita na sexta ou no sábado, pelas restrições dos alunos adventistas. “A colação normalmente é 18h, mas vão negociar se pode ser antes na sexta, por esta questão que colocamos dos Adventistas, diz Jacklene”. “Nós não” respondeu Josias, “o Estado do Amazonas”. Após o término do último módulo e das defesas dos Trabalhos de Conclusão de Curso em fevereiro, ainda foram realizadas algumas reuniões com a turma para definir assuntos da cerimônia, bem como para resolver pendências burocráticas com um ou outro aluno, especialmente no que se referia às horas complementares de estágio, exigência para a colação de grau.



Figura 40 - Foto para a “aula da saudade”, fev. 2014. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.

Eu havia ficado particularmente interessada no destino desses TCCs, após a conclusão do curso. A maior parte dos acadêmicos do PROIND, até onde acompanhei, imprimiu apenas a cópia entregue à banca, originalmente destinada à Biblioteca Viva da Universidade do Estado do Amazonas, que seria sediada em Manaus (ver seção 3.1.5). Estes TCCs, porém, foram integrados ao acervo da biblioteca do campus da UEA de Parintins, o Centro de Estudos Superiores de Parintins. Alguns acadêmicos mantiveram cópia dos arquivos em seus pendrives, que se revelavam dispositivos de armazenamento pouco seguro, devido à sua própria dinâmica de circulação e usos. Ao contrário dos livros descritos na seção 3.1.2, não houve a produção de publicações derivadas dessas pesquisas que circulassem entre professores e escolas da Terra Indígena. Tornaram-se objetos parados, portanto, pouco aptos a enfeixarem uma rede de relações entre acadêmicos Sateré-Mawé, outros pesquisadores, e as aldeias e escolas nas quais os estágios haviam sido realizados. Não haviam, estes TCCs, “retornado”, como o foram os livros produzidos pelas parcerias durante o Projeto Pirayawara, por exemplo.

Esta constatação evocava também o primeiro encontro entre o GEU e os Sateré-Mawé em Manaus, em 2009, quando José Agnello Andrade, Rodrigo Chiquetto e Yuri Tambucci visitaram as comunidades na Redenção, em Manaus, e o tuxaua Moisés exibiu duas relíquias guardadas cuidadosamente: um troféu de futebol do time da comunidade e uma dissertação de mestrado produzida sobre eles. Esta cena, que se tornou para o GEU um “momento etnográfico” (STRATHERN, 1999, p. 350; discutirei o termo na seção 4.2.1) sintetizava uma série de questões que seriam abordadas nos nossos diferentes trabalhos: as redes de relações e saberes

e os circuitos engendrados pelo futebol e a educação formal, as potências e riscos no manejo da alteridade dos brancos e suas práticas em contexto urbano, e uma certa “vida social das coisas”, pra utilizar a expressão que nomeia o livro de Arjun Appadurai (1986) que conferia valor àquela dissertação, ainda que ela não fosse jamais lida, por se tratar de um objeto “retornado” capaz de condensar materialmente relações estabelecidas, bem como conferir legitimidade a seus portadores indígenas, naquele contexto manauara enfrentando diferentes acusações de “perda de identidade”.

Esta “pouca” agência dos TCCs acabou me dissuadindo de um exame mais detido de seu conteúdo, ainda que eu tenha obtido alguns dos arquivos enquanto ajudava a turma do PROIND de Parintins com questões de formatação em fevereiro de 2014. Há outros trabalhos sobre Ensino Superior Indígena mais interessados nas produções acadêmicas (tal como DAL’BÓ, 2018). Optei pela descrição etnográfica dos módulos do curso por mim acompanhados e dos eventos de que pude participar, por melhor enxergar neles os enredamentos entre ensino superior, cidade e política que interessam a esta tese. Assim, termino esta parte do capítulo com a conclusão do curso PROIND, a colação de grau e festa de formatura ocorrida em julho de 2014.

#### 4.1.5 A colação de grau e a festa de formatura, discursos públicos dos acadêmicos indígenas

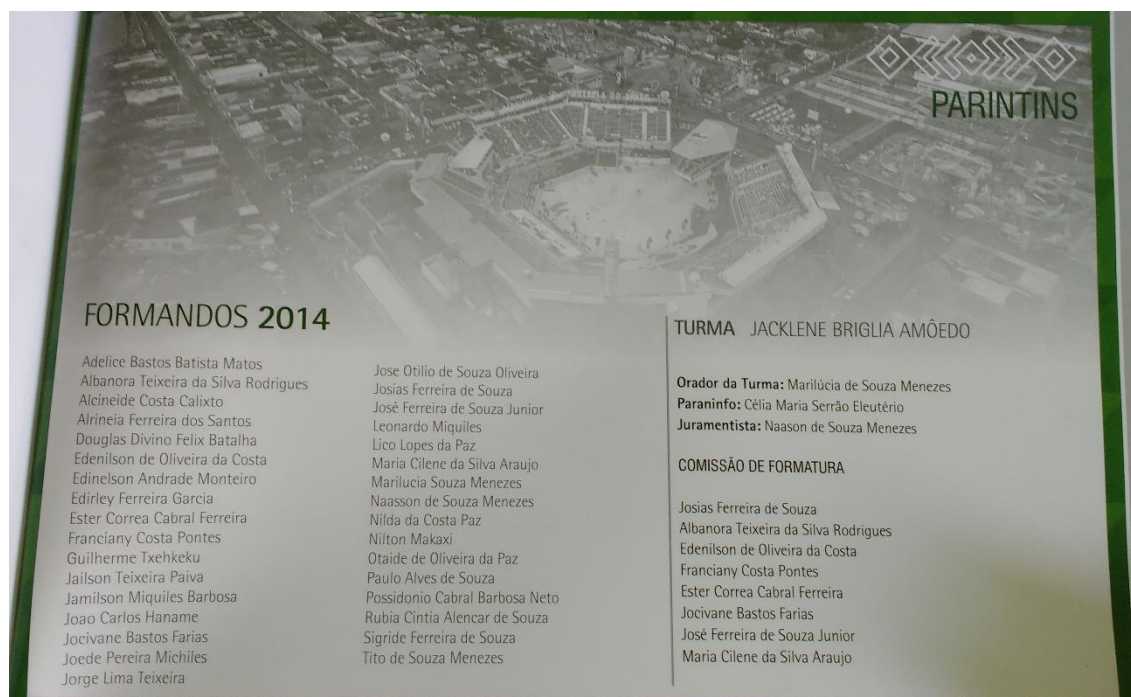


Figura 41 - Página da turma de Parintins do livro de formatura do PROIND



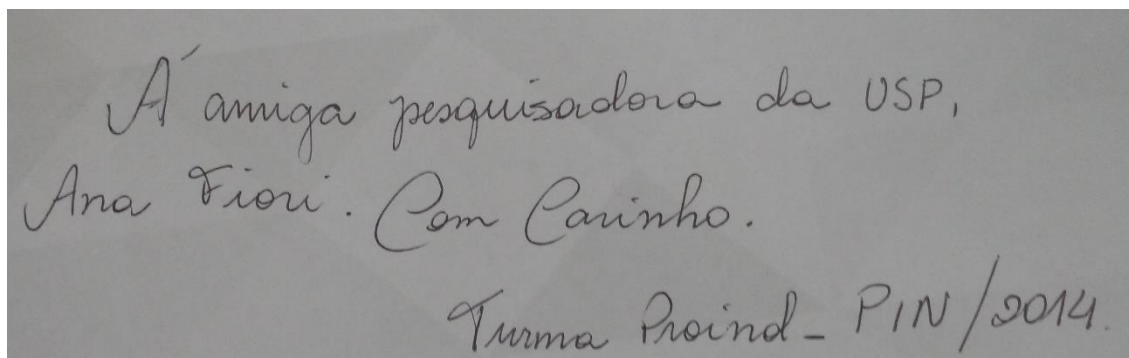


Figura 42 - dedicatória da turma

Uma semana antes da data da cerimônia, começaram as perguntas pelo facebook: “professora Ana, a senhora vem para a nossa formatura?”. Apropriado e incorporado pela turma de acadêmicos do curso de Pedagogia Intercultural do Centro de Estudos Superiores de Parintins, campus da Universidade Federal do Amazonas, o facebook assemelhava-se às buzinas que ressoam pelas comunidades sateré-mawé a anunciar uma grande festa ou evento, um Ritual da Tucandeira por exemplo. Além das cobranças diretas, postadas no mural ou enviadas via bate-papo, as referências a mim na rede social também se davam em publicações de textos ou fotos referentes à turma e à formatura em que o meu nome era marcado entre tantos outros colegas, familiares e amigos. Ou seja, o facebook tornou-se um arauto mais disseminado, público e de usos múltiplos para estes Sateré-Mawé informatizados. O aumento da frequência de seu uso pelos acadêmicos sateré-mawés indicava também que muitos já haviam deixado as comunidades nas quais lecionam e se aproximavam de Parintins e da cobertura das operadoras de internet locais.

Lúcio Menezes, professor contratado pela FUNAI há mais de 30 anos e pai de três formandos, perguntava quando eu chegaria, prometendo um almoço com e saúba (a formiga com o surpreendente gosto de hortelã). O orgulhoso patriarca de 63 anos, esforçando-se para enxergar a tela de seu celular em virtude de uma recente cirurgia de catarata, também publicava no facebook seus sentimentos em relação à festa:

Olhando para traz: pensando no meu avos Antonio Alexandre de Carvalho que foi Tuxaux de Ponta Alegre e nos meus pais Manoel Menezes Afilhado hoje acordei pensando e muito feliz, obrigado meu Deus , que no momento de alegria e tristeza, Deus sempre estava presente, neste momento quero agradecer a Deus por ter dado a sabedoria, inteligência, saúde, paz e amor aos meus filhos: Naasson Menezes, Tito Menezes e Marilúcia Menezes. Hoje dia 28.08.2014 no auditório da UEA de Parintins-Am. estarão recebendo diploma de graduação. .Muito obrigado Tupanã. Amem

A publicação foi curtida e comentada por vários amigos e parentes. Muitos comentários atribuíam o feito a Deus e Jesus e desejava bênçãos à família. A publicação foi

também comentada por dois dos filhos de Lucio e por Obadias, presidente do Consórcio de Produtores Sateré-Mawé, idealizador da futura Universidade Indígena do Andirá:

Elias Menezes: com certeza, lembro de suas sabias palavras que faziam nos refletir na vida, vc nos orientou de tal forma que hoje podemos ve o fruto de sua preocupação com o futuro de seus filhos... somos o que somos.. apenas estudamos e conseguimos nosso espaço com dedicação, esforço, dignidade e pelo respeito..

Naasson Menezes: Meu pai o senhor é a razão de tudo isso. obg!

Obadias Garcia: Meus parabéns as famílias Menezes pela as conquista eu como lideranças e empreendedor o povo Satere-Mawe mais do que nunca precisa de vocês. Nos dias 15 a 16 de Setembro haverá uma reunião na Comunidade do Simão para tratar sobre a questão do Estudo do impacto Ambiental na Indígena Andirá Marau por conta de construção da hidrelétrica do Tapajós e apresentação do Estudo Mapeamento e zoneamento da Terra Indígena Andirá/Marau. Estão convidados estarão presente: Sônia Lorenz do CTI, Funai Parintins e Manaus e lideranças do Marau..

Este comentário de Obadias ao mesmo tempo parabenizava a conquista do diploma e notificava a família de uma reunião que tratará de uma questão de primeira ordem para os Sateré-Mawés<sup>209</sup>. Era um sinal de reconhecimento de Obadias, autoidentificado como liderança e empreendedor, para com a família de Lucio, a despeito das possíveis desavenças políticas que possam estar em curso.

Muito embora a efervescência em relação à formatura tenha aflorado alguns dias antes, para a turma de formandas e formandos, os preparativos para a formatura haviam começado há muito tempo. A comissão de formatura fora eleita durante um dos módulos do PROIND cursados em 2013 e ficara responsável por captar recursos para a cerimônia e para a festa. O custo original previsto pela empresa responsável era de cerca de R\$800,00 por formando, em um pacote “completo”. O valor afugentava a muitos, criando o receio de serem excluídos de sua própria formatura, e após um período de hesitações os formandos do PROIND renegociaram um pacote mais modesto ao custo de cerca de R\$300,00 por formando. Foram organizadas vendas de pizza, buscou-se patrocínio em diversas fontes, contando por fim com o

---

<sup>209</sup> Tito fora também avisado da reunião, pela própria antropóloga Sônia Lorenz, com quem travara contato em uma primeira reunião sobre o tema, realizada no auditório da Universidade Estadual do Amazonas em Parintins, e de quem copiara uma série de arquivos referentes à construção das hidrelétricas no curso do rio Tapajós. Esta primeira reunião ocorreu próxima a uma palestra da Comissão Estadual da Verdade sobre o massacre dos Waimiri Atroari, que também contou com a presença de Obadias e do cunhado de Lucio e filho do Capitão França, João Sateré. As lideranças sateré-mawé mencionaram crimes da ditadura contra seu povo, mencionando o caso da petrolífera Elf Aquitaine, que invadira e bombardeara suas terras para fazer prospecção. Ambas as questões mobilizaram Tito, que além da formação no PROIND já é licenciado em História e está se bacharelando em Direito, a formular um projeto de mestrado. Eu o estimulei a apresentar este projeto no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, mas ele não obteve nota para passar da prova escrita. Nos dias em que Tito esteve em São Paulo, passou alguns dias pela USP, na condição de estagiário do NAU. Levei-o para conhecer alguns pontos da cidade, a Bienal de Artes que ocorria no Ibirapuera, a Liberdade, o bar frequentado por alunos da FFLCH (que chama Amazonas) e a igreja que eu frequento. Lembrando de uma música do Raul Seixas, Tito quis conhecer a rua Augusta.

patronato do presidente da câmara dos vereadores, que completou os cerca de R\$2.800,00 que faltavam para que os 31 formandos tivessem acesso aos recursos do cerimonial e do coquetel. Alguns alunos, com maior renda e poder aquisitivo, ainda escolheram entre os anéis de bacharel que um representante comercial trouxera em um mostruário, para receberem juntamente com o diploma no dia da colação de grau.

No livreto de formatura do curso de Licenciatura em Pedagogia PROIND 2014, a página referente a Parintins, reproduzida no início dessa seção, trazia 33 nomes. Dois nomes, contudo, Guilherme Txehkeku e Nilton Macaxi, eram de alunos indígenas que pediram transferência para o município de Nhamundá ao longo do curso. Dos 31 formandos de Parintins, Albanora Teixeira da Silva Rodrigues, Douglas Divino Feliz Batalha, Franciany Costa Pontes, Jailson Teixeira Paiva, Jorge Lima Teixeira e Rubia Cíntia Alencar de Souza formavam a minoria não-indígena.

À porta do auditório encontrei Marilúcia com seus filhos mais novos, Marcelo e Maíra. Ela estava acompanhada de dona Teca, seu Lúcio e dona Marcina, irmã de Teca, filha do Capitão França e também professora em Ponta Alegre. Quando me viu, Marilúcia começou a contar de quando tentou me ensinar a remar na canoa em Ponta Alegre e demos risada. Via reunida à soleira do auditório estas pessoas prestes a consagrar uma importante etapa do projeto familiar de educação tantas vezes enunciado por seu Lucio, e que haviam me acolhido por encontrar ressonância entre seu projeto e o meu. Marcelo e Maíra corriam perto de nós, levando broncas de Marilúcia, e Lucio dizia que logo eles também estariam estudando na universidade, como seus tios, sua mãe e sua irmã mais velha.

Aos poucos outros formandos chegavam, também acompanhados de suas famílias. Douglas, Albanora, Jocivane, Otaíde, Edenilson, José Xirai. Naasson chegou com a namorada Natália, Tito com a namorada Larissa. Aurineia chegou com o esposo Leandro. Franciany acompanhava-se de seus pais. João Sateré, pai dos formandos Sigride e Josias, chegou com a filha caçula, Verônica, com um vestido de gala lilás. A importância da ocasião se revelava nos vestidos de festa, nas roupas formais, no ar grave dos mais velhos. Formandos e formandas, nervosos e descontraídos ao mesmo tempo, foram vestir suas togas em algumas salas e banheiros, tentando retocar a maquiagem que o calor comprometia. Cumprimentavam-se entre si e aos familiares. Lembrando das brincadeiras da Aula da Saudade e do Ensaio, comentavam que Tito e Otílio foram eleitos os “federais”, porque chegavam e saíam da sala de aula na hora que queriam. Alcineide ganhou o título de “soneca”. Naasson foi escolhido o mais bonito da sala. Entre as interações, muitas fotos tiradas com máquinas fotográficas e celulares, algumas já lançadas à internet via rede wifi da UEA.

Antes de cerimônia começar, formandos togados e seus respectivos paraninfos (pais, mães, esposos e filhos que foram escolhidos para acompanhá-los ao palco e entregar-lhes os diplomas) saíram para os fundos do auditório, para entrarem em fila. O cerimonial, contudo, começaria via IPTV, com a transmissão da formatura realizada na sede da UEA em Manaus.

A formatura, porém, não começou com uma transmissão ao vivo, mas com a exibição de um vídeo institucional do PROIND. O vídeo entremeava trechos de depoimentos do atual reitor da UEA, dos coordenadores da Pedagogia Intercultural, da equipe responsável pela estruturação do material audiovisual que era transmitido a partir de Manaus (imagens, vídeos, cartelas), de professores titulares, de professores assistentes em diferentes polos, de acadêmicos indígenas e não indígenas. Na sequência de fotos de diferentes turmas, os formandos de Parintins puderam se encontrar no vídeo. Falou-se sobre como a tecnologia era empenhada para ampliar o alcance do curso em um estado de dimensões continentais, resultando em um “ensino presencial mediado por tecnologia”, acrescido dos minicursos e do simpósio realizado em Manaus com representantes dos cinquenta e dois municípios no PROIND. Alguns depoimentos explicavam as transformações do curso, a inversão a proporção prevista de 70% de alunos e alunas indígenas e 30% de alunos e alunas não indígenas para um cenário de mais de 70% de alunos não indígenas e municípios com turmas inteiramente não indígenas. Esta inversão foi contrabalanceada no vídeo pela exibição de trechos de aulas dos primeiros módulos, onde se transmitiam traduções das aulas em cinco idiomas indígenas, e por depoimentos de professoras assistentes que haviam trabalhado em turmas compostas por diferentes etnias. Depoimentos de professoras assistentes e alunos ganhavam um tom menos técnico e mais testemunhal, revelando a comoção em cada fala e o caráter transformador de vidas que o PROIND teve em suas vidas. Por fim, uma exortação para os formandos utilizarem esta ferramenta (a graduação em Pedagogia Intercultural) para tornar a Interculturalidade uma realidade no estado do Amazonas. Ou seja, após cinco anos e onze módulos de curso, a interculturalidade era expressa como horizonte de ação futura e como dever na atuação futura desses professores e professoras, uma realidade ainda a se construir.

Com o término do vídeo, passamos para a transmissão ao vivo da formatura de Manaus. De acordo com o protocolo cerimonial, iniciou-se com a composição da Mesa, que reunia o vice-reitor da UEA, o Pró Reitor de Graduação e os principais responsáveis pelo PROIND, e a entrada dos formandos da turma de Manaus (incluindo a Sateré-Mawé Juracy, moradora do bairro da Redenção). Em Manaus houve a execução do Hino Nacional e do Hino do Estado do Amazonas pelo coro do Madrigal do Amazonas. Este foi um momento de estranhamento para o auditório de Parintins, incerto sobre levantar-se e acompanhar os hinos

ou simplesmente assistir à transmissão. Após mais alguns discursos, a transmissão foi desligada para dar início à colação de grau em Parintins.

Formandos e paraninfos mais uma vez saíram pelos fundos do auditório para fazer sua entrada. A Mesa foi composta pelo diretor do CESP-UEA, prof. David Xavier da Silva, pelo vereador Rildo da Silva Maia, pela paraninfa da turma, profa. Celia Maria Serrão Eleutério, e pela professora Jacklene Briglia Amoedo. A turma entrou aos pares, formandos sentando-se à esquerda e paraninfos à direita, aplaudidos de pé pelos presentes. A Mestra de Cerimônias chamou o diretor David Xavier, como representante do Magnífico Reitor, para declarar a abertura da sessão solene: “Invocando a proteção de Deus, declaro instalados os trabalhos desta sessão solene de outorga de grau do curso de pedagogia do programa de formação do magistério indígena da Universidade do Estado do Amazonas no município de Parintins”. Chamou a minha atenção para esta nomenclatura “formação do magistério indígena”, a mesma utilizada para programas de natureza diversa, como o Pirayawara.

A mestra de cerimônias agradeceu a presença de familiares e autoridades presentes, mencionando o meu nome entre outros, e declarando que a UEA “está feliz com a formação de profissionais de qualidade em nosso estado, pois estamos ajudando a desenvolver nosso país”. Posicionamo-nos de pé então para cantar o Hino Nacional, a partir de uma gravação transmitida pelas caixas de som<sup>210</sup>. Em seguida, sentamo-nos e a Mestra de Cerimônias chamou Marilúcia para proferir o discurso da turma, transcrito abaixo<sup>211</sup>:

Boa noite a todos os presentes. Gostaria de saudar a mesa, na pessoa do ilustre diretor do Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP, professor mestre David Xavier da Silva; aos convidados presentes; aos parentes e amigos que vieram compartilhar desse momento tão importante para nós. A universidade do Estado do Amazonas, por meio do programa de formação do magistério indígena PROIND, com o curso de licenciatura em pedagogia intercultural, em 52 municípios do estado do Amazonas, tem como meta formar profissionais de educação para atuar no interior do Amazonas, dialogando com as diversidades socioculturais de cada região, principalmente com os povos tradicionais. Hoje, os 31 formandos do PROIND, estes 7 não indígenas e 24 indígenas, dessa turma de Parintins, recebem a outorga de grau que, merecidamente, após cinco anos, escreveram suas histórias e hoje tem a honra de mostrar para a sociedade a sua relevância cultural e confirmar que é possível traçar metas e alcançar objetivos. Celebrando esta grande conquista, um dos mais belos momentos de nossa jornada acadêmica, que podemos compartilhar com nossos familiares e amigos a nossa alegria, que nos faz expressar

---

<sup>210</sup> Lembrei-me de colar grau no começo de 2010, debruçada no balcão da seção de alunos da Ciências Sociais - FFLCH, tendo como maior formalidade assinar um juramento que dizia algo sobre “trabalhar para o progresso da ciência no Brasil”. Ao ver a cerimônia em Parintins, sentia um profundo alívio pela falta de pompa da faculdade que eu concluíra, muito embora eu até hoje tenha que justificar à minha avó que não houve festa de formatura da faculdade (o que a defesa dessa tese supre em parte).

<sup>211</sup> Devido à extensão, optei por não mudar o recuo dessa citação.

sinceros agradecimentos a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta vitória. E foi no segundo semestre do ano de 2009, que cada um dos que aqui está assumiu uma importante decisão. Buscaríamos a ciência que nos capacitaria para sermos úteis aos alicerces da educação e nos tornaríamos professores e pedagogos em 2014. Quanta expectativa! Iniciamos a nossa vida acadêmica temerosos diante do novo, do inusitado, que era estudar via IPTV, que não sabíamos ao certo o que era, e nos deparamos com a primeira disciplina, que tratava da tecnologia. Nos sentíamos bastante inseguros em relação aos desafios que nos aguardavam. Confesso que eles foram muitos, mas nenhum maior do que a nossa vontade de vencer. Aos poucos, fomos aprendendo a nos respeitar, a nos admirar e a compartilhar as histórias de superação, de lutas, de perdas, de conquistas, e tornarmos uma família. A família PROIND. Alguns tinham ofícios diferentes, alguns nenhum, e hoje 99% já atuam como professores. Muitos eram solteiros, outros se casaram, outros se flecharam no curso, como, não é mesmo Josias e Franci? Colegas que receberam o título de federal, ei Otilio, Otaíde, Tito? Mas que tudo não passava de brincadeira, mas sempre se respeitando. Outros que navegavam, não pelos rios amazônicos, mas na famosa net, não é verdade Sigride? O tal facebook, que fez a colega Neide navegar que nem um peixinho, deslumbrada com as postagens dos colegas. E olha que antes disso, ela nem conseguia pegar direito o mouse, ou o famoso ratinho. São tantas situações vivenciadas, durante esses anos, que jamais, em momento algum, poderíamos deixar de esquecer. São essas diferenças que fizeram com que o curso de Pedagogia Intercultural se concretizasse de fato. Outros que por algum motivo ficaram ao longo do caminho, não puderam estar conosco nesse momento, mas de certa forma ajudaram na concretização do curso. A verdade é que vivemos juntos momentos extraordinários, que ficarão guardados para sempre em nossas memórias. Reconhecemos que esta vitória somente foi possível porque podemos contar com os magníficos alicerces que Deus colocou para nos sustentar. Os primeiros foram nossos queridos pais a quem nós agradecemos por nos amarem incondicionalmente e nos ensinarem que é nosso dever sonhar, planejar, executar, transformar positivamente nossas vidas e vencer, como estamos comprovando hoje. Paralelamente nossos sogros, cunhados, cônjuges, noivos, namorados, irmãos e filhos, nos sustentaram e fortaleceram, oferecendo compreensão durante os muitos momentos em que estivemos ausentes ou atarefados demais. Muito obrigada. Beijo a todos vocês, queridos. Reconhecemos também que este dia não seria tão especial se não tivéssemos os mestres tão dedicados e competentes, como os que tivemos no curso de Pedagogia Intercultural da Universidade do Estado do Amazonas. Permitam-nos não nominá-los, pois jamais nos perdoaríamos se esquecêssemos de alguém. Queremos agradecer às nossas queridas mestras amigas, professoras assistentes e lhes dizer que somos gratos a cada um de vocês pela sábia mediação do primeiro ao último dia dessa nossa trajetória. À nossa querida professora assistente, Jacklene Briglia Amoedo, homenageada da turma, por dedicar boa parte do seu tempo conosco, semeando bons frutos através dos seus ensinamentos. Obrigada, querida mestra, pela paciência e dedicação. Queremos expressar nossos sinceros agradecimentos e dizer-lhe que, desde que a conhecemos, ajudou a escrever nossa história de vida e tenha certeza que o que construímos juntos ao longo desses anos só Deus tirará. Onde quer que iremos, lembraremos de suas qualidades e ensinamentos. Hoje queremos dizer a senhora o quanto é importante para nós. Nossos sinceros agradecimentos e que Tupana possa abençoar com todos os dias de sua vida. Ao paraninfo da turma, professora Célia Serrão, que dentre várias teve a honra de ser escolhida pela turma para receber esta homenagem dessa noite, que ficará marcada em nossas vidas. E também foi nossa professora assistente, nos auxiliando em nossos trabalhos acadêmicos, conforme a famosa ABNT. Certo dia, passamos juntos um momento de aflição, que nos fez sentir de perto o quanto o sentimento é algo que vem de dentro, que não planejamos, mas que acontece. Foi o dia em que saiu da sala com fortes dores, mas que logo se recuperou. Saiba que contribuiu

também grandemente para nosso crescimento pessoal e profissional, nossos sinceros agradecimentos. Não poderíamos deixar de homenagear o ilustre representante do povo, o senhor Rildo da Silva Maia, o qual foi escolhido pela turma para ser nosso patrono, pois demonstra ser um homem de caráter e de benevolência. Nossos sinceros agradecimentos. Recebam aqui o nosso eterno respeito, carinho e dedicação. Queridos colegas, nós vencemos. Vencemos e agora é tempo de nos alegrar. Valeu a pena cada dia de resistência ao cansaço e às dificuldades. É maravilhoso que estejamos prestes a recebermos as certificações que virão de que somos professores. Que adquirimos competências para atuar na educação infantil, nos anos iniciais, nas coordenações pedagógicas, na gestão em ambientes escolares e não escolares. Aguardam-nos novos desafios, mas o brilho de nossas carreiras depende muito de nós, então não nos acomodemos. Mãos a luta. Vamos continuar nossas formações. Vamos ser coerentes com nossas crenças. Vamos ser úteis à educação. É isso que Deus quer de nós. Ou ele não teria nos vocacionado e não nos teria trazido até aqui. Não importa se a sociedade não nos aplaudir por nossos méritos, o importante é saber que quando estivermos atuando cada ser iluminado será um a menos na ignorância e um a mais para nos ajudar a fazer um mundo melhor. E isso, queridos colegas, é iluminar, e os professores e pedagogos sabem fazer muito bem. E como diria Jean Piaget “se não morre aquele que escreve um livro ou planta uma árvore, com mais razão não morre um educador, que semeia vida e escreve na alma”. Que Deus nos abençoe lindamente. Waku Sese Tupana. Muito obrigado.

Enquanto eu acompanhava as palavras de Marilucia, emaranhadas pelos requerimentos discursivos do formalismo protocolar das instituições na Amazônia, do caráter pedagógico/missionário da pedagogia freiriana que permeia o curso, e das referências de praxe a anedotas internas da turma que tem por função personalizar um discurso que de outra maneira seria demasiado semelhante ao de qualquer orador; lembrava-me da primeira versão desse discurso, que fizera Marilucia ser eleita oradora pela turma. O discurso anterior, escrito a mão, era mais passional e combativo, ecoando a voz de alguém com atuação no movimento indígena e que enxergava o curso como conquista desse movimento. A mudança de registro do discurso de Marilucia indicaria uma mudança na percepção e definição do contexto de enunciação da própria Marilucia e/ou uma progressiva intervenção da professora Jacklene e de suas próprias convicções sobre quais requerimentos atender? Eu havia percebido aquele momento de eleição de orador o ponto de virada em que Josias deixara de ser a liderança e o representante consensualmente aceito pela turma e crescia o protagonismo dos irmãos Menezes, ainda que constituindo um protagonismo de outra natureza, que não caracterizaria uma “liderança”, na acepção que os Sateré-Mawés dão ao termo. Marilucia havia sido escolhida por uma turma dividida, e alguns dos que votaram a seu favor justificaram sua escolha pelo fato de ela ter escrito por si mesma seu discurso, menos moldado pelos formalismos de praxe. Que, não obstante, ali estavam.

Em seguida ao discurso de Marilucia, seu irmão Naasson foi chamado para realizar o juramento solene da turma. Naasson dirigiu-se ao parlatório e repetiu o juramento protocolar de pedagogia, seguido por seus colegas. Alguns familiares dirigiram-se para a frente do grupo de formandos, a fim de fotografá-los no momento solene.

Boa noite a todos. Peço aos meus colegas que se levantem, estendam a mão direita espalmada para frente e repitam comigo: prometo, no exercício de minha profissão, enfrentar o desafio que a educação me propõe, dentro e fora da escola, com criatividade, perseverança e competência. Buscando novos caminhos para o processo educacional. Prometo trabalhar por uma educação para responsabilidade social, ética e política, participando profissionalmente da construção do homem íntegro, da humanidade e da pátria. Assim prometo sobre minha honra. Waku sese.

Começaram em seguida as outorgas de grau. Por ter obtido o maior coeficiente da turma nas avaliações do TCC, Marilucia foi a primeira a ser chamada ao palco. Ela subiu acompanhada de seu pai Lucio Menezes e inclinou-se diante do diretor David Xavier, que aproximou de sua cabeça o chapéu conferindo-lhe o grau.

Eu, David Xavier da Silva, representante do magnífico reitor da Universidade do Estado, confiro a ti, Marilucia Souza Menezes, o título de pedagoga, para que possas gozar dos direitos e prerrogativas a ele inerentes.



*Figura 43 - Marilucia colando grau, observada por seu pai Lucio. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.*

Marilucia, assim como os colegas que a sucederam, repetiu a fórmula “assim prometo sob minha honra”. Seu pai e paraninfo a esperava para lhe entregar a pasta com o diploma. Teve sequência a colação de grau dos outros formandos e formandas, chamados em ordem alfabética. O sistema de som reproduzia uma música suave, provavelmente Enya ou algum outro artista da chamada world music, que compunha a evocação solene, transcendental e transformadora do



ritual. Como não poderia deixar de ser em uma ocasião como essa, haveria ainda um discurso de cada membro da mesa. A primeira a falar foi a profa. Mestre Célia Maria Serrão Eleutério, que falou sobre etnopedagogia, universidade cabocla, lembrou a configuração inicial da turma com 52 alunos (formaram-se cerca de 30) e defendeu o papel transformador do professor.

[...] É minha obrigação enquanto docente dessa universidade cabocla, tentar construir neste espaço universitário, uma prática docente autêntica, originada das relações e ações vivenciadas, capazes de promover mudança social. Mas digo a vocês, caros colegas de profissão, que só será possível haver mudanças se tivermos uma compreensão crítica da realidade vivida. Só assim poderemos pensar em tornar os saberes tradicionais do índio, do ribeirinho e do caboclo da Amazônia em elementos essenciais para a construção de saberes pluriépistemológicos, que transcendem as fronteiras da academia [...]

Rildo da Silva Maia, escolhido patrono da turma ao ter feito sua contribuição que garantiu a festa, fez um breve discurso falando de si mesmo. Jacklene, a professora assistente da turma, fez um discurso rememorando momentos e desejando boa sorte. Por fim o reitor David Xavier fez um discurso ao mesmo tempo institucional e ressaltando a dívida histórica do Brasil com os povos indígenas.

[...] E isto por um longo período, o Brasil, a nação brasileira, não pagou a dívida com os povos tradicionais que aqui habitavam. Por isto nessa noite, nós nos sentimos muito felizes pela oportunidade que vocês tiveram de, quer na condição de povos tradicionais, quer na condição de estudantes da pedagogia intercultural, valorizando seus saberes, a sua cultura, num diálogo permanente com o modo ocidental de representação de realidade. Isso é um avanço dentro da Universidade do Estado do Amazonas. Então há um compromisso de todos vocês que hoje tiveram e passaram por este processo, de disseminar este conhecimento, que não é um conhecimento baseado numa visão cartesiana, no campo meramente disciplinar. Mas os saberes dos povos tradicionais da Amazônia transcendem a ideia do campo disciplinar.[...]

A festa de formatura foi dois dias depois, em um clube parintinense chamado Mangueirão. Lá a decoração tinha elementos Sateré-Mawé, como os teçumes losangulares, mas também arranjos nas mesas e um bolo para cada formando, com um bonequinho em cima. Eles seriam chamados um a um, sem outra ordem que não a alternância entre homens e mulheres, para entrar no salão como em um desfile. Alguns entraram dançando, desfilando, outros simplesmente andaram até a frente do palco. As camisas dos homens e os vestidos das mulheres seguiam um dress code azul. Foram feitas fotos oficiais, os homens atrás da mesa de bolos e as mulheres acima, na escada do palco. Nessa posição ficaram para ouvir dos discursos. Jacklene não compareceu, porque houve desavenças em relação à distribuição de convites para a festa. Então, além de algumas palavras da coordenadora do evento, coube a mim e a Josias falar, enquanto professora (?) e presidente da turma. Eu fiz uma saudação em Sateré-Mawé, causando um pouco de surpresa, e falei da honra que era estar ali, agradecendo a acolhida aos

pesquisadores da USP. Falei da transformação dos nomes do curso e da afirmação do lugar deles na universidade, não muito diferente dos discursos da colação de grau.

Josias falou como presidente da turma. Também saudou em Sateré-Mawé e português, ressaltando as conquistas da turma e da educação indígena e se descrevendo como alguém do movimento indígena. Depois de seu discurso, a mestra de cerimônias chamou Franci para estar com ele. Josias narrou seu encontro, descrevendo Franci também como alguém engajada em movimento social. Falou do preconceito e do racismo que sofriam e que tinham que superar para estar juntos. Franci não quis falar. Josias então se ajoelhou e pediu Franci em casamento, enquanto os colegas aplaudiam e pediam para o casal se beijar<sup>212</sup>. Este discurso em alguma medida respondia às acusações de que Josias havia mudado sua atitude depois do início do namoro, deixando de ser uma liderança para a turma.

A festa não foi até muito depois da meia-noite, mas foi uma oportunidade de conhecer os familiares dos acadêmicos do PROIND e suas alocações profissionais (e mesmo de desfazer um mal-entendido com a esposa de Edenilson, que não gostara de ver seu marido conversando comigo pelo facebook). Alguns dias depois, antes que eu e Tito fôssemos para São Paulo, Naasson se queixou de como a programação da festa havia sido pensada. Considerou bacana a entrada, mas achou que houve pouca fala. Assim como o cerimonial da colação de grau e a aula da saudade, que teriam sido muito rápidas. Achei curioso o fato de ele querer mais discursos, mas fazia bastante sentido.

---

<sup>212</sup> Franciany, naquela ocasião e em muitas outras, pediu-me para escrever o livro da história de amor entre ela e Josias. Creio que escrever uma história romântica está muito além das minhas capacidades literárias, mas eu espero humildemente que esta pequena descrição atenda ao seu pedido.



*Figura 44 - Brinde dos formandos do PROIND. Foto: Ana Fiori, acervo GEU*

## 4.2 Pesquisas do e no Ensino Superior Indígena

Na segunda parte desse capítulo, após um breve comentário sobre minhas escolhas para descrever etnograficamente o PROIND, tendo-o acompanhado por cerca de três anos, discuto trabalhos sobre diferentes cenários de presença indígena na universidade, a partir de combinações de quatro formas de recortar o objeto (institucional, regional, étnica e por tipo de curso) e construir modelos. Em seguida, retomo a discussão de Marilyn Strathern sobre autoantropologia e comento brevemente a experiência de João Paulo Barreto na UFAM (objeto de doutorado de Talita Dal’Bó, 2017). Realizo então uma inversão, retomando posições de Sateré-Mawé construídas desde a universidade sobre o Boi Bumbá e, por extensão, Parintins. Termino o capítulo com algumas inquietações pessoais.

### 4.2.1 Descrever o PROIND e(m) seus momentos etnográficos

Estruturei a primeira parte desse capítulo de modo bastante cronológico, recuperando em boa parte o texto apresentado em meu relatório de qualificação (2015) e buscando atender a algumas recomendações da banca – muitas delas de fato deram origem ao capítulo três – e a sugestões oferecidas pelos colegas do NAU. Além dos comentários da banca, dos colegas e a influência de outras leituras ao longo do tempo, esta descrição também sofreu aquilo a que Marilyn Strathern chama de “tração” por parte dos meus anfitriões Sateré-Mawé, seja por meio das minhas lembranças e dos cadernos de campo, seja pelas interações com eles lá (no Amazonas) e aqui (pela internet).

Entrementes, Strathern nos lembra, a análise (a “escrita”) já começa em campo e “mesmo na escala mais mínima, a relação entre a observação e a análise contém, em cada uma delas, a relação entre as duas”. Strathern indica que a relação entre os campos: o campo entre os nossos anfitriões e o campo de estudo subsequente criam dois tipos de relação, a consciência aguda da tração exercida por trilhas divergentes de conhecimento que podemos ou não repartir entre a “observação” e a “análise”; e o efeito de envolver juntamente os dois campos em um momento etnográfico. O momento etnográfico é “uma relação que junta o que é entendido (que é analisado no momento de observação) à necessidade de entender (o que é observado no momento da análise)”. Assim, “todo momento etnográfico, que é um momento de conhecimento ou de discernimento, denota uma relação entre a imersão e o movimento” (STRATHERN, 1999, p. 350). Os efeitos de deslumbramento e revelação suscitados por estes

momentos etnográficos os tornam artefatos da análise e da escrita, que permitem ao antropólogo produzir “um ponto de passagem teórico que mobiliza problemas diversos”. Parafraseando Strathern (ibid., pp. 357-9), os momentos etnográficos objetificam uma observação e a análise que a acompanha. Recuperando termos que receberam determinada ênfase analítica no contexto do material, o objeto (de conhecimento) é reificado, ou seja, toma uma forma particular cognoscível por meio de suas propriedades. A descrição escrita é um processo que envolve tal reificação para fazer aparecer uma análise.

As reificações que se tornam categorias antropológicas, como “cultura”, condensam espectros inteiros de relações em imagens concretas. Da mesma forma, “modelos antropológicos organizam o conhecimento sobre os assuntos humanos tendo em vista relações sociais e as complexidades da vida social e do pensamento” (ibid.), oferecendo certos contornos ou molduras que, por sua vez, são vistos em imagens recorrentes. O “ensino superior indígena” ou a “presença indígena na universidade” (que nem sempre são sinônimos<sup>213</sup>) se tornam objetos, de atenção e investigação antropológica, a partir desses contornos, modelos e categorias que exigem também um esforço de distinção e visibilização, de criação de relações específicas entre o pesquisador e este objeto, em que se explicita a especificidade “indígena” – simultaneamente tomada como dada e analiticamente construída – e ao mesmo tempo exigem que se reconheça a necessidade de refletir sobre uma autoantropologia – dos acadêmicos indígenas em relação à sua própria “cultura” e “nossa” em relação à “universidade”. De todo modo, estabelecer um modelo de análise é, também dar ao conhecimento uma forma apropriada.

Considerando que a “escrita (análise) cria um contexto em que os fenômenos podem assumir propriedades particulares” (STRATHERN, 1999, p. 373) e que é ela mesma engendrada em um contexto particular, como discutiu Strathern também em outro texto (1987) em que estabelece certas relações entre autor, leitor e tema, assinalo aqui que uma das propriedades do modelo analítico que eu construo nessa tese diz respeito à agenda do Grupo de Etnologia Urbana de pensar “a presença indígena na cidade”, o que faz de certas cenas “momentos etnográficos” e decerto cria também alguns pontos cegos, na incompletude constitutiva de qualquer interpretação.

Este é um dos motivos que torna interessante trazer, de modo reduzido, algumas outras pesquisas cujos modelos, esforços de reificação e objetificação sobre “ensino superior indígena”, trazem imagens recorrentes às que descrevi, e trazem também outras visadas. O

---

<sup>213</sup> Sobretudo a noção de presença em contraste com a noção de representação, tais como discutidas por Jean-Pierre Vernant, trazem implicações políticas sobre as quais seria interessante se dedicar. Mas deixo isso, quiçá, para outra ocasião.

interessante é que tanto as “experiências indígenas no ensino superior” quanto a sua escrita simultaneamente expressam e deslocam as categorias e contornos dessas experiências, em um processo recursivo, em que acadêmicos indígenas e acadêmicos que escrevem sobre acadêmicos indígenas (sendo ou não indígenas) trocam perspectivas e incorporam partes uns dos outros. Não apenas pela possibilidade de citação, mas pelo jogo de interpretações e contrainterpretações engendrado, e as relações que estão sendo distribuídas junto com o conhecimento<sup>214</sup>. E, é claro, além dos contextos etnográficos, são os corpos (teóricos e dos pesquisadores) que veem e que determinam o que é visto, para brincar um pouco com o perspectivismo ameríndio, borrando os contornos de conceito e percepto.

Ao mesmo tempo, adverte-nos Strathern, “por mais mútua ou reciprocamente que se construam as comparações, e por mais igualadora que seja a tentativa de imparcialidade, o efeito de ir de uma localização analítica a outra produz o que já intitulei de conexão merográfica” (STRATHERN, 1999, p. 388). Esta conexão merográfica funciona ao se deixar determinado ponto de vista de lado para ver as coisas de uma nova perspectiva, tendo-se sempre em mente qual é o ponto de vista a partir do qual se escreve. “Cada perspectiva, ao incluir outro ponto de vista como parte de si mesma, deve excluir a outra *como perspectiva*”. Citar é uma “troca de efeitos” que pode ser tomada ao modo euro-americano, em que a visada de uma pessoa está refletida na outra, em que o eu é reconhecido por outro que ao mesmo tempo o eu reconhece, aquilo a que se chama “reflexividade”, ou pode manifestar a relação e as capacidades envolvidas na troca. Busco o segundo modo.

#### 4.2.2 Modelos de experiências indígenas

Apresento agora três estudos desenvolvidos sobre a presença indígena no Ensino Superior brasileiro, desenvolvidos últimos dez anos por pesquisadores de pós-graduação em Antropologia. O interesse em apresentar estes trabalhos não reside apenas na possibilidade de conhecer a descrição de outras efetivações da presença indígena nas universidades, mas também na possibilidade de comparar como estas descrições e análises foram construídas pelos antropólogos. Ou seja, como se desenvolvem problemas aparentemente semelhantes de maneiras distintas, a partir de inserções de campo e pertencimentos institucionais particulares. Este segmento da tese é especialmente inspirado pelo trabalho comparativo de Strathern na

---

<sup>214</sup> Não à toa, tenho sido constantemente interpelada por alguns de meus interlocutores Sateré-Mawé que querem – quase tanto quanto meu orientador – que eu termine logo a tese para que eles possam ler.

Parte I de *O Gênero da Dádiva*<sup>215</sup> (1988), particularmente o capítulo 4, no qual Strathern compara modelagens da vida social das Terras Altas de Papua-Nova Guiné a partir de diferentes etnografias, incluindo a sua.

Nos três trabalhos em comparação aqui, há uma preocupação em ir além da revisão crítica dos direitos e políticas públicas para a educação indígena e as chamadas Ações Afirmativas, e da discussão dos currículos. Busca-se considerar a “perspectiva indígena” apreendida por meio dos relatos das trajetórias dos acadêmicos indígenas, em seu trânsito por aldeias e cidades, contextos de aprendizagem e trabalho e aspirações futuras, bem como descrevendo o cotidiano das aulas e de eventos que orbitam a vida universitária. Nesse sentido, a interculturalidade das experiências analisadas é também um horizonte para estas pesquisas, colocando em relação as “culturas” dos indígenas que ingressam nas universidades, as “culturas” desenvolvidas ao longo dos cursos, e as “culturas” dos antropólogos, a partir dos cânones teóricos mobilizados.

Dialeticamente, é preciso considerar não apenas a revisão crítica das políticas e a busca por uma perspectiva indígena enquanto descrição da situação histórica concreta do ensino superior indígena, mas também considerar a situação histórica do *interesse* por este objeto de investigação para a antropologia, tendo atravessado a discussão pós-moderna e pós-colonial, e a exortação pós-social por uma antropologia simétrica. No caso brasileiro, como reiteradamente pontuado por Carneiro da Cunha (2009, 2014), em que o ofício do antropólogo nunca esteve distante da militância, interessar-se pelo Ensino Superior Indígena é também acenar para a possibilidade de interlocução com indivíduos e coletivos indígenas dentro da própria arena, na qual eles poderiam estar devidamente habilitados no uso das ferramentas conceituais e práticas de conhecimento antropológicas e realizar seus próprios experimentos com elas. O que é tão mais fecundo quando não se confere primazia à antropologia enquanto modo de descrição, sistematização e análise; mas se lhe reserva um caráter lúdico e tácito, no qual “nós” e “eles” podemos penetrar para um encontro, que pode ocorrer de muitas outras formas.

Além de discussões mobilizadas sobre cultura e práticas de conhecimento, os trabalhos aqui apresentados assinalam a transformação política pela qual as comunidades e coletivos indígenas passam, em suas diferentes situações de relações com os não indígenas e com as

---

<sup>215</sup> Durante o ano de 2016, organizei um grupo de leituras de *O Gênero da Dádiva* no Núcleo de Antropologia Urbana. Além de debatermos os capítulos, realizávamos o exercício de pensar nossas pesquisas individuais e coletivas a partir das ferramentas analíticas de Strathern. No segundo semestre de 2018, a professora Silvana Nascimento e eu oferecemos algo similar como disciplina para o PPGAS. Devido ao trancamento e prorrogação dessa tese em virtude de minha tendinite, eu não terei defendido a tese a tempo para ser oficialmente registrada como professora nessa disciplina. Mas a universidade é pejada de mecanismos oficiosos mesmo...

instituições públicas, e a progressiva estabilização da categoria “professor indígena” como uma forma de liderança, capaz de realizar mediações entre mundos distintos e desenvolver projetos, ou seja, conseguir recursos de esferas outras para o desenvolvimento das próprias comunidades, como foi discutido na segunda parte do capítulo 3.

Para os três trabalhos aqui comparados, a noção de experiência é central para a descrição, tomando o termo de modo polissêmico. Experiência se refere à vivência dos acadêmicos indígenas ao cursarem o Ensino Superior e o modo como esta vivência neles se inscreve. Mas também experiência ganha o sentido de experimento, de explorações de acadêmicos, suas comunidades de origem, seus professores e as instituições de ensino superior em concretizar a *interculturalidade*, por meio de invenções e conexões que se dão ao longo de cada curso, de cada turma, revelando as múltiplas agências em questão.

As três análises, de diferentes modos, assinalam como o foco das experiências ser “a relação entre” indígenas e não indígenas, saberes tradicionais e saberes científicos, tende a tornar os termos como pontos de referências fixos, como se a tarefa da interculturalidade fosse ligar dois termos que poderiam ser independentes dessa relação, de outro modo. Essa dicotomia e esse modo de relação são incorporados nas próprias categorias de acadêmico indígena, professor indígena ou pesquisador indígena, que separam dentro de si e em suas práticas esses domínios de atuação, colocando-os em relação. A delimitação entre pessoas, recintos, práticas e saberes indígenas e não indígenas cria uma imagem, com diferenças de valor entre áreas, ora privilegiando um polo, ora outro. Mas esta delimitação engendra também uma fronteira onde as possibilidades de existência e ação indígena, não indígena ou intercultural se realiza (cf. STRATHERN, 1988, p. 129). Um desafio stratherniano para essas análises seria construir a descrição por meio de ficções contrastivas, colocando as diferenças em perspectiva. É o que eu busco fazer a seguir.

Strathern investiga como gênero demarca formas de agência específicas. Pensando o dispositivo da interculturalidade, substituo em sua formulação “gênero” por “cultura”, e o modo como, ao tornar-se um processo de diferenciação, “cultura” também demarca formas de agência específica. Imaginar âmbitos indígenas e não-indígenas, ou tradicionais e científicos diferenciam a socialidade e o conhecimento, que é concebido assumindo uma de duas formas (cf. STRATHERN, 1988, p. 153). Estruturo esta seção de modo similar ao que foi feito na seção 3.1.5, separando cada experiência de ensino superior. No entanto, trato de três paisagens etnográficas distintas, cujas relações não são necessariamente de contiguidade, mas se manifestam no plano em que todas são afetadas pelos diferentes políticas públicas, legislações e aparatos estatais concernentes ao ensino escolar indígena e também pelas diferentes formas



de coletivização e ação política que o movimento indígena tem realizado para articular demandas e tomar parte na formulação dessas políticas, em diferentes âmbitos.

Os trabalhos discutidos são uma dissertação sobre a experiência da presença de universitários indígenas de todo o Brasil na Universidade Federal de São Carlos (DAL'BÓ, 2010), uma dissertação sobre a experiência de universitários indígenas Terena e Guarani Kaiowá no Mato Grosso (SANTOS, 2016), e uma tese sobre a experiência da Licenciatura Intercultural Indígena para universitários Kaingang, Xogleng e principalmente Guarani na Universidade Federal de Santa Catarina (MELO, 2014). Ainda que haja diversidade étnica, institucional e geográfica entre esses trabalhos, a seleção é algo arbitrária, posto que o objetivo não era compor uma amostragem representativa de todos os trabalhos sobre presença indígena na universidade, e sim construir comparáveis entre diferentes trabalhos e o meu, de modo a trazer iluminações recíprocas. Os autores dos dois primeiros trabalhos são interlocutores diretos, membros do CEstA e, no caso de Talita Dal'Bó, "sib" da minha turma de doutorado. O trabalho de Melo foi escolhido pela riqueza etnográfica e o foco em uma licenciatura intercultural. Como se trata de um trabalho de maior fôlego (uma tese, afinal), sua apresentação aqui é um tanto mais longa que a dos outros dois.

*A experiência da Universidade Federal de São Carlos: Talita Lazarin Dal'Bó*<sup>216</sup> analisa em sua dissertação de mestrado (2010) o processo de inclusão de estudantes indígenas na Universidade Federal de São Carlos, estado de São Paulo. Dal'Bó opta por realizar um recorte institucional, realizando trabalho de campo sobre a experiência indígena na própria universidade em que cursava sua graduação e mestrado, justapondo espaços e tempos de pesquisa e de sua formação na pós-graduação. Dal'Bó acompanha as negociações e dispositivos para a criação de formas de acesso para estudantes indígenas na UFSCar; a realização do vestibular e o ingresso dos doze primeiros acadêmicos indígenas, pertencentes a quatro etnias de diferentes regiões brasileiras; o cotidiano dos acadêmicos indígenas e o modo como operaram com as contradições subjacentes a oposições como conhecimento tradicional X conhecimento científico. O trabalho é dividido em três partes.

---

<sup>216</sup> Talita ingressou comigo no doutorado do PPGAS-USP em 2013 onde deu seguimento à esta pesquisa, realizando comparações entre os acadêmicos indígenas da UFSCar e os estudantes indígenas do PPGAS da UFAM, especialmente os participantes do NEAI – Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena. Nossas pesquisas atualmente também realizam conexões parciais, a partir de nosso encontro, nossa amizade e nossa participação na Comissão de Cotas e Ações Afirmativas da Universidade de São Paulo. Infelizmente, não foi possível atualizar esta seção trazendo a pesquisa de doutorado de Talita aqui, que trouxe modelagens interessantes a partir desse exercício comparativo entre UFSCar e UFAM, incluindo a pesquisa de João Paulo Barreto, antropólogo tukano, a cujo artigo eu menciono na próxima seção.

A primeira parte realiza uma revisão dos dispositivos jurídicos e das políticas públicas educacionais para os povos indígenas, buscando um panorama das diferentes formas de *acesso* e do número e da distribuição dos universitários/acadêmicos indígenas. Esta revisão é discutida à luz do debate da educação escolar indígena, discussão que acabou por ser transplantada para a inserção indígena no Ensino Superior. Um dos argumentos presentes no debate sintetizado por Dal’Bó é o de que a atuação “militante” por parte de acadêmicos nos anos 1990 – especialmente antropólogos – renunciou a um aprofundamento conceitual e teórico em suas definições e explorações da ideia de interculturalidade ou educação diferenciada, cuja realização na prática se revelava difícil. As saídas indicadas por tais críticas – recuperando discussões de Manuela Carneiro da Cunha, Eduardo Viveiros de Castro e Márcio Goldman – seriam tanto a abertura para uma maior participação indígena na elaboração da organização institucional, dos currículos e materiais de suas escolas, quanto um questionamento das oposições reiteradas entre “conhecimento tradicional” e “conhecimento científico” (ou escolar). Ou seja, ainda que o conhecimento ocidental se realize em uma pretensão universalista, unificadora e sistêmica, há uma multiplicidade de modelos de conhecimentos outros, que não podem ser aglutinados como “conhecimento tradicional” para formar um par oposto ao conhecimento científico, muito menos a ele unificados em um currículo único trabalhado na instituição escolar. Dal’Bó exemplifica estas formas outras de conhecimento por meio de uma série de etnografias sobre populações ameríndias em que as noções de corporalidade e sensorialidade são mobilizadas para distinguir diferentes conhecimentos e seus aprendizados; bem como trabalhos que relacionam performances e transmissão de conhecimento; e que introduzem noções indígenas sobre o desenvolvimento de sabedoria. Dal’Bó conclui que estes processos de conhecimento estão atrelados a práticas previamente existentes em seus contextos locais, que estabelecem modos e prerrogativas em sua aquisição e transmissão e que se realizam de maneira dinâmica, não constituindo um patrimônio estático e inventariável de conteúdos. Por fim, Dal’Bó pontua que a discussão sobre conhecimentos indígenas e sua inclusão enquanto tal nas universidades não fazia parte do horizonte cotidiano e das preocupações dos estudantes indígenas da UFScar, vindo à tona nos eventos acadêmicos que discutiam a presença indígena na universidade, na elaboração do vestibular específico ou em momentos em que estes estudantes eram instados a falar sobre sua “indianidade”.

A segunda parte trata das experiências dos estudantes indígenas da UFScar, especialmente o primeiro ano cursado em 2008. A abordagem segue uma ordem cronológica, narrando a formação da Comissão de Ações Afirmativas da UFScar e a construção de uma política de acesso e permanência com critérios socioeconômicos e étnico-raciais; o processo de

elaboração de um vestibular específico em que constasse “algo de indígena”; o acompanhamento dos candidatos oriundos de várias partes do Brasil durante as provas e em seu alojamento no campus; o conteúdo da prova escrita (objetiva com questões de múltipla escolha e redação, sobre educação no Brasil) e a realização das provas orais; a recepção dos aprovados e o início do período letivo; as dificuldades de adaptação dos acadêmicos indígenas e a sociabilidade universitária; e os eventos acadêmicos. No relato etnográfico, Dal’Bó demonstra como há uma série de pressupostos na construção da presença indígena na UFScar, que são questionados no decorrer da experiência concreta. Em primeiro lugar, uma oposição entre *conhecimento oral* e *conhecimento escrito* no esteio da oposição tradicional e científico que considerava os candidatos indígenas mais aptos e familiarizados com a expressão oral, ignorando a multiplicidade de formas de oralidade e enunciação de conhecimentos. Em seguida, uma suposta falta de familiaridade com a língua portuguesa a ser atendida por um curso optativo, que acabou por ser transformado em um curso de gêneros textuais acadêmicos, estes sim pouco familiares. Mas, sobretudo, o pressuposto de que as demandas e dificuldades dos indígenas poderiam ser sanadas de modo homogêneo, sem levar em conta as diferentes trajetórias de escolarização, a diversidade étnica e as demandas específicas dos diferentes cursos. Ou seja, construíra-se uma nova oposição, entre “estudantes” e “estudantes indígenas” (com necessidades específicas), ao mesmo em que se exigia que os indígenas transitassem por ambos os papéis, cumprindo as exigências curriculares comuns a todos os alunos dos cursos e sendo instados a demonstrar sua “indianidade”.

A terceira parte discute como os estudantes indígenas puderam operar com as contradições implicadas nos usos de “cultura” e “conhecimento tradicional” e a relevância da presença na universidade para os indígenas. Assim, Dal’Bó relata três casos. Um estudante de Fisioterapia que retorna à sua comunidade para pesquisar usos de plantas medicinais, desenvolvendo uma pesquisa, e assim formando um novo conhecimento, no âmbito de seu curso. Um encontro de universitários indígenas em uma aldeia Terena em que a UFScar é vista como uma conquista. E um estudante de Psicologia que investiga nas comunidades indígenas a presença de políticas educacionais para crianças com necessidades especiais. Assim, Dal’Bó mobiliza um conceito de *tradução*, tal como recuperado de Lienhardt por Talal Asad, que concebe tradução não apenas como uma questão linguística, mas de modos de pensamento. Para este uso de tradução, são mencionados também os trabalhos de Bruce Albert e Davi Kopenawa, e de Scaramuzzi sobre narrativas históricas na escolarização indígena que remetem à regimes de conhecimento e modos de vida. Assim, a dicotomia entre conhecimentos indígenas/tradicionais passa a ser compreendida como traduções dos estudantes indígenas sobre

modos de conhecer e as relações estabelecidas com os conhecimentos dos cursos universitários. Duas experiências em que a universidade é também transformada conceitualmente são mencionadas: o experimento de Universidade da Floresta no Acre e a Rede de Saberes que forma pesquisadores indígenas kaiowá e terena no Mato Grosso do Sul. Por fim, questiona-se a premissa de que um estudante-pesquisador indígena deverá pesquisar seu próprio povo e comunidade, posto que pode também se interessar por outros povos e outros temas. A dissertação termina com a seguinte indagação: Haveria assim uma diferença em relação a pesquisas de estudantes não indígenas? A resposta para esta pesquisa será o gancho para a tese de doutorado de Dal’Bó (2018), na qual a experiência da UFSCar é contraponto aos antropólogos indígenas sendo formados pelo Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena – NEAI, da Universidade Federal do Amazonas.

*Experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul:* A dissertação de mestrado de Augusto Ventura dos Santos (2016) analisa a experiência universitária de acadêmicos indígenas a partir de um recorte tanto geográfico quanto étnico. Examina-se a presença de estudantes Terena (sobretudo na UEMS de Dourados) e Kaiowá-Guarani (UFGD), respectivamente em cursos regulares e na licenciatura indígena (*Teko Arandu*) no Mato Grosso do Sul. As experiências indígenas na universidade são descritas como redes, concebidas como uma forma de pensar relações que não implique na delimitação de totalidades, ou de dimensões internas e externas. As experiências se referem, portanto, às conexões variáveis de indígenas com universidades do Mato Grosso do Sul e aos modos de relação (modos de conhecimento e modos de vida) aí implicados (SANTOS, 2016, p. 66).

Santos investiga experiências que ocorrem em instituições e regiões distintas de seu lugar de formação, a Universidade de São Paulo. Não obstante, seus fios condutores de pesquisa partem de uma agenda de pesquisas comum ao Centro de Estudos Ameríndios da USP, as redes ameríndias, e de eventos ali realizados com a presença de acadêmicos indígenas que se tornariam personagens conceituais centrais para a descrição das duas experiências (Terena e Kaiowá-Guarani) comparadas por Santos na dissertação. Embora ressalve que seus períodos de trabalho de campo foram breves e não permitiram um acompanhamento pormenorizado do cotidiano universitário dos acadêmicos indígenas, Santos nota que dualidades como campo/laboratório ou campo/gabinete, que acionam a noção de *recinto* como um ambiente de separação, controle e estabilização, tornam-se porosos quando se trata de investigar estudantes indígenas na universidade, de modo que o contraste deve ser pensado de modo contextual e artificial.

A noção de “estudo etnográfico” empregada por Santos é baseada na Teoria Ator-Rede de Bruno Latour, que concebe a descrição etnográfica como conexão de enunciados e práticas muito diferentes, mas em um patamar equivalente de importância. Para apresentar cada um dos dois casos comparados, Santos escolhe um interlocutor chave (Eloy Terena e Eliel Benites) que narrou sua trajetória nos Diálogos Ameríndios, evento organizado pelo Cesta, utilizando-a para iluminar como diferentes conexões, temporalidades, situações econômicas e políticas, projetos intergeracionais e relações com a cidade moldaram as experiências dos acadêmicos indígenas Terena e Kaiowá-Guarani, respectivamente. De modo análogo, Santos elege uma monografia chave clássica (Roberto Cardoso de Oliveira, sobre os Terena, e Egon Schaden, sobre os Guarani) que conduz o diálogo com a produção bibliográfica em etnologia e apresenta traduções antropológicas dos conceitos mobilizados pelos acadêmicos indígenas. Santos ainda, por meio do que denomina “encontro etnográfico”, entrevista professores pioneiros Terena e rezadores Guarani que oferecem uma chave explicativa para a busca terena e kaiowá-guarani pelos conhecimentos que residem na alteridade e pelo Ensino Superior, em particular.

Santos apresenta dois modelos de cursos no âmbito das políticas afirmativas: os *cursos regulares*, em que pode haver políticas de *acesso* que afetam os exames de seleção (reserva de vagas, vagas suplementares), políticas de *permanência* no curso (bolsas, acompanhamento, moradia, transporte) e o período *pós- formação*; e os *cursos modulares* e *institutos diferenciados*, com processos seletivos e calendários letivos diferenciados e orientações para o retorno às comunidades. Santos aborda a expressão “políticas afirmativas” como um fenômeno das “políticas de cultura”, em um contexto em que “cultura” passa a ser uma noção disseminada pela sociedade e apropriada por diferentes segmentos minoritários para obter reparação por danos políticos, reconhecendo no termo “afirmativo” uma enunciação reflexiva das especificidades socioculturais. Santos revisa a discussão sobre etnicidade e cultura com aspas de Manuela Carneiro da Cunha, à luz da discussão sobre dualidade, unidade e multiplicidade de Viveiros de Castro e Márcio Goldman, também utilizadas para criticar a oposição entre conhecimentos indígenas e científicos e sua tentativa de unificação em um currículo, apostando na multiplicidade de conhecimentos e modos de conhecimento. A noção de minoritário é acionada pelas reflexões de Deleuze e Guatarri, em que minoria não denota uma inferioridade numérica, mas sim a não conformidade a um modelo. Esta minoria pode ao mesmo tempo conter uma vontade de se tornar majoritária e apresentar um devir potencial e um processo que se desvia do estado majoritário. Ambas as noções podem coexistir de forma entrelaçada, em um duplo movimento. Santos sugere uma aproximação entre as duas formas de minoria e as

duas tendências dos modelos de políticas afirmativas, a inclusão em cursos regulares e a criação de cursos específicos.

O fio condutor do capítulo sobre as “redes de acesso, permanência e retorno” Terena é a trajetória de Luiz Henrique Eloy Amado, narrada nos Diálogos Ameríndios da USP. O relato descreve como os Terena, com dificuldades de produzir sua vida apenas com o trabalho na aldeia e na roça, seguiam para o trabalho na indústria sucroalcooleira e mudanças sazonais ou permanentes para longe das aldeias. A geração mais nova vê os estudos e o ingresso na universidade como uma opção importante, uma alternativa de vida. Diferenças de qualidade do ensino nas escolas indígenas e nas escolas das cidades, o ingresso no mercado de trabalho anterior ao ingresso na universidade, as políticas afirmativas de acesso e permanência, a possibilidade de custeio de mensalidades e as redes de contatos no meio urbano que podem propiciar moradia e alimentação configuram as diferentes trajetórias descritas por Santos. Nessas trajetórias, é possível perceber um enorme esforço pessoal, familiar e comunitário em acumular conhecimentos e experiências de outros espaços para conquistar este espaço indígena na universidade, diante de um profundo estranhamento aos modos de se relacionar na cidade.

O advogado terena Luiz Eloy descreveu em sua palestra as ações do projeto Rede de Saberes da UEMS, que visou demandas específicas dos acadêmicos indígenas, como uma sala exclusiva, acompanhamento pedagógico, questões sobre domínio da linguagem e metodologia científica e da informática, apoio a pesquisas de autoria indígena, eventos realizados, sensibilização do corpo docente e funcionários e combate ao preconceito. Embora a pesquisa de Santos não tenha possibilitado a descrição etnográfica dessas ações, sublinha-se o impacto do projeto na escolha pela universidade por parte dos Terena (acesso) e como estas ações de permanência ocasionaram tanto visibilidade quanto sociabilidade entre os estudantes indígenas, criando um espaço comum de convivência e de articulação. Isto é refletido à luz de uma disposição terena de buscar ocupar posições de poder para ampliação de contatos e conexões, sendo a universidade um espaço estratégico.

Santos então traz entrevistas com professores indígenas pioneiros, que vivenciaram o processo de conquista da escolarização entre os Terena, descrevendo sua empreitada como “atirar lá fora” e “ir além”, buscando a educação como um bem dos “civilizados” valorizado pelos Terena. E que implicou em cada etapa articulações e cooperações com órgãos como o SPI e instituições missionárias. A formação escolar afeta também a formação de lideranças e suas organizações políticas, em especial nas demandas fundiárias, em que o domínio jurídico de Eloy se torna valioso. A educação escolar, portanto, torna-se fonte de acúmulo de notoriedade e status social nos modos de relação política dos Terena (SANTOS, 2016, p. 124). É esta lógica

de prestígio que os leva a valorizar documentos e objetos certificadores de autoridades, como as antigas patentes, que passam pela tecnologia da escrita e a educação formal. “valorizados na medida em que condensam em si relações privilegiadas com determinadas instâncias de autoridade e que, em razão disso, potencializam a ampliação de novas relações. Nesse sentido, o diploma universitário e o título de “doutor” concedidos por instituições oficiais de ensino constituem, igualmente, instrumentos mobilizados pelos Terena para construíam as dinâmicas políticas que lhes são próprias” (ibid., p. 125).

Ainda no capítulo sobre os Terena, Santos busca um diálogo com a bibliografia etnológica, tomando como referência central os trabalhos de Roberto Cardoso de Oliveira (por mim brevemente apresentado na seção 2.1.3), abordando o sistema interétnico entre sociedade terena e sociedade nacional no sul do Mato Grosso. Cardoso de Oliveira descreveu a assimilação a partir de dois processos, a aculturação (como perda de distintividade cultural) e mobilidade (dimensão individual de perda de identificação com um grupo étnico de origem). Contudo, o caso Terena causou transformações sobre o próprio conceito de assimilação e a opção por um conceito de tribalismo, inspirado em etnografias africanistas, contestando a ideia de que cidades seriam suficientes para destribilizar ou aculturar populações “étnicas”. A noção de tribalismo indicava a manutenção de elos tribais e consciência individual de pertencimento, mesmo diante da vida citadina, que aliás os levava a se aglutinarem em coletividades. Ou seja, as relações intraétnicas e interétnicas não eram mutuamente excludentes. Santos, no entanto, objetiva de que a ideia de grupos étnicos precisa ser questionada ao denotar entidades autossuficientes com limites fechados, o que sugeriria a preservação de uma essência. Outro termo de Cardoso de Oliveira que Santos recupera é o de conduta, que no caso dos Terena descreveria seu espírito de iniciativa e busca por status, passando pelo domínio do conhecimento formal e o regulamento do mundo dos brancos. A conduta terena, terceira via entre a assimilação e o tribalismo, positivaria a relação dos Terena com a sociedade nacional, modulando-a segundo os termos e anseios terena (ibid., p. 138).

*Experiências Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica/UFSC:* Na apresentação de seu doutorado, Melo retoma sua trajetória desde o final da graduação no NEPI, desenvolvendo mestrado sobre Educação Indígena na escola indígena Itaty e a formação do magistério Guarani. Melo descreve como os professores não-indígenas, *djuruá*, estavam despreparados para as aldeias. Por exemplo, por não perceberem que a visão não era central para o ensino-aprendizagem dos guaranis, cuja cultura centralmente oral, aliada à gestualidade, a dança e aos cantos, privilegia a audição, e ouvir bem para compreender bem.

A palavra *endu* encadeia sentidos de ouvir, entender, sentir e tocas instrumentos. Investigando os processos próprios de aprendizagem guarani, Melo destaca a corporalidade e os cuidados corporais como centrais para formas de comunicação que extrapolam a oralidade e que se referem à educação indígena em espaços escolares e não-escolares. Para os estudos de etnologia indígena, é importante estudar a escola, parte da paisagem contemporânea das aldeias indígenas, é palco de aprendizados, incompreensões e reelaborações. Lócus de articulação e mediação com o “mundo dos brancos” e, assim, uma gama de relações “possíveis e impossíveis” (MELO, 2014, p. 31).

Na introdução, Melo esclarece que descartou diferentes possibilidades de constituição do campo para construir uma etnografia focada nos sujeitos, multissituada por se desenvolver no campus da UFSC, nos hotéis onde as aulas foram ministradas e também nos rituais realizados em Florianópolis e nas aldeias. Além disso, Melo ministrou disciplinas e foi orientadora nas etapas de Tempo Comunidade dos professores indígenas em formação, desempenhando também o papel de perita antropológica para demarcação de terras guarani, o que lhe permitiu conhecer mais aldeias e seguir redes de parentesco e relações entre as aldeias guarani. Observar as teias de relações entre as aldeias, e os impactos de alterações na paisagem, como construções de estradas, permite ao mesmo tempo não considerar as aldeias como unidades isoladas e entender a importância do território para os grupos Guarani em meio a disputas por terras. A questão territorial dos guaranis é comparada à dos Xokleng/Laklãnõ e Kaingang, etnias também presentes na Licenciatura Intercultural pesquisada.

Melo descreve alguns lugares importantes para a realização da pesquisa. Primeiro, retoma a história da comunidade de Morro dos Cavalos, destacando a importância da escola e os sucessivos levantamentos realizados por pesquisadores ao longo das últimas décadas, descrevendo as etapas do lento processo de demarcação, ainda inacabado quando da escrita da tese. Esta luta é também encampada no contexto da universidade e tema abordado em sala de aula. Em seguida, descreve a aldeia de Mbiguaçu, acompanhando a mobilidade das famílias e sua importância para a manutenção do *nhandereko*, “nosso jeito de ser e viver”, e da aquisição de conhecimentos por meio das “oguatás”, caminhadas.

Melo recapitula a mudança na concepção da educação indígena a partir dos anos 1970, em direção à diversidade e especificidade e as pesquisas que desde essa época destacam a diferença de concepção entre educação indígena e não indígena. Em seguida, informa que a escolarização dos grupos indígenas do Sul inicia-se em meados da década de 1940 e retoma as discussões de Meliá, Lopes da Silva e Grupioni sobre o caráter ideológico e assimilacionista da educação indígena e a necessidade de compor um trabalho interdisciplinar para conceber uma



educação escolar indígena. O trabalho de Melo insere-se no debate ao pesquisar um curso piloto de Licenciatura Intercultural sediado na UFSC, comparando-o com as experiências desses acadêmicos indígenas nas casas de rezo por onde também transitam. Desenvolve-se em diálogo com Peter Gow uma analogia entre escola e xamanismo apontando para fatores como poder, prestígio, capacidade de trânsito e mediação entre mundos e conhecimentos específicos, e sua propriedade destrutiva e disruptiva (ibid., p. 61). A universidade é vista como um “saber da alteridade”, partindo da premissa lévistraussiana de “abertura ao outro”. Assim como no xamanismo, é preciso grande investimento e esforço para adquirir o conhecimento advindo da universidade, incluindo permanecer sentado em sala de aula durante todo o dia, ingerir substâncias e alimentos perigoso, afastar-se dos núcleos familiares, e seguir certas regras de conduta. Do xamanismo guarani, por sua vez, Melo destaca certos cuidados corporais, como dietas, resguardos pós-parto, cuidados com o *djatchy* – menstruação, fumar o *petyngua* – cachimbo, e os ritos na casa de rezo, local onde se formam lideranças. Melo coteja ainda a noção de Tim Ingold de *skillsment* com a noção de Carneiro da Cunha de “disposições adequadas” para adquirir certos conhecimentos, retomando ainda a análise de Clastres da educação guarani marcada no corpo, cuja superfície é preenchida por meio de rituais de iniciação, análise presentes em outros autores sobre povos indígenas pano.

No capítulo um, Melo se preocupa em salientar que, da perspectiva indígena, esta formação profissional superior busca “compreender como os brancos pensam”, compreender e dialogar com os órgãos e políticas públicas, e assim conseguir lutar pela garantia de seus direitos e demarcação de suas terras, e nota que entre os acadêmicos do curso de licenciatura intercultural havia mesmo a demanda por uma formação que lhes permitisse lecionar em escolas não indígenas.

Melo sumariza trabalhos falando sobre a presença indígena em universidades em outros países da América Latina, fornecendo estatísticas e pequenas descrições dos diferentes modelos de acesso, e dos financiamentos voltados para a questão feitos pela Unesco e pela Fundação Ford, do qual resultou o Projeto Trilhas de Conhecimentos do LACED e o apoio ao Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco (presente na dissertação de Augusto Santos). Em todos os contextos latino-americanos, ressalta-se que predominam as políticas sociais de atenção universal, sustentando assimetrias, desigualdades e invisibilidade de identidades étnicas, sobretudo em países com intensos processos de mestiçagem. Além disso, os programas e cursos sofreram enormes entraves administrativos e institucionais, além de que muitos cursos não tem um caráter permanente e sustentável, pois muitos cursos são piloto e sem garantia de financiamento subsequente. Além disso, seus currículos são pouco flexíveis e não

contam com indígenas e equipes multidisciplinares para sua formulação. Ou seja, a pouca abertura das universidades para outras formas de conhecer, outros saberes e perspectivas. Em meio a preocupações com acesso e permanência, negligencia-se a discussão de questões ligadas ao conhecimento e à formação dos estudantes indígenas.

Após uma revisão de diferentes instituições e políticas de ações afirmativas, incluindo algumas para formação de quadros profissionais indígenas para áreas como agroecologias, Melo pontua que ainda há certa dificuldade de formular ações afirmativas para indígenas que não sejam reproduções daquelas pensadas para a população afrodescendente, pois se tratam de coletividades que se pretendem culturalmente diferenciadas. De toda forma, no que tange à educação indígena, há um imenso descompasso entre a lei e a realidade e a dificuldade de reelaborar o Brasil como um estado nacional pluriétnico. O adjetivo da educação indígena, “diferenciado”, encontra entraves no sistema das Secretarias de Educação dos Estados e nas universidades, e “específico” no sistema de avaliação das instituições e no MEC. Outras barreiras são as formas de avaliação e calendários homogeneizadores. Mesmo as Licenciaturas Específicas, Interculturais, Indígenas, a despeito da busca por conteúdos outros, mantém a mesma “forma”, fruto de modelos disciplinadores, além de muitas vezes não contemplar a diversidade de situações dos povos indígenas no Brasil e de enfrentarem a indiferença das instituições que sediam estes cursos, que oferecem pouca infraestrutura<sup>217</sup>. Melo, porém, acha que a presença indígena é necessária para repensar essas estruturas e formas de transmissão de conhecimento (ibid., pp. 89-90).

No item seguinte, Melo narra a história da expressão Ações Afirmativas, e discriminação positiva como formas de combate à discriminação e à desigualdade, tomando o cuidado de mencionar as críticas de Ivonne Maggie e Peter Fry, e a defesa de José Jorge de Carvalho e Rita Segato à política de cotas étnico-raciais, endereçando problemas que não são apenas socioeconômicos. Tratando dos impactos da Lei de Cotas, um efeito colateral da lei é excluir de seu escopo indígenas que foram outrora beneficiados por programas e bolsas e cursaram a educação básica em instituições particulares, porque a lei beneficia apenas alunos oriundos de escolas públicas. A autodeclaração também ignoraria modos de verificação de pertencimento étnico próprias de cada coletivo. Melo retoma o balanço feito por Gersen Baniwa, suas sugestões de políticas de acesso e permanência, e suas ressalvas de que a escola

---

<sup>217</sup> No caso do PROIND, percebo que a indiferença resultou sobretudo do fato de que o tempo universidade do curso era justamente o período de recesso acadêmico, resultando em virtualmente nenhuma convivência entre os acadêmicos do PROIND e dos cursos regulares, além de pouco colocar os acadêmicos do PROIND em contato com o restante do corpo docente da UEA de Parintins e os eventos ali sediados.

diferenciada muitas vezes deixa o aluno indígena em desvantagem em relação aos alunos que estudaram em escolas regulares na hora de disputar vagas na universidade. Em parte, a discussão se dá em termos de universalismo e particularismo nas políticas de reconhecimento e inclusão. Em parte, em termos de hegemonia acadêmica frente a outras formas de produção de saber e distintas epistemes, sobretudo após a lei.

O capítulo 2 sistematiza e analisa as licenciaturas interculturais, com o propósito de nortear novos cursos e refletir sobre os que estão em andamento. Lista uma série de levantamentos realizados, os cursos oriundos dos editais do Prolind, o levantamento do Laced e faz uma tabela com seu próprio levantamento, (ibid., p. 107), presente também no relatório sobre as experiências de licenciaturas interculturais indígenas no Brasil. Devido às lacunas de informações, sites desatualizados, etc. a troca de informações entre pesquisadores se mostrou fundamental para a composição desse quadro. Melo menciona também a pesquisa de Adir Nascimento que compara os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciaturas indígenas, elaborados muitas vezes com participação de movimentos indígenas, além de ONGs, institutos, órgãos governamentais e derivados de experiências prévias com formação magisterial indígena, por exemplo

A parte dois da tese é focada na licenciatura intercultural do sul da mata atlântica, introduzida por um histórico das demandas educacionais e programas de formação magisterial Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklanõ, populações atendidas por esta licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina. Em 2006 criou-se um GT na UFSC e diferentes comissões, para elaborar um curso de licenciatura indígena, estudando também as experiências de instituições em outros estados. O vestibular foi realizado em novembro de 2010, com 403 inscritos e 120 vagas preenchidas por Guarani, Kaingang e Xokleng de diferentes estados. Após o histórico, Melo fornece algumas formações etnológicas sobre os três povos, pontuando as diferenças entre os Kaingang e Xokleng, pertencentes ao tronco Jê e os Guarani, pertencentes ao tronco Tupi, descrevendo também as relações interétnicas entre estes povos, entre alianças, rivalidades e discrepâncias nas reivindicações territoriais. Com a “pacificação” realizada entre os Xokleng e o SPI em 1914, começou o processo de escolarização indígena, junto a iniciativas de desenvolvimento agrícola. Nesse sentido, Kaingang e Xokleng ao mesmo tempo em que bateram de frente com os órgãos tutelares, tiveram a presença das escolas em sua área muito antes dos Guarani, cuja opção foi, segundo Melo, afastar-se do mundo dos brancos. Entre os cursistas da licenciatura, muitos Xokleng/Laklanõ e Kaingang já haviam cursado outras graduações, estavam mais habituados à rotina e à disciplina acadêmica. (ibid., p. 162)

Ao descrever o curso de licenciatura, Melo conta que as aulas foram sediadas em lugares diferentes durante as três primeiras etapas para os Kaingang/Xokleng e Guarani, e posteriormente reunidas. As aulas ocorreram em diferentes espaços da universidade e em um hotel, porque não havia um lugar designado especificamente para o curso no campus. Com a divisão entre *tempo universidade*, com etapas de duração de cerca de três semanas, e *tempo comunidade*, com atividades nas escolas indígenas, a convivência com o restante da universidade foi restrita. Mas havia espaços de encontro, como o RU e as rodas de cachimbo, que suscitavam perguntas dos demais universitários. As crianças acompanhavam as mães nas aulas, sendo cuidadas de modo coletivo. Famílias também visitavam e transitavam pelo campus, e participaram de mobilizações, como a realizada em apoio aos Guarani Kaiowá. As etnias também realizaram trocas, participando de rituais umas das outras, o que permitiu perceber diferenças no tom de voz, nas práticas corporais e estimulou os Xokleng a realizar uma cerimônia. Melo afirma que “é possível perceber que esse tempo universidade é um tempo de exigência física, emocional, mas também de muitos aprendizados e reflexões sobre as experiências vividas. Experiências que provocam mudanças em cada um deles: uma nova maneira de pensar, de agir, de se organizar politicamente (ibid., p. 155).

Os estudantes tiveram hospedagem, alimentação, uso de xerox e computadores oferecidos pela universidade, bem como contatos com professores de outras instituições e estados que relataram suas experiências com licenciaturas indígenas em outros contextos. Tiveram também aulas e oficinas com professores de outros cursos da UFSC e seminários com sábios indígenas, além de apresentações culturais e de atividades de campos realizadas durante as disciplinas. Melo comenta que nem todos os acadêmicos eram professores, sendo alguns deles Agentes Indígenas de Saúde e Saneamento (AIS e AISan).

O tempo comunidade implica em mulheres retomando as atividades de casa, lideranças se inteirando dos assuntos, além das atividades exigidas pelo curso. Depois de algumas etapas, decidiu-se que seria preciso alguém que acompanhasse as tarefas nas aldeias e orientasse os acadêmicos, para garantir o êxito na entrega das tarefas.

No próximo item, Melo descreve sua própria sensação de contraste entre os Xokleng e os Guarani. Os Xokleng debatem, falam alto e gesticulam, contam histórias e conversam. Os guaranis são calmos, falam baixo, refletem e se dão a conhecer aos poucos. Além disso, os Kaingang e os Xokleng possuem gerações escolarizadas, algumas vezes até os avós, enquanto os Guaranis são majoritariamente a primeira geração a se escolarizar, provocando diferenças na adaptação aos ritmos acadêmicos. Os Guarani foram alfabetizados na língua indígena e aprenderam português posteriormente, frequentando as escolas nas aldeias. Os Kaingang e

Xokleng estudaram fora das aldeias, onde seus pais consideraram que o ensino era melhor. As habilidades de falar, escrita e entendimento da língua variam, e há Kaingang e Xokleng que não falam a língua indígena. Esta discussão retorna adiante, quando Melo relata as diferentes maneiras dos acadêmicos indígenas reagirem às posturas dos professores, manifestando discordância pelo debate e confronto, retirando-se da sala, no caso dos Kaingang e Xokleng, ou ficando em silêncio e desviando – *djekore*, no caso dos Guarani, para quem silêncio não significa concordância, e que consideram que falas de caciques não devem ser interrompidas. (ibid., p. 199). As falas registradas por Melo no curso enredam discursos políticos de união na luta pela terra e fortalecimento das línguas indígenas e de seus “processos próprios de ensino-aprendizagem”; tabus alimentares, relações com parentes e outras formas de cuidado de si negligenciadas na e pela universidade; a necessidade de preservar hábitos como fumar o *petyngua*; conexões entre xamanismo, formação de lideranças espirituais e professores para a manutenção dos seus modos de ser e viver (ibid., p. 205).

Assim, a universidade se torna uma estratégia para diversos fins que vão além da qualificação profissional. É fonte de prestígio e acesso aos saberes, capacidades e poderes dos brancos, mas também dos perigos que surgem na convivência com os não indígenas (ibid., pp. 166-168). Aqueles que participaram dos magistérios específicos buscavam inserir mais elementos valorizados em suas respectivas aldeias nas escolas indígenas, como resultado da formação anterior.

No capítulo 5, Melo descreve sua própria experiência de docência na Licenciatura, em disciplinas de Práticas Corporais e Infância Indígena. A partir de teorias da antropologia, Melo propôs romper com o modelo hegemônico ocidental de infâncias, buscando nas formas de vida de cada um dos grupos suas concepções de infância, trazidas pelas falas dos próprios acadêmicos. Estes mesmos acadêmicos refletem sobre as mudanças na infância indígena provocadas pela escola e pelo contato, mudanças que começam já na gravidez e nos cuidados obstétricos. Melo apresenta tabelas com classificações de ciclos de vida e infância para cada uma das três etnias, a ser considerada também para os projetos políticos pedagógicos das escolas. O quadro dos Kaingang descreve o que a criança faz e aprende em cada período e o quadro dos Guaranis descreve o estado de seu espírito. Na disciplina de Infância foi realizado o seminário Sábias Indígenas, chamando mulheres das três etnias para discutir as fases da criança, cuidados na gestação, parto, transmissão de conhecimentos e aprendizagem infantil, despertando memórias e emoções na turma (ibid., p. 189). Contudo, o seminário não era o lugar mais adequado, não tinha o fogo de chão e a roda de *petyngua*, adequadas para a aprendizagem de certos conhecimentos, ligados a um contexto específico. Melo descreve a disciplina de

“práticas corporais”, em que foram estimuladas pesquisas sobre práticas corporais nativas, que não necessariamente passam pela escola, e os acadêmicos participaram de oficinas, incluindo capoeira e percussão.

Melo descreve o modo como os guaranis percebem a cultura dos *djuruá* e seu modo de transmissão de conhecimento. Reunidos falando junto, com muito barulho e informação, uma cultura rápida e pesada, para a qual seus ouvidos não estão treinados. Aqueles que deixaram as aldeias para estudar nas escolas dos brancos percebem a diferença na metodologia e nos conteúdos, pois ao invés de caminhar na mata e conversar com os mais velhos, frequentavam a escola e adquiriam conhecimentos não indígenas. Na universidade, houve o convívio entre diferentes faixas etárias e gerações distintas, com trocas de experiências entre aldeias, contextos, regiões e percepções diversas. Acadêmicos guaranis de diferentes aldeias e regiões foram ao longo do curso se descobrindo enquanto parentes, encontrando ligações em gerações anteriores. Nessas descobertas, Melo constrói uma árvore genealógica conectando os acadêmicos (ibid., p. 222).

O professor indígena, enquanto mediador da cultura indígena e não indígena e defensor da sociedade contra o “inimigo”, é comparado por Melo a um chefe guerreiro clastreano por defender a comunidade contra a centralidade estatal. Não obstante, o professor ao mesmo tempo submete-se às normas e mecanismos do estado e assume muitos compromissos e responde por redes de parentesco das quais faz parte, mas tem uma série de benefícios, salário e acesso ao mundo dos brancos. Mobiliza assim bens e prestígio. Para compreender a perspectiva nativa sobre a categoria professor indígena, Melo retoma uma conversa com um acadêmico guarani, que lhe conta como os guaranis recebem durante certo período da vida, nomes para auxiliar no caminho espiritual. Além disso, há uma diferença entre as lideranças *yvyrai'dja*, que tem um conhecimento espiritual e da própria cultura, e os *opygua*, guerreiros espirituais que conhecem as bases do xamanismo guarani. *Popygua* são auxiliares dos *opygua* a receber as mensagens de Nhanderu. Os professores seriam *yvyrai'dja*, lideranças que auxiliam os líderes espirituais e buscam o conhecimento para ser repassado em sala de aula, a partir das conversas e aconselhamentos com os mais velhos. No final do capítulo 8, são retomados os diálogos entre o xamanismo e o ensino superior. Ambos exigem afastamento do grupo de parentes, ingestão de substâncias, preparo do corpo para o aprendizado. Ambos implicam em protocolos distintos para a aquisição de conhecimentos, são trânsitos entre mundos que exigem interdições, pois não se pode ir longe demais, é preciso ir aos poucos, na medida e na hora certa, no devido local e contexto.

A exposição de Melo sobre o cotidiano das aulas na Licenciatura centra-se no confronto entre perspectivas e saberes. Melo traz a reflexão de Viveiros de Castro sobre realizar uma experimentação entre o nosso pensamento e o pensamento indígena, mais do que propor uma interpretação sobre o pensamento indígena. Ao falar sobre história indígena, Melo afirma que o que está em jogo não é a veracidade do fato histórico, mas o que os Guaranis diziam sobre assuntos como a origem da figura dos caciques ou o canibalismo. A seguir, Melo discute os efeitos de falar sobre seleção natural, que evocou não apenas as teorias indígenas de que os animais já foram humanos, mas também os ambientes de aprendizagem, pois não é a sala de aula o lugar propício para narrar mitos, e sim a beira do fogo de chão das casas guarani – *tatapy* – embalados na fumaça do *petyngua*, na prática do *nhandereko*. Outro caso discutido foi como diferentes acadêmicos guaranis se propuseram a investigar os modos de fazer e saber guarani, como por exemplo a relação entre território e sonho. Temas como preconceito e invisibilidade também eram amplamente debatidos, tendo em vista a percepção de que os jovens estão “perdidos entre culturas”. Nas saídas de campo em um sítio, os acadêmicos guarani tinham a oportunidade de mostrar e discutir seus conhecimentos e reavivar memórias. Questionam por exemplo a distinção ocidental entre sócio e biodiversidade, pois os seres são percebidos de modo integrado. A noção de território também implica pessoas, um sentido de lugar e gente. Por parte dos acadêmicos, a apropriação dos conceitos de “*Território* – local de circulação, *Territorialidade* – forma de ver e viver no mundo; e *Territorilização* – ação política sobre o território, organização social” envolveu a busca por “termos guarani que melhor traduzem essas expressões: *Ywyrupa* – a morada terrena, território - e *Tatapyrupa* – conjunto de todos os fogos domésticos”. (ibid., p. 241)

Melo nota que, entre os Guaranis, a discrepância de gênero na composição da turma é mais acentuada. As mulheres nas turmas eram lideranças, pesquisadoras da própria cultura, mães e avós. O capítulo 7 descreve a reinvenção de ser mulher guarani a partir de suas experiências como acadêmicas. Sua formação como *Cunhá karai*, mulheres guerreiras. Melo dialoga com a antropologia feminista dos anos 1970 e seu debate do bias masculino e realiza uma revisão bibliográfica da etnologia sobre construção de gênero entre povos indígenas, seus papéis complementares e opostos e os mitos e ritos como forma de controle sobre as mulheres. Dialoga também com o trabalho de Cristiane Lasmar e trabalhos latino-americanos que indicam o papel das mulheres em valorizar e manter tradições. Melo afirma que as mulheres guarani, como *cunhá karai*, são detentoras de saberes próprios às mulheres guarani, pensadoras e articuladoras políticas, mulheres que preparam seus corpos, alma e espírito para enfrentar os desafios impostos pela universidade e se mantendo como mulheres guarani. Esse papel de

transmissão de saberes se dá, por exemplo, nas rodas de *kaa-mate*, nas fases liminares, no ensino das danças e cantos femininos, no cuidado das crianças e dos alimentos, nos cuidados menstruais *djatchy*, na arrumação de flores no *opy*. Melo recupera trabalhos em que as mulheres, por meio dos mitos, marcam a centralidade do feminino na ligação xamânica entre os mundos, mas também em questões como produção e venda de artesanato para subsistência, cuidado com o milho, etc. Os xamãs produzem um corpo apto para realizar a mediação entre planos do cosmos e reproduzir a palavra dos deuses, as mulheres produzem seus corpos para reproduzir e gerar a vida humana nessa terra. Há um cachimbo especial, *djachy petyngua*, para o período do *djachy*. “A partir dos mitos guarani, institui-se a ambivalência da mulher terrena, na sua função sagrada da maternidade e na sua identificação com a desobediência” (ibid., p. 254). Melo indica, a partir do trabalho de Ciccarone, que as mulheres guaranis são agentes sociais totais.

Na universidade as mulheres enfrentam desafios como a proibição inicial da permanência de suas crianças durante os cursos, posteriormente revogada, e como passar pelo *djatchy* durante o período de aulas. A mudança para a universidade exige que as mulheres reorganizem a vida doméstica, chamando parentes próximas para cuidar de seu fogo doméstico, preparar os alimentos do marido e dos filhos, e esse movimento às vezes acarreta em separações. Por outro lado, produzem-se lideranças femininas, até mesmo caciques, entre outras transformações na estrutura política das comunidades, na organização das famílias e dos fogos domésticos. Melo evoca Roy Wagner para falar sobre esta “reinvenção das mulheres”. Por outro lado, Melo opõe as mulheres guarani às hipermulheres *kuikuro*, pois as mulheres guarani redimensionam o feminino a uma esfera diminuta, pois o tempo universidade não permite a efetiva produção dos corpos femininos. Melo menciona as mulheres pelo nome e conta da situação conjugal e familiar de cada uma, além de um pequeno resumo de sua trajetória de escolarização e do exercício de outras profissões antes de serem professoras indígenas.

No capítulo 8, que trata de mediações entre conhecimento científico e conhecimentos indígenas, Melo começa por afirmar a necessidade de vivência e convivência, de anos de caminhada, para compreender os ensinamentos guaranis, que tem palavras como *mborayu* (sentir com o coração) e *arandu* (saber sentir). *Arandu* se refere a diferentes esferas, conhecimentos da natureza, do dia a dia, sonhos, crianças, conhecimento sensível da experiência. As palavras dos velhos são oriundas da experiência sentida, *nhemonguetá*. Nas falas das crianças, seres sagrados, há nas entrelinhas ensinamentos de *nhanderu*. O *tekoa* também fornece ensinamentos do *arandu*. Distinto do arando é o *arakuaa*, que tem a ver com o eixo vertical entre terra e natureza, um conhecimento transmitido por um professor e que se



torna conhecimento a partir da participação na *opy*, um aprendizado de como levar a vida. São todas aprendizagens ligadas ao contexto e nas disposições adequadas da relação entre mestre e aprendiz, um conceito de Manuela Carneiro da Cunha que Melo põe em diálogo com a noção de Ingold de *skillment* e de Lave & Wenger de aprendizagem situada, em comunidades de prática. (ibid., p. 281).

Melo prossegue a discussão terminológica e conceitual listando uma série de termos que designam preparativos e processos para produção, aquisição e transmissão de conhecimentos. Em seguida dedica um item para *nhe'e*, palavra que vem de dentro, recuperando a descrição de Helene Clastres *do arandu porã*, belo saber, para alcançar o encantamento *aguyje* necessário para chegar à terra sem mal. Traz também a relação feita por Testa entre *nhee* e *ayvu*, palavra, e *oguatá*, comunicação entre humanos e não-humanos. Os nomes indicam uma relação com o plano telúrico e uma missão, que implica buscas dos conhecimentos adequados. Os conhecimentos, advindos de uma abertura para o outro, sediam-se na relação, na comunicação, em ouvir e ser ouvido. O *opygua* (xamã) auxiliado por seus *ywyraydja* (auxiliares) cantareza em diálogo com os deuses. Dialogando com a discussão sobre o iniciador de Barth, Melo fala dos rituais de busca de visão guaranis, *kaaguy'i nhemboe*. Alguns rituais incluem a incorporação de elementos de outras etnias, como temazcal e ayahuasca, e uma relação crescente com os não indígenas.

Contudo, o ritual *kaaguy'i nhemboe*, implica uma preparação que leva meses, com a decoração da *opy*, seu altar e seus arredores, a preparação das “medicinas”. Fuma-se o *petyngua*, tem-se a roda de *ka'a*, os participantes confeccionam trouxinhas com tabaco dos rezos. Depois de pedir permissão, entra-se na mata em um jejum de alimentos e água, para os dias de busca subindo da montanha. No temazcal a palavra é retirada e a pessoa deve permanecer em silêncio durante todo o processo. Há outros momentos de aprendizados regidos pelo silêncio e para a concentração, nos quais os mais velhos ditam as regras, e onde o tempo e a percepção são alterados. O silêncio é uma habilidade a ser passada aos mais jovens. Os sonhos durante o ritual também ensinavam e podiam ser compartilhados e explicados pelo *xaramoi* na manhã seguinte.

Em seguida, Melo entra em uma discussão sobre tempo e corpo. Como o tempo é inscrito no corpo, por meio de *habitus* e memórias incorporadas, além de memórias iconográficas presentes nos corpos pintados, nas cerimônias, nos objetos<sup>218</sup>. Faz-se uma nova revisão de discussão etnológica sobre o assunto, comparando-as ao ouvir-sentir dos Guarani.

---

<sup>218</sup> De fato, ainda que não explicitamente, o trabalho de Melo sugere que uma das formas de problematizar a dicotomia entre cultura oral e cultura escrita é considerar as muitas qualidades de oralidade possíveis, assim como

Nas considerações finais, além de recapitular os argumentos da tese, Melo menciona os desafios indicados por Dominique Gallois. Um deles seria o papel dos professores indígenas como sistematizadores de um conhecimento “tradicional” colocando-o em formato acadêmico, porém distante do reconhecível pelos “detentores de saber”. Uma sistematização, aliás, compartimentada por disciplinas, como característica do conhecimento científico. A interculturalidade de fato, deveria se remeter a mais do que troca de conhecimentos entre culturas distintas, considerando também modos de conhecer, uma intercientificidade. Melo menciona a experiência da UFAM e o trabalho de João Paulo Tukano e a crítica de José Jorge de Carvalho ao eurocentrismo das nossas universidades. Respostas a isso seriam os Encontro de Sábios da UnB, o seminário de Tin Ingold na UFMG em 2011. Diante dos “riscos de escolarização dos saberes indígenas”, o apoio pode vir da antropologia da infância, de encontros como o Sábios Indígenas e a compreensão do nhandereko. Melo conclui que:

a presença indígena na universidade, além de fortalecer os movimentos indígenas e promover o acesso aos conhecimentos não indígenas, abre oportunidade sem precedentes de uma crítica necessária as instituições acadêmicas ou Universidade, que deveria ser denominada Pluriversidade ou ainda, DIVERSIDADE. (ibid., p. 337)

Críticas potentes à universidade, sua estrutura organizacional e suas epistemologias, tem sido feitas por acadêmicos e pesquisadores indígenas instados a ser pesquisadores de sua própria “cultura” e que se deparam com as incongruências dos requerimentos institucionais frente a esta tarefa. Assim, o exercício de reflexividade exigido volta-se também à própria universidade, constituindo tanto um experimento de antropologia simétrica ou cruzada (BARRETO, SANTOS, 2017), quanto algo próximo a uma autoantropologia da própria universidade. Uma tarefa que também a presente tese enfrenta, em alguma medida.

#### **4.2.3 Auto antropologias ou antropologias cruzadas**

Marilyn Strathern formula a questão dos limites da autoantropologia (1987), ou antropologia em casa, deslocando a questão de se o antropólogo é ou não nativo da localidade ou da população sob investigação para colocar em evidência os conceitos de produção de conhecimento e autoconhecimento implicados. Menos do que o grau de proximidade ou distância do pesquisador com seus informantes, interessa saber como se constrói a relação entre os conceitos presentes nos quadros analíticos mobilizados e os conceitos nativos. Assim, uma

---

as muitas formas de inscrição, incluindo as memórias iconográficas, os grafismos, a construção dos corpos. Certamente a noção derridiana de “escritura” teria rendimento nesse debate.

antropologia realizada no interior da Inglaterra está relativamente em casa ao compartilhar com seus informantes as noções de sujeito, sociedade, propriedade e autoria, enquanto um antropólogo não ocidental realizando pesquisa antropológica em sua comunidade de origem tem que se haver com a distância entre o cânone da disciplina e as formas locais de produção e circulação do conhecimento. “Como se *conhece* quando se está em casa”? (STRATHERN, 1987, p. 133) e, afinal, o que é “estar em casa”?

Quando se trata de estudantes universitários indígenas, e em particular de professores indígenas em formação em um curso denominado Pedagogia Intercultural, torna-se complicado determinar se “cultura”, por exemplo, é um conceito nativo ou antropológico, pois a “cultura” está entremeada em diferentes práticas de conhecimento, com objetivos deveras distintos e, conseqüentemente, com funções pragmáticas e semânticas diversas. Strathern aponta como cultura tem sido tratada muitas vezes como um repositório de informações necessárias para ser membro de um enclave, fornecendo diretrizes do que fazer e como fazê-lo. O que ensinaria que todas as sociedades têm cultura e é possível compará-las em sua homologia, bem como aprender mais sobre a própria cultura ao estudar outras. Strathern se contrapõe a esta noção universalista de cultura. Critica também a premissa de que autoconhecimento adquire em toda parte essa função de investigação e escrutínio sistemático que formata o conhecimento como organização (Strathern, 1987, pp. 154-157), lembrando que conhecimento como organização não é necessariamente análogo a práticas como a adivinhação, o mito, reunião de congregações rituais ou a inflição de danos.

Contudo, a experiência da escolarização e a presença da escola como um aparato estatal que fornece uma gramática de acesso para diferentes esferas reivindicatórias e que se entremeia aos modos de organização do movimento indígena, tem reiterado esta ideia de cultura e conhecimento como organização mais ou menos sistemática de traços e conteúdos. Da mesma forma, a expectativa de que a formação de professores indígenas implica necessariamente em transformá-los em pesquisadores de sua própria cultura, a fim de que possam ensiná-la no ambiente escolar para seus alunos e produzir materiais didáticos que preservem uma cultura evanescente, busca torná-los agentes de uma noção de cultura que, afinal, não está assim tão longe do conceito criticado por Strathern. Em outras palavras, esta “cultura”, se não é nativa ao pensamento sateré-mawé, tornou-se parte das externalidades apreendidas no contato interétnico; e também é nativa, ou seja, parte de um conjunto de premissas pedagógicas que estruturam o curso do PROIND. É preciso contextualizar os muitos pressupostos por trás dos usos de “cultura” em jogo. Nos termos de Strathern, precisamos estar atentos a que “tipo de

atores” estamos considerando e “que atividade produtiva que está por trás do que as pessoas dizem, e portanto da própria relação entre elas e o que foi dito” (1987, p. 137).

Dominique Gallois (2012)<sup>219</sup> aponta uma dupla contradição nos percursos em que se movem os mediadores entre conhecimentos, indígenas e não indígenas. A primeira diz respeito aos “modos assimétricos de aproximação e relação aos conhecimentos do outro”; Enquanto indígenas nas posições de professores, agentes de saúde, agentes socioambientais, entre outras posições que emergem de políticas públicas indigenistas ou de projetos diversos, são capacitados em toda a sorte de programas nos quais são treinados a olhar para seus conhecimentos a partir do “nosso” olhar, seus conhecimentos são formatados como produtos ou bens patrimoniais a partir de “recortes de interesses de destinatários não indígenas”. E os especialistas das diferentes disciplinas desenvolvidas nas universidades se arvoram, por sua vez, a posição de mais habilitados a realizar a sistematização desses conhecimentos e práticas a partir de seus recortes disciplinares, sob a égide de promover o reconhecimento desses saberes. Um resultado desse processo é a proliferação das etno-disciplinas e etno-ciências. No mais das vezes, trata-se de um processo “onde os sistemas indígenas vêm sendo digeridos paulatinamente mas seguramente, pelos esquemas e divisões disciplinares”. (GALLOIS, 2012, p. 358).

A segunda contradição apontada por Gallois diz respeito às condições de articulação de saberes no contexto das aldeias. Aumenta-se a distância entre os detentores e praticantes dos conhecimentos – narradores anciãos, mulheres nas roças, pajés e cantadores – e os jovens letrados incumbidos da mediação de conhecimentos, formados para inserir nos currículos escolares, planos de manejo, etc. fragmentos desses conhecimentos sob a forma de conteúdos formatados de forma diversa e muitas vezes ininteligível aos detentores tradicionais do conhecimento, posto que construídos a partir de lógicas acadêmicas e burocráticas. Perde-se algo fundamental dos diferentes modos de saber, o *como se sabe*.

Além disso, as aproximações e colaborações com saberes indígenas raramente colocam em questão os recortes disciplinares e a hierarquia de problemas, ainda que frequentemente interculturalidade e interdisciplinariedade formem uma espécie de aliteração voluntarista nas propostas. Dos conhecimentos nativos, extraem-se amostras para serem colocadas em agendas e problemáticas previamente delimitadas pelas ciências.

Se tomarmos interculturalidade, todavia, como uma proposta de mediação e tradução, que visa pluralizar conhecimentos, contrapor versões ou “seguir trilhas e redes de saberes, com

---

<sup>219</sup> GALLOIS, Dominique Tilkin; MOISES, Beatriz Perrone ; SZTUTMAN, Renato . Redes Ameríndias. Relatório Final da Pesquisa Temática. 2012. (Relatório de pesquisa).

foco nas conexões” (GALLOIS, 2012, p. 359), é preciso estar atento às assimetrias. Pesquisadores e especialistas não indígenas tem relativa possibilidade de acessar e produzir conhecimento acerca dos dois lados, de modo geral, formatando-os de modo ocidental e escolhendo de que modo reapresentá-los aos interlocutores indígenas (o “retorno”); ao passo que os “brokers” indígenas têm mais dificuldade de acesso aos sistemas de conhecimento ocidental, seja pela via da escolarização ou das formas de capacitação oferecidas pelos diferentes projetos em questão. Os jovens indígenas, por sua vez, percebem o ordenamento do mundo operado pelos saberes dos brancos, que se apresentam como mais eficazes e, portanto, mais desejáveis que as formas de conhecimento indígenas. Os discursos de “valorização” das práticas tradicionais são igualmente capturados por este paradoxo. Quando se trata de contrapor versões e estabelecer controvérsias entre as formas de conhecimento, as assimetrias das condições do diálogo se tornam ainda mais evidentes.

A suposição sobre maior entendimento e maior reflexividade a ser produzida por professores/pesquisadores/acadêmicos indígenas, no caso do PROIND e de outros cursos de formação de professores indígenas, segue uma teleologia de que este maior entendimento estará a serviço de educar a clientela das escolas indígenas. O que tem sido criticado, entre outros modos, como *escolarização* dos saberes indígenas, que se enquadra em uma forma específica de produção e organização dos conceitos e modelos teóricos. Mas esta, logicamente, não é a única experiência universitária possível, até mesmo em cursos de formação de professores.

Em 2017, a Revista de Antropologia da USP publicou um dossiê sobre Ações Afirmativas na Universidade, com artigos referentes a experiências na UnB, Museu Nacional-UFRJ, UFAM e em nosso próprio Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP, escrito pela Comissão de Cotas e Ações Afirmativas da qual faço parte desde 2013. O artigo da UFAM foi escrito a quatro mãos por João Paulo Barreto, atualmente doutorando tukano, e Gilton Mendes dos Santos, seu orientador. Ambos descrevem o desafio que foi construir uma antropologia que não fosse constricta e cerceada por conceitos e modos de explicação e sistematização “ocidentais” e “científicos”, que tão duramente João Paulo aprendera em sua formação escolar e de graduação e que foram, afinal, exigências para que ele pudesse estar apto a ingressar em um programa de pós-graduação (BARRETO; SANTOS, 2017).

João Paulo, a princípio cético em relação à antropologia, convence-se de que é possível realizar uma “antropologia cruzada” e propõe-se a realizar uma etnografia dos laboratórios de ictiologia, explicando as práticas e saberes ali produzidos à luz dos conhecimentos tukano sobre os peixes. Contudo, João Paulo conta que ele mesmo não dominava estes conhecimentos tukano

de maneira sistemática, e seu próprio conhecimento coligado às transcrições mitológicas ainda era muito fragmentado. Afinal, dentro do complexo tukano, a diferentes modos de aprendizado ligados a práticas e cosmopolíticas às quais João Paulo não fora iniciado. Em face a esses desafios, João Paulo elege como seu orientador indígena seu pai, Ovídio Barreto, um *kumu* versado nos conhecimentos tukano, e com ele desenvolve uma interlocução de modo a traduzir palavras e sentidos. João Paulo realiza assim uma triangulação entre seus orientadores Gilton-antropólogo e Ovídio-kumu elaborando, nas palavras de Gilton, uma dupla “desconstrução”. Esse esforço, além da dissertação de João Paulo, engendrou também um encontro de especialistas:

A rigor, as equipes de pesquisadores indígenas e não indígenas se debruçaram nos estudos etnográficos, num esforço de traduzir os conceitos tukano e as articulações cosmopolíticas. Os especialistas, acostumados a narrar longas mitologias, entraram no bojo desse exercício – especialmente quando realizamos o Simpósio de Kumuã na cidade de São Gabriel da Cachoeira em agosto de 2015. Do esforço coletivo foi possível concluir que os conhecimentos tukano ancoram-se em um tripé conceitual: *kihiti-ukuse* (o conjunto das narrativas míticas), *bahsese* (ações cosmopolíticas – vulgarmente chamadas de benzimentos) e *bahsamori* (o conjunto das práticas rituais). (BARRETO; SANTOS, 2017, p. 93).

João Paulo faz questão de salientar que o que ele realiza não é a formação clássica de um *kumu* ou outro especialista tukano, que envolve um longo investimento no corpo, canais de aprendizagem pelos sonhos, longas conversas e treinamentos. O que João Paulo foi se tornando foi um *popera kumu*, dominando o português oral e escrito e sabendo falar com os brancos. Diz ele: “Entretanto, acredito que existe um campo intermediário nessa relação entre os especialistas e os jovens indígenas universitários, uma ponte que precisamos compreender e explorar” (ibid., p. 94).

#### 4.2.4 O Boi Bumbá, algumas leituras sateré-mawé

No período de realização dessa tese, não havia acadêmicos Sateré-Mawé em cursos de pós-graduação, a desenvolver pesquisas de maior fôlego. Em 2018, ingressou no PPGAS-UFAM, também pelo sistema de Ações Afirmativas, Jesiel dos Santos. Não obstante, há alguns exemplos de trabalhos e reflexões, dentro e fora das universidades, que trazem elementos interessantes para impulsionar reflexões acadêmicas Sateré-Mawé, e que incidem também sobre sua relação com a cidade, trazendo um tempero interessante à nossa expressão de etnologia urbana.

O Festival Folclórico do Boi-Bumbá de Parintins (descrito na seção 2.2.4), bem como sua apresentação “como se” fosse indígena, em que a subjuntividade fortalece certa “invenção

da tradição” em termos do Hobsbawn (1983), e uma “comunidade imaginada” cabocla, amazônida, nos termos de Benedict Anderson (1983), torna-se arena de luta também no contexto da universidade, vista como um espaço enunciativo de poder para aqueles Sateré-Mawé que vieram a se interessar pelo tema. Aí se conjuga a crítica a partir da reivindicação de uma indianidade legítima, elaborada por um indígena que conhece e vive sua “cultura” sem distorções (um dos pressupostos da autoantropologia apontados por Strathern), mas também a partir de um instrumental teórico adquirido no Ensino Superior, que permite outro modo de conhecer a “própria cultura”.

O exemplo que trago aqui é o de um trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em História, *A Estilização da Mitologia Sateré-Mawé Apropriada pelo Festival Folclórico de Parintins*. Tito de Souza Menezes<sup>220</sup>, Sateré-Mawé acadêmico nascido em Parintins, reivindica a partir da academia o papel de sujeito enunciativo e difusor dos mitos sateré-mawé, capaz de reconhecer seu valores e funções e de explicitar as reduções que o Festival Folclórico de Parintins promove no processo de estilização para as toadas e para a apresentação do pajé na arena. A monografia é dividida em três capítulos, contendo ainda dois anexos com as letras das toadas do Festival Folclórico de Parintins analisadas e com quatro entrevistas com Sateré-Mawé residentes em Parintins.

Examinando letras de toadas compostas entre 1995 e 2010, Tito argumenta que o papel do pajé é “estilizado”, sofrendo reduções de seu papel na comunidade indígena ao mesmo tempo em que é incluído em lógicas “típicas da cultura judaico cristã”, presente no uso de termos como oração, fé, Tupã (segundo Tito, uma estratégia jesuítica de catequização) bem como no maniqueísmo entre o bem e o mal. Estilizar é uma categoria de análise empregada por Tito com o sentido de paródia ou distorção reducionista, que não compreenderia o pajé em suas relações na comunidade e com seus conhecimentos próprios da cultura indígena. No Boi, atribui-se a este pajé conhecimentos de “magia e feitiçaria”, termos que Tito remete à cultura ocidental medieval, sem ligação com os *painy* da cultura sateré-mawé. Este “processo de equivalência” entre o feiticeiro e o *painy* feito pelo espetáculo, na análise de Tito, teria por efeito desqualificar o pajé e produzir uma “etnia genérica”, que ao mesmo tempo se encaixa na estrutura narrativa do Boi Bumbá. Esta crítica ao caráter genérico das toadas é acentuada na análise que Tito faz de uma toada que narra a união de seis etnias, incluindo as rivais Sateré-Mawé e Munduruku, solapando assim a história dos povos indígenas. Afinal, há uma história de inimizade entre Sateré-Mawé e Munduruku, expressa por exemplo no mito de origem dos

---

<sup>220</sup> Que se formou em Licenciatura em História antes do PROIND, e no bacharelado em Direito depois.

clãs e em narrativas que falam em guerras e toma de crianças. Histórias que Tito conhece por meio das conversas e das narrativas de mitos que ouve de seus parentes, sobretudo de seu pai.

Tito se apropria da crítica à historiografia positivista, citando autores como Jacques le Goff, para relacionar história, mito e imaginário coletivo. Abre-se espaço assim em sua narrativa para sublinhar o caráter violento do processo colonial imposto aos povos indígenas (MENEZES, 2011, p. 11), e para os mitos sateré-mawé como forma de compreensão da realidade. Estes mitos são apresentados por Tito a partir tanto de autores como Nunes Pereira (*Os Índios Maués*), quanto da fala de seu pai, Lucio Ferreira Menezes, instado a discorrer sobre o Ritual da Tucandeira e o mito do guaraná.

Assim, Tito promove uma escuta poética (STENGERS, 1984, p. 215) que reúne na enunciação os múltiplos papéis relacionais de: cientista e objeto; acadêmico indígena e liderança indígena; Sateré-Mawé urbano e Sateré-Mawé com vivência na Terra Indígena; filho e pai, membros do clã Waranã e pertencentes à família do Capitão França, liderança reconhecida. Na ecologia de suas práticas científicas, Tito responde a requerimentos e obrigações do campo acadêmico ao mobilizar as formas enunciativas legítimas das publicações científicas – itens dos protocolos de pesquisa como justificativa, hipótese, apresentação de autores e conceitos, formatação ABNT – bem como a obrigações advindas de ser um Sateré-Mawé acadêmico, entremeado em um projeto político que o ultrapassa mas também o afirma na posição de sujeito.

Este processo de tradução, é claro, traz consigo tensões e contradições a partir do modo como Tito enuncia o seu como um saber localizado. Como afirma Haraway:

conhecimentos locais também tem de estar em tensão com as estruturas produtivas que obrigam traduções e trocas desiguais – materiais e semióticas – no interior das redes de conhecimento e poder (HARAWAY, 1988, p. 29)

Tito faz uma breve história do Festival como um ato popular, coletivo, construindo-se ao longo do tempo e tendo por função expressar modos de ser do homem regional (MENEZES, 2011, p. 36). Na perspectiva analítica construída por Tito, há uma ênfase na diferença entre mito e folclore, pois segundo Tito “em tese o caboclo expressa o seu modo de ser através do folclore e o indígena através do mito” (MENEZES, 2011, p. 34). Este esforço classificatório traz embutida uma política da diferença entre o caboclo, que vive o “folclore”; e o indígena, que vive o “mito”, rearranjando modos de conhecimento indígenas e não indígenas, que podem até mesmo ter conteúdos semelhantes (como o caso dos curandeiros analisados por CORDEIRO, 2017). Ou seja, não se trata apenas de apontar o que é diferente, mas em definir em que se constitui a diferença.



Mais adiante Tito argumenta que os mitos indígenas são folclorizados ao serem apresentados como lendas, acarretando na perda semântica cultural de seu caráter “sagrado, verdadeiro, ritual que identifica a etnia” (MENEZES, 2011, p. 44), o que sugere que folclorização é entendida também como perda de cultura ou aculturação (nos usos políticos em que essas expressões são enunciadas), não sofrida pelos sujeitos indígenas, mas pelos mitos ao serem apropriados. Ainda que Tito não mobilize este campo conceitual (provavelmente mesmo os conceitos e autores que Tito efetivamente cita foram aprendidos por meio de apostilas de seu curso na UEA), o que ele coloca em questão são regimes de verdade presentes nos enunciados do Boi, dissociados dos contextos e enunciadorees indígenas que teriam conhecimento dos temas pela vivência.

Ao problematizar a presença dos mitos sateré-mawé nas toadas do Boi no Festival Folclórico, criticadas por meio de conceitos como estilização, carnavalização e apropriação, Tito não parece querer mantê-los imutáveis, preservados de interações que os lançariam em transformações e recombinações. Afinal, sua própria monografia promove recombinações com os teóricos da história com os quais dialoga.

Tito se furta de pormenorizar o que seja um pajé indígena ou um *painy* Sateré-Mawé, ou mesmo de apresentar a imensa variação de práticas que caracterizam a atividade xamânica na T.I. (algumas das quais são também de uso corrente na cidade, nas entrelinhas do uso de plantas medicinais, nos puxadores de “desmentidoras” musculares e ósseas ou nas avaliações dos vários tipos de problemas que as pessoas enfrentam em seus cotidianos – ver Cordeiro, 2017). Tito, sem explicitar seu próprio conhecimento dos saberes e fazeres *painys* e dos mitos que cresceu ouvindo, chama a atenção para o pouco conhecimento que o público em geral tem dos momentos étnicos rituais como a Tucandeira, em que os mitos são explorados pela memória coletiva nos cantos entoados com as *sehay pooti* da língua sateré-mawé.

Sentindo-se interpelado pelo Festival<sup>221</sup> (“os Sateré-Mawé/os índios são assim, assim tu és”), Tito realiza a entrevista com seu pai e traz o ritual para a academia, perturbando simultaneamente esta memória e as apropriações exógenas (PRIGOGINE; STENGERS, 1979, pp. 217-8), causando a sismogênese entre essas evoluções ramificadas dos mitos. Principia um processo outro de devir desses mitos como saberes próprios dos Sateré-Mawé, em interação com saberes teóricos da história e dos mitos, tais como Le Goff e Mircea Eliade, ainda que mediados pelas apostilas em que os cursos da Universidade Estadual do Amazonas se baseiam e não nos textos originais dos autores. Como acadêmico indígena, Tito coloca em

---

<sup>221</sup> Uma interpelação diferente daquela realizada pelos programas de formação de professores indígenas, que diz “pesquise quem és tu para que possas ensinar aos seus alunos quem são eles”.

“experimentação múltipla, mais ou menos arriscada, efêmera ou bem sucedida” (PRIGOGINE; STENGERS, 1979, p. 225) diferentes abordagens intelectuais. Uma série de fatores, tais como a diferença entre os campos acadêmicos do NEAI na UFAM em Manaus e das licenciaturas da UEA em Parintins, não engendrou para Tito um esforço aprofundado em investigar os conceitos sateré-mawé com os especialistas (*painys* ou cantadores da Tucandeira, por exemplo) tal como foi feito por João Paulo Tukano mas, não obstante, seus movimentos guardam também certas analogias. Quando conversamos sobre um possível mestrado em antropologia na USP, Tito mostrou-se mais interessado em investigar os crimes da ditadura e a invasão das terras Sateré-Mawé pela Elf Aquitaine, face aos avanços recentes das barragens e hidrelétricas no Tapajós, que afetariam também a Terra Indígena Andirá-Marau. Um interesse que encontrava afinidades eletivas entre sua formação em Direito e minha passagem pelo Núcleo de Antropologia do Direito da USP. As narrativas sobre a petrolífera, as idas a Brasília e as reivindicações que culminaram na demarcação das terras podem também ser pensadas como narrativas de guerra, ainda que seu modo de enunciação seja muito diverso dos cantos da Tucandeira ou das leituras do Porantim. A relação com o Festival do Boi, por sua vez, é mais ambivalente. A casa dos Menezes é quase de frente para o curral velho do Garantido, e Tito, junto a seus irmãos e sobrinhos, fora também parte da “galera” do Boi Vermelho.

Para outros Sateré-Mawé, a crítica ao Boi tem um tom marcadamente político e econômico. Em sua entrevista para o *Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*, Aldamir Ferreira, artista plástico, acadêmico do curso de Gestão Pública da UEA e filho do capitão Zezinho, avalia:

Como também me privar de fazer minha manifestação cultural, então hoje você chega em plena festa e não tem direito mais nem de estar vendendo artesanato ainda com material sem conter partes de animais silvestres e de artes plumárias, você pode chegar até a ser impedido de estar com o cocar na cabeça, é como a música “Que país é esse?”. Na própria terra... **Parintins é uma cidade que se fantasia do começo ao fim**, você chega no aeroporto, no portal da cidade que o presidente Lula veio inaugurar, você chega na rua Amazonas tem outro portal da cidade, você chega na logomarca do município é um cocar, você chega na festa tudo é, **mas aí indígena não pode ser índio**, ainda estamos nessa... estamos nesse século ainda tendo que conviver com isso. (Aldamir Ferreira, em entrevista concedida em janeiro de 2012, para a realização do *Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*, na casa do Capitão Zézinho em Parintins-AM. In: *Cadernos de Campo: Compilação III*, grifos meus).

Esta fala se refere a uma portaria do IBAMA que proibiu comércio de peças que contivessem partes de animais silvestres, o que ocasionou um impasse em 2004 com os artesãos sateré-mawé que costumeiramente vendiam seus produtos na feira, durante o Festival<sup>222</sup>. De

<sup>222</sup> Noticiado no jornal manauara *A Crítica*, em 24/06/2004.

fato, há mais de século os Sateré-Mawé são reconhecidos pelo artesanato com plumagens, tendo feito comércio com ele (VON MARTIUS, 1867 apud LEACOCK, 1958, p. 29). Por sua vez, Aldamir esteve envolvido como presidente da Associação dos Índios Saterés-Maués (Aisma) e da então recém-criada, Federação das Organizações e Lideranças Tradicionais dos Povos Indígenas do baixo Amazonas (Akang)<sup>223</sup>. Aldamir, contudo, passou a trabalhar no Centro de Apoio ao turista de Parintins algum tempo depois, passando a ocupar também o lugar de fala do poder público<sup>224</sup>. Quando o entrevistei em agosto de 2013, Aldamir falou sobre a necessidade de o Festival gerar compensações para os povos indígenas, além do diálogo na elaboração do espetáculo. Para tanto, buscava organizar um encontro que reunisse lideranças indígenas como Gersen Baniwa e Daniel Munduruku, além de agentes locais.

São pessoas que esperamos nos ajudar nesse embate. Vamos convocar as diretorias dos dois bois e eles vão estar se organizando para entrar nesse debate, porque vai mexer na própria estrutura do que eles fazem no festival folclórico. Nossa discordância, porque isso tem descaracterizado valores culturais, mitológicos do nosso povo. Por outro lado, tem sido algo de muito oportunismo. Tem a questão da biopirataria nessa coisa toda. Teses de doutorado, artigos. Estão comprometendo muito a soberania cultural, intelectual dos povos. A cultura vai perdendo espaço, valores mesmo.

Aldamir Ferreira, em entrevista concedida no escritório do CAT em 02 de agosto de 2013.

Estas compensações poderiam vir sob a forma de apoio aos indígenas que estudam na cidade, em termos de moradia. “Por exemplo, há um sistema de cotas, mas não tem moradia para estudantes nem bolsa para custear o aluno durante o período escolar. Algo que dê dignidade para ele”. Mas Aldamir esclarece, definindo o evento como um acerto de contas e também uma forma de criar mútuas visibilidades:

Chamamos a questão para o retorno social, por reconhecimento daquilo que representa a cultura, a diversidade cultural para a humanidade. Não queremos em troca ressarcimento, porque não estamos vendendo a nossa cultura. Queremos meios que possibilitem o indígena proteger e lutar pela defesa do seu patrimônio. Queremos uma parcela do montante que seja destinado ao Boi para suprir as necessidades básicas.

[..]

O mundo lá fora tem que saber porque o boi é contado, e como nós estamos vendo o boi. Estamos tirando o que está embaçando tanto o outro lado quanto o nosso lado. O próprio estado tem realizado a Revisão Crítica do Festival Folclórico há algumas edições.

<sup>223</sup> Como outras organizações indígenas, a AISMA e a AKANG compreendem menos um corpo definido de representados do que um dos dispositivos possíveis para agenciamento de espaços discursivos. Alguns Sateré-Mawé com quem conversei viam tais associações com certo laconismo, como se seus presidentes estivessem falando sozinhos.

<sup>224</sup> A partir dessa posição, Aldamir me convidou para ser jurada do campeonato de quadrilhas de Parintins, que ocorreu uma ou duas semanas antes do Festival em 2014. Entendi então que há uma dinâmica (que mereceria melhor análise) na escolha de jurados parintinenses ou de fora que podem ser considerados “imparciais” tanto para o Boi quanto para outras disputas do gênero. Esta é uma lógica que é levada para os eventos e competições realizados na TI, mas que ali sofre transformações.

Aldamir Ferreira, em entrevista concedida no escritório do CAT em 02 de agosto de 2013.

Em 2014, Aldamir foi eleito para a Associação dos Artistas Plásticos de Parintins, responsável pelo concurso do cartaz do Festival. Em sua página pessoal do facebook, publicou as imagens candidatas e a imagem eleita para o Festival de 2015. Trata-se de um menino, indígena ou caboclo, desenhando os bois com uma pena de arara que se transforma na própria arara. De seu traçado saem bandeiras juninas e em transformações holográficas os Bois Garantido e Caprichoso. Arara, bandeirinhas coloridas e Bois, em plano superior, revelando-se pelo fazer habilidoso e pela imaginação do menino, metonimicamente representando os parintinenses e amazônidas.

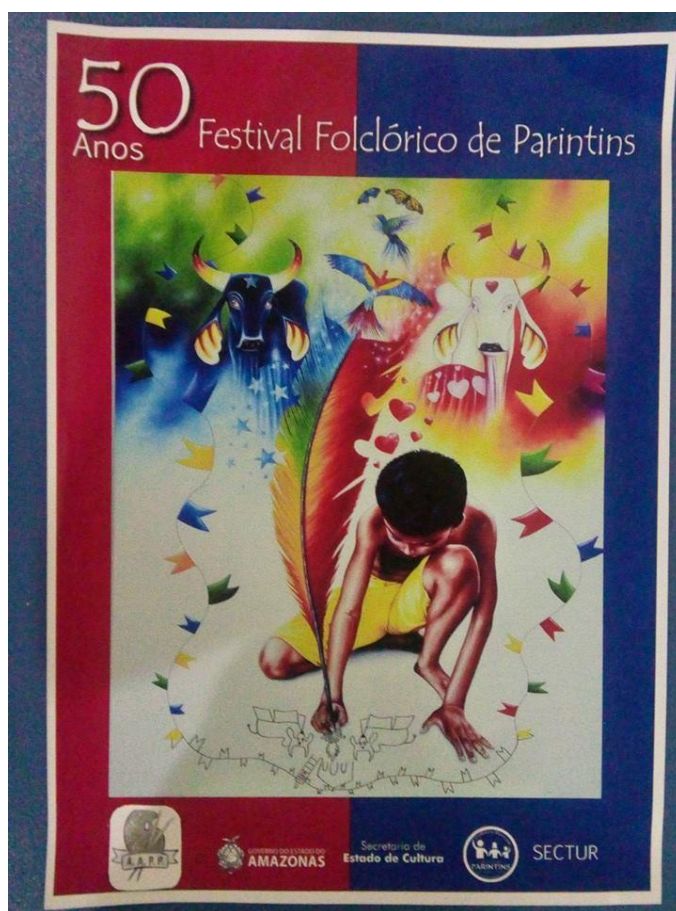


Figura 45 - Cartaz do Festival Folclórico do Boi Bumbá de Parintins 2015. Fonte: página do facebook da Associação de Artistas Plásticos de Parintins (AAPP)

Ambos Tito e Aldamir colocam em questão a autoridade discursiva em torno da representação da cultura indígena, apropriada pelo Festival Folclórico de Parintins como marca de sua autenticidade regional). Contudo, ao contrário de outros trabalhos sobre o Boi, prescindindo da noção de invenção da tradição, que traz certo paradoxo para a antropologia, pois “tradição”

é, em termos de Roy Wagner, uma invenção a partir de convenções, e inventada a cada vez que é performatizada, o poder pragmático da palavra tradição também está em disputa. Para tanto, os dois primos utilizam-se de diferentes capitais culturais e simbólicos, a partir de suas pertencas entre os Sateré-Mawé e das posições ocupadas no mundo citadino, como a universidade e os cargos que ocupam. Ou nos termos de Hannerz (1983), de seus papeis e inserções em diferentes redes. Sua circulação é o que lhes permite construir certo distanciamento em relação às produções discursivas que articulam em suas práticas políticas discursivas.

Os objetivos de ambos são, contudo, algo diferentes. Tito escreve um trabalho acadêmico no contexto de uma formação em História, como forma de marcar posição contra epistemes colonizadoras e roubos culturais (tema que ele retomou em sua fala no debate com os alunos da UEA para a gravação do *Memorial Indígena* e que de vez em quando menciona em suas postagens no Facebook, especialmente durante o Festival) e de se questionar em relação à própria adesão ao cristianismo de seus pais<sup>225</sup>. Tito, após ter concluído o bacharelado em Direito e recentemente ter sido aprovado no exame da OAB, passou um tempo estagiando no Fórum e atualmente foi contratado como assessor da prefeitura de Parintins, prestando assessoria jurídica também a outros Sateré-Mawé que o procuram em casa de seu pai, Lúcio Menezes. Nos dias 20 a 22 de julho de 2015, participou de um encontro na TI para falar de Direito Indígena, na condição de primeiro advogado Sateré-Mawé da história. Aldamir, que em 2014 também iniciou o curso de Direito após se formar em Gestão Pública, tem uma trajetória que envolve tanto as artes plásticas quanto a participação em associações políticas, e busca maior participação no processo criativo e gerencial dos Bois, criando uma ouvidoria indígena em cada Associação Folclórica e reservando parte dos recursos financeiros para a realização de projetos, a serem por ele encabeçados, nas comunidades indígenas. No momento de escrita dessa tese, Aldamir estava especialmente envolvido na escolha do novo Capitão Geral da Tribo Sateré-Mawé, após a morte de seu pai Capitão Zézinho (uma escolha eivada de dissensos). De toda forma, Tito e Aldamir produzem discursos em uma gama de lugares de enunciação cujo poder de penetração em práticas metadiscursivas tende a crescer. De modo análogo ao retratado por Briggs:

---

<sup>225</sup> No período em que estive em minha casa em São Paulo em 2014, para prestar a prova do processo seletivo do PPGAS-USP (ver seção 1.2.4), Tito me acompanhou em um trabalho da Barquinha, religião que eu frequento e que promove seu próprio intercruzamento de saberes e repertórios afro-brasileiros, indígenas e cristãos (ver MERCANTE, 2012). Da experiência, a primeira vez que ingeriu ayahuasca, Tito me confidenciou ter tido *mirações* com imagens cristãs e que “perdeu vários preconceitos” que tinha. Em postagens mais recentes em sua página do Facebook, palavras de teor mais religioso ocasionalmente são postadas, como são frequentes nas interações dos Sateré-Mawé nas redes sociais.

Os complexos elos e lacunas intertextuais que são assim gerados fornecem elementos cruciais para imbuir de autoridade trabalhos acadêmicos nessa área. Assim, enquanto eu não diria que fazer culturas é fazer inimigos, eu sugeriria que conferir tais direitos extensivos para descontextualizar discursos altamente políticos e recontextualizá-los em modos de tão longo alcance provavelmente causará alguma forma de impacto na autoridade de outras pessoas que reivindicam direitos sobre a forma de circulação desses discursos (BRIGGS, 1996, p. 459, tradução minha)<sup>226</sup>.

#### 4.2.5 Pausa para digressões intimistas

Não sei se deveria fazer isso na tese ou se quaisquer comentários mais pessoais deveriam ficar seguros na introdução, nos agradecimentos ou em ocasionais notas de rodapé, junto com as que complementam informações ou adicionam referências à discussão. Mas como, agora ao final da escrita, há dias certas ideias não me saem da cabeça, arrisco-me a escrever um interlúdio bem pouco sistemático. Descrevo alguns “momentos biográficos”, sem pretender e sem escapar à “ilusão biográfica” de coerência, nos termos do Bourdieu, como uma pequena subversão aos momentos etnográficos strathernianos que corre o risco de sair da autoetnografia para um devaneio pós-moderno do autor contra si mesmo. Para enfrentar esse risco com um pouco de humor, assumo o papel de Doutor Divago, diria o trocadilho infame, típico do NAU.

Começo lembrando-me de uma aula do curso de Licenciatura em 2008 – dez anos atrás - dada pelo professor Júlio Groppa Aquino, uma das vertentes da disciplina de Psicologia da Educação disponíveis. A bibliografia era quase inteiramente composta de textos de Michel Foucault, mas ao invés de aulas expositivas havia a busca por criar um evento de desestabilização - ao qual eu deveria ter me esforçado para ficar indiferente, se fosse uma pessoa sensata, posto que saía das aulas muitas vezes perturbada, nem sempre de um modo bom. O professor nos pedia de tempos em tempos uma pequena produção textual, a partir de uma provocação. Textos curtos, de dez, sete, cinco, três, uma linha, três palavras no final do semestre. A cada turma ele mudava um pouco as regras do jogo do texto e num determinado ponto, publicou uma seleção deles em livro<sup>227</sup>, sem identificar cada texto com seus autores. Há o meu nome e algumas palavras originalmente traçadas pela minha mão esquerda. Se há algo que permaneceu dessa experiência didática (ou contra-didática) foi a potência dessa escrita. Em uma das aulas, o mote dado para o texto foi uma citação de Foucault, da quinta conferência que

<sup>226</sup> No original: “The complex intertextual links and gaps that are thereby generated provide crucial building blocks for imbuing scholarly Works in this area with authority. So, while I would not say that in all cases talking about making culture is sure to make enemies, I would suggest that asserting such extensive rights to decontextualize highly politicized discourses and to recontextualize them in such far-reaching ways likely to have some sort of impact on the authority of other people who claim rights over the circulation of these discourses”.

<sup>227</sup> AQUINO, Julio Groppa; VIEIRA, Elisa; IBRI, Bartira (orgs.). **Miríade 290**: o que pode a escrita. São Paulo: Annablume, 2009. Dizer qual dos 400 textos foi escrito por mim seria traír a coletânea.

consta no livro *A Verdade e as Formas Jurídicas*: “Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” (FOUCAULT, 1973, p. 119).

Volto à memória do meu primeiro contato com o PROIND em 2012. Os acadêmicos Sateré-Mawé expõem trabalhos que, de modo geral, baseavam-se em suas experiências como estagiários ou professores nas escolas indígenas, em que *pesquisavam* como ensinar. Lembrou-me da minha associação mental entre o evento em Parintins e o evento do NAU na USP de cuja organização eu participo desde 2005, o Graduação em Campo, cujo objetivo subjacente é *ensinar* a fazer e apresentar pesquisas. No curso de Ciências Sociais da USP, mesmo quando cursamos a Licenciatura, o objetivo nem sempre é se tornar professor. Há uma porção de outras coisas a fazer como cientista social ou antropólogo, para além de lecionar. No PROIND da UEA, uma Licenciatura em Pedagogia, também não. Mas tornar-se professor é um meio para realizar uma porção de outras coisas.

E, não obstante, as narrativas apresentadas pelos Sateré-Mawé nos diferentes eventos descritos na primeira parte desse capítulo, nas entrevistas que eu realizei e nas conversas com professores antigos, como sr. Lucio, sr. Honorato e dona Marcina, um ou outro professor desempenhava um papel fundamental nas reminiscências. Fossem bons professores, estimulantes em suas aulas ou capazes de oferecer apoio material ou afetivo em momentos de dificuldade, fossem maus professores, temíveis ou pouco didáticos. Narrar-se a si mesmo, tendo como fio condutor a educação, traz estas inexoráveis personagens.

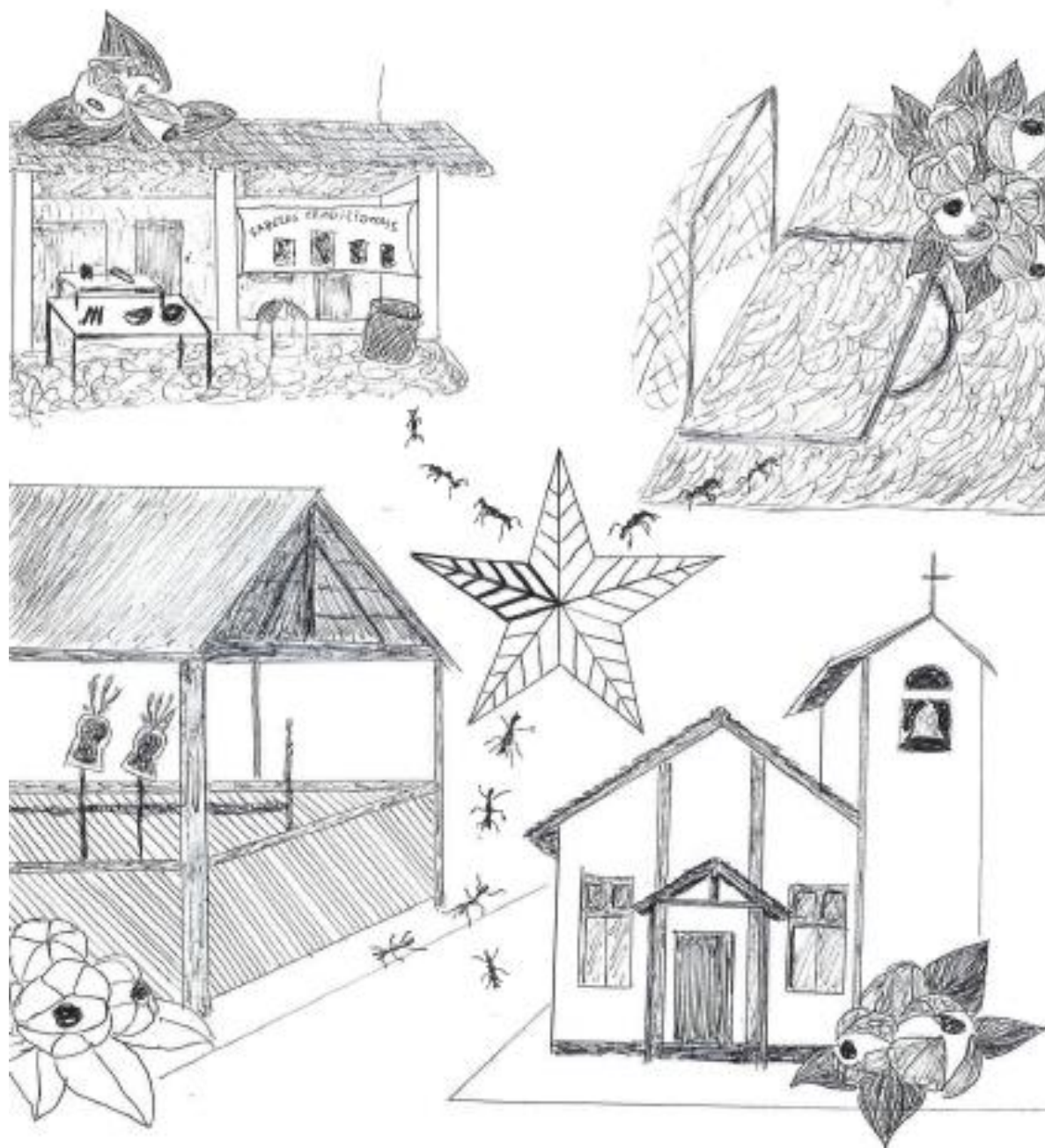
Para uma criança da cidade, como eu, com os ciclos da vida ubiquamente marcados por instituições de ensino, a educação formal e a educação sentimental são inextricáveis, em relação dialética com professores e professoras – e com meus orientadores, nos últimos 15 anos. No caso da escola, estas reminiscências evocam uma série de episódios que tratam de poder e resistência, sujeição, impotência, pequenas subversões e transgressões, formas distintas de lidar com a autoridade e a coerção, alianças entre colegas e traições; experiências que definem aquilo que entendemos como nossas potências e capacidades, nossas fraquezas, muito mais do que os conteúdos curriculares. As escolas, seus prédios, salas, pátios e quadras, povoam os sonhos de nós, crianças da cidade. Disse Davi Kopenawa, em *A Queda do Céu*, que “os brancos não sonham tão longe quanto nós. Dormem muito, mas só sonham com eles mesmos” (KOPENAWA; ALBERT, 2010, p. 390). Observando as crianças brincando nas *ruas* de Ponta Alegre, eu me perguntava se as estaríamos condenando a sonhar com a escola, ao defrontar-se com seus medos e anseios, quando adultas.

Não sei dizer que xamanismo é possível a partir da escola. Em um trabalho em minha igreja com daime – que é, afinal, uma tecnologia indígena que manteve, em seu traslado para

as religiões urbanas, sua agência como professor – fui conduzida por uma série de memórias de cenas conflitivas com professoras, do Ensino Médio em um colégio católico marista no Rio Grande do Sul, ao Ensino Fundamental em uma escola estadual à Pré-Escola (Educação Infantil, hoje) em uma escolinha particular de bairro, em São Paulo. Provavelmente a lição que o daime trazia dizia respeito ao jogo de afetos, rejeições e ensinamentos com figuras femininas de autoridade, professoras, para além do complexo de Édipo freudiano. Anne McClintock (1995) já havia chamado a atenção sobre como este modelo primevo da psicanálise obliterou a figura primordial das governantas, e as articulações entre classe, gênero e raça na conformação dessas relações com os filhos dos patrões. Algo a se pensar acerca da escola e dos professores e professoras. Não duvido que haja uma vasta produção no campo da psicologia da educação debatendo este tema e, ainda que eu tenha propositadamente evitado discussões aprofundadas em pedagogia e psicologia para a produção dessa tese, a pesquisa levanta questões de fundo nesse sentido. Mas, sobretudo a partir dos interesses de meus interlocutores, interessei-me mais pelos aspectos políticos da educação. E, assim, refletir sobre como noções sateré-mawé como *saika*, *ehainte* e *monkoi* (ingerar ou transformar o estatuto ontológico dos seres viventes, ao manifestar um estado ontológico alternativo já presente) (cf. FIGUEROA, 1997, p. 62) entremeiam-se nas relações estabelecidas pelos meus interlocutores – alguns como lideranças, alguns até como autoridades – em suas conexões parciais entre cidades, aldeias, escolas, universidades, festas, políticas, etc. Tenho pra mim que, ainda, é-lhes possível escapar da sociedade disciplinar e do panopticismo em que necessariamente para ensinar alguma coisa a alguém é preciso punir ou recompensar. Mas o muro ao redor da escola Rosa Cabral me perturba, assim como a derrubada da mangueira na praça em Ponta Alegre. Formaram-se para mim como momentos etnográficos também, talvez de revelações distópicas.



## 5 Festas da cultura



Em festas e guerras as estruturas se declinam em história. Cultura é um modo se se transformar. As festas ameríndias são o locus de suas variações históricas. Enquanto houver *reahu*, aqueles chamados de Yanomami existirão em seus afastamentos diferenciais em relação a outros coletivos. Os Tupinambá abriram mão do moquém de inimigo, mas não da festa. Tampouco abriram mão da guerra. Como “abertura para o evento”, cada festa produz um coletivo, sempre temporário. (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 83)

A tese que defendo nesse capítulo é que os professores indígenas se tornam lideranças não apenas por seu maior domínio da língua, da burocracia, dos espaços urbanos e das tecnologias dos “brancos”; mas porque progressivamente se tornam, como “anfitriões” nas escolas das comunidades, “donos de festa” capazes de formar e organizar coletivos para a produção de eventos que “movimentam” a comunidade, obtendo para isso recursos e pessoas externos (patrocinadores, verbas) e internos (doações, mutirões). São “lideranças”, este termo “impessoal, coletivo e sempre plural” porque são pessoas que “puxam movimento e vão na frente” (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 64). Esta tese confirma, e ao mesmo tempo desloca, a asserção de Michel Foucault (1999) de que “a política é a guerra continuada por outros meios”<sup>228</sup>, pois festa e guerra continuam naquilo a que os Sateré-Mawé chamam de política, em sua leitura localizada das instituições e do sistema eleitoral brasileiro (cf. ALVAREZ, 2007, 2009) e naquilo a que nós antropólogos chamamos de ação política: formas de agência, de formação e dissipação de coletivos, de tomada de decisões, etc.

O capítulo se estrutura em dois movimentos: a primeira parte dedica-se às festas realizadas na aldeia de Ponta Alegre, tendo como “puxadores” os puruweria da Escola Municipal Professora Rosa Cabral, embora não exclusivamente. São festas que se valem de formas presentes no calendário escolar e da secretaria de educação, bem como dos Mega Eventos recentemente sediados no Brasil e que, inseridos na maquinaria Sateré-Mawé, rompem com sua teleologia de “integração nacional” para se tornarem festas ameríndias. Por isso, inicio esta parte recuperando as definições de Beatriz Perrone-Moisés em sua Livre-Docência, em diálogo e contraponto a abordagens tradicionais do NAU sobre festa e lazer. Perrone-Moisés bem observa que

Visto que é como anfitrião que se obtém e garante prestígio, não surpreende que por toda parte, nos mundos indígenas, “novas lideranças” procurem se afirmar contra os anfitriões de festas “tradicionais” (impossibilitados por diversas razões de realizá-las) promovendo festas religiosas, cívicas e aniversários. (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 52)

---

<sup>228</sup> E que, em si, é a inversão do aforismo de Carl von Clausewitz de que “a guerra não era mais que a continuação da política”. CLAUSEWITZ, Carl von (1996) **Da guerra**. São Paulo: Martins Fontes.

Menos do que “se afirmar contra”, as novas lideranças e festas seguem as lógicas de segmentação que também movem os anfitriões de festas “tradicionais”. Estes, mesmo quando não realizam mais as festas como antigamente, fazem-se presentes e oferecem falas nas “mesas de autoridade”, junto com convidados externos – funcionários das secretarias, do posto de saúde, pesquisadores, imprensa, políticos. Assim, estas “novas festas” organizadas pelos professores, ainda que canibalizadas, também “prestam contas” aos brancos da “gestão indígena” local e, conseqüentemente, eliciam teorias Sateré-Mawé sobre a política dos brancos.

A segunda parte é dedicada à Festa da Tucandeira, examinada tanto a partir do balanço bibliográfico, quanto das observações etnográficas realizadas por outros membros do NAU em Manaus, Parintins e Ponta Alegre, e por mim em duas ocasiões: novembro de 2015 e janeiro de 2017, na aldeia de Ponta Alegre. Em ambas as ocasiões, a realização não esteve vinculada à escola, mas houve engajamentos específicos dos professores a partir dessa posição.

## **5.1 De festas e desportos**

Esta primeira parte traz reflexões sobre as funções de guerra e festa que cabem às lideranças ameríndias, à luz de categorias dos Sateré-Mawé, em sateré-mawé e em português, que falam de gerar, revitalizar, transformar e movimentar. Passo rapidamente por Manaus e as cidades circunvizinhas à Terra Indígena Andirá-Marau para voltar-me a algumas aldeias do Andirá. Descrevo brevemente a Festa do Guaranito, promovida pelo CPSM em Guaranatuba. Em Ponta Alegre e Castanhal, falo das Feiras Culturais organizadas pelas escolas em função do calendário da Secretaria Municipal de Educação, das Olimpíadas indígenas organizadas pela Escola Rosa Cabral e por fim dos jogos de futebol e campeonatos, organizados por professores que também atuam como cartolas dos times.

### **5.1.1 Festa e guerra, festa no pedaço; festa indígena, festa à brasileira**

Na introdução de sua tese de Livre Docência, a professora Beatriz Perrone-Moisés afirma que “as relações que temos buscado sob o recorte “político” entre os povos nativos das Américas estariam situadas num plano balizado por duas grandes matrizes relacionais: Festa e Guerra” (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 7). Estes polos da política ameríndia formam um dualismo “em perpétuo desequilíbrio”, como o descrevera Lévi-Strauss, formando um par que, como característico do pensamento ameríndio, nunca são simétricos ou em oposição

complementar. Trata-se de uma diferença entre termos desiguais, a formar cromatismos em que tudo o que existe está entre seus polos. De modo sucinto, o que há de se ter em mente para Perrone-Moisés é que o par conceitual de Guerra, para os ameríndios, não é Paz e tampouco Troca, e sim Festa. Este par conceitual Festa x Guerra, por sua vez, implica em pares relacionais de anfitrião-convidado e amigo-inimigo. Tomando emprestada a expressão de Viveiros de Castro de “maquinaria ritual”, Perrone-Moisés afirma que a maquinaria indígena opera ambas, festa e guerra, para produzir a vida social (ibid., p. 27).

Ao longo de todo o desenvolvimento desse doutorado, e sobretudo durante o exame de qualificação, o professor Márcio Ferreira da Silva insistiu para que eu analisasse o Festival Folclórico do Boi Bumbá de Parintins por um modelo dualista, considerando que os Bois dançam um para o outro em desafio, dividindo Parintins ao meio quase como um tipo ideal de aldeia Jê, e que há sim um perpétuo desequilíbrio entre os Bois Garantido e Caprichoso, que não são agremiações equivalentes ou complementares. Afetada pela Baixa do São José durante meus períodos hospedada na casa de Lúcio Menezes, com o coração arrebatado pelo Garantido, não poderia discordar de Márcio. Mas é claro que a assimetria não é mera questão de torcida. O Boi, de certa forma, guarda mesmo características de festa ameríndia como a define Perrone-Moisés, em seus elementos de excesso e contenção, e a “socialidade ampliada” (ibid., p. 28), posto que os convidados são os forasteiros (os turistas) e os inimigos (quando um Boi se torna alternadamente anfitrião do seu Contrário na arena do Bumbódromo, em uma mistura de “atenção e ironia”; afinal não se podem encontrar pelas ruas da cidade sem que uma guerra se inicie). Contudo, como as questões que movem esta tese se relacionam mais às conexões engendradas por educação e política implicadas no Ensino Superior Indígena sob o dispositivo da interculturalidade, deixo a hipótese dualista do Boi apenas esboçada, interessando-me pelas percepções de e sobre os Sateré-Mawé que emergiram na Festa do Boi Bumbá.

Perrone-Moisés afirma e oferece exemplos do cânone antropológico de como temos tido dificuldade de reconhecer o polo da Festa, subsumindo-o a categorias que não são parte do pensamento ameríndio e compartimentando fenômenos em domínios religiosos, políticos, econômicos, de “organização social”, ao insistirmos na pouco adequada categoria de “ritual”. O problema com “ritual” é sua aceção ao campo religioso, o aspecto solene e litúrgico que são, evidentemente, transbordados pela festa. Diz a autora, em uma exortação para levarmos a sério o “português dos índios”: “No Brasil, os índios costumam traduzir por “festa” o que os

antropólogos “retraduzem” como ritual”. (ibid., p. 19)<sup>229</sup>. Isto significa dar peso às categorias que empregam, como “lideranças”, “turma” e “pessoal” (expressões fortes para a análise de José Agnello Andrade, 2017); “amigo” para descrever relações; “alegria” e, eu acrescento, “parceria”, palavra que eu talvez tenha demasiadamente subsumido ao dispositivo de “interculturalidade”, ao ter deixado o foco pairar no discurso institucional.

À recapitulação que faz dos atributos da chefia ameríndia listados por Pierre Clastres – a manutenção da “moral alto” e da concórdia, a generosidade e a oratória –, Perrone-Moisés acrescenta as exigências do lado da Festa: saber cantar e dançar, ser detentor de objetos de festa, saber fazer a festa, etc. A hospitalidade, por sua vez, é um modo da generosidade. A festa é uma exigência e um dever para os chefes. “O chefe mais parece servir a seus ‘seguidores’, ressaltava Clastres. O anfitrião convida (não ordena) e serve (não é servido), não tem poder, mas é dele o prestígio – se a festa for boa” (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 45).

Este par Festa-Guerra tem propriedades de morfogênese, para empregar um termo de Renato Sztutman (2012), ou seja, de criar, opor e colocar em relação formas sociais, e também pessoas. O chefe é reconhecido por iniciar algo, “organizar seu pessoal”, “puxar o movimento e ir pra frente” (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 64) necessário para a consecução de uma festa ou de uma guerra. São simultaneamente vetores de coletivização e diferenciação:

Em festas compõem-se e competem - existem ao se opor -aldeias, chefes, metades, grupos cerimoniais, confrarias; realizam-se em festas pessoas, e aldeias, e chefes e metades e grupos cerimoniais. A política que temos buscado está na festa, ou melhor, no par Festa-Guerra.

As festas dos índios, antigas ou novas (cívicas, religiosas etc.), fazem grupos, e tipos de festa determinam os afastamentos diferenciais entre os grupos que trocam festas. (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 56)

Contudo, “a Guerra não pode ser definida como modo de relação com o inimigo, ou Festa como modo de relação com o aliado, já que ambas são feitas com amigos e com inimigos e ambas têm o poder de fazer essas mesmas relações mudarem”. (ibid., p. 61). O deslocamento da análise para a chave Festa-Guerra faz com que as categorias normalmente opostas de xamã e guerreiro deixem de sê-lo, conquanto ambos fazem e se fazem em festa e guerra, sendo bons anfitriões de seus aliados e enfrentando seus inimigos. Seguindo o argumento, indicando a impropriedade da distinção entre “modernidade” e “tradição” ao comentar seu entendimento sobre a categoria “lideranças” na chave Festa-Guerra, Perrone-Moisés dá o exemplo dos Agentes Indígenas de Saúde, guerreiros especializados em combater inimigos invisíveis,

---

<sup>229</sup> Isto, é claro, porque nós antropólogos pressupomos que estamos mais “em casa”, como diria Strathern, com o português do que nossos interlocutores indígenas, mesmo quando eles estão há séculos fazendo as traduções que apenas iniciamos ao realizarmos nossas pesquisas.

trazidos pelos brancos, com os remédios de branco (ibid., p. 71). Os professores, acrescento, estariam mais próximos ao polo festeiro, organizando eventos, dominando formas expressivas tanto para festejar quanto para travar sua “guerra de palavras” contra o poder público, e distribuindo dons obtidos junto às secretarias de educação e contatos pela cidade.

Talvez a dificuldade de discernir a política nas festas, ocupando os etnólogos com a guerra ou a cosmologia, seja algo análoga ao que antropólogos urbanos e sociólogos travam a respeito das categorias “lazer” e “trabalho”. Desde sua pesquisa de doutorado, que resultou no livro *Festa no Pedaco* (1984), Magnani e seus orientandos vinculados ao NAU têm se dedicado a pesquisar temas que costumeiramente são categorizados como práticas de “lazer” e “sociabilidade”. Como mencionado na seção 2.1.2, trata-se de uma vertente que surgiu dos estudos conduzidos por Ruth Cardoso e Eunice Durham sobre “classes populares” e “periferia” ainda no contexto da Ditadura Militar e suas restrições sobre investigações de ordem mais marxista sobre trabalho e capital, buscando ali encontrar outras formas de organização de demandas políticas e movimentos sociais no espaço urbano. Ao distanciar-se de uma análise dura de ideologias progressistas ou conservadoras e de críticas estanques à indústria cultural, Magnani acrescenta a categoria de “pedaco” ao binômio da “casa” e da “rua”, proposição de Roberto da Matta sobre a dicotomia entre indivíduo e pessoa na sociedade brasileira, francamente inspirado em sua etnografia entre os Apinajé. Entre os familiares que pertencem e circulam por diferentes espaços da casa e os estranhos na rua com suas potências e perigos, o “pedaco” (também um português dos Outros levado à sério) é o lugar onde se exerce a sociabilidade – barzinhos, circo-teatro, churrascos, peladas de futebol, etc. – e onde se encontram aqueles que podem vir a ser mais do que conhecidos ou vizinhos, tornando-se “chegados”, que podem também passar por processos de afinização, por meio de casamentos ou apadrinhamentos. Está aí uma grande diferença entre a festa no pedaco de Magnani, da periferia de São Paulo, e a festa ameríndia, nos termos de Perrone-Moisés com fartos exemplos etnográficos, que é uma festa eivada de guerra, em que a relação é de contrariedade entre anfitriões e convidados.

Por meio de certa divisão social do trabalho antropológico brasileiro que não cabe retomar aqui (cf. TORRES, 2015) coube a Magnani e ao NAU continuamente investigar aquilo que Magnani nomeou, como título de sua disciplina optativa, “práticas culturais no contexto urbano”, o que aproximou nosso barco de outras disciplinas, como a arquitetura e os estudos do lazer, engendrando um diálogo crítico com teóricos do lazer, como J. Dumazedier, R.

Requixá e N.C. Marcelino<sup>230</sup>. Como descrito na seção 1.1.1, o NAU passa a realizar uma investigação sistemática com coletivos indígenas (os Sateré-Mawé, que aceitaram ser nossos anfitriões desde 2009) justamente quando da realização do PROCAD “Paisagens Ameríndias. Habilidades, Mobilidade e Socialidade nos Rios e Cidades da Amazônia” (2008-2012), incumbido de desenvolver “uma etnografia de formas de lazer e modalidades de uso do tempo livre nos espaços de socialidade da população indígena nas cidades da Amazônia como modo de abordagem inovadora dos processos de incorporação da vida urbana pelas populações nativas”. Continuamos interessados em “festas no pedaço”, pensando se e como faria sentido pensar em “pedaços indígenas” nas cidades. Acabamos nos valendo majoritariamente de outra categoria, “circuito”, que ajudava a descrever melhor as práticas de mobilidade de nossos interlocutores e também a dialogar com as pesquisas sobre “redes ameríndias” desenvolvidas no CEStA, que também foi nosso anfitrião, de certa forma (ver seção 1.1.3). Ou talvez o CEStA seja o nosso “pórtico”, este espaço liminar que se abre para ambivalências produtivas como aquelas que denominamos “etnologia urbana”.

Repensar trabalho e lazer, não apenas se valendo de oposições como “tempo livre” e “tempo compromissado” como propunha Dumazedier, mas conferindo a devida centralidade que tais atividades de “sociabilidade” adquiriam na vida das pessoas nas cidades, e sobre tudo nas formas de indigenização do urbano entre os interlocutores do GEU, aproximou-nos das discussões de Tim Ingold (2000, 2007, 2010) sobre habitar (*dwelling perspective*), que eu resumi na seção 2.1.5, e de *taskscape*, centralizando a análise nas habilidades e tarefas desenvolvidas na interação de diferentes organismos e ambientes<sup>231</sup>.

Por outro lado, a própria Beatriz Perrone-Moisés percebeu com perspicácia (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 24) que a conexão entre festa e política já havia sido captada por um trabalho fundamental entre as produções do NAU, a tese de Rita Amaral<sup>232</sup>, *Festa à Brasileira: os sentidos do festejar no “país que não é sério”* (1998). O trabalho de Rita Amaral começa justamente por questionar a asserção comum de que festas servem à alienação política no Brasil, afirmando justamente que em muitos casos elas engendram a formação de cidadania,

<sup>230</sup> DUMAZEDIER, Joffre. **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo: Studio Nobel, 1994. REQUIXA, Renato. **O lazer no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977. REQUIXA, R. **As Dimensões do Lazer**. São Paulo: Sesc / Celazer, 1974. MARCELLINO, N.C. **Lazer e educação**. 8ª edição, Campinas: Papyrus, 2001 a

<sup>231</sup> Ana Luísa Sertã e eu escrevemos um capítulo sobre “lazer” Sateré-Mawé, que integra uma coletânea sobre lazer lançada ainda em 2018, no qual discutimos este tema com mais densidade.

<sup>232</sup> Poder dialogar com o trabalho de Rita aqui me traz muita alegria, e também saudade. Quando, ainda na graduação, assumi a monitoria do NAU, Rita foi uma anfitriã e tanto, em meio a nossas comunicações virtuais e o único encontro presencial que tivemos, em sua casa. Minha mãe, Rolinka Nuse, também conversou com ela para traduzir um de seus artigos disponíveis no site do NAU para o inglês, e foi assim que eu também comecei a tentar traduzir artigos de antropologia.

seja pelo aprendizado de histórias e formas de relação, seja por demandar diferentes tipos de articulação e negociação com o poder público, ou seja, “aprendizado de participação, seleção e negociação; que ela pode extravasar sentimentos e anseios, com preocupações de ordem social e/ou política” (AMARAL, 1998, p. 90). Rita aponta criticamente o quanto – desde Durkheim e passando por autores como Dumezil, Bataille, Girard, Maffesoli, Callois e Eliade – foram produzidas análises nas quais as festas atuam para a superação de distâncias entre os indivíduos, para a produção de um estado de “efervescência coletiva” e transgressão das normas coletiva. Muitos dos trabalhos inventariados por Amaral falam sobre “decadência” das festas ou “sobrevivências culturais”, pouco aptos a apreenderem as formas estruturais de transformação das festas, reiterando um pessimismo sentimental sobre “cultura popular”. Contudo, observa Rita Amaral, no Brasil o capitalismo foi bem-sucedido em cooptar as festas, inclusive transformando a economia de cidades do interior, e o Boi Bumbá de Parintins é um de seus exemplos. Indagando-se sobre a possibilidade de falar em uma festa “à brasileira”, Amaral considera que as diferentes festas brasileiras têm alguns pontos em comum, como seu caráter processional, e são de certa forma complementares, como as diferentes visões rurais oferecidas pelos cowboys da Festa do Peão e os festeiros de São João, e as celebrações de origens indígenas em Parintins ou alemãs, italianas e portuguesas na Oktoberfest de Blumenau, na Festa da Acheropita e nas Marejadas. De toda forma, o ponto mais ressaltado por Amaral é o caráter de mediação das festas entre diferentes mitos, narrativas, histórias e, sobretudo, pessoas na “sociedade pluricultural” brasileira, na qual há uma “disposição permanente dos brasileiros para a festa” (ibid., p. 279).

Em razão do encontro de discussões de etnólogos e antropólogos urbanos, mas principalmente do interesse dos Sateré-Mawé pelo assunto, é que as festas estiveram tão presentes nessa tese – que alegadamente tem como recorte a presença Sateré-Mawé no Ensino Superior – a ponto de que eu reservasse este capítulo para falar de festas. Parece-me também de bom tom terminar uma tese longa com um festejo, afinal. Perrone-Moisés cita o comentário de Léry que os indígenas passavam o tempo a contar festas e guerras, na expectativa de que alguém os viesse convidar e preparando recepções. Xamãs e chefes ocupando-se constantemente de convites e batalhas, de modo que talvez não houvesse um tempo “fora” das festas e guerras a que chamaríamos de “quotidiano” (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 16, nota de rodapé 15). Esta tese é também um grande preparativo para uma festa (espero que não uma guerra!), a defesa, que como boa festa cria e reforça relações em que produz pessoas, no caso, uma doutora.



### 5.1.2 Movimentando a comunidade e movimentando-se por comunidades

No capítulo escrito a quatro mãos com Ana Luísa Sertã para a coletânea sobre lazer do NAU (no prelo), indicamos como a categoria “movimento” é importante nas descrições dos Sateré-Mawé acerca de suas coletivizações, sejam elas as comunidades em que moram nas cidades ou na Terra Indígena, as associações (de mulheres, de professores), a escola, os times de futebol. Esta ideia de movimento está ligada a três conceitos-chave na língua sateré-mawé, que mereceriam uma discussão mais aprofundada do que a que eu sou capaz de realizar, por falta de conhecimento da língua. São eles *saika* (poder, agência, conforme discutido na seção 3.1.5), *ehainte* [ligado à saúde, à beleza e à alegria – características também ressaltadas na análise de Perrone-Moisés (2015, p. 98)] e *tomonkoi* (ligado à capacidade gerativa e transformadora). Estes termos podem ser aproximados às definições de “vida” para Tim Ingold (2007, 2011), como “linhas de movimento e crescimento”. Tais linhas, na medida em que Ingold as distingue das “linhas de ocupação” que engessam em esquemas pré-formatados paisagens, narrativas e rotas, aproximam-se da noção de Deleuze e Guatarri de “linhas de fuga”. As festas – e a atuação das lideranças a organizar os trabalhos coletivos, conciliar pessoas, dirimir tensões e exercer a generosidade – promovem vetores “contra o Estado” (ver SZTUTMAN, 2013) ao mesmo tempo em que coexistem com as formas do Estado e seus esquemas hegemônicos, que também se promovem por meio de festas de caráter cívico (ver DA MATTA, 1973; AMARAL, 1998).

Festas são uma forma de movimentar-se por comunidades e movimentar a comunidade. No artigo que Ana Luísa e eu escrevemos, descrevemos como a realização de festas nas comunidades da região metropolitana de Manaus são uma forma de circularem pela cidade os parentes, bens, objetos e recursos para a realização dos festejos, além de atrair visitantes, turistas, a imprensa e políticos. Nesse sentido, datas-chaves do calendário nacional são mobilizadas, como o Dia do Índio, capaz de atrair visitas escolares, por exemplo, uma boa oportunidade de vender artesanato e gerar renda. Nessas ocasiões, cabe às lideranças ensaiar “atrações” para a festa, como a dança da tucandeira (muitas vezes sem as formigas, pois feita para “turistas”, como descrevo na seção 5.2.2) e coros das crianças, cantando em português e sateré-mawé, em um repertório também composto dos louvores das igrejas.

Em *Segundo sementes*, Ana Luísa (2015) descreveu o circuito de mulheres Sateré-Mawé entre Manaus, as cidades circunvizinhas à Terra Indígena Andirá-Marau e as comunidades. Em Manaus, outras datas e eventos movimentam as comunidades Sateré-Mawé como coletivos em relação a outros indígenas presentes na cidade, como protestos e

manifestações, ocupação de terrenos e jogos de futebol, incluindo a chave indígena do campeonato amador Peladão, objeto da dissertação de mestrado de Rodrigo Chiquetto (2014). Protestos, em particular, obviam modos como festa e guerra precipitam-se uma na outra, tendo tanto a alegria quanto a raiva como motores de propulsão.

Já entre Parintins, Barreirinha e as comunidades dos rios Andirá e Uaicurapá, assim como Maués e as comunidades do rio Marau e Urupadi, a circulação se dá entre as casas e os parentes “espalhados”, onde se é possível “parar” – seja por algumas horas ou alguns meses – enquanto se tratam de assuntos de saúde, pendências burocráticas, recebimento de aposentadorias e benefícios, comércio ou mesmo para estudar. Como descrito na seção 2.2.3, casas de Sateré-Mawé em Parintins ficam particularmente movimentadas por ocasião do Festival Folclórico do Boi Bumbá, quando Sateré-Mawé artesãos vem do interior para vender artesanatos em tendas pela cidade. Considera-se que casas e comunidades movimentadas são *ehainte*, vívidas.

Já a expressão “parar” pode significar estes locais e pessoas com quem é possível conviver por um tempo, mas pode significar o esfriamento das atividades. A terminologia ligada à temperatura liga-se a esquemas cosmológicos tais como apresentados por Figueroa (1997), pois considera-se que os humanos coabitam com outros seres no plano terrestre, de temperatura morna e seca; enquanto seres do fundo – dos mundos subterrâneos e subaquáticos – tem temperatura fria e úmida; e seres do alto – como o gavião Hiwy – tem temperatura quente, e quente demais pode significar brigas. Movimentar-se é também gerir bem as temperaturas da convivialidade, um assunto tratado com zelo na tese de José Agnello Andrade (2017).

Entre as comunidades da Terra Indígena, a partir do que eu pude observar em Ponta Alegre, a movimentação é grande. Barcos saem de Parintins e Barreirinha mais de uma vez por semana subindo o Andirá até a comunidade de Torrado, parando na praia de Ponta Alegre ao som de seus ruidosos motores. Aqueles que moram mais próximos à beira acompanham a movimentação e, em algumas ocasiões, a própria chegada ou partida dos barcos já movimentam bastante a comunidade, e as chegadas e partidas encontram modos de serem noticiadas aos outros setores. Algumas famílias têm voadeiras com motores de popa ou rabetas com as quais circulam até outras comunidades ou até suas roças e locais de pesca mais afastados e, em ocasiões de festa, mais barcos chegam, servindo até mesmo de alojamento. Quando se organizam partidas e campeonatos de futebol, estas voadeiras e rabetas singram as águas do Andirá levando equipes portando bandeiras e, ocasionalmente, torcidas e vendedores de flal (suco de frutas congelado em saquinhos, chamado em São Paulo de “geladinho”).

Além da escola, as igrejas também movimentam as comunidades, promovendo missas, cultos, batismos e festas dentro de seus calendários litúrgicos. Entre os Sateré-Mawé adventistas de Manaus, organizam-se retiros durante o carnaval, que podem ser sediados em comunidades mais afastadas do centro urbano, como Hywy, à beira do rio Tarumã-açu. Em Ponta Alegre, há encontros dos adventistas e das igrejas evangélicas que ficam mais afastadas da beira. No centro, onde há a praça e o Centro Cultural ao lado da igreja católica, escola e igreja auxiliam-se nos festejos, como a festa de São João. Quadrilhas e músicas juninas, aliás, são bastante apreciadas em Ponta Alegre, e vimos sua performance até mesmo em janeiro de 2017, sem nenhum embaraço quanto a estar “fora de época”. Afinal, “Festas são ao mesmo tempo emblema de continuidade e locus aparentemente privilegiado de incorporação de ‘estrangeirismos’”. (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 83).



*Figura 46 – Mastro e quadrilha na Festa de São João, 2013. Fotos: Marilucia Menezes*

Para que a festa aconteça, é preciso movimentar a comunidade. Pastores ou fieis investidos de certas funções, professores e lideranças angariam pessoas e recursos para realizar os puxiruns (mutirões). O taskscape da festa implica em certas reordenações dos usos do tempo e do espaço, e é também ocasião privilegiada para aprender novas habilidades, como cantos ou formas de trançar e tecer a palha para as decorações. O convite implica que haverá comida oferecida para quem participar dos trabalhos. Convidados para o puxirum podem, por sua vez, serem posicionados como anfitriões para os convidados da festa, não-indígenas ou membros de outras comunidades.

Algumas festas são particularmente marcadas por recursos vindos de “fora”. Por exemplo, o Consórcio dos Produtores Sateré-Mawé realiza periodicamente a Festa do Guarinito, na comunidade de Guaranatuba. Esta festa envolve pronunciamento das lideranças, tuisás de outras comunidades e de autoridades de fora (representantes das secretarias de saúde

e educação, um dos padres do PIME, membros da diretoria do CPSM, os europeus do Comércio Justo e, na ocasião em que estive na festa, o então prefeito Mecias Sateré. Há também comida, música provida por caixas de som e pendrives recheados de arquivos mp3 (itens bastante valorizados), guaraná e futebol. Porém, muito embora não-indígenas sejam patrocinadores dessas festas, nem por isso são seus donos. O dono é quem organiza e obtém com os patrocinadores seus recursos. De fato, “Ao longo das festas, observam-se oposições e conjugações entre anfitriões e convidados. A contrariedade que marca sua relação costuma ser refeita em atos e palavras, num vaivém que jamais a abole” (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 29).



Figura 47 - Produtos Nusoken e disputa de pênaltis na Festa do Guaranito 2014. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU

### 5.1.3 As Feiras Culturais

Em novembro de 2015, estive em Manaus e na Terra Indígena Andirá-Marau. Em Manaus, pude acompanhar parte da etapa regional da Conferência Nacional de Política Indigenista, que assumia um caráter festivo de modo geral, e sobretudo nos momentos de refeições conjuntas, nas apresentações de cantos e danças e, virando para a chave da guerra, no protesto realizado pelas ruas de Manaus a caminho da Assembleia Legislativa. Na Terra Indígena, também em relação de contiguidade à política do estado, eram as escolas a organizar festas, chamadas de Feiras Culturais, que buscavam ao mesmo tempo apresentar o que fora realizado pelas diferentes séries ao longo do ano e marcar a especificidade da escola indígena sateré-mawé. Tratava-se também de um momento em que opiniões de balanço a respeito do segundo mandato de Mecias como prefeito de Barreirinha estavam sendo costuradas, em função do lançamento de diferentes candidaturas a vereador para as eleições municipais de 2016.

Pude ver a realização da Feira Cultural em duas comunidades, Castanhal e Ponta Alegre. Embora tenha havido elementos comuns entre as duas festas, um interessante contraste entre a dinâmica espacial e cênica emergiu, deixando entrever alguns aspectos interessantes para pensar este experimento com a forma cidade que Ponta Alegre propõe.

Fui à Castanhal no dia 11 de novembro de 2015, acompanhada pelo professor Lúcio Menezes. Castanhal, à montante de Ponta Alegre no rio Andirá, é uma comunidade consideravelmente menor, sem o arruamento calçado e com menos construções de alvenaria. Embora ainda seja uma comunidade em que o português é presente, o sateré-mawé é marcadamente utilizado no cotidiano. Ao me apresentar ao tuisá da comunidade, afirmando que “o Imperador que veio espiar os filhos” ao referir-se a mim e à universidade, Lucio aproveitou para conversar sobre política. Referindo-se à PEC 215, registrei a fala “karaiwa pusupó ruralista”. Referindo-se a Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados em Brasília e já em articulações para o impeachment de Dilma, a expressão PMDB foi utilizada para designar “oposição”, embora não necessariamente oposição ao Partido dos Trabalhadores. “PTzada sese rouba kahato” disse Lúcio, manifestando-se contra Lula e Dilma naquela oportunidade.

Naquele momento, a escola de alvenaria de Castanhal ainda estava inacabada. O tuisá e pessoas com computadores e microfone sentaram-se num palanque diante de um terreiro cercado por mangueiras, cujos frutos ocasionalmente acertavam a cabeça de alguém, provocando risos, e eram recolhidos para compor a merenda. Um grupo de representantes da Secretaria Municipal de Educação, vestindo camisetas das “Feiras Culturais das Escolas Municipais”, conversava e tirava fotos. Seis pequenas barracas haviam sido construídas ao redor do terreiro, com o teto de palha ainda verde. Uma das tendas abrigava uma canoa com farinha e um pratão de torra, Outra tenda abrigava baldes com tarubá. Outra ainda era uma cantina, com produtos industrializados. No cenário ainda havia uma canoa. As crianças vestiam saias e tops feitos de camisetas cortadas, de acordo com seus papéis. Um menino vestia-se de pescador. A II Feira Cultural da Escola Nossa Senhora Aparecida, em Castanhal, foi iniciada pelas falas do gestor da escola e do tuisá. Seu tema era Economia, de modo a apresentar “como era a economia antigamente, por sistema de trocas”. Cada professor com sua turma apresentaria uma etapa das atividades econômicas de uma comunidade, já ensaiadas com os alunos.

Assim, o terreiro tornou-se uma aldeia cenográfica dentro da aldeia. Era também um modelo, selecionando características para apresentar o modo de funcionamento da economia. Os alunos mais velhos iniciaram com uma encenação em que o tuxaua e sua esposa recebiam o capataz e sua esposa para conversar sobre a organização do puxirum. Sentando-se no banco da

casa do tuxaua e tomando guaraná, decidiam as tarefas para que o capataz reunisse as pessoas. Em seguida, as crianças da educação infantil encenaram etapas do fabrico da farinha. A colheita, o corte, arrancar, descascar, ralar, espremer no tipiti, assar, replantar as manivas. Outra turma mostrou o preparo do mingau e do çapó. Na canoa, um menino encenou a pesca. Reuniram-se estes produtos (peixe, farinha) para ir trocar com o regatão por frango e outros produtos. Por fim, um grupo trouxe toras de pau-rosa, rolando-as amarradas a cipós, também para trocar na cantina.

A encenação despertava comentários misturados a lembranças dos adultos que assistiam, pais de alunos e outros comunitários. É interessante o contraste entre a narrativa apresentada pela escola de Castanhal e a escrita por Sônia Lorenz (1992), a partir do seu trabalho pelo CTI nas comunidades do rio Marau. Na Feira Cultural do Castanhal, o regatão aparecia sovinando, forçando preços, mas de modo algum submetendo os Sateré-Mawé que com ele comercializavam. Era antes uma espécie de duelo de esperteza, quem conseguia enganar ou perceber o engodo. Restava o conselho de que educar-se ajuda a não ser enganado nas contas com os brancos. Não diante de um quadro de sujeição, e sim de relações assimétricas e que permitem diferentes formas de ação e estratégias.

Nos discursos finais, em que falaram o gestor da escola, o tuxaua, o vereador Lúcio Filho (filho de Mecias), fizeram-se agradecimentos às representantes da SEMED. O representante do secretário responsável pela educação indígena, ao falar em português, despertou comentários de que “não fala a língua”. Em seu discurso, ao mesmo tempo em que anunciava que em uns dias estariam inaugurando o novo prédio escolar, para estudarem em uma escola com dignidade, remetia-se ao “conhecimento que os professores passaram, foi passado de pai para filho”. Após os discursos, a comida foi servida em cuias para os presentes e discussões sobre quais candidatos a prefeito e vereador apoiar circulavam.



*Figura 48 - Feira Cultural do Castanhal. Tuxaua e esposa. Comércio com regatão. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU.*



*Figura 49 - Feira Cultural de Castanhal. Cultivo e ralação de mandioca. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU.*



*Figura 50 - Feira Cultural do Castanhal. Pesando o pau-rosa na cantina. Foto: Ana Fiori, acervo GEU*

Nos dias que se seguiram à Feira Cultural da escola em Castanhal, pude acompanhar os preparativos para a Feira Cultural de Ponta Alegre. Os professores da escola Rosa Cabral ensaiavam com suas respectivas turmas, e havia professores em Parintins e Barreirinha, realizando preparativos, de modo que outros professores os substituíssem nos ensaios. Ao longo desses dias, quase não havia outras atividades escolares. Além dos ensaios, a professora Marilucia Menezes gravava histórias com o professor de “língua materna”, seu Honorato, e consultava Tinico, o cantador da Tucandeira com habilidades reconhecidas em diferentes formas de artesanato, sobre como trançar cocares de palha para colocar nas crianças. Marilucia e Honorato haviam composto um hino para a Escola Rosa Cabral, que seria apresentado na abertura da feira.

No dia da feira, cedo começamos a arrumar o barracão do Centro Cultural Etelvino Miquiles. Josias e Franciany trouxeram da cidade uma grande faixa a ser estendida no fundo do barracão. “Materiais” da escola, como teçumes, tipitis, pontas de vassoura, cestos, cuias e estatuetas de molongó, eram organizadas diante da mesa das autoridades, forrada com TNT. Na lateral, foi organizado um mural interativo, com fotos e folhas impressas com a missão, os valores, dados da escola Rosa Cabral e a letra do hino. Diante desse mural, uma maquete da escola estava em uma mesa. Marilucia encontrou quem trançasse palha para fazer “paredes” e arcos de entrada no barracão.





Figura 51 - Barracão decorado para a Feira Cultural. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU.

A V Feira Cultural da Escola Municipal Professora Rosa Cabral, “saúde, alimentação, educação e mitologia sateré-mawé interagindo com outras culturas” foi iniciada com a composição de uma mesa de autoridades. Estavam presentes os dois tuisás, Barbosa e Amado Menezes, o coordenador da escola, Possidônio Cabral, a doutoranda em antropologia da UFAM Kalinda Félix (que também realizou pesquisa de mestrado com os Sateré-Mawé de Manaus), eu e a professora Marcina, que cantou o Hino Nacional. Foi cantado também o Hino de Barreirinha e as crianças, ensaiadas por Marilucia, perfilaram-se para cantar o hino da escola. Uma das meninas, reconhecida por cantar bem, puxou o hino em um microfone, acompanhada pelo Professor Amilson “Gato”, que fazia a harmonia em um teclado. À mesa de autoridades era servido çapó em uma cuia. Em seguida, quatro meninas trouxeram os símbolos da “cultura sateré-mawé”: um par de luvas de tucandeira, uma réplica do Porantim, um arco-e-flecha e um cacho de guaraná. Abaixo, transcrevo o hino a partir de foto tirada do Mural Interativo:

## HINO DA ESCOLA ROSA CABRAL/2015

Os pilares que edifica o homem  
 Deus, saúde, lazer e educação  
 Mulher sábia, valente de ontem  
 Que ajudou esta população!  
 Recebeste a sabedoria  
 Vindo do alto a ti consagrar  
 Vários partos assim, o ajudastes  
 Que só Deus para te abençoar  
 O que hoje esta gente defende  
 Belo nome da flor sem igual  
 E por isso nós te agradecemos  
 O teu nome, Rosa Cabral!

## REFRÃO

Salve! Salve!  
 O nome da flor  
 De onde surge a história  
 E seja perena!  
 Salve! Salve”  
 Torrão Ponta Alegre  
 Escola Professora Rosa Cabral!

Ao longo dos anos seguidos  
 As sementes já foram plantadas  
 Grandes mestres, bons frutos colhidos  
 É preciso saber conservar  
 Aos mestres que aí estão  
 Continuando a semear  
 Ao caírem em terras mais férteis  
 Fazendo seus mestres brilhar!

## REFRÃO

Salve! Salve!

Nossa missão é profetizar  
 Com o país na educação  
 Estudar, lutar e vencer  
 É o futuro de um cidadão!  
 A cultura deve ser fortalecida  
 Porque identifica uma nação  
 Para nós filhos do guaraná  
 Cada Clã tem sua formação  
 O encontro de duas culturas  
 Ponta Alegre foi formada  
 Os ancestrais defendiam a terra  
 Quando foi homologada  
 Somos fortes e grandes baluartes  
 Defendemos a nossa nação  
 Exaltamos com muito respeito  
 O futuro está em nossas mãos  
 Fazemos parte de uma etnia  
 Povo guerreiro como tu és  
 Defendemos por isso este nome  
 Salve! Salve! Sateré-Mawé!

Em seguida, saímos do barracão em direção à escola, momento em que chegaram os representantes da SEMED, bastante atrasados. Eu havia presenciado certo debate entre os professores sobre esperar ou não “a SEMED” chegar para começar o evento, mas havia uma grande preocupação com o horário, porque os professores adventistas não poderiam participar das atividades da Feira depois que anoitecesse, uma vez que era uma sexta-feira, e os sábados devem ser guardados. O argumento vencedor foi de que a Feira, afinal, não era para a SEMED, e sim para a comunidade.

Os professores aproveitaram as pilastras da frente da escola para dividirem como stands as suas turmas. Não havia, portanto, um único espaço ou cenário, tampouco uma narrativa única em que atuavam as diferentes turmas, ainda que todas as apresentações se remetessem ao tema da Feira, ele mesmo uma enumeração de diferentes “domínios”. Cada qual tinha seu tema e organizava uma forma de apresentação diferente, com cartazes, poemas, música, teatro.

| ESCOLA MUNICIPAL ‘PROFª ROSA CABRAL’<br>APRESENTAÇÃO DA V FEIRA CULTURAL/2015<br>DATA: 20/11/2015<br>HORÁRIO: 16:00 hs. |                                      |                       |                                                  |                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| ORDEN                                                                                                                   | PROFESSOR                            | TURMA                 | TEMA                                             | APRESENTAÇÃO                                         |
| 1º                                                                                                                      | VANESSA LIMA GAIA                    | MAT. e<br>1º Período  | “ALIMENTOS”                                      | DRAMATIZAÇÃO E<br>PARÓDIA “Ciranda dos<br>alimentos” |
| 2º                                                                                                                      | Mª INÊZ SILVA DE<br>OLIVEIRA         | 1º e 2º<br>Período    | “PRESERVAÇÃO DO MEIO<br>AMBIENTE”                | SIMULAÇÃO                                            |
| 3º                                                                                                                      | ALCINEIDE COSTA<br>ALRINÉIA SANTOS   | 3º ANO<br>1º ANO      | “PLANTAS MEDICINAIS”                             | APRESENTAÇÃO DAS<br>PLANTAS MEDICINAIS               |
| 4º                                                                                                                      | AMILSON DE SOUZA                     | 2º ANO                | “HISTÓRIA DA VASSOURA”                           | DRAMATIZAÇÃO                                         |
| 5º                                                                                                                      | CLEUCEMIR GOMES                      | 4º ANO                | “ALIMENTOS PRESENTES NA<br>ALDEIA”               | EXPOSIÇÃO DOS<br>ALIMENTOS                           |
| 6º                                                                                                                      | DOUGLAS MENEZES                      | 5º ANO                | “CONTAÇÃO DE HISTÓRIA:<br>ORIGEM DO TIPITI”      | SIMULAÇÃO DE UMA<br>SALA DE AULA                     |
| 7º                                                                                                                      | ADRIANO LIMA GAIA<br>KENEDY P. GOMES | 3º e 4º ano<br>5º ANO | “SABERES TRADICIONAIS NO<br>MUNDO CONTEMPORÂNEO” | DRAMATIZAÇÃO                                         |

Figura 52 - Programação da Feira Cultural de Ponta Alegre

O maternal apresentou uma encenação de pesca e alimentação, com mandioca e cará, e uma adaptação de “ciranda, cirandinha” falando de alimentos. A Educação Infantil e os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental trataram da “Preservação do Meio Ambiente”, com uma encenação sobre o recolhimento de lixo. O 2º ano, sob comando do professor Amilson, apresentou também a origem das vassouras, em que as crianças personificavam as próprias vassouras. O 3º e 4º anos apresentaram “Saberes tradicionais no mundo contemporâneo”,

tratando de ervas medicinais e do trabalho de parteira que fora exercido por Rosa Cabral. O 4º ano apresentou também “alimentos presentes na aldeia”, dispostos em uma mesa com placas explicando seus benefícios, em um método expositivo. O 5º ano apresentou o mito da “Origem do Tipiti” utilizando cartazes, objetos, uma maquete/tabuleiro manuseada pelas narradoras com os personagens do mito – o homem, a cobra –, como se elas mesmas fossem professoras ensinando o resto da turma, em um metateatro. Ao final, o coral apresentou mais uma vez o Hino da escola, agora com a presença da SEMED, e houve mais uma fala de Possidônio, do secretário de educação indígena, que elogiou que a Escola Rosa Cabral conseguiu fazer uma Feira Cultural verdadeiramente indígena mostrando a cultura, além de toma de çapó. A equipe da SEMED parou para tirar fotos segurando as peças de artesanato indígena ali expostas e a comida, preparada pela cozinheira da escola, foi servida. Muitos participantes de feira chegaram com cuias e panelas, para levar a comida para suas casas.

Gostaria de chamar a atenção para o modo como cada Feira Cultural foi encenada. Castanhal, como descrito acima, criou as “cenas” das diferentes etapas da economia de uma comunidade sateré-mawé especializando-as em diferentes casinhas que formavam uma aldeia. O público circulava junto com os alunos/atores a observar cada cena, reconhecendo-as em seus próprios cotidianos e lembranças. Ponta Alegre utilizou a rua principal, Pau D’Arco, como eixo entre os dois pontos de apresentação: o Centro Cultural ao lado da casa do tuisá Amado Menezes Filho, e a frente da escola Rosa Cabral, ainda sem muro. O público sentou-se nas cadeiras do barracão ou permaneceu encostado em seu peitoril, dirigindo-se para a frente de cada “stand” durante as apresentações, assumindo o papel de expectadores das exposições, que estabeleceram assim uma “quarta parede”. O modo de organização dos temas também assumiu um caráter mais expositivo, explicativo, mesmo quando apresentado sob a forma de encenação. Refletindo, provavelmente, o modo como os professores da Rosa Cabral aprenderam a apresentar seus trabalhos em seus cursos de formação. Havia, em Ponta Alegre, a utilização mais intensiva de materiais de papelaria e decoração obtidos pelos professores na cidade, com seus próprios recursos ou patrocinados pela SEMED. A comida oferecida em Ponta Alegre incluía, além de peixes, farinha, beiju, cará e frutas, frangos inteiros enviados em “cartelas”, assados ou cozidos nos panelões. Não havia, porém, o tarubá servido em Castanhal.



Figura 53 - Feira Cultural de Ponta Alegre

Embora tais diferenças pudessem ser indicadas para mencionar o quanto Ponta Alegre está “perdendo a cultura indígena”, tendo sido desde sempre “misturada”, uma acusação comum feita por pessoas de outras comunidades; no tema escolhido para a Feira Cultural da Rosa Cabral constava “interagindo com outras culturas” de modo positivado. Assim, o hino da escola narra que “do encontro de duas culturas Ponta Alegre foi formada”, enquanto aponta diferenciações internas entre os clãs e afirma que “a cultura deve ser fortalecida porque identifica uma *nação*”, que pode significar tanto cada clã /*ywania*/ quanto a noção de cidadania brasileira, que passa pelo fortalecimento da educação e do povo guerreiro que conseguiu a homologação de sua terra. Nesse sentido, os elementos não indígenas afluem para inflacionar a festa, de modo similar à noção de desenvolvigente (*developmen*) de Marshall Sahlins que Perrone-Moisés também identifica em festas ameríndias (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 26). Em ambas as comunidades, o sucesso das Feiras Culturais era avaliado pelo quanto a comunidade “se interessara” pela festa, quantas pessoas haviam assistido às apresentações e participado das atividades, apreciando-as. Ainda que os professores da Rosa Cabral tivessem tomado a precaução de separar “elementos sateré-mawé” para serem exibidos na mesa das autoridades, enquanto os “elementos não indígenas” da escola ficassem no mural interativo

lateral (como me explicou Marilucia), buscava-se certa beleza abundante, na disposição dos materiais e das habilidades daqueles que os haviam confeccionado ou obtido, que pudesse ser desfrutada pelos participantes.

São festas de que costumam participar gentes de outros planos, mas não é de culto que se trata. Em lugar de "circulação de bens", nessas "sociedades contra a economia" trata-se mesmo é de gasto e esbanjamento. É nas festas que a generosidade, qualidade mais valorizada por todos os povos indígenas das Américas, tem sua expressão mais plena e espetacular, gerando prestígio para várias pessoas eminentes. E a alegria é de lei. (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 6)

Para os professores da escola Rosa Cabral, ter o hino e a maquete também era sinal do quanto eles estavam “desenvolvendo a educação na área”, pois afinal são objetos para se fazer a festa da cultura na escola. Era importante que os representantes da SEMED ali estivessem, mas não eram eles os índices de sucesso e os conferidores de prestígio. Em novembro de 2015 já começara o “tempo da política”, nas palavras de Lúcio Menezes, em que alianças se costurariam para as candidaturas a vereador nas eleições municipais de 2016, entre elas a de seu filho Elias, também professor na Terra Indígena.

#### **5.1.4 Puruweria nas escolas, cartolas de futebol indígena**

A primeira vez que fui à Ponta Alegre, em agosto de 2013, foi por ocasião da Copa de Férias, organizada por Naasson Menezes. Naasson havia me contado que esta Copa era realizada quando ele e seus irmãos voltavam para Ponta Alegre no período de férias escolares. Sua realização fora interrompida por alguns anos, mas em virtude de sua formação no PROIND e sua contratação como professor, ele decidira retomá-la. Parte da animação devia-se também à realização da Copa das Confederações, no Brasil, um preparativo para a Copa do Mundo que seria realizada no ano seguinte. Naasson animara a decoração da comunidade para a Copa, e o barracão em frente à casa de Lúcio foi um dos pontos em que havia eletricidade do motor à diesel e televisão ligada para assistir aos jogos. Futebol era um assunto que rendia entre Naasson e eu, ambos corintianos. A seguir, descrevo a realização dos preparativos para esta Copa de Férias de modo a exemplificar como “O futebol se insere, aliás, na esteira dos diferentes jogos e competições nativas (ver Viana 2008) como mais uma atividade promotora de encontros e tecedora de redes” (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 55).

Durante esta primeira visita à aldeia, em uma noite chuvosa, Lucio Menezes me perguntou do futebol, onde foi inventada a bola. “Na Inglaterra” eu respondi, pensando na versão mais frequente desse mito, que versa sobre identidade nacional brasileira a começar pelo

retorno do herói cultural Charles Miller para o Brasil com uma bola e um manual de regras (ver ALFONSI, 2018). Lucio diz então que tem uma pergunta: Fica pensando se o branco não copiou a bola do índio. “É uma boa pergunta”, respondi. “Se parar de chover, vou te levar lá onde a gente acha palha. Aí eu vou fazer uma bola de palha e a senhora vai ver se o branco não copiou a bola do índio. Não tem os gomos da bola?”. Como a chuva continuava, Lúcio apanhou duas palhas do próprio telhado da cozinha. “Vou fazer uma bola para dar para a senhora”. Eu me sentei no chão ao lado da cadeira dele. “Primeiro, tem que tirar o espinheiro (talo) da palha”. A gente vai puxando e deixa só o finzinho do talo. “Agora abre. De duas, já tem quatro palhas”. Seu Lucio encaixava uma palha na outra e começou a trançar. “Agora, vai girando”. Depois de um tempo, a palha trançada começou a ganhar volume. “Bom era fazer com palha nova, essa está podre, tá quebrando”. No final, arrematou as pontas para dentro. “A mão do mestre tá dura, é hora de voltar para a área” diz ele. Ele me entregou a bola pronta. “Isso aqui dá para os curumins brincar”. Fotografei-a sobre a folha do regulamento da Copa de Férias, redigido por Naasson.

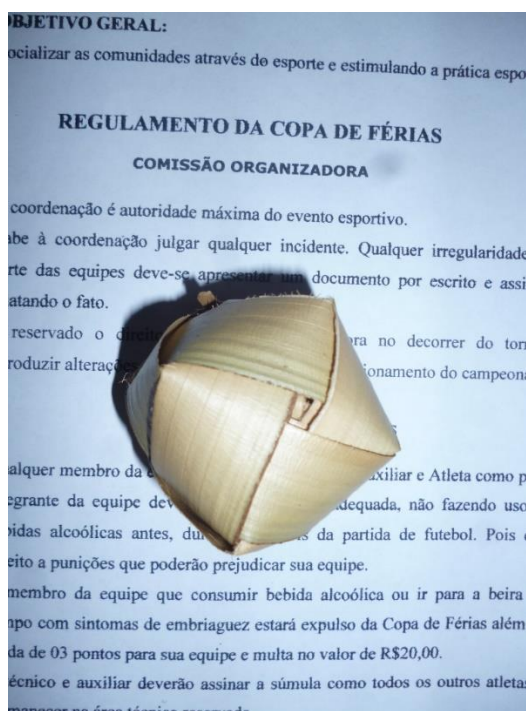


Figura 54 - Bola de palha sateré-mawé e regulamento da Copa de Férias. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.

Assim, na variação sateré-mawé do mito do futebol<sup>233</sup>, de fora veio apenas certa forma de regulamento, pois a bola já era indígena. Os modos enunciativos oficiais nos convites e regulamentos de competições esportivas – assinaturas do estado, como discutido na seção 3.2.4 – não substituíam a etiqueta apropriada da comunidade. Naasson levava o regulamento e os convites escritos aos tuxauas e aos técnicos das equipes, orientando-os sobre como preencher as fichas de inscrição e quais as exigências em relação ao fardamento dos jogadores. Exercia assim uma função de liderança, “saber organizar o pessoal” (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 22). Antes da competição, a Coordenação da Copa de Férias de Futebol se reuniu no barracão em frente à casa de Seu Lucio. Naasson levou sua caixa de som e testou o microfone com o qual outro rapaz avisou a comunidade. Os homens da coordenação foram se sentando na lateral, seu Lucio e tuxaua Amado de frente para o banco onde estávamos eu e Naasson. Outros rapazes, crianças e uma ou duas mulheres estavam do lado de fora da cerca ou empoleirados no parapeito do barracão.

Havia um formalismo protocolar. Naasson retirou de sua mochila cópias do convite e da ficha técnica distribuídas para as equipes participantes e as entregou para a coordenação. Leu e explicou cada um dos documentos. Falou também da súmula que será assinada por toda a comissão técnica das equipes, pelo juiz e pela mesa da organização. Naasson conduziu a reunião, pediu a opinião dos presentes e ouviu seu pai, o tuxaua Amado e o professor Amilson com alguma deferência. Apesar do formalismo, eles brincam muito entre si, a risada vem com facilidade. Lucio e Naasson chamam as pessoas para comer bolacha com nescau. Comensalidade e política andavam juntas o tempo todo.

Embora os primeiros exemplos que Naasson apresentou sobre disciplina fossem sobre embriaguez de jogadores, o regulamento do campeonato e as falas dos presentes na reunião se concentraram muito na violência, nas possíveis agressões verbais ou físicas dos jogadores das diferentes equipes. Ora atribuindo a responsabilidade ao presidente da equipe, ora exortando a coordenação a advertir e punir qualquer incidente de maneira equânime. Um dos participantes da coordenação, exemplificando a cabeça quente dos jogadores, disse que ele foi “para o reino das formigas”. Lucio aconselhou a buscar conselho na Bíblia, cabia à coordenação falar com os presidentes e orar para que cada jogo saia com amor e carinho, porque todo mundo vem para brincar. Um outro membro da coordenação, o professor Amilson “Gato” (filho de Maria Tina e Agripino, neto do Capitão França), era bastante articulado em sua fala e costumeiramente o

---

<sup>233</sup> Na tese de Alfonsi (2018), conta-se como os chineses reivindicam a criação do futebol, em um esquema de englobamento do externo pelo interno próximo ao modelo dumontiano. O museu do futebol chinês conseguiu o reconhecimento oficial da FIFA de sua versão.



narrador das atividades esportivas na comunidade. Amilson defendeu a leitura (não só da Bíblia) como hábito para os presidentes, para que eles possam também ler e entender o regulamento. Ele nota que o regulamento deve ter um item sobre as torcidas.

Enquanto a discussão corria, Naasson escrevia em um papel a lista dos patrocinadores. SEMED, vereador Lucio Filho, Mecias Jr (filho do prefeito), João Sateré e Família Menezes foram patrocinadores desde o Torneio anterior, realizado em junho. Em uma segunda coluna os novos patrocinadores: “Caran”, Mário Carneiro (vice prefeito de Barreirinha), Jecinaldo Sateré e o deputado estadual Tony Medeiros. Naasson contou que no torneio perguntou aos presidentes das equipes o que eles queriam, se só a taça ou um prêmio do lado. Quiseram dinheiro para estimular as equipes. Naasson prometeu que “ia correr atrás” e relata que conseguiu as coisas, de modo que agora poderia cobrar os presidentes do outro lado (sobre a violência). Lucio narrou como conseguiu os novos patrocínios. Ele havia conversado com “Caran”, que prometeu R\$ 1.000,00. Já o deputado estadual Tony Medeiros (ligado ao Boi Garantido) esteve em Ponta Alegre em abril, no Dia do Índio e conversou com seu Lucio, que lhe fez prometer o prêmio. Mas Lucio não conseguia mais falar com ele, mesmo durante o Festival do Boi. Até que Tony mandou chama-lo na FUNAI e depois foi em sua casa, conversar, tomar çapó e xibé com saúva (Naasson comenta que Tony Medeiros postou fotos desse dia no facebook). Lá Tony disse que não daria dinheiro, “porque senão os índios iam beber cachaça”, mas prometeu as taças. Seu Lucio procurou Mario na prefeitura e encontrou Jecinaldo ali mesmo. Jecinaldo prometeu duas bolas e Mário uma bola e cem metros de TNT, que seu Lucio buscou em Barreirinha, antes da Copa.

Uma segunda reunião foi feita com os presidentes das equipes, anunciada por Amilson com as potentes caixas de som. Estas reuniões, noturnas, dependem da quantidade de diesel disponível para manter os motores de eletricidade funcionando. Nela, foi esclarecido que ao contrário do torneio anterior, com partidas de dez minutos realizadas todas no mesmo dia, a Copa teria partidas completas de noventa minutos. Naasson, conduzindo a reunião, apresentou os pontos de pauta: Regulamento; organização da Copa de Férias; e passou a palavra para Gilson Tavares, presidente da comunidade de Ponta Alegre que puxou uma oração, dentro dos moldes Adventistas.

Como liderança, também falou sr. Lucio, a recuperar a memória. Seu Lucio listou os clubes que sempre participaram da copa de Férias. Ele lembra de quando seus filhos estudavam em Parintins, Barreirinha e Manaus. Um dia seu filho Tadeu sugeriu que fizessem uma Copa de Férias em Ponta Alegre em todos os anos. A Copa de Férias durava 30 dias em janeiro, quando todos os alunos entravam de férias e iam para Ponta Alegre, Seringal, Castanhal. Lucio

completou dizendo que agora era uma Copa de Férias em agosto, completamente diferente. “Sempre comentei com Esmeraldo, várias pessoas, por que a Copa parou? Quem deveria tomar a frente? Ninguém se manifestou. Os curumins começaram a fazer faculdade, não tinha mais férias. Só fiquei eu e a Teca para organizar. Aí quando o Naasson passou no processo seletivo, todos começaram a cobrar a Copa de Férias”. Lucio lembrou do torneio em junho, bonito, com vários cartazes contra a violência, violência contra a mulher, contra as drogas, pela paz.

Após estas recordações, discutiram-se datas e premiações, que seriam obtidas por Lucio. Prêmios para os três primeiros colocados e para os jogadores artilheiro, revelação e goleiro menos vazado. Naasson apresenta os membros da coordenação, as lideranças, que irão atuar na mesa e na lateral do campo, fiscalizando o regulamento. A coordenação incluía os tuxauas Wellington, e Amado, o presidente Gilson Tavares, Lucio Menezes, e Amilson, o locutor. Esta foi também a ocasião de se apresentar o novo enfermeiro que trabalharia no posto de saúde de Ponta Alegre, contratado da ONG Caiuá, que se tornou também um dos patrocinadores da Copa (assim como eu). Esta Copa, afinal, teve a seguinte tabela:

*Tabela 2- Chaves da Copa de Férias 2013 em Ponta Alegre*

|       | <b>Chave A</b>            | <b>Chave B</b>               |
|-------|---------------------------|------------------------------|
|       | 11/08                     |                              |
| 10h00 | Cruzeiro                  | Flamenguinho                 |
| 12h00 | Esporte Clube B2          | Veteranos Esporte Clube      |
| 14h00 | Estrela Sateré            | Filho do Índio               |
| 16h00 | Sehay'in Depaku Nova Vida | Sol Nascente                 |
|       | 18/08                     |                              |
| 8h00  | Sateré                    | UDB                          |
| 10h00 | São Francisco             | Santo Expedito (a confirmar) |



*Figura 55 - Reunião com os presidentes das equipes da Copa de Férias 2013. Foto: Ana Fiori, acervo GEU.*

Naasson, posteriormente, passaria a ele mesmo organizar um time, o Ponta Alegre Futebol Clube, sendo responsável por obter financiamento para o fardamento dos atletas e organizar a logística de participação nos jogos e torneios, o que inclui valores de inscrição, diesel para o transporte e alimentação.



Figura 56 - Foto do time tirada em visita à aldeia Simão, a convite da equipe Filipense. Fonte: Página pública de Facebook de Naasson Menezes.



Figura 57 - Barbosada. Fonte: Página pública de facebook de Jamilson Barbosa

Com elencos relativamente estáveis, cada time e certos jogadores vão ganhando sua fama e suas histórias. Outros times surgem, como o Barbosada, da qual participa Jamilson Barbosa, também formado pelo PROIND. Jogos são anunciados e registrados no facebook (e

provavelmente no whatsapp), dentro ou não de campeonatos. Os times de Ponta Alegre – incluindo os femininos, com menor frequência – encontram-se regularmente no campo da comunidade e, no final da tarde, a beira do campo se torna um ponto de encontro, observada de posição estratégica pela equipe do posto de saúde ao lado do campo. A narrativa dos jogos presentes e passados torna-se assunto nas conversas de beira de campo, nas cozinhas, e alcançam as cidades.

Na última seção dessa parte, descrevo os Jogos Olímpicos de Ponta Alegre, realizados em janeiro de 2017. Os times de futebol aí figuram como apoiadores, e outros times são formados, baseados em parentesco, proximidade de moradia na comunidade, mas também em atributos reconhecidos de atletas de diferentes modalidades. A Escola Rosa Cabral também se faz presente, como apoiadora, e por meio da expertise de seus professores em realizar evento e formular regulamentos.

### **5.1.5 Olimpíadas Sateré-Mawé**

Competições poliesportivas costumam ser organizadas pelos professores da Escola Rosa Cabral sob o nome de Jogos Olímpicos Sateré-Mawé. Durante o período dessa tese, tive contato com três desses eventos, em junho de 2013, em agosto de 2014 e o maior deles, realizado em janeiro de 2017, durante a última fase de trabalho de campo.

A equipe do GEU esteve em Ponta Alegre para a entrega das Cartilhas Paradidáticas e do III Memorial Indígena, o que foi em si motivo de festa, celebrada no Centro Cultural Etelevino Miquiles com mesa de autoridades, muitos discursos e apresentações musicais. Jafé Ferreira de Souza, filho de “João Canarinho”, estava com seu pai na aldeia e apresentou-se ao violão, com músicas que misturavam português e sateré-mawé que já havíamos ouvido nas comunidades manauaras, onde Jafé permanecera morando enquanto estudava em Manaus, antes de se transferir para o curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta foi, aliás, uma oportunidade de conversarmos sobre suas experiências no sul do Brasil, os contatos e amizades com os Guarani e outros indígenas da UFSC. Jafé disse que em Santa Catarina o haviam questionado sobre não ter se ferrado com as tucandeiras e ele considerava fazê-lo durante a Tucandeira que encerraria os Jogos Olímpicos (ver seção 5.2.3).

Estes Jogos Olímpicos coligaram diferentes entidades para sua realização, não sendo um evento apenas da Escola Rosa Cabral, como o fora os anteriores. Escolheu-se propagar que a realização coubera à “Juventude de Ponta Alegre”. O evento fora também magnificado, durando todo o mês de janeiro, às quartas e quintas feiras. Seu encerramento atraiu para Ponta

Alegre políticos e a imprensa local e teve também a presença da turma da Licenciatura Intercultural PSLIND/Academia do Wará, que estava realizando um de seus módulos na comunidade de Guaranatuba, perto dali (ver seção 3.1.5). No cartaz oficial do evento, constam os patrocinadores (chamados de Apoio), e as modalidades em disputa:

**I - JOGOS OLÍMPICOS SATERÉ MAWÉ  
DA ALDEIA PONTA ALEGRE**

INSCRIÇÕES GRATUITA / INICIO 11 DE JANEIRO DE 2017

MODALIDADES:  
NATAÇÃO, CANOAGEM, MERGULHO, ARCO E FLEXA, SALTO EM DISTANCIA, CABO DE GUERRA, ARREMESSO DE LANÇA, ARREMESSO DE PESO, CORRIDA COM SACCA, CORRIDA COM BASTÃO, CORRIDA COM OBSTACULO, CORRIDA DE RESISTENCIA E PARA FINALIZAR FUTEBOL DE PALHA.

PREMIAÇÃO :

1º COLOCADO - R\$ 400 REAIS MAIS MEDALHA E TROFEU

2º COLOCADO - R\$ 200 REAIS MAIS MEDALHA E TROFEU

3º COLOCADO - R\$ 100 REAIS MAIS MEDALHA E TROFEU

APOIO:  
ATLETICO P.A , F.C BARBOSA, ESTRELA SATERE, DOIS IRMÃOS, ESCOLA MUNICIPAL ROSA CABRAL, DSEI - PARINTINS, CONSIDI - PARINTINS, DIASI - PARINTINS, FUNAI, CPSM, ENF. FRANCY, DERLI BATISTA, ALDEMIR SATERE, MALHARIA COIMBRA, FABRICIO ROCHA.

TODA QUARTA FEIRA E QUINTA FEIRA DE JANEIRO DE 2017

REALIZAÇÃO:  
JUVENTUDE DE PONTA ALEGRE. EU DISSE JUVENTUDE DE PONTA ALEGRE!!!!

**coimbra**  
MATERIAL - CENOGRAFIA VISUAL - GRAFICA

Figura 58 - Programação dos jogos olímpicos 2017

Nas Olimpíadas e Jogos Olímpicos de que tive notícia (vários deles eram os Primeiros Jogos, posto que a ideia de iniciar algo parece mais importante do que demonstrar a regularidade de realização do evento), estas modalidades se mantiveram relativamente constantes. Era interessante observar, porém, o cuidado que a organização do evento, notadamente os professores da Escola Rosa Cabral, tinha com elementos como aquecimento e alongamento para os e as atletas de todas as equipes, assim como conhecimento de técnicas de arremesso de peso, por exemplo, ou regulamentos e modos de arbitrar e auferir resultados. Conhecimentos de suas experiências variadas com a disciplina escolar de Educação Física.

Por sua vez, nas modalidades consideradas mais “indígenas”, como o arco e flecha, respeitava-se e criava-se expectativa no desempenho dos reconhecidos caçadores da comunidade, como Tinico. Nesta modalidade, as mulheres participantes exibiam certo constrangimento, como se não lhes fosse algo habitual, o que não acontecia nas disputas de corrida ou futebol, por exemplo.



Figura 59 - Tinico no arco e flecha. Jovem no arremesso de peso. Fotos: página pública da Escola Rosa Cabral no Facebook e Ana Fiori, acervo GEU

Os preparativos intensificavam-se conforme os Jogos Olímpicos encaminhavam-se para a última semana, pois um item a ser avaliado era a decoração da equipe, com suas bandeiras, mas também com sua *caracterização indígena*. Por toda comunidade, ralava-se

jenipapo para as pinturas (urucum foi usado, em menor quantidade, assim como tinta guache) e alguns reconhecidos desenhistas mesclavam padrões gráficos reconhecidos com desenhos de formigas ou gaviões, como tatuagens. Membros de equipes que possuíam colares e cocares os ostentavam, enquanto outras equipes investiam em tecer cocares de palha, escrevendo os nomes de cada time. A avaliação deu-se no último dia de competição, logo antes das acirradas disputas de futebol com bola de palha, disputadas dentro do barracão do Centro Cultural Etelvino Miquiles, após a abertura da cerimônia com a apresentação da mesa de autoridades.



*Figura 60 - Corpos decorados para os Jogos Olímpicos*

Aos festejos descritos nessa parte do capítulo, poderiam ser acrescentados vários outros. Os jogos e bingos promovidos pela Associação Amigos da Luz, festas de aniversário com decorações de personagens da Disney ou com churrasco no caso de alguma liderança com recursos e apoios de figurões da cidade, reuniões da Assembleia de Deus, no fundo da comunidade; desfiles de 7 de setembro. Mesmo a ocasião em que o GEU levou sua cartilha e III Memorial configurou-se como festa. Contudo, creio que a descrição e as fotos demonstram alguns dos jogos realizados com a ideia de “cultura” e os trabalhos para exibi-la do modo



apropriado, e de como a função festeira é essencial na configuração dessas novas lideranças, professores e acadêmicos Sateré-Mawé, tecendo suas redes com práticas, saberes e pessoas nas comunidades e cidades, conformando circuitos. É, como sintetiza Perrone-Moisés:

a receita geral é a abundância. É preciso produzir e conservar em grandes quantidades, garantindo que todos possam faltar-se na festa. Todo o grupo anfitrião participa ativamente da produção da festa, que inclui, além da comida e da bebida, frequentemente presentes (brindes para os convidados, mimos de festa<sup>21</sup>) e competições (jogos), obrigatoriamente apresentações de dança e canto. Tudo isso envolve a coleta de matérias-primas específicas para a confecção de roupas de festa, louça de festa, mimos de festa. A decoração é sobretudo apurada nos corpos, por assim dizer, mas os salões de festa também têm de estar impecáveis. As apresentações a serem feitas nas festas (as “atrações” da festa) - de dança, canto, jogos – exigem também longo preparo. Os corpos dos executantes precisam ser preparados com dietas. É preciso ensaiar, o que significa aprender com mestres de canto, de música e de dança – todos pessoas de prestígio entre os índios. Em muitos casos, novas canções e danças têm de ser apresentadas a cada festa, juntando-se àquelas mais antigas que os mestres ensinam. (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 25)

## 5.2 *Atomorania, atomotorania* – festa e guerra no Waumat, a dança da Tucandeira

Encerro a tese apresentando algumas descrições e reflexões sobre a Festa (também chamada de Dança ou Ritual) da Tucandeira, tomando-a com o Mito do Imperador e o Complexo do Guaraná como modos sateré-mawé de conhecimento e relações com alteridade, diante do qual as conexões da interculturalidade podem ser compreendidas como “equivocações controladas”. Início com alguma revisão bibliográfica, modos como o ritual foi “explicado” antropológicamente, para delinear o caminho das formigas seguido também pelo GEU, de Manaus à Terra Indígena, nas diferentes configurações que a Festa tem assumido. Em seguida, descrevo o exercício comparativo com a Tucandeira promovido pelos puruweria sateré-mawé em janeiro de 2017, quando da realização dos Jogos Olímpicos concomitantemente à formação da Licenciatura Intercultural da UFAM com a Academia Livre do Wará. Passo então a diferentes conversas *sobre* a tucandeira, realizadas ao longo da tese, e os exercícios de objetificação realizados nesses diálogos, expressando desejos de registro e memória.

### 5.2.1 De tatus, formigas, colares e guerreiros

No ensaio de Nunes Pereira (1942), a “dansa da Tocandira” é descrita como:

Uma festa de extraordinária importância e significação social e religiosa; é uma festa de iniciação, de grande movimento e beleza. Um dos seus mais preciosos aspectos é o do canto, da exortação lírica para o trabalho, para a guerra, para o amor. Alguns dos motivos que colhemos são de uma extraordinária moralidade (PEREIRA, 1942, pp. 19-20).

A seguir, Pereira descreve as “çari”, luvas de palhas e plumas de aves, cararás, gavião real usadas, e menciona a embriaguez por tarubá que dura trinta dias acompanhando o ritual e os casamentos nele produzidos. Este encantamento, entretanto, algo contrasta com a descrição oferecida em outra publicação, também a partir do relato de Barbosa Rodrigues, de 1882. Aqui, questiona-se a razão de fazer a festa por uma tribo já dizimada ou civilizada.

Quando investigada a natureza do Amazonas, atravessei a pé, por terra, as denominadas terras dos Mawés, que vão do rio Tapajós ao rio Mauhé-açu, no Amazonas, onde está a tribo dividida em malocas, e aí tive ocasião de colecionar os instrumentos dessa festa martirizante e assistir a ela por espaço de dois dias. [...] Tradição e uso de seus maiores, os Mauhés, hoje como então, ainda fazem com toda solenidade essa festa, hoje sem razão, por não haver necessidade mais de provar bravura, por estar a tribo dizimada e quase toda mais ou menos civilizada. Com tudo, ainda hoje o Mauhé que não passou pela prova da tocandira é considerado como um

pária. Dispondo tudo para a dança, reúnem-se em frente à casa do Tuxaua a multidão: os homens formam um grande círculo, dentro do qual, em outro, sentam-se as mulheres, ficando no centro o Tuxaua com as diversas luvas, tendo sido previamente expostas ao ar, apresentam então as formigas reanimadas e enraivecidas por serem presas. Rompe a festa, a um sinal dado pelo Tuxaua com o cotecá, e começam os cantos acompanhados pelo toque de tamborinhis e de mimes, que é uma espécie de assobio de taquara. (PEREIRA 1954, p. 63)

Pereira traz também transcrições de alguns dos cantos da Tucandeira, acompanhados de traduções. Os primeiros cantos são os que narram o mito de origem do próprio ritual, em um diálogo entre o tatu-bola e seu irmão tatu-açu (PEREIRA, 1953, pp 72-73):

|                                    |                                       |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| <i>Mê pémun té andém sari</i>      | Tatu-Grande fez sair tocandira        |
| <i>Mê pémun cori té andém</i>      | Tatu pequeno fez sair tocandira viva  |
| <i>Mecoó arroó-ui</i>              | Para cá, para os moços se ferrarem    |
| <i>Aitó unambi optiá capé</i>      | Para ficarem espertos                 |
| <i>Aiépit mambac ramaoap</i>       | Em minha mão, tocandira ronca         |
| <i>Oipó-été, sari quién</i>        | Tatu-Grande: você se ferra só na mão? |
| <i>Em qué-épó été-té én</i>        | E eu, que é em toda parte?            |
| <i>Oitóqué uatzi été</i>           | Assim fala o Tatuzinho                |
| <i>Eçó renemgué rupi-i</i>         | É bonito o lugar da minha tocandira   |
| <i>Icahó urré sari</i>             | Enfeitado de vermelho                 |
| <i>Upain apossaou rocát</i>        | E de pena de gavião-real              |
| <i>Mangou aporrin ipai</i>         | E do toco do cumaru                   |
| <i>Comaró tan êpêetat</i>          | E do toco do ingazeiro                |
| <i>Queôssou queôssou, êpêpatêa</i> | E do toco do cipó-chato               |
| <i>Uenô pê tritan êpeateât</i>     | Assim eu era antes                    |
| <i>Maquétan na oitó</i>            | Mas nós havemos de passar             |
| <i>Uatócôssab acoitó,</i>          | Mas nós havemos de passar             |

Este canto está entre aqueles que Alvarez denomina “cantos da origem”. O personagem mítico, que nomeia o canto, é Mypynukuri, o tatu-açu, que retira as formigas/mulheres do fundo da terra para seu irmão mais novo, tatu-bola. Alvarez indica que este ato “o caracteriza como a figura prototípica do afim, o doador de mulheres”. Além disso, “a dor produzida pela ferroada da tucandeira é explicada por um episódio que envolve o grupo de *siblings*, e a relação hierárquica entre o irmão mais velho e o irmão mais novo. Por ter perguntado três vezes quando ia passar a dor para o irmão mais velho, a dor se intensificou” (ALVAREZ, 2007, p. 89). O lugar subterrâneo em que as formigas são buscadas é entre os pelo pubianos da Grande Cobra, onde essas formigas vivem como piolhos. Além da potência, o veneno mais forte de todos, que é buscado pelo pequeno tatu-bola para se fortalecer, há um forte componente erótico que surge quando os jovens ferrandos contam que sonham com a mulher tucandeira convidando-os e desafiando-os a se ferrar. Este desafio sexual e matrimonial se refaz nas relações na

aldeia. Na gravação para o *II Memorial Indígena Sateré-Mawé: trajetórias em Parintins*, Lúcio Menezes conta o quanto a aldeia acompanha quantas vezes cada jovem se ferrou, aqueles que ficaram para trás, não conseguindo completar as vinte vezes, e aqueles que chegam até o final, como em uma corrida. Às moças, cabe dançar ao lado dos jovens com quem desejam se casar, e alimentá-los com farinha e água nos momentos de pausa da dança, pois as mãos deles estão inchadas e muito doloridas (a dor dura entre 24 e 48 horas).

Wolfgang Kapfhammer coletou uma narrativa sateré-mawé que indica as dimensões de desejo e as negociações com os Outros envolvidos na Festa da Tucandeira:

A tucandeira vivia embaixo da terra, é por isso que o tatu queria pegá-la, e cavou um buraco no chão para pegá-la. Naquele tempo os homens moços tinham que ser picados apenas com essa pequena formiga. Como o tatu também queria meter a mão [na luva] ele disse: “não nós já temos a tucandeira verdadeira, nós temos uma moça bonita, isso que é bom pra você! Você quer, posso te mostrar?” ‘Sim, sim, queremos!’ Os moços ficaram animados. A tucandeira é uma moça, a filha de um encantado, como uma sereia, mas na língua Sateré ela é a ‘filha da cobra’. Ela é uma mulher bonita. Tatu disse “se você quer, eu vou cavar um buraco no chão para pegá-la! E ele trouxe ela, com roupa bonita. E ele disse: “agora isso é bom, isso é que é o certo!” E eles celebraram e ficaram animados, ela estava muito bonita nas roupas dela. Os moços gostaram muito dela.

Tatu disse: ‘Apenas uma coisa. Quando você fizer amor com ela, você tem que respeitar uma coisa. Se você meter a mão você tem que terminar [a série completa de festas] primeiro antes de você poder fazer amor ou casar! Se alguém faz amor no começo, apenas uma ou duas vezes, ele não vai ser feliz, ele vai ficar doente e triste. Um homem que não aguenta até o fim vai ficar infeliz, doente e preguiçoso. De acordo com esse regime a cobra (moi) já deixou ele sem sorte (panema), já enfeitiçou, a tucandeira já botou um feitiço nele. Porque ele traiu a moça. É por isso que um homem que não termina de se ferrar vai se dar mal. Mas o cara que é corajoso vai ser feliz, forte, e saudável; vai ser um guerreiro valente, por que ele passou. Isso é o que os velhos contam sobre isso. É isso, as penas de arara e de gavião real, a tinta de urucum [vermelho], tudo isso é roupa dela (José Zuzú Miquiles, Umirituba, apud KAPFHAMMER, 2012c, p. 158)<sup>234</sup>

<sup>234</sup> Em inglês, no original: The tucandeira ant lived below the earth, that’s why the armadillo went to fetch it; it dug hole to fetch it. Up to that time the young men had stung themselves only with this little ant. As armadillo also wanted to put in his arms [into the ‘glove’], he said: ‘No, we already have the true tucandeira ant, we have a beautiful girl; this is what’s good for you! Do you want it, shall I show you?’ ‘Yes, yes we want it!’ The young boys got excited. The tucandeira ant is a young woman, the daughter of an enchanted man, like a siren, but in Sateré language it is ‘daughter of the snake’. She is a beautiful woman. Armadillo said ‘If you want it, I will dig a hole to fetch her!’ And he brought her, beautifully clothed. And he said: ‘Now it’s good, this is the right one!’ And they celebrated and got excited; she was so beautiful in all her clothes. The young men liked her very much.

Armadillo said: ‘There is only one thing. When you make love to her, you have to respect one thing: If you put in your arms you have to finish [the whole series of festas ?] first before you can make love or marry! If one makes love at the beginning, after only one or two times, he will not be happy, he will be sick and sad. A guy who won’t hang on until the end will remain unhappy, sick and slothful. According to his regime the snake (moi) has already made him luckless (panema), has already bewitched him, the tucandeira ant has already cast a spell on him. Because he had cheated the young girl. That’s why a man who did not finish stinging himself will do badly. But the guy who is courageous will be happy, strong, and healthy; will be a courageous warrior, because he passed’. That’s what the old people tell about this. That is, the feathers of

As penas de enfeite, encaixadas nas sari, as luvas da tucandeira, são as belas roupas da mulher que seduz. O efeito das formigas presas na própria luva, ou em tipitis trançados encaixados dentro da luva e amarrados, também evoca os pelos pubianos e, conseqüentemente, “meter” a mão mexe com as imaginações e volições dos ferrandos, em meio à dor aguda das ferradas. Há vários tipos de luva. Carvalho (2015) sugere que há uma ordem para cada luva, conforme o número de vezes que o jovem já se ferrou. Em nossos trabalhos de campo, o que pude perceber foi que a escolha das luvas se deveu sobretudo à sua disponibilidade, pois não são muitos os que sabem fabricá-las e parte dos preparativos do ritual envolvem conseguir que um dono empreste suas luvas para o ferrando.



*Figura 61 - Luvas com penas de arara e gavião real, e tipiti de formigas dentro. Nov. 2015. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU*

---

the arara and the harpy eagle, the [red] urucú paint, all this is her clothing (José ‘Zuzú’ Miquiles, Umitituba).



*Figura 62 - Luva sem tipiti. Jan 2017. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU*



*Figura 63 - Luvas de onça do Capitão Zézinho. Jan. 2017. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU.*

João “Canarinho”, Lucio Menezes e José Nizomar “Tinico” (cantador da tucandeira) em diversas ocasiões nos explicaram como se deve organizar uma Festa, em geral começando com as recomendações para o ferrando. O resguardo para o jovem que

vai se ferrar envolve uma série de prescrições. Não tomar banho no rio, devendo utilizar para tanto um balde que não deve ficar armazenado próximo à margem. Uma dieta baseada em farinha, xibé, castanhas, tucandeiras (*watyama*) e saúvas (*sahai*, por vezes chamada de pimenta) torradas, em que peixes e carnes reimosas só retornam progressivamente, e çapó (FIGUEROA, 1997, p. 513). Por diversas vezes, disseram-nos que certas carnes e frutas não eram oferecidas às crianças, para que os meninos pudessem chegar ao Waumat com o corpo apropriado, para que as moças pudessem na primeira menstruação fazer o seu resguardo, “riscar-se” com o dente de paca e assim não sofrer durante as menstruações e partos.

O pai do jovem deve ir até a casa do cantador e do tirador de formigas para convidá-los para a festa. Chega-se, toma-se çapó por um número par de vezes, antes de se entrar no assunto sério. Cabe ao pai providenciar a comida para os festeiros. Para chamar para a festa, são feitas buzinas de sopro com taquaras ocas, que ecoam pela comunidade. Atualmente, outros componentes, como óleo diesel para o motor iluminar o barracão, são também necessários. As formigas podem ser tiradas de véspera ou cedo no dia, recolhidas de suas casas/formigueiros já localizadas pelo tirador e colocadas em grandes taquaras. Na aldeia, as formigas são adormecidas com folhas de taperebá ou caju, para que possam ser “costuradas” à luva ou tipiti. Enquanto isso acontece, o barracão é preparado com uma armação de taquaras, com duas grandes verticais nas extremidades e uma horizontal, onde são amarrados os chocalhos inhaambés e duas hastes para serem encaixadas as luvas. Na próxima seção, descrevo esses preparativos observados nas duas Festas da Tucandeira de que participei.

As festas antes costumavam durar seis dias, seguidas por um intervalo de seis dias, com mais seis dias de festejo, seis dias de intervalo e seis dias de festejo, totalizando dezoito ferradas. As últimas se completam em outras festas. Atualmente, raramente uma tucandeira dura mais do que um dia, e há a possibilidade de se ferrar mais de uma vez em um único dia, de modo que pode levar alguns anos até que o ferrando complete suas vinte vezes. Ao ferrando pode ser designado um par, para que dois jovens dançam juntos, cada um com uma luva. Esta é uma relação perene de amizade forjada na festa.

O cantador chama primeiro o ferrando dono da festa e, se vão ser colocadas as duas luvas, dois homens as encaixam simultaneamente nas mãos do ferrando, no qual também é amarrado um chocalho de joelho, inhaambé. Ele gira em torno de si mesmo, batendo o pé no chão, aguentando “a porrada” e depois é levado para o barracão, onde dança ao redor de traves de bambu especialmente colocadas para a festa. O cantador lhe

dá os braços e os outros participantes se juntam à dança, braços com braços, até fechar um círculo. A dança segue com dois passos avançando para a diagonal direita, e dois passos recuando para a diagonal direita, fazendo o círculo girar em sentido anti-horário. À voz do cantador principal somam-se vozes auxiliares, que fazem a harmonia em uma afinação uma terça abaixo, entrando no meio de cada verso. Em cantos em que há um vocativo que se repete ao final, este é repetido por todos aqueles que sabem. Nesse sentido, a Tucandeira, frequentemente classificada como um “rito de iniciação masculino”, é um dispositivo de produzir pessoas e magnificá-las. O ferrado, progressivamente, e cantadores, conforme exibem seu conhecimento e sua habilidade e força no canto, e donos de festa, capazes de angariar as pessoas, parafernália e recursos necessários para realizá-la.

Para produzir pessoas singulares é preciso buscar, por meio de rituais públicos ou privados, subjetividades no exterior, humano ou não humano, o que representa um risco e um perigo. E para magnificar essas singularidades, para produzir grandes homens, é preciso intensificar, potencializar esse movimento de busca. Esse processo de diferenciação pode ser concebido como sucedido por duas etapas de magnificação. Na primeira, a produção de pessoas depende de procedimentos de  *fusão* ou  *comunicação* com uma subjetividade externa - humana, sobrenatural ou ancestral. Aquele que se submete ao rito, noviço ou veterano, empresta seu corpo como lugar de uma relação com essa subjetividade estranha e, nesse sentido, coloca em risco a sua própria subjetividade. Ele é, sobretudo, feito vítima, seja servindo de suporte para mutilações, escarificações, aplicação de formigas [...] “mortes episódicas”, alterações psicofísicas que colocam em risco a sua posição e integridade de sujeito dada a ameaça de sujeição pelo outro [...] uma espécie de sacrifício de si em nome da apropriação de uma subjetividade outra. E isso revela um aspecto importante da personitude ameríndia: que ela será sempre cindida ou mesmo híbrida, jamais afeita à unificação  
[...]

A segunda etapa de magnificação consiste na passagem da condição de foco do ritual – o matador, o doente, o iniciando – para a condição de dono ou mestre de um ritual.[...] ele dispõe suas capacidades adquiridas no comércio com a exterioridade a serviço de um coletivo, que de algum modo ele passa a representar. (SZTUTMAN, 2012, p. 273-5)

Entre estas capacidades está a criatividade, a habilidade de inventar a partir das convenções, como diria Roy Wagner (1975). Ana Luisa Sertã assim descreve o papel de seleção exercido pelo cantador durante a Festa:

Há cantos bem definidos que devem ser entoados em momentos específicos, como aquele que dá início ao primeiro rito de passagem na vida de um rapaz; outros são selecionados a gosto do cantador, que avalia qual é a canção ideal por seu tema e ritmo de acordo com a emoção e o clima do momento. Alguns cantos são amplamente conhecidos mas, às vezes, evitados por motivos pessoais, lembranças de parentes que já se foram e memórias coletivas dolorosas – desses cantos Tinico diz serem “muitos respeitados”, a ponto de não serem entoados. Alguns cantos são criados pelo cantador enquanto canta,



podendo até mesmo narrar conflitos entre famílias e tratar de temas pessoais. (MAURO, 2015, p. 174)

Entre os cantos que tratam do passado, há um conjunto de cantos da tucandeira que são os “cantos de guerra”, na expressão de Gabriel Alvarez (2007, pp. 90 ss). Entre eles, o *Morya etiat*, o canto da flecha. As flechas envenenadas utilizadas pelos Sateré-Mawé que poderiam matar em um “triz”, um arranhão. Este canto apresenta “de forma alegórica” segundo Alvarez, as estratégias de guerra. “‘Joga a formiga na água’, diz o canto, o que significa ‘ataca eles na água’, e se refere a uma técnica de emboscada utilizada”. Estes cantos trazem a linha da guerra para a festa. Como escreveu Perrone-Moisés: “Há também a linha da guerra, evidentemente: memórias de combates, comumente compartilhadas nas festas. De todo modo, cada batalha evocará suas festas, e vice-versa”. (2015, p. 83 nota 68).

Outra sequência de cantos conta especificamente da Cabanagem, em que os Sateré-Mawé tiveram ampla participação, até a rendição de Luséa (ver capítulo 2). Esses cantos mencionam crianças “amarradas em sacos e jogadas nos rios”, ou seja, levadas para a cidade com a promessa de estudos para serem escravizadas, mas também narram as batalhas travadas, identificando oponentes temíveis, como o Bararó, morto “a traição” por uma flecha envenenada. O canto *Wahi etiat wepy hap*, o canto do colar, foi traduzido por Obadias Garcia para ser analisado por Ana Luísa Sertã no final de sua dissertação (MAURO, 2015, pp. 174-8), que traz também comentários de Tinico:

**Mi'i tupuo wyti kue atomorania, atomorania x2**

Naquele dia aconteceu, eu escolhe, eu escolhe  
(ou: vou conferindo)

*Conta do acontecimento do fato da guerra*

**Y'y puo mo teratuk atomorania, atomorania x2**

Os guerreiros Saterés vinham pela água, eu escolhe, eu escolhe

*Haviam guerreiros Saterés que vinham pelas águas*

**Wahi teran a ia, ia atomorania, atomorania x2**

Procurando colar, eu escolhe, eu escolhe

*Procurando inimigos (brancos) para matar*

**Yt ui kuap mo tu e tu, atomorania atomorania x2**

Pra ninguém me reconhecer, eu escolhe, eu escolhe

*Os Saterés vinham pela água para que ninguém descobrisse*

Refrão:

**Atomorania morania, atomorania, atomorania**

Eu escolhe, escolhe, eu escolhe, eu escolhe

*Eu escolhiam homens brancos para matar*

**Wahi wiri, wiri atomorania atomorania**

Colar, miçanga, miçanga, eu escolhe, eu escolhe

*Os homens brancos, para matar*

2

**Ee ho'oio ro wahi atomorania, atomorania x2**

Escolhem o colar, eu escolhe, eu escolhe

*Escolhem homens brancos ou negros para matar*

**Ahapyi teran mote atomorania, atomorania x2**

Se eu quiser espalhar, eu escolhe, eu escolhe

*Se vocês quiserem matar homens brancos espalhem*

**Wahi kit'i wo'upuo atomorania, atomorania x2**

Colar branco pode ser, eu escolhe, eu escolhe

*Pode ser entre eles homens brancos*

**To'o pytin wahi tuk atomorani, atomorania**

Estão entremeados colar vem, eu escolhe, eu escolhe

*Pode ser homens brancos e negros*

**Wahi wiri wywo atomorania, atomorania**

Com colar, miçanga, eu escolhe, eu escolhe

*Os homens brancos escolhe para matar*

**Wahi kyt'i wo'opuo atomorania, atomorania**

Com colar branco talvez, eu escolhe, eu escolhe

*Eu escolhe homens brancos escolhe para matar*

**Wahi wiri'ke'ewi atomorania, atomorania x2**

Querendo colar miçanga, eu escolhe, eu escolhe

*Eu quero homens brancos para matar*

**Wahi hun'i wo'o puo atomorania, atomorania**

Talvez colar negro, eu escolhe, eu escolhe

*Pode ser homens negro quero para matar*

**Wahi wiri wo'o puo atomorania, atomorania**

Talvez miçanga, eu escolhe, eu escolhe

*Os homens (brancos) eu escolhe para matar*

Refrão

3

**Wo ho'o tunug wahi atomorania, atomorania x2**

Vamos juntar colar, eu escolhe, eu escolhe

*Vamos juntar os brancos para matar*

**Waruru pytin hamo atomorania, atomorania x2**

Para entremear com puçá, eu escolhe, eu escolhe

*Para entremear os homens negros e homens brancos*

**Wo'ho saity pan 'o atomorania, atomorania x2**

Vamos enfiar no cordão, eu escolhe, eu escolhe

*Vamos matar todos os homens brancos e negros*

**Atomorania morania, atomorania, atomorania**

Eu escolhe, escolhe, eu escolhe, eu escolhe

*Vamos escolher, escolher*

**Wari, wiri, wiri atomorania, atomorania**

Colar miçanga, miçanga, eu escolhe, eu escolhe

*Homens brancos e negros para matar*

Ana Sertã apoia-se na explicação de Tinico para indicar que o canto fala da relação entre o Sateré-Mawé-pucá waruru e os inimigos miçanga wahi wiri. Nas batalhas de cabanagem, os soldados seguiam em fileiras, como as miçangas do colar. Suas armas de fogo atiravam em linha reta. As flechas envenenadas dos Sater-Mawé, disparadas contra os barcos, espalhavam os inimigos na água. Mas depois, brancos e negros miçangas entremearam-se com os Sateré pucá. Não à toa, o colar considerado verdadeiramente Sateré-Mawé é feito com sementes de pucá, pequenas e pretas, e alguns trazem pequenos pombos entalhados que, segundo algumas explicações que eu ouvi em campo, contam os inimigos mortos em guerra.

Os trabalhos de Alvarez (2007) e Carvalho (2015) realizaram diferentes abordagens hermenêuticas acerca dos cantos da tucandeira, a partir de diferentes aportes teóricos. Alvarez, que toma o ritual como forma de internalizar a tradição, reproduzir a identidade do grupo e também como ritual de afinabilidade, está particularmente atento às alegorias nos cantos:

A construção dos corpos do homem-matador é simbólica. O percurso simbólico passa por três tipos de tempo e o sentido literal de “quando os bichos eram como gente” dá lugar à alegoria, a uma poética/política que descreve eventos da guerra tradicional Tupi, e chega à guerra com o branco, a Cabanagem como um ‘colar’ que ‘tem que ser quebrado’, matando os brancos. O poder dessa poética/política está resguardado pelo segredo. Como afirma o paini: ‘meu avô contava a parte das origens, a parte da guerra nunca contou para o branco. (ALVAREZ, 2007, p. 95)

Já Carvalho, interessada nas propriedades de “vacina” atribuídas à formiga, faz um interessante exercício ao dividir o ritual não apenas pela performance dos cantos, mas pelas fases aguda e crônica da dor e inflamação provocada pelo veneno das formigas, relacionando as dores à maturação do jovem, à obediência à Tupana (tendo em vista que seus interlocutores são majoritariamente Adventistas) e à catarse, ao se sentir corajoso o suficiente para repetir o ordálio. Carvalho enumera que:

a formiga tucandeira é uma figura representativa na tradição Sateré Mawé, é uma personagem alegórica, que possui uma gama de representações sígnicas ligadas à cura do corpo, ao teste de virilidade, ao compromisso social dos candidatos ao casamento ou à reafirmação do matrimônio. (CARVALHO, 2015, p. 111)

Carvalho ainda realiza um exercício comparativo entre as tucandeiras realizadas nas comunidades urbanas e na área indígena. Este é o tema da próxima seção.

### 5.2.2 O caminho das formigas em Manaus, Parintins e Ponta Alegre

Em sua dissertação de mestrado, Kalinda Félix de Souza transcreve a seguinte apresentação do tuisá Moisés, da comunidade Y'apyrehyt no bairro da Redenção, em Manaus, acerca da tucandeira:

o ritual da Tucandeira, que vamos apresentar agora, é sagrado pra nós, somente o índio Sateré-Mawé sabe da importância que representa pra nós a Tucandeira que serve como vacina, pra não adoecer, ficar forte, ser bom guerreiro. Representa também a mulher, porque o rapaz iniciado se ferra para casar com a moça. Na aldeia, o ritual é todo mês de novembro, aqui na cidade nós não escolhemos mês, porque dependemos de ajuda, como a alimentação para os guerreiros, convidados, etc (*Tui'sa* Moisés Sateré, Abril/2009 in SOUZA, 2012, p. 46).

Chama a atenção a palavra “apresentação”, que implica um público assistindo. Souza, entrevistando especialistas curandeiros como Dona Baku, tuisá da comunidade Sahu-Apé, no município de Iranduba (região metropolitana de Manaus), indica que os Sateré-Mawé performavam apresentavam danças, cantos indígenas e o ritual da tucandeira, solicitado pelos órgãos do Estado e prefeitura” (SOUZA, 2012, p. 60), além de turistas estrangeiros, como os dos hotéis de selva com quem os Sateré-Mawé faziam acordos. Joelma Carvalho também menciona a realização do ritual pelas demandas da Secretaria de Cultura, em Manaus (CARVALHO, 2015, p. 97). Além de novembro, o mês de abril e as comemorações do Dia do Índio costumam ensejar Festas da Tucandeira nas comunidades urbanas de Manaus, e também em Ponta Alegre.

Sônia Lorenz afirma que nas comunidades da Terra Indígena, a festa costuma coincidir com o fabrico dos bastões de çapó (LORENZ, 1992, p. 44). Carvalho (2015) reafirma a realização preferencial em novembro, época de colheita, trazendo uma citação de José Nizomar (o Tinico, cantador da Tucandeira) de que “é o melhor período para retirar as formigas do toco das árvores” (apud CARVALHO, 2015, p. 94).

Na cidade, por sua vez, nem sempre a festa é realizada com formigas vivas nas luvas, mantendo-se cantos e danças, sem que entrem na “conta” daqueles que estão “inteirando 20 vezes”. Joelma Carvalho, em sua dissertação sobre o ritual da tucandeira, afirma que “Como se trata de uma festa sagrada, nem todos os procedimentos que compõem

o cerimonial são expostos aos visitantes” (CARVALHO, p. 72)<sup>235</sup>. Em outro depoimento colhido por Souza, estas performances são criticadas:

Lembro do meu tempo de menino, onde o ritual da tucandeira era muito respeitado; hoje as pessoas estão brincando de fazer ritual; na cidade nada se respeita, até mulher anda metendo a mão na luva. Para os velhos, isso é agouro; mulher não pode colocar as mãos na luva de tucandeira; o ritual para os meninos ficarem forte, se livrar de certas doenças, ser bom marido. Antes o menino passava trinta dias comendo castanhas de caju, cogumelo e tucandeira torrada. A dor que ele sentia era da própria tucandeira, pois ela é que carrega a dor. Depois dessa dieta, o menino colocava as mãos na luva, vinte vezes, se passasse de vinte, teria que completar trinta e assim por diante, quem cuidava do menino era a mãe dele. O ritual da tucandeira era realizado todo sábado, em diferentes comunidades, aí se completava as vezes muito rápido”. (Pajé Deolindo, Aldeia Waikiru, maio/2010 in SOUZA, 2012).

A etnografia de Souza, assim como a de José Agnello Andrade (2012) e Joelma Carvalho (2015) mencionam festas da tucandeira em que não indígenas também se ferraram, em circunstâncias diferentes. Em alguns casos, tratava-se de uma forma de casabilidade, em que o ferrado estava interessado em alguma mulher da comunidade e lhe fora exigido que se ferrasse, casos semelhantes a outros que também me foram relatados na Terra Indígena (como Carlos, marido da professora Marilucia Menezes). Em outros, eram curiosos ou pesquisadores interessados nos potenciais efeitos da “vacina” da formiga, como o biólogo e apresentador do canal de televisão *National Geographic* Richard Rasmussen. No entanto, tanto Souza quanto Andrade mencionam o caso de uma jovem, vizinha da comunidade de Sahu-Apé, que quis se ferrar e resistiu muito bem à dor das formigas, de modo a despertar interesse sobre sua possível ascendência indígena.

José Agnello Andrade afirma, em sua dissertação (2012), que a construção de um barracão/centro cultural e a realização de uma Festa da Tucandeira consolidavam a formação de uma comunidade sateré-mawé urbana, como foi o caso de Waraná, para onde fora dona Zorma, a filha mais nova da matriarca dona Tereza. Por sua vez, em todo o período de campo realizado para esta pesquisa, não tive notícias de Festas da Tucandeira sendo realizadas em Parintins, Barreirinha ou Maués, onde as moradas sateré-mawé não se conformavam em comunidades.

De fato, muitos dos jovens Sateré-Mawé criados em Parintins não haviam “metido a mão”. Nos anos de pesquisa, o filho mais novo da professora Marilucia Menezes, Marcelo, dizia que queria “meter a mão”, sendo prontamente advertido pelo

---

<sup>235</sup> Ainda que a divisão sagrado-profano pareça estranha e exógena aos modos de pensamento Sateré-Mawé, os porta-vozes sateré-mawé tem se valido desses termos em suas explicações sobre a tucandeira para visitantes e pesquisadores.

avô Lúcio de que, se fizesse uma vez, teria que ir até o final. Em janeiro de 2017 ele e outros meninos entre 08 e 12 anos estavam com as mãos pretas do jenipapo, mas nenhum “meteu a mão”. Os ferrados eram todos adolescentes ou jovens mais velhos. Marcelo, que estava se mudando de Ponta Alegre para continuar os estudos em Parintins, talvez não sentisse mais o chamado e os estímulos de seus amigos ao afastar-se da comunidade. Nessa mesma ocasião, Jafé Ferreira de Souza, filho de João Canarinho, após ter contato com diferentes pajelanças guarani em Florianópolis, dizia-se interessado em “meter a mão” e conversamos sobre o assunto. Jafé acabou voltando para a cidade com seu pai antes da realização da Festa.

Carvalho elabora quadros e diagramas (2015, pp. 96-9) comparando as diferenças de realização e de sentidos atribuídos ao ritual em Manaus e na Terra Indígena. As principais diferenças estão no período de realização e sua duração (pois na cidade as festas alinham-se ao calendário oficial e às demandas das secretarias de cultura ou outros órgãos e duram apenas um ou dois dias, enquanto na terra indígena seriam mais longas e realizadas em novembro); ao preparo dos corpos (rumitórios na área indígena, mas sem obrigatoriedade de pintura, pinturas na cidade), e à oferta da primeira caça do ferrado à sua futura esposa, que só aconteceria na área indígena. Faço a ressalva de que estas diferenças não são absolutas, e sim bastante conjunturais. Além disso, considerando a chave anfitrião-convidado proposta por Perrone-Moisés, eu acrescentaria que convidados na cidade em geral são os não-indígenas, enquanto nas aldeias da Terra Indígena são predominantemente pessoas de outras aldeias, que também realizam sua festa, o que enseja todo tipo de comparações. Outro aspecto diz respeito à embriaguez, um assunto delicado. Na cidade, tanto quanto na área indígena, há todo tipo de advertência contra participar da festa embriagado, porém invariavelmente algum ferrando ou dançante chega alterado à festa e nem por isso é rechaçado. Algumas etnografias relatam a oferta de tarubá nas Festas, ou seja, esta proibição provavelmente é mais recente e busca manter certa “moral e ordem pública” em uma festa que, como toda boa festa tupi, deve ser marcada por exageros corporais.

Nem só por motivos de conciliação e parcerias é que Tucandeiras são dançadas diante de órgãos do poder público. Como mencionado na seção 5.1.2, nos protestos realizados com a participação de Sateré-Mawé, festa e guerra precipitam-se uma na outra como forma de trazer força e poder ao reviver no corpo as memórias de guerras anteriores. A memória da dor dos combates, ensinada pelas ferroadas das tucandeiras, é canalizada nos cantos e nas danças – que também são realizadas diante de outros coletivos indígenas

que porventura estiverem ali a protestar, tanto como um processo de diferenciação quanto a promover conexões parciais e acoplamentos em diferentes modos de dança.



*Figura 64 - Protesto durante a I Conferência Nacional dos Povos Indígenas, etapa regional de Manaus, contra a PEC 215 e a extinção da SEIND, nov. 2015. A dança da Tucandeira encontra conexões com outras danças em frente à Assembleia Legislativa. Fonte: Ana Fiori, acervo GEU*

A primeira vez em que participei de uma Festa da Tucandeira foi em novembro de 2015. Um jovem, de nome Raul, procurou Lúcio em sua casa logo após chegarmos da Conferência Nacional de Política Indigenista, onde havia ocorrido a dança acima fotografada. Raul pedia para Lúcio ajuda-lo a promover a festa, um convite que traria prestígio a Lúcio que, explicou-me, assumia o lugar do pai já falecido de Raul. Nos dias que se seguiram, Lúcio orientou Raul sobre como convidar Tinico para ser o cantador, levando um presente, e proceder do mesmo modo para o tirador de formigas. Os conselhos vinham acompanhados de histórias, lembranças de outras festas, diferentes mitos não necessariamente ligados à tucandeira, muitas vezes ilustrando relações de sogreio e genro ou de cunhados, com diferentes animais como personagens. Entre os recursos necessários para a festa, o diesel e parte do “rancho” (provisões) que eu originalmente comprara para visitar a Escola Agrícola São Pedro, que por este motivo deixou de ser parte da tese. Por ser tempo de fartura de pesca, a casa de Lúcio estava bem abastecida de peixes e de produtos trazidos por seu genro Carlos da cidade, em sua lancha, dando-lhe condições de ser devidamente generoso para a festa. Nesses preparativos havia muita animação, especialmente porque se davam em conjunto com a preparação da Feira Cultural descrita na seção 5.1.3, resultando num acoplamento entre as duas festas.

Na manhã em que seria realizado o ritual, Raul e outros jovens interessados andavam pelas ruas de Ponta Alegre a soprar suas buzinas. As formigas foram tiradas do mato bem cedo e Tinico e o tirador estavam a preparar os tipitis, cercados de crianças que observavam curiosas. Algumas tomavam coragem de apanhar as formigas adormecidas. Quando a preparação das luvas terminou, Lucio passou a água nos braços e pernas e me recomendou que fizesse o mesmo. Depois, riu de mim. “É pros curumins grandes, pra fazer crescer pelo”. Dei de ombros, aceitando a galhofa. Afinal, naquela noite eu também havia sonhado com a luva de formigas.





*Figura 65 - Tinico prendendo as formigas. "Saias" da luva ao sol. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU*



*Figura 66 - A Tucandeira adormecida. Foto: Ana Fiori, acervo GEU*

A Festa mesmo começaria apenas a tarde. As pessoas reuniam-se no Centro Cultural Etelvino Miquiles, onde os próprios ferrandos haviam montado a estrutura para a dança. Os tipitis e as luvas foram trazidos e amarrados, assim como os chocalhos. Pouco antes de começar, Tinico foi acordar as formigas com um cigarro e os tipitis foram devidamente presos no interior das luvas.



*Figura 67 - Preparativos para a Tucandeira. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU*

Tinico e Helito Barbosa, tuisá e cantador reconhecido, começaram a festa chamando seu dono, Raul, para ser o primeiro ferrado. Todos saíram para fora do barracão e as lucas foram firmemente colocadas em Raul, enquanto Tinico chamava com gritos

agudos. Depois de algumas voltas, batendo o pé direito no chão, Raul, Tinico e Helito seguiram para o barracão e os braços começaram a se engatar para a dança. Homens, mulheres, crianças e velhos, começaram a dançar. Após alguns minutos, Raul foi conduzido para fora e mais um ferrando foi chamado. Alguns jovens tomavam coragem de participar apenas naquele momento, estreando sua participação na festa. Outros já tinham algumas ferradas na contagem. Dançando junto com os Sateré-Mawé, tornou-se claro para mim aquilo que haviam me dito, que a dança ajudava a suportar a dor. Os próprios ferrandos, já tendo tirado a luva e envolvido suas mãos em pedaços de pano para protege-las do vento e da friagem, paravam de dançar e iam vagar pelas ruas, lamentando-se de dor, mas voltavam e pediam para os cantadores recomeçarem. Ao longo de muitas horas, mesmo após as luvas terem sido recolhidas e guardadas e o tipiti cheio de formigas mortas ser pendurado no esteio do barracão, dançamos junto com os ferrandos, enquanto o sol se punha e a noite chegava.



*Figura 68 - Luvas colocadas. Ferrado e cantadores dançando. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU*



Figura 69 - amarrando o Inhaambé para voltar a dançar. Sentindo a ferrada. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU

Nos dias seguintes, já por ocasião da realização da Feira Cultural, eu pensava no contraste entre ambas as “festas da cultura”, naquilo que queriam visibilizar, ressaltar, ou - para usar os termos de Wagner, Strathern e outros - instanciar. Além da estrutura em torno da qual se dança, não havia decoração no barracão. As mãos dos ferrandos haviam sido pintadas e alguns deles haviam desenhado grafismos em seus braços e torsos, mas não havia uma preocupação explícita com isso. O que não significa em absoluto uma despreocupação com o preparo dos corpos. Isto se dava em outro plano, com a mão penetrando a luva da tucandeira, enfeitada com sua saia de penas, e a harmonia da dança batendo o chocalho enquanto se suporta uma dor lancinante. Afinal, trata-se de uma Festa *sobre* a Guerra e *para* a Guerra. Em certo sentido, a Festa da Tucandeira é “a guerra à contraluz” (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 54). Como descreveu Renato Sztutman:

Marcar ou mutilar o corpo é, como já discutido, suscitar a lembrança ou a antecipação da comunicação ou fusão com o inimigo (ou com um agente não humano). Ora, tais experiências, se intensificadas, podem conferir certa modificação àquele que a elas se submete. Em linhas gerais, a aplicação de formigas, que implica uma espécie de ingestão de veneno, consistia, em tempos de guerras, num prelúdio para o ato decisivo da execução do inimigo, sendo tomado ademais como modo de conferir proteção e invulnerabilidade ao matador (SZTUTMAN, 2012, p. 252)

Por sua vez, o próprio tipiti utilizado na tucandeira foi mantido no barracão tornando-se decoração da Feira Cultural, na qual a luva (sem sua saia) fora exibida como

um “símbolo da cultura Sateré-Mawé”, segurada por uma menina impúbere. O canto da tucandeira fora entoado por Tinico, Helito e mais um cantador, convidado de outra comunidade e admirado por sua voz forte, enquanto alguns jovens buscavam dançar próximos a eles, para aprender os versos. O que remetia e contrariava as inúmeras vezes que ouvimos os Sateré-Mawé queixando-se que “os jovens não se interessavam em aprender a cantar”. Já os cantos corais apresentados pela Feira Cultural eram criados para a ocasião e bastante ensaiados com as crianças, que também os cantarolavam em suas brincadeiras, junto com cantigas escolares que eu também conhecia. Em ambas as festas, entretanto, é possível divisar os processos de magnificação, a formação de habilidades – em termos ingoldianos – que tornavam ferrandos, cantadores e professores indígenas, por caminhos diferentes, bons “donos de festa”, lideranças. Como escreveu Perrone-Moisés: “se vê são chefes e xamãs que “puxam” festas, que as conduzem como maestros. E que só podem fazê-lo por serem detentores de determinadas qualidades/conhecimentos e de “parafernálias de festa”. (2015, p. 14).

A proximidade entre as duas formas de festejar suscitou reflexões e contrastes não apenas a mim. E esta reflexividade ocorreu produtivamente em outras ocasiões. Na próxima seção, narro a segunda Festa da Tucandeira em que estive, em janeiro de 2017, como encerramento dos Jogos Olímpicos Sateré-Mawé, na qual formou-se um interessante exercício comparativo entre tucandeiras do Andirá e do Marau.

### **5.2.3 Tucandeira do Andirá, tucandeira do Marau**

Em janeiro de 2017, a vida estava intensa no rio Andirá. Em Ponta Alegre, eram realizadas ao longo de todo mês as modalidades esportivas dos Jogos Olímpicos. Perto dali, em Guaranatuba, o barco do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé esperava na beira, tendo transportado um conjunto de puruweria de diferentes comunidades do Andirá, Uaicurapá e Marau para o 5º módulo da Licenciatura Intercultural. Os acadêmicos/puruweria tornar-se-iam convidados para o encerramento dos Jogos Olímpicos, podendo assistir as disputas de corrida, futebol de palha e decoração das equipes, pela manhã, e participar da merenda e da Festa da Tucandeira que ocorreria durante a tarde.

Os donos da Festa da Tucandeira ali eram os organizadores dos jogos, a “juventude de Ponta Alegre” como dizia o cartaz. Em grande parte, os professores da escola Rosa Cabral. Ao longo dos últimos dias, eles haviam anunciado que aqueles que

fossem participar (ferrar-se) da Tucandeira deveriam dar seus nomes e estar com o calção padronizado, a ser pego com a organização, e que sem dar o nome ou alcoolizado não seria permitida a participação. Os jovens ferrandos tinham seus corpos ricamente decorados com desenhos de jenipapo, com os grafismos geométricos e também com desenhos de gaviões e formigas. O barracão continuava com as bandeiras do Brasil, do Amazonas, da FUNAI e da escola Rosa Cabral, utilizadas nos Jogos Olímpicos, além de outras luvas de tucandeira, utilizadas como decoração. As tucandeiras foram tiradas no mato de madrugada e, enquanto os jogos corriam, afixadas diretamente nas luvas que seriam utilizadas. Muitos comentários circulavam sobre a diferença entre as luvas, dizendo que a luva de onça do capitão Zézinho era muito dolorida, porque apertava a mão do ferrado. Poderes de jaguar.



*Figura 70 - Ferrandos uniformizados. Crianças e luvas. Jan. 2017. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU.*

Com mais gente em uma comunidade mais movimentada, a dança da tucandeira tomou maiores proporções. Tinico e seus parceiros cantadores, incluindo professores da Licenciatura Intercultural, chamavam os ferrandos e puxavam o círculo, que se tornou maior que o barracão. Em vários momentos, o círculo saía do barracão e se movia em torno da praça, quase alcançando a frente da Escola Rosa Cabral, depois voltava. A

despeito da proibição, jovens que não haviam dado o nome e não estavam uniformizados apresentavam-se para serem ferrados, debruçando-se entre as luvas que descansavam no suporte central. Por fim, os organizadores dos jogos tomaram a decisão de retirar as luvas, para evitar ferrandos de última hora.

Diana Gomez e eu obtivemos permissão de ficar no centro do círculo, com uma câmera e um microfone multifocal, para gravarmos os cantos, o que nos fora pedido por Tónico e pelo tuisá Amado Menezes. Seu Amado, porém, nos advertira a não passar por baixo da trave no centro, o que acabou exigindo de nós também certa coreografia para gravarmos os cantos. De início, a equipe de imprensa de Parintins que viera para gravar a festa também esteve com seus grandes equipamentos e luzes, mas não por mais do que alguns minutos.

Esta perspectiva do interior da roda permitiu ver como os jovens dançavam, desafiando-se a coordenar duas pisadas a mais, como a fazer um triângulo, quando a perna direita recuava, sem perder o tempo das batidas. Se considerarmos, como Carvalho (2015, p. 134), que o canto da tucandeira se faz em compasso binário, 2/4, essas duas pisadas transformariam uma semínima em duas colcheias. O que requeria habilidade e trazia o risco de um pisão de quem estava ao lado. As pisadas e o chiado das chinelas no chão compunham a percussão, junto com os chocalhos *inhaambés* que alguns levavam amarrados nos joelhos. Seguir o cantador Tinico com o microfone próximo também revelou a Tucandeira como um ambiente de aprendizado e habilitação. Os aspirantes a cantador buscavam se manter próximos na roda, aprendendo a cada verso o momento de juntar as suas vozes ao cantador principal, a compor uma harmonia em diferentes afinações, abaixo ou acima do tom do cantador principal e com um leve atraso, criando uma fractalidade no próprio canto. As vozes cresciam a partir do primeiro verso. As palavras finais dos versos, que normalmente se repetiam em todos os versos (como *atomorania*, no canto do colar) eram repetidas em coro por muitos dos presentes e, quando o canto seria encerrado, alongavam-se em um glissando.



*Figura 71 - Dança pelas ruas de Ponta Alegre. jan. 2017. Fotos: Ana Fiori, acervo GEU*

Outros também estavam atentos à performance da Tucandeira em Ponta Alegre, a partir de outros parâmetros. A Marauzada notava diferenças em relação ao seu próprio modo de dançar, pois no Marau dança-se mais rapidamente. Os versos dos cantos eram também diferentes, apresentando outra geografia para a memória dos combates e das batalhas da Cabanagem. Quiseram mostrar aos seus anfitriões como se faz em suas terras. Assim, combinaram com a organização dos Jogos Olímpicos que, no final da tarde, apenas a Marauzada dançaria, para que pudessem demonstrar as diferenças. Tornariam-se anfitriões da dança na festa em que eram convidados, em uma marcação da diferença que se remetia às várias formas de rivalidade entre o Andirá e o Marau:



Os movimentos de festa entre anfitriões e convidados são variados; as oposições são operadas em confrontos verbais, em danças e cantos alternados e contrapostos, em competições, em diálogos cerimoniais; entre os Wayana da Guiana, os “concoirs de cachiri” seriam a única competição praticada nas festas contemporâneas (Chapuis 1998:442). (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 29)

Tinico cedeu seu lugar a um cantador do Marau e assim foi feito, começando uma dança veloz em uma roda menor. Mas isso não durou muito tempo. Logo, os moradores de Ponta Alegre deram seus braços aos dançarinos do Marau. Alargaram mais uma vez a roda e diminuíram o andamento, transformando mais uma vez aquela Tucandeira em uma dança à moda do Andirá. Alguns professores do Marau comentaram, um pouco frustrados, que sua demonstração não tinha sido possível. Como Perrone-Moisés escreveu:

A Guerra está na Festa, como vimos, em primeiro lugar porque é feita entre inimigos, que nela exibem e refazem suas oposições, de vários modos, o que faz com que se note nas festas uma constante oscilação entre. Além disso, não há guerra indígena que não seja precedida e seguida por uma festa. (PERRONE-MOISÉS, 2015, p. 60).

#### **5.2.4 Desejos de registro e memória**

Em sua tese, Figueroa analisa a composição de memórias realizadas pelo Porantim e o guaraná, relacionando-as a mitos Tupi coletados por Thevet e Evreux sobre memórias inscritas em pedras. O Porantim é uma memória escrita em madeira, “com as imagens e a escritura”, afinal, “grandes pedras são raras no território sateré-mawé” (FIGUEROA, 1997, pp. 71-72). Memórias e registros também se operam nos cantos do Waumat, a Festa da Tucandeira, versando sobre os tempos em que os bichos eram gentes, os tempos de guerra contra os brancos, e produzindo no corpo dos ferrandos a dor e a coragem necessárias a estas guerras.

No entanto, outras formas de registro e memória surgem e se tornam objetos de desejo, sob a égide da “cultura” e sua preservação. Nos contatos sucessivos com diferentes pesquisadores, apresenta-se constantemente o desejo de fazer “projetos” para preservar a língua, a tradição, a cultura. Com a formação universitária, acadêmicos sateré-mawé ampliam seus repertórios da terminologia dos brancos e passam a ocupar diferentes posições para demandar e propor suas políticas culturais. Atender a estas demandas, dentro dos conhecimentos e recursos de que dispúnhamos, foi em parte o modo como os pesquisadores do GEU firmaram nossas parcerias, encontrando termos para o “pacto

etnográfico” que permitiu, aos poucos, que os Sateré-Mawé permitissem a nossa presença em suas casas, aldeias, festas e salas de aula, que nos contassem suas vidas, deixassem-se fotografar e gravar, e traduzissem ou explicassem seus cantos nas *sehay pooti*. Nessas parcerias, havia sempre o desejo vívido de aprender a fazer também, especialmente pelos mais jovens. Em Ponta Alegre, nossos celulares e câmeras frequentemente – e com certo risco – passavam pelas mãos das crianças. Com elas, Diana Gomez e eu gravamos um pequeno filme em 2017, que quem sabe ainda consigamos editar e devolver. Nesse momento, pensamos também como melhor trabalhar com os cantos gravados, e a ideia de propor uma tradução poética desses cantos, atenta à performance, à melodia, à métrica, é uma possível continuação dessa tese, se ainda houver condições objetivas de se fazer pesquisa no Brasil. Estas ideias seriam mais uma etapa de nosso *retorno*.

Em janeiro de 2017, por iniciativa de Jafé Ferreira de Souza, gravamos em vídeo também uma entrevista em casa de Tinico, em que ele expõe sua ideia de construir ali um centro cultural, um Ponto de Cultura (remetendo-se a uma forma de financiamento do MinC), em que ele ensinasse artesanato, cantos e outros conhecimentos aos jovens. Trata-se de uma política social também, como reconhecimento de um caçador que “já está envelhecendo” e está em busca de um modo de se manter e transmitir o que sabe. Assim outras lideranças me explicaram, esperando que pudéssemos ajudar este projeto de Tinico. Deixamos os arquivos com Jafé e não soube se houve algum prosseguimento no projeto.

Lúcio Menezes tinha ainda um projeto mais ambicioso. Seu desejo era reencenar as batalhas da Cabanagem, levando os cantadores para cantar e narrar nos locais em que os ataques e as emboscadas teriam acontecido. Seria um filme épico, atuado pelos próprios Sateré-Mawé.

Em todo caso, são registros que encontram novas formas de autoria, de circulação, de conservação, de catalogação, enfim, de “manejo”. Conforme mais e mais Sateré-Mawé tem acesso a computadores e celulares, à internet e às redes sociais, um volume enorme de arquivos audiovisuais tem sido produzidos e os sentidos dos objetos se alteram. Tanto é que o *III Memorial Indígena Sateré-Mawé* que produzimos e levamos ainda em DVD teve uma recepção menos entusiasmada, embora as cartilhas fossem objeto de desejo para se ter em casa.

Registro e memória não são sinônimos. Memórias, formas de narrar-se a si mesmo, de narrar eventos coletivos, de construir experiências e suas expressões, são muitas, e também seguem convencionalizações culturais que, entre os ameríndios,

passam inescapavelmente pelos corpos. O corpo de um cantador da tucandeira é também o corpo capaz de meter a mão na luva e não sentir as ferradas, como Tinico faz em todas as festas. As lembranças de um *paini* estendem-se para seus encontros com esses outros, que se tornam guias e espíritos auxiliares, como seu Amado e dona Baku do Sahu-Apé, falecida bem ao final desse doutorado, narraram aos membros do GEU, em algumas raras ocasiões em que tocamos no tema do xamanismo. As lembranças de uma liderança como João Canarinho e Capitão Zézinho enumeram lugares distantes, como Brasília e Barcelona, e trazem momentos dolorosos, como a atuação de João nas frentes de atração entre os Waimiri Atroari, entre outros crimes cometidos pela Ditadura Militar dos quais falamos menos do que talvez devêssemos. Esta tese, mesmo longa, deixa pontas soltas, não é completa, mas pode repetir certas operações e alternar escalas. É preciso “cortar a rede” e dar uma forma a ela para que se torne um artefato, também de registro e memória, e de produção de conhecimento nos cânones do método científico exigido pela Universidade de São Paulo. As transformações virão, da intertextualidade e das leituras, e quem sabe esta nova geração de acadêmicos Sateré-Mawé não a leia, questione, responda e “continue a conversa”, oferecendo também um *retorno*.

### 5.2.5 *Waku sese kahato*

Provavelmente a primeira expressão que aprendemos em sateré-mawé é Waku Sese, uma saudação, um elogio, uma forma de expressar concordância, um agradecimento. Sese é um superlativo e um modo de dizer, por intensidade, que algo é verdadeiro. Kahato é uma forma de dizer muito.

Em julho de 2017, voltei para a casa da minha mãe e avó, um sítio no interior do Rio Grande do Sul onde havia passado a adolescência. E este retorno instigou certas reflexões, ainda que estivéssemos muito longe de *Na Casa de Meu Pai*, livro do filósofo Kwane Anthony Appiah publicado em 1993, cujo subtítulo é *a África na filosofia da cultura*.

Se Appiah, nascido na Inglaterra e criado em Kumasi com seu pai, usa elementos autobiográficos para discutir as construções históricas de raça e as implicações da construção de uma identidade panafricana, sentia iniciar o movimento de modo inverso. Nas manhãs, enquanto as panelas trabalham no fogão e o café esfria no fundo da caneca, revezávamos os temas de conversa. Minha avó recontava suas histórias de vida, a infância na Indonésia, o período da guerra, a juventude na Holanda, a imigração para o Brasil, as

amizades na São Paulo dos anos 1950-70, a chegada ao Rio Grande do Sul e as adaptações à "colônia alemã". Eu narrava as minhas viagens de campo para o Amazonas, falava dos amigos que fiz, dos modos de vida em Manaus, Parintins, Tabatinga e na aldeia. Mas também contava do processo de escrita da tese, passo a passo como eu montava as seções dos capítulos, estruturando um argumento.

No primeiro dia em que cheguei ao Rio Grande do Sul, numa dessas conversas, em um bloquinho de anotações que minha avó usa para escrever listas de supermercado, fazer sua contabilidade ou registrar nossa pontuação nos jogos de cartas, eu desenhei uma estrela formando o diagrama dos cinco capítulos que queria escrever, e indicando como suas partes se interligariam. Sobre a mesa estava um teçume feito pelos Baniwa, que eu trouxe de Manaus depois de uma das minhas viagens. Minha avó adorava acompanhar o padrão de tessitura das fibras, que em uma das extremidades era quebrado pela introdução de um novo padrão. Meu diagrama de tese era também um padrão de tessitura. E também o são os bordados de lã nos quais minha vó passa seus dias trabalhando, escolhendo para cada desenho o melhor ponto e as combinações de cores mais harmoniosas de lã. Os três trabalhos evoluem pela repetição de certos movimentos, que geram formas ampliadas de si, um jogo de escalas, repetições e variações. Ao mesmo tempo, os três trabalhos exigem cuidado com os arremates e acabamentos, e tem segredos que só são revelados no verso. Na mesa da cozinha, encontram-se três artefatos, três diferentes habilidades de feitiço, três qualidades de materiais, três processos de conhecimento que, justapostos, podem ser comparados sem serem confundidos. Pela tessitura de seu bordado e de suas histórias, minha vó constrói entendimentos sobre o teçume Baniwa e sobre a minha tese de doutorado sobre universitários indígenas Sateré-Mawé.

Pela tessitura de seu bordado e de suas histórias, eu também construo entendimentos sobre a minha tese de doutorado, ao demonstrar para minha avó o que estou fazendo enquanto tamborilava o teclado do computador. Estava, naquele período, trabalhando vagarosamente no capítulo 2, dedicado à antropologia urbana. Em um olhar simples, a escolha de autores é como a escolha das lãs, para tecer as figurações da minha tese. Mas é também diferente. Trabalhava na comparação de diferentes enquadramentos da noção de cidade para as ciências sociais, a partir do ensaio "A Cidade" de Max Weber, tentando mostrar a conformação de modelos, de conceitos e de temas pesquisados até chegar às práticas de pesquisa de meu próprio núcleo, por um lado, e discutir a transformação dos modos pelos quais a presença indígena nas cidades foi tematizada, por

outro. É um enorme balanço de autores, escolas, métodos. Parece algo já feito vezes demais, por um lado, e acima das minhas capacidades, por outro.

Então contava à minha avó o que esses autores queriam entender, os processos de urbanização e industrialização, e como isso afeta o modo como as pessoas entendem de si mesmas e organizam a convivência com outras pessoas, parecidas, diferentes, amigáveis, perigosas. Ao longo desses dias, falei para ela sobre Simmel e a hipertrofia da vida nervosa; sobre as reformas nas avenidas de Paris feitas pelo Barão Haussman e comentadas por Walter Benjamin; sobre Robert Park e seus colegas tentando entender os enclaves de imigrantes em Chicago; Gluckman e Mitchell pensando as migrações de africanos rurais para as cidades mineradoras da Rodésia nos anos 1940; Sérgio Buarque de Holanda comparando ladrilhadores e semeadores ibéricos; Roberto Cardoso de Oliveira e o tribalismo Terena; Ruth Cardoso e Eunice Durham pensando São Paulo e seus imigrantes; e agora Geraldo Andreello e a cosmologia Tariano sobre a cidade no Uaupés. O que é uma cidade, o que define uma cidade, o que faz uma cidade (como Michel Agier formula)? A compreensão de que não há uma resposta pronta e autoevidente para essas perguntas desperta em minha vó mais lembranças e histórias. Sobre a infância na Indonésia, a fazenda de cana, o malaio semi-esquecido, os traços remanescentes da presença portuguesa, as festas dos muçulmanos. O que é colonialismo? Sobre o pós guerra e o fluxo de categorias que aqueles saídos dos campos de concentração passaram ao serem geridos pela Cruz Vermelha e por fim "repatriados" à Holanda, apátridas, displaced persons, eurasians, indoeuropeans, holandeses no passaporte. O que é identidade? Sobre suas amizades com outros imigrantes estrangeiros em São Paulo, com quais nacionalidades ela se dava melhor, com quais nacionalidades meu avô holandês se dava melhor, as firmas estrangeiras onde trabalhou, e os estranhamentos com os modos brasileiros de fazer as coisas. O que é cultura? Sobre as mudanças em Diadema, na grande São Paulo, onde eles moravam antes de vir para o Sul. O que é urbanização? Sobre os dilemas da juventude da zona rural gaúcha ao ser escolarizada e não querer mais ficar trabalhando no campo, como seus pais; dilemas que minha avó acompanhou ao dar aulas de reforço para as crianças e conversar com seus pais, às vezes em alemão (que os riopardinhenses aprenderam em casa e minha avó na escola). O que é educação? Sobre as muitas experiências de racismo que minha avó sofreu no nosso país "miscigenado". O que é raça? As histórias de meus bisavós na Indonésia, das irmãs de minha avó, seus filhos, netos e os bisnetos bebês dos quais recebemos fotos e temos que fazer árvores familiares para acertar os nomes e ascendentes. O que é família?

Sentava na cozinha da minha avó e conversávamos, assim como eu me sentei tantas vezes com meus amigos Sateré-Mawé para conversarmos. A tese é também uma forma de sentar com os autores da minha bibliografia e continuar a conversa. É uma conversa mais difícil, porque eu preciso de alguma forma trazer em minhas palavras as suas, fazê-los amigos imaginários no meu pensamento, sem deixar de me surpreender com o que eles podem vir a me dizer, quando eu não estou preocupada demais em resumir seus argumentos e apresentá-los para meus leitores, também imaginários, e que nesse momento são principalmente as professoras convidadas para minha banca. Essas diferentes conversas todas tem sua densidade, baseada nos códigos em comum que eu tenho com os Sateré, construídos ao longo de nossa convivência e das histórias que compartilhamos; com minha família, construídos ao longo de nossas vidas inteiras; com os autores e com a banca, construídos ao longo do meu treinamento em antropologia na USP, que eu tenho tentado explicitar na tese sem transformá-la num texto ensimesmado.

Tecer a tese é um trabalho de paciência, mas também de agonia, com o fantasma do prazo e as culpas por ter demorado a fazer certas coisas, por não ter feito outras. Os teçumes indígenas, os bordados de minha avó e as nossas histórias habitam outras temporalidades. Difícil é fazer o trânsito, não entre esses processos de conhecimentos todos, mas entre essas temporalidades e os requerimentos de cada uma. Acho que tenho a sorte de, nos diálogos tecidos com meus colegas e familiares, ter formado amigades e apoios, aqueles que na tese normalmente aparecem lá na seção de Agradecimentos, mas que são o verso do bordado da tese, nós que firmam os pontos e permitem que o trabalho não se desmanche.

Não creio que haja outro modo de concluir esta tese se não com um largo agradecimento a todos os Sateré-Mawé com quem o GEU convive desde 2009. São muitas as formas de conexões da interculturalidade, como as que descrevi ao longo desses cinco capítulos. Algumas expressam relações de qualidade, amigades. A partir dessas conexões é que foi trançado o teçume dessa tese.

## Referências

AGIER, Michel. 2011. **Antropologia da cidade – lugares, situações, movimentos**. Tradução de Graças Índias Cordeiro. São Paulo: Editora Terceiro Nome.

ALBERT, Bruce. 2002. O ouro canibal e a queda do céu. Uma crítica xamânica da economia política da natureza (Yanomami). ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (organizadores). **Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico**. S.P.: Editora Unesp: Imprensa Oficial do Estado, 2002, pp.239-270.

\_\_\_\_\_. S.d. Organizações na Amazônia. **Instituto Socioambiental**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/organizacoes-indigenas/na-amazonia-brasileira>. Acesso em fev. 2018.

ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de. **As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989 – 2003)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. 2004.

ALFONSI, D. A. **Réplicas originais: um estudo sobre futebol nos museus**. 2017. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018.

ALMEIDA, Alfredo W. B. 2009. A nova “fisionomia” étnica das cidades amazônicas. In: MARIN, Rosa E. A. e ALMEIDA, Alfredo W. B. (orgs.) **Terra Urbana e Territórios na Pan-Amazônia**. III Fórum Social Amazônico, Ciudad Guayana (Venezuela). Nova Cartografia Social da Amazônia, Manaus. P. 45-67.

ALVAREZ, Gabriel de Oliveira. 2009. **Satereria: tradição e política – Sateré-Mawé**. Manaus: Editora Valer.

AMAZONAS. 1998. **PIRAYAWARA, Projeto de formação de Professores Indígenas**. SEDUC-AM, Manaus-AM.

AMARAL, Rita de Cassia de Mello Peixoto. 1998. **Festa à Brasileira** - Significados do Festejar no País que 'Não é Sério'. Tese (doutorado em antropologia social), FFLCH-USP. 1998.

AMOROSO, Marta. Crânios e cachaça: coleções ameríndias e exposições no século XIX. **Revista de História** [on line] jun 2006. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=285022043006>> ISSN 0034-8309 . Acesso em 27 set 2017.

ANDRADE, Jose A. A. D. de. **Indigenização da Cidade:** Etnografia do circuito Sateré-Mawé em Manaus-AM e arredores. São Paulo: PPGAS /USP. Dissertação de Mestrado. 2012.

ANDRADE, José Agnelo Alves Dias de; CHIQUETTO, Rodrigo Valentim; TAMBUCCI, Yuri Bassichetto. Paisagens ameríndias urbanas de Manaus, no Amazonas: primeiros olhares. **Ponto Urbe [Online]**, 4 | 2009, posto online no dia 31 Julho 2009, consultado o 17 Junho 2015. URL: <http://pontourbe.revues.org/1988> ; DOI : 10.4000/pontourbe.1988

ANDRADE, Paulo César Machado (org.). **Manejo Comunitário de Quelônios no Médio Amazonas e Juruá – PROJETO PÉ-DE-PINCHA**. UFAM, Manaus, 2013.

ANUÁRIO Administrativo, Agrícola, Profissional, Mercantil e Industrial da República dos Estados Unidos do Brasil para 1916. Ano 1916\Edição B00072, p. 2352. Disponível em <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=313394&PagFis=64343&Pesq=> . Último acesso em 20 set 2017.

AQUINO, Julio Groppa; VIEIRA, Elisa; IBRI, Bartira (orgs.). **Miríade 290:** o que pode a escrita. São Paulo: Annablume, 2009.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Políticas educacionais e Estado federativo:** conceitos e debates sobre a relação entre município, Federação e educação no Brasil. Curitiba: Appris, 2013. 371p.



ARAÚJO, Rosângela de O. Condições de trabalho dos artesãos dos galpões dos bois-bumbás de Parintins. In: **Somanlu**, v. 2, número especial, 2002.

AZEVEDO, Luiza. “Uma viagem ao boi-bumbá de Parintins: do turismo ao marketing cultural”. In: **Somanlu**, v. 2, número especial, 2002.

BATISTA, Luiza Maria Maciel. **A História da paisagem da Lagoa da Francesa e as modificações de seu espaço (Memorial Francesa)**. Monografia de conclusão de curso de Licenciatura Plena em História do Centro de Estudos Superiores de Parintins – UEA. 2005.

BARRETO, João Paulo; SANTOS, Gilton Mendes dos. A volta da Cobra Canoa: em busca de uma antropologia indígena. **Revista de antropologia**. (São Paulo, Online), v. 60 n. 1: 84-98, USP, 2017.

BARRETO, Maria das Graças; BANIWA, Edilson Martins; NAJAR, Núbia Silva; ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago; COSTA, Elisabeth Britto da; CARVALHO, Berenice Coroa de; MURABAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Caderno 1 – O uso da Tecnologia na Plataforma da UEA Indígena**. Cadernos UEA. S.d. Disponível em <http://www.projetos.uea.edu.br/licenciaturaindigena/blog/uploads/cadernoUEA.pdf>

BARTHES, R. **Mythologies**. Paris: Le Seuil, 1957.

BASÍLICA DE NOSSA SENHORA DO CARMO. Frades Carmelitas no Brasil. Disponível em <http://www.basilicadocarmo.com.br/index.php/os-carmelitas/frades-carmelitas> . Último acesso em 20 set 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2 (77), p. 143-161 | mai./ago. 2015.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas volume II. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNAL, Roberto Jaramillo. 2009. **Índios Urbanos**: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus. Tradução de Evelyne Marie Therese Mainbourg. Manaus: Editora da Faculdade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco.

BETTENDORF, João Felipe (SJ). **Crônica da missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão [1698]**. Belém: Secult, 1990.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

BRAGA, L. V., SANTOS, A. V., MENESES, G. P. **Ensino Superior Indígena**. Blog. 2012. Disponível em <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/index/>. Acesso em 09 dez 2017.

BRAGA, Sérgio I. G. O boi é bom para pensar: estrutura e história nos bois-bumbás de Parintins. In: **Somanlu**, v. 2, número especial, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, aprovada em 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012).

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. MEC. Portaria 1062, de 30 de outubro de 2013 (2013). Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE.

BRIGGS, Charles. 1996. The Politics of Discursive Authority in Research on the "Invention of Tradition". **Cultural Anthropology**, Vol. 11, No. 4, Resisting Identities (Nov., 1996), pp. 435-469

CALVINO, Ítalo. 1972. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990. 1ª. edição. Tradução: Diogo Mainardi.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. 2009. **Cultura com Aspas**, Cosac & Naify, São Paulo, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, M; CESARINO, P. **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. EdUNESP, São Paulo, 2014.

CAVALCANTI-SCHIEL, Ricardo (2007). Para abordar la interculturalidad: Apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica. **Cahiers ALHIM**, Universidad de París, 2007.

CAYON, Luis. Ide Ma: El Camiño de Agua – espacio, chamanismo y persona entre los Makuna. **Antípoda** nº 7 julio-diciembre de 2008 páginas 141-173 issn 1900-5407

CESARINO, Pedro de Niemeyer. “Babel da floresta, cidade dos brancos? – Os Marubo no trânsito entre dois mundos”. **Novos Estudos Cebrap**, 82, novembro 2008. pp. 133-148

CERQUEIRA E SILVA, Ignacio Accioli de. **Corografia Paraense:** ou descrição física, histórica, e política da provincia do Gram-Para Typ. do Diario, 1833, p. 278.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Os jesuítas e o ensino na Amazônia colonial. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 78, p. 59-76, dez. 2007.

CHIQUETTO, Rodrigo Valentim. 2011. **Futebol de índio:** etnografia sobre a apropriação do ambiente urbano por populações indígenas através do futebol. Relatório final de Iniciação Científica. FAPESP. FFLCH/USP.

\_\_\_\_\_. 2014. **A Cidade do Futebol:** etnografia sobre a prática futebolística na metrópole manauara. Dissertação (Mestrado). PPGAS. FFLCH/USP.

COSTA, Roberta Marcondes da. **Mil Fitas na Cracolândia:** amanhã é domingo e a Craco resiste. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos Brasileiros, USP, 2017.

COSTA, Tiemi Kayamori Lobato da. 2013. **Índios e não-índios na administração pública:** uma etnografia da secretaria de estado para os povos indígenas em Manaus – AM. Dissertação (Mestrado). PPGAS. UFPR.

DAL'BÓ, Talita Lazarin. 2010. **Construindo pontes:** o ingresso de estudantes indígenas na UFScar: uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”. Dissertação (Mestrado). PPGAS. UFSCar.

DA MATTA, Roberto. **A casa & a rua.** Rio de Janeiro, Guanabara, 1987, 178 p.

DAS, Veena. *The signature of the state: the paradox of illegibility.* POOLE, D. & DAS, V. (eds.), **Anthropology in the margins of the state**, Santa Fé, School of American Research Press, 2004, pp. 225-252.

DE CERTAU. Michel. 1980. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. **O mistério de Ariana**. Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro.

DIAS, João Aluísio Piranha. **Educação Colonial na Amazônia**: a pedagogia dos jesuítas e a invenção do Sairé. Dissertação (Mestrado em Educação). UEPA, Belém, 2014.

DULLO, Eduardo. 2014. **Paulo Freire, o testemunho e a pedagogia católica**: A ação histórica contra o fatalismo. RBCS Vol. 29 n° 85 junho/2014.

DULLEY, Iracema. 2011. “Coyote Anthropology, dialética e obviação”. **Revista de Antropologia**, São Paulo, V. 54 N° 2.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. 1965 **The Established and the Outsiders**. A Sociological Enquiry into Community Problems, London: Frank Cass & Co. Em português: **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Direito a educação: o percurso histórico da educação escolar e superior indígenas no Amazonas. Comunicação apresentada no “GT 8 – culturas e territórios indígenas, quilombolas e ribeirinhos e direitos humanos” do **V Encontro Anual ANDHEP Direitos Humanos, Democracia e Diversidade**. Belém, 17 a 19 de setembro de 2009. Disponível em <http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/Vencontro/gt8/gt08p06.pdf> Acesso em fev. 2018.

\_\_\_\_\_. As Quotas Étnicas na Universidade do Estado do Amazonas: uma análise da atuação do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas – Meiam. Comunicação apresentada no GT30 – Relações Raciais: Desigualdades, Identidades e Políticas Públicas do **36º. Encontro Anual da ANPOCS**. Águas de Lindoia, 2012.

FERNANDES, Ana R. F. Festival folclórico: o que muda em Parintins? In: **Somanlu**, v. 2, número especial, 2002.

FERREIRA, Abílio José; SEIXAS, Caroline; FRAGA, Cristiane de Carvalho; DUARTE, Edilza; COSTA, Ellen Kethlen da Silva; PEREIRA, Jéssica da Cunha & MUNIZ, Mônica. Sobre a dinâmica da produção da experiência urbana indígena em Parintins – uma aproximação antropológica. In: **RELEM – Revista Eletrônica Mutações**, julho – dezembro, 2013.

FERES JR, João; DAFLON, Verônica; RAMOS, Pedro; MIGUEL, Lorena. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, 2013, pp. 1-34.

FIGUEROA, Alba Lucy Geraldo. **Guerriers de l'écriture et commerçants Du monde enchanté: histoire, identité et traitement Du mal chez lês Sateré-Mawé (Amazonie Central, Brésil)**. Tese de Doutorado. Paris: École de Hautes Etudes em Sciences Sociales. 1997.

\_\_\_\_\_. Guaraná, a máquina do tempo dos Sateré-Mawé. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum.**, Belém , v. 11, n. 1, p. 55-85, Abr 2016 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-81222016000100055&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222016000100055&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 05 Out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1981.81222016000100005>

FIORI, Ana Letícia de e RODRIGUES, Renan A. Copa, Estrela e Coração – as cores e os sentidos de Parintins/AM durante a Copa do Mundo no Brasil e o Festival Folclórico do Boi-Bumbá, **Ponto Urbe [Online]**, 15 | 2014, posto online no dia 30 Dezembro 2014, consultado o 10 Julho 2015. URL : <http://pontourbe.revues.org/2424>

FOOTE WHYTE, W. **Sociedade de esquina**. Rio, Jorge Zahar Editor, 2005

FOUCAULT, Michel. 1973. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade.** Curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O governo de si e dos outros:** Curso no College de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANCESCHINI, Dulce; SILVA, José de Oliveira dos Santos da; CARNEIRO, Denize de Souza. O ensino de língua portuguesa em comunidades sateré-mawé. **Anais do SIELP.** Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo (coordenadora) et Al. 2009. **Satere Mawe Pusu Agkugag,** Ed. Renan Freitas Pinto, Manaus.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Documentos da cultura/ documentos da barbárie. **Psicanálise e cultura,** São Paulo, 2008, 31(46), 80-82.

GALLOIS, Dominique T. “Nossas falas duras: discurso político e auto-representação wajãpi”. In: ALBERT, Bruce & RAMOS, Alcida (orgs.). **Pacificando o branco: cosmologias do contato na Amazônia.** São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

GALLOIS, Dominique Tilkin; PERRONE-MOISES, Beatriz; SZTUTMAN, Renato. **Redes Ameríndias.** Relatório Final da Pesquisa Temática. 2012. (Relatório de pesquisa).

GLUCKMAN, Max. Análise de uma situação social na Zululândia moderna. In: FELDMAN-BIANCO, Bela. **Antropologia das sociedades contemporâneas.** São Paulo: Global, 1987. p. 227-344.

GOLDMAN, Marcio. **Como funciona a democracia:** uma teoria etnográfica da política, Rio de Janeiro, Sette Letras, 2006.

GREGORI, Maria Filomena. **Viração.** Experiências de meninos de rua. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GRUBER, Jussara Gomes. 2003. Projeto Educação Ticuna: arte e formação de professores indígenas. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 130-142, fev. 2003

GRUPIONI, Luis Donizete B. 2003. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil. In: **Em Aberto**, v. 20, p. 197-237, fev. 2003b.

\_\_\_\_\_. 2006. “Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil”. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.), **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Coleção Educação para Todos. Edição MEC/UNESCO. Brasília, fevereiro. 2006.

\_\_\_\_\_. **Olhar longe, porque o futuro é longe** - cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.8.2009.tde-24082009-170851.

HANNERZ, U. **Exploring the city**. New York, Columbia University Press, 1980.

HARAWAY, Donna. 1985. Manifesto Ciborgue. In HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomas. **Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

HEY, A. P.; CATANI, A. M. A USP e a formação de quadros dirigentes. In: MOROSINI, M. C. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. (1936). **Raízes do Brasil**, São Paulo, Cia. das Letras, 2006

HORTA, Amanda. **Relações indígenas na cidade de Canarana (MT)**. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro, PPGAS-MN/ UFRJ, 2018.

INGOLD, Tim. **The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling, and Skill**. London and New York: Routledge, 2000.



\_\_\_\_\_. **Lines**: a brief history. London: Routledge, 2007.

\_\_\_\_\_. From the transmission of representations to the education of attention, in WHITEHOUSE, H. (ed.). **The debated mind**: evolutionary psychology versus ethnography (Oxford: Berg, 2001), p. 113-153. Versão em português utilizada: Da transmissão de representações à educação da atenção. In **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Tradução de José Fonseca.

\_\_\_\_\_. **Being Alive**: essays on movement, knowledge and description, London, Routledge, 2011.

ISA. **Povos Indígenas do Brasil** 2001-2005. São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Povos Indígenas do Brasil** 2011-2015. São Paulo, 2017.

KAPFHAMMER, Wolfgang. De “sateré puro” (Sateré Sese) ao “novo sateré” (Sateré Pakup): mitopraxis no movimento evangélico entre os Sateré-mawé. In: WRIGHT, Robin (Org.). **Transformando os deuses**: igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. p. 101-140.

\_\_\_\_\_. 2012a. A Clash of Cosmographies. Some debates and disputes within a fair trade project among the Sateré-Mawé Indians of the Lower Amazon, Brazil. In: Symposium Encuentros y Desencuentros – Roles, Expectativas e imagenes em proyectos de desarrollo, 1., 2012, Viena. **Anais...** Viena: ICA, 2012. Disponível em: <[https://www.academia.edu/4468970/A\\_Clash\\_of\\_Cosmographies.\\_Some\\_debates\\_and\\_disputes\\_within\\_a\\_fair\\_trade\\_project\\_among\\_the\\_Sater%C3%A9-Maw%C3%A9\\_Indians\\_of\\_the\\_Lower\\_Amazon\\_Brazil](https://www.academia.edu/4468970/A_Clash_of_Cosmographies._Some_debates_and_disputes_within_a_fair_trade_project_among_the_Sater%C3%A9-Maw%C3%A9_Indians_of_the_Lower_Amazon_Brazil)>. Acesso em: 23 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. 2012b. *Tending the Emperor's Garden*: Modes of Human-Nature Relations in the Cosmology of the Sateré-Mawé Indians of the Lower Amazon, **RCC Perspectives** 2012/5, 75-82.

\_\_\_\_\_. 2012c. Amazonian pain. Indigenous ontologies and Western eco-spirituality. **Indiana** 29 (2012): 145-169.

KAPFHAMMER, Wolfgang; GARNELO, Luiza. “Da Lídia compramos televisão” Social Programs and Indigenous Agency among the Sateré-Mawé of the Lower Amazon in Brazil. In: HALBMAYER, Ernst e MADER, Elke (Eds.). **Indigenous modernities in the Americas**. Herefordshire: Sean Kingston Publishing. 2015.

KNUDSEN, Are J. “Beyond cultural relativism? Tim Ingold's "ontology of dwelling".” In **CMI Working Papers**. Chr. Michelsen Institute 1998.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**: palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Cia das Letras, 2015. Publicado originalmente em: KOPENAWA Davi; ALBERT Bruce. *La chute du ciel*. Paroles d'un chaman yanomami, préface de Jean Malaurie, Plon, coll. “Terre Humaine”, Paris, 2010.

LANDES, Ruth. 1947. **A Cidade das Mulheres**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ. 2002, 352 pp.

LATOUR, Bruno. 1987. **Ciência em Ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Tradução de Ivone C. Benedetti. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011. 422p.

\_\_\_\_\_. 1994. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009. 152p. (Coleção TRANS).

\_\_\_\_\_. Paris, Cidade Invisível: O Plasma - Bruno Latour, **Ponto Urbe** [Online], 5 | 2009, posto online no dia 31 Dezembro 2009, consultado o 16 Outubro 2017. URL: <http://pontourbe.revues.org/1632> ; DOI : 10.4000/pontourbe.1632

LASMAR, Cristiane. **De volta ao Lago de Leite**: gênero e transformação no Alto Rio Negro. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

LEACOCK, S. **Economic and Social Factors in Maué Persistence**. 1958. Tese (PhD em Antropologia) - University of California, [s.l.], 1958.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 1955. **Tristes Trópicos**, São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. 1964. *Mitológicas I - O cru e o cozido*, tr. Beatriz Perrone-Moisés, R.J.: Cosac e Naify, 2004, 446pp.

LEFEVBRE, Henri. 1968. **O Direito à Cidade**. São Paulo, Centauro, 2001.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; BETTIOL, Célia Aparecida. O Estágio Supervisionado No Curso De Formação De Professores Indígenas: Algumas Reflexões. In **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. EduECE, 2014. (ISBN: 978-85-7826-295-2). Disponível em [http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/37.%20O%20EST%20C3%81GIO%20SUPERVISIONADO%20NO%20CURSO%20DE%20FORMA%20C3%87%20C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20IND%20C3%8DGENAS\\_%20ALGUMAS%20REFLEX%20C3%95ES.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/37.%20O%20EST%20C3%81GIO%20SUPERVISIONADO%20NO%20CURSO%20DE%20FORMA%20C3%87%20C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20IND%20C3%8DGENAS_%20ALGUMAS%20REFLEX%20C3%95ES.pdf)

LIMA, Antonio Carlos de Souza & HOFFMAN, M. B. (orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**. 2007. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>.

LIMA, A. C. de S. & BARROSO, M.M. (orgs.) 2013. **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**– 1. ed. – Rio de Janeiro : E-papers.

LIMA, Leandro Mahalem de. 2008. **Rios Vermelhos: perspectivas e posições de sujeito em torno da noção de 'cabano' na Amazônia em meados de 1835**. Dissertação de mestrado, PPGAS-FFLCH/USP, 2008.

LIMA, Merianne da Silva; FREIRE, Bryza Marinho; BULCÃO, Ana K. V.; SILVA, Ana P. M.; COSTA, Bárbara B. F.; FERNANDES NETA, Celina O.; COSTA, Maria. P. B. Colégio Nossa Senhora do Carmo: sua história. **Anais PCE 2015**. 2015.

LORENZ, Sônia da Silva. **Sateré Mawé: os filhos do guaraná**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista. 1992.

MACHADO, Rômulo Ribeiro. **Sateré-Mawé, a Identidade Indígena no Espaço Escolar**. 2016. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016

MAFFESOLI, Michel. 1988, **Le temps des tribus: le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes**. Paris, Méridiens Klincksieck.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. 1984. **Festa no Pedaco: cultura popular e lazer na cidade**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp/Hucitec, 2003.

\_\_\_\_\_. (1992). "Tribos urbanas: metáfora ou categoria?". **Cadernos de Campo**. Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia da USP, 2 (2): 49-51.

\_\_\_\_\_. "Etnografia como prática e como experiência". **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. 2012a. **Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em Antropologia Urbana**. São Paulo, Editora Terceiro. Nome.

\_\_\_\_\_. 2012b. "Índios em contextos urbanos: O caso de Manaus e outras cidades da Amazônia". In: FORTUNA, Carlos e LEITE, Rogério Proença. **Diálogos Urbanos: Territórios, Culturas, Patrimônios**. Coimbra, Almedina.

\_\_\_\_\_. "O Circuito: proposta de delimitação da categoria", **Ponto Urbe [Online]**, 15 | 2014, consultado em 12 Junho 2015. URL: <http://pontourbe.revues.org/2041>

MAGNANI, José Guilherme C. e TORRES, Lilian de Lucca. 1996. **Na Metrópole – textos de antropologia urbana**. São Paulo, Edusp, 2008 (3ª. Edição).

MAUÉS, Reimundo Heraldo. **Uma outra “invenção” da Amazônia:** religiões, historias e identidades. Belém: Cejup, 1999.

MAURO, Ana Luísa Sertã de Almada. 2011. **Fazendo colares, tecendo redes:** mulheres indígenas na cidade de Manaus. Relatório final de Iniciação Científica. FAPESP. FFLCH/USP.

\_\_\_\_\_. **Seguindo sementes:** circuitos e trajetos do artesanato Sateré-Mawé entre cidade e aldeia. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.8.2016.tde-03032016-145406. Acesso em: 2017-10-09.

MAYORGA, Claudia. *História das universidades no Brasil. S.d. Mimeo. Disponível em: [https://www.mindmeister.com/generic\\_files/get\\_file/240614?filetype=attachment\\_file](https://www.mindmeister.com/generic_files/get_file/240614?filetype=attachment_file) Acesso em mai. 2018.*

MCCLINTOCK, Anne. *Couro imperial:* raça, gênero e sexualidade no embate colonial. Trad. Plínio Dentzien. Campinas, Editora da Unicamp, 2010.

MEDEIROS, Mônica Xavier de. **Puxirum de histórias:** Lutas por terras e águas em Vila Amazônia – Parintins/AM (1980-2000). Tese (Doutorado em História Social) PUC-SP, São Paulo, 2017.

MELLATI, Julio Cesar. 1970. “Capítulo 23 - Amazônia Centro-Meridional”. **Índios do Brasil.** Brasília: Coordenada. Disponível em: <http://www.juliomelatti.pro.br/areas/23azctme.pdf>

MELO, Clarissa Rocha de. **Da universidade à casa de rezas guarani e vice-versa:** reflexões sobre a presença indígena no Ensino Superior a partir da experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica/UFSC. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis, 2014.

MENENDEZ, Miguel A. 1992. “A área Madeira-Tapajós: situação de contato e relações entre colonizador e indígenas”. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras.

MENEZES, Tito de Souza. **A Estilização da Mitologia Sateré-Mawé Apropriada pelo Festival Folclórico de Parintins**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em História. Centro de Estudos Superiores de Parintins, Universidade Estadual do Amazonas, 2011.

MITCHELL, Clyde. (1956). “A dança Kalela: aspectos das relações sociais entre africanos urbanizados na Rodésia do Norte”. In: BIANCO, Bela Feldman (org.). (1987) **Antropologia das Sociedades Complexas**. São Paulo, Ed. Unesp, 2010, pp. 365-436.

NAU. Cadernos De Campo: Compilação III: Entrevistas realizadas em 2010, 2011 e 2012. ANDRADE, José Agnello A D. de; BELLETATI, Flávia F. CHIQUETTO, Rodrigo Valentim; MAGNANI, José Guilherme C.; MAURO, Ana Luísa S. A.; COSTA, Tiemi Kayamori L. da; FIORI, Ana Letícia de.; GOMEZ, Diana. (Relatório científico). Disponível no LabNAU – FFLCH – USP.

O’DONNELL, Julia. “Caminhos de uma antropologia urbana”, **Anuário Antropológico**, II | 2013, 37-51.

OLIVEIRA, Anndson Brelaz de. **História e percepção ambiental de comunidades sateré-mawé**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) UFFRJ – Seropédica, RJ, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. 1968. **Urbanização e Tribalismo: A integração dos índios Terena numa sociedade de classes**. Rio de Janeiro, Editora do Museu Nacional.

ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNA BILINGUES [OGPTB]. 2005. **Projeto: Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões**. Proposta apresentada à Universidade do Estado do Amazonas pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües. Benjamin Constant – AM>.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. **Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes [Convenção 169]**. 27 jun. 1989.

Disponível em:

<<http://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20C2%BA%20169.pdf>>. Último acesso em: agosto de 2015.

PARINTINS. Portal São Francisco. Disponível em <http://www.portalsaofrancisco.com.br/turismo/parintins>. Acesso em 09 out 2017.

PARK, Robert E. 1916. “The City: Suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment”. **American Journal of Sociology**, XX. Tradução brasileira: 1967. “A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano”. In: VELHO, Otávio G. (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro, Zahar.

PEREIRA, Nunes. **Ensaio de etnologia amazônica**. Manaus: Imprensa Pública, 1942.

\_\_\_\_\_. **Os índios maués**. 1 ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Bons chefes, maus chefes, chefões: elementos de filosofia política ameríndia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2011, V. 54 N° 2.

PERROT, Dominique. “Les empêcheurs de développer en rond”, *Ethnies. Droits de l’homme et peuples autochtones*, n° 13, “La fiction et la feinte. Développement et peuples autochtones”, **Survival International France**, 1991. Traduzido por Lígia Romão. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

PIERSON, D. (1942). **Branços e pretos na Bahia** (estudo de contacto racial). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

PINA CABRAL, João de. “Semelhança e Verossimilhança: Horizontes da narrativa etnográfica”. In **Mana** 9 (1):109-122, 2003.

PINTO, Fabiana de Freitas. **Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma Mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. 140 f.

PONTES, Joyce Karoline Pinto Oliveira; NORONHA, Nelson Matos de. Uma análise da formação pedagógica do professor indígena em Manaus. **IV Seminário Internacional de Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. 1º. Encontro Amazônico de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade.** Manaus 19-22 set. 2016. Disponível em [https://even3.azureedge.net/processos/joyceanais\\_IV\\_SICASA2.10548feacf8f4a25a957.pdf](https://even3.azureedge.net/processos/joyceanais_IV_SICASA2.10548feacf8f4a25a957.pdf)

\_\_\_\_\_. Formação do professor indígena através da licenciatura em pedagogia em Manaus. **RELEM - Revista Eletrônica Mutações**, jan-jun, 2017

PONTES, Joyce Karoline Pinto Oliveira; SOARES, Artemis de Araújo. Acesso e desafio de indígenas ao ensino superior. **II Seminário Internacional Sociedade e Cultura na Panamazônia (II SIS Cultura)** Imaginário, Política Científica e Relações de Poder. 09, 10 e 11 de Novembro de 2016. Manaus – Amazonas. Pp. 233-248

PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle. [1979]. **A Nova Aliança** – a metamorfose da ciência. Trad. de Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília, Ed. UnB: 1984.

RAPPAPORT, Joana. 2005. **Intercultural Utopias: Public Intellectuals, Cultural Experimentation, and Ethnic Pluralism in Colombia.** Durham, NC: Duke University Press.

REDFIELD, Robert. [1930] **Tepoztlán: a mexican village** – A study of folk life, Chicago/London, The University of Chicago Press. 1974.

RIBEIRO, Darcy. 1979. **Os Índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**, 3a. ed. Petrópolis: Vozes.



SAHLINS, Marshall. 1991. *O retorno do evento, outra vez*. In: SAHLINS, Marshall. **Cultura na prática**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004, p. 317-377.

\_\_\_\_\_. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, Apr. 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131997000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 19 Abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131997000100002>.

SALEM JOSÉ, E. N. **Encontro com o povo Sateré-Mawé para um diálogo Intercultural sobre a loucura**. 2010. 213 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

SANTOS, Luciano Cardenes dos. **Etnografia sateré-mawé: Sahu-Apé, cultura e turismo**. Manaus: Valer Cultural, 2015.

SANTOS, Augusto Ventura dos. 2016. **Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)**. Dissertação (Mestrado). PPGAS-USP.

SARAIVA, Darlane Cristina Maciel. **O ensino e a aprendizagem da Matemática na Educação Escolar Indígena na etnia Sateré-Mawé**. Seropédica, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ. 2016. 83p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

SCHOR, Tatiana e OLIVEIRA, José Aldemir de. “Reflexões Metodológicas sobre o Estudo da Rede Urbana no Amazonas e Perspectivas para a Análise das Cidades na Amazônia Brasileira”. In: **ACTA Geográfica**, Ed. Esp. Cidades na Amazônia Brasileira, 2011. pp.15-30.

SILVA, Caio Henrique Faustino da. ZOGAHIB, André Luis Nunes. PROFORMAR: uma experiência amazônica em política pública educacional. **Revista Intersaberes**, vol.10, n.20, p.110-125, jan.- abr. 2015. ISSN 1809-7286

SILVA, Eglantina Nascimento da. **Escola Indígena no meio urbano**: estudo de caso sobre a realidade Sateré-Mawé. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Normal Superior, Centro de Estudos Superiores de Parintins, Universidade do Estado do Amazonas, Parintins – AM. 2007.

SILVA, José de Oliveira dos Santos da; FRANCESCHINI, Dulce do Carmo; CARNEIRO, Denize de Souza. Revitalização Linguística e Cultural Sateré-Mawé. **Anais do SILEL**. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SILVA, Maria de Lourdes Ferreira da & BARROSO, Milena Fernandes. “Das margens da Floresta Amazônica à margem da sociedade: o caso dos Sateré-Mawé residentes em Parintins/AM”, In: **RELEM – Revista Eletrônica Mutações**, julho – dezembro, 2013.

SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. 2007. Esboço sociolingüístico Sateré-Mawé. In: **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 73-101, out. 2007. Campo Grande - MS

\_\_\_\_\_. **Estudo Morfossintático da Língua Sateré-Mawé**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

SILVA, Renato Izidoro; MONTEIRO, Edinelson de Andrade; BARBOSA, Iranildo da Costa; ZOBOLI, Fábio; BORDAS, Miguel Angel Garcia. 2010. **A educação escolar indígena entre os sateré-mawé: o paradoxo do resgate e da preservação cultural no contexto da modernidade**. 2º. Congresso Internacional de Educação de Ponta Grossa – Paraná – Brasil. Disponível online em: [www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.php?id=112](http://www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.php?id=112) Acessado em 26/07/2015.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito (1903). **Mana**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 2, p. 577-591, Oct. 2005.

\_\_\_\_\_. 1910. “Sociability”. **On Individuality and Social Forms**. Edited and with an introduction by Donald N. Levine. Chicago: University of Chicago Press., 1971.

SOUZA Cônego Francisco Bernardino de. **Lembranças e Curiosidades do Valle do Amazonas**, impressa em 1872 apud SANTIN, Dom Frei Wilmar. **Missões carmelitas nos rios Negro e Solimões**. Disponível em <http://mensagensdofreipetroniodemiranda.blogspot.com.br/2012/10/dom-frei-wilmar-santin-o.html> . Último acesso em 20 set 2017.

SOUZA, Nilciana Dinely de. 2013. **O Processo de Urbanização da Cidade de Parintins (AM):** Evolução e Transformação. Tese (Doutorado). PPGGH. FFLCH/USP.

SPOLADORE, Fernanda Ferreira. **A Interrogação em Sateré-Mawé**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – ILEEL, Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

STRATHERN, Marilyn. 1987. Os limites da autoantropologia. In **O** . Originalmente publicado em JACKSON, Anthony (org.). **Anthropology at home**. Londres: Tavistock, 1987.

\_\_\_\_\_. 1991. **Partial Connections**. Savage, MD: Rowman & Littlefield.

\_\_\_\_\_. (1992). “Partes e todo: refigurando relações”. In **O efeito etnográfico e outros ensaios**. Trad. FERRARI, Florencia. DULLEY, Iracema; PINHEIRO, Jamille; VALENTINI, Luísa. São Paulo: Cosac Naify, 2014. Originalmente publicado em "Parts and wholes: refiguring relationships in a post-plural world", in A. Kuper (org.), **Conceptualizing society**, Londres/Nova York, Routledge, 1992, pp. 74-104.

\_\_\_\_\_. O efeito etnográfico. In **O efeito etnográfico e outros ensaios**. Trad. FERRARI, Florencia. DULLEY, Iracema; PINHEIRO, Jamille; VALENTINI, Luísa. São Paulo: Cosac Naify, 2014. Originalmente publicado em **Property, Substance and Effect** – Anthropological Essays on Persons and Things. London; New Brunswick, NJ: Athlone Press, 1999.

TAMBUCCI, Yuri Bascichetto. 2014. **Rio a fora, cidade a dentro** – transporte fluvial e modos de viver no Amazonas. Dissertação (Mestrado). PPGAS. FFLCH/USP.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TEIXEIRA, P. (Org.) 2005. **Sateré-Mawé: retrato de um povo indígena**. Manaus: UNICEF/FNUAP.

\_\_\_\_\_. 2008. “Migração, urbanização e características da população indígena do Brasil através da análise dos dados censitários de 1991 e 2000”. In: **III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población**, ALAP, realizado em Córdoba –Argentina, de 24 a 26 de setembro de 2008.

TEIXEIRA, P; SENA, R. R. 2008. “As migrações entre os Sateré-Mawé, povo indígena da Amazônia Brasileira”. In: **Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, 16, 2008, Caxambu, Anais. Campinas: ABEP.

TORRES, Lilian de Lucca. **Uma cidade dos antropólogos: São Paulo nas dissertações e teses da USP (1960-200)**. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.8.2016.tde-11032016-141858. Acesso em: 2017-09-12.

UFAM. FAGED. **PPP PROLIND..** Disponível em <http://faced.ufam.edu.br/nucleos-faced/cefort/107-faced/ensino/graduacao/formacao-de-professores-indigenas>  
UGGÉ, Henrique, pe. **As bonitas histórias sateré-maué**. Manaus: CBR. s.d

VELHO, Otávio (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1967.

WAGNER, Roy. (1975). **A invenção da cultura**. São Paulo, Cosac Naify, 2010.

\_\_\_\_\_. (1974) “Existem grupos sociais nas terras altas de Papua Nova Guiné?” In: **Cadernos de Campo**, no. 19, p. 237-257, São Paulo, 2010. Originalmente publicado em “Are there Social Groups in the New Guinea Highlands?” In: LEAF, Murray. **Frontiers**

**of Anthropology**. Nova York: Cincinnati: Toronto: Londres: Melbourne: D. Van Nostrand Company. 1974. pp. 95-122.

\_\_\_\_\_. (1991). “A pessoa fractal”, **Ponto Urbe [Online]**, 8 | 2011, posto online no dia 15 Maio 2013, consultado o 13 Janeiro 2015. URL: <http://pontourbe.revues.org/173> ; DOI : 10.4000/pontourbe.173 . Originalmente publicado em WAGNER, Roy. “The Fractal Person”. In: Marilyn Strathern e Maurice Godelier (org.). **Big Men and Great Men: Personifications of Power in Melanesia**. Cambridge: Cambridge University Press.

WEBER, Max. (1920). **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1968.

\_\_\_\_\_. “A Dominação Não-Legítima (Tipologia das Cidades)”. In: **Economia e Sociedade** – fundamentos da sociologia compreensiva. 4ª. ed. Vol. I e II .Brasília: Ed. UnB, 2000.

WIRTH, L. (1938), “O Urbanismo como Modo de Vida”, In VELHO, O. (org.) – **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967

ZALUAR, Alba. 1985. **A máquina e a revolta**. As organizações populares e o significado da pobreza, 2ª edição, 1994, Editora Brasileira.

ZUKIN, Sharon. 1991. “Paisagens Urbanas Pós-Modernas: mapeando cultura e poder”. In: ARANTES, Antonio A. (org.). 2000. **O espaço da diferença**. Campinas, Papirus. Tradução de Silvana Rubino.

## Anexos

### ANEXO 1: Carta do Secretário de Educação do CGTSM para a coordenadora do curso PSLIND



#### CONSELHO GERAL DA TRIBO SATERÉ-MAWÉ-CGTSM

Sede em Umirituba – Terra Indígena Andirá-Marau  
e – mail: cgtsm@nusoken.com

CNPJ 84. 102.912/0001-84

Prezada Prof. Ivani Ferreira de Faria

Em nome do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, entidade representativa da Nação Sateré-Mawé, órgão autônomo de governo do Território constituído pela Terra Indígena Andirá-Marau, criado conforme nossos usos, costumes e tradições com base nos art. 231 e 232 da Constituição Federal do Brasil, estamos lhe enviando as respostas formais às perguntas encaminhadas para nós finalizadas a complementar e concluir o seminário de consulta sobre o perfil específico da licenciatura indígena Sateré, realizado em Parintins em dezembro 2012.

As respostas que elaboramos são as seguintes:

*P Quem pode fazer o curso?*

R Sateré-Mawé. Deveria ser garantido, de preferência e na medida do possível, um equilíbrio entre as regiões (Marau, Andirá, Uaicurapa)

*P Precisa saber falar e escrever a língua Sateré ou não?*

R De preferência. Se não souber, precisa um forte e específico compromisso para aprender. Sobretudo uma tolerância é na partida é necessária naquelas regiões como o Uaicurapá e as comunidades que tem forte contato onde o português prevalece.

*P quem já tem uma graduação pode fazer ou a licenciatura será somente para quem não possui curso superior?*

R Quem já tem pode.

*P onde será o curso? Numa comunidade? Qual? Ou será em Parintins sede da UFAM?*

R Parintins. Poderia ser previsto que seja algumas vezes em Maués. Seria melhor.

*P qual o papel da língua?*

R A língua é o instrumento para entender os fundamentos da cultura: cultura não como conteúdo, mas como modelo de conhecimento. Só através da língua pode ser entendida realmente a cultura a ciência sateré, inclusive pelos próprios não indígenas.

---

Endereço para contato: c/o CPSM (entidade auxiliar autônoma): rua Leopoldo Neves 516, Centro – Parintins –AM. CEP: 69151-065

*P - qual o perfil do professor que se quer formar?*

R Ele deve atuar três papéis:

- permitir a transmissão dos conhecimentos tradicionais
- dar os instrumentos para um olhar crítica o olhar do Waraná, sobre o mundo criado pelo contato e a cultura dominante.
- ser agente de etnodesenvolvimento, organizador da comunidade em volta da solução de problemas sociais.

*P como será o curso?*

R Será:

- bilíngue
- com o método do ensino via pesquisa a partir de problemáticas.
- poderá prever interações com as organizações comprometidas na realização do etnodesenvolvimento (com estágios ou em outras formas) para fortalecer suas capacidades de enfrentar e solucionar problemas da Nação.


*P - quando e aonde será a seleção? Em quais comunidades?*

R Mais cedo possível.

Quanto às comunidades onde organizar a seleção, depende: em quantas comunidades podemos organizar a seleção? De toda maneira, poderiam se utilizar como referencia os polos bases.

Gostaríamos de acrescentar uma observação. No âmbito da articulação da sociedade Sateré-Mawé, constituiu-se em abril 2012 o Conselho dos anciãos conhecedores da cultura Sateré-Mawé, os nagnia, ou seja, a "Livre Academia do Wará", reconhecido desde a reforma do Estatuto do CGTSM de janeiro 2013 como instituição do CGTSM a pleno título. Nós pensamos que seria importante que cada aluno da licenciatura possa ter o acompanhamento pessoal de um nagnia como co-orientador.

Atenciosamente

  
José de Oliveira dos Santos Silva,  
Secretário de Educação do CGTSM

---

Endereço para contato: c/o CPSM (entidade auxiliar autônoma): rua Leopoldo Neves 516,  
Centro – Parintins –AM. CEP: 69151-065

Fonte: Nusoken. Portal dos filhos do Waraná. Livre Academia do Wará. IV secção: licenciatura. Disponível em <http://www.nusoken.com/livre-academia-do-wara/licenciatura>

## **ANEXO 2: “Lista dos Aprovados no curso de Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável.**

Os mesmo vão completar uma turma no total de 50 alunos. Início das aulas dia 19 de Janeiro na unidade do campo da Ufam em Parintins.”



Universidade Federal do Amazonas  
Instituto de Ciências Humanas e Letras  
Licenciatura Indígena  
Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável



Final Edital n°070/2014 - PSLIND

Turma Sateré-Mawé

| Classificação | Nome                         | RG        |
|---------------|------------------------------|-----------|
| 1             | Cris dos Santos Sousa        | 2491645-5 |
| 2             | Miller Miquiles              | 2748364-9 |
| 3             | Aliomar Santos de Oliveira   | 2734005-8 |
| 4             | Cledalto Pereira Coelho      | 1633064-1 |
| 5             | Thorrax Amancio de Oliveira  | 2652785-5 |
| 6             | Zeurenilson da Silva Menezes | 2551512-8 |
| 7             | Lonardo da Silva Menezes     | 2155781-0 |
| 8             | Joede Pereira Michiles       | 2115003-6 |
| 9             | Enison Michiles de Souza     | 1871324-6 |
| 10            | Zacarias de Souza Ferreira   | 1811987-5 |
| 11            | Ednelmar Batista             | 2321385-0 |
| 12            | Benito da Paz Miquiles       | 2552124-1 |

Fonte: Postagem de Eudes Batista em sua página pessoal no Facebook em 17 de janeiro de 2015.



## ANEXO 3: Programação de alguns módulos do PSLIND Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável

Fonte: Página pessoal de Eudes Batista no Facebook.

Universidade Federal do Amazonas  
Instituto de Ciências Humanas e Letras  
Licenciatura Indígena  
Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável

UFAM

**Programação 4º período – intermediária – setembro 2016**  
**Turma Sateré-Mawé**

**Município:** Maués  
**Local:** comunidade de Nova Esperança – Rio Marau  
**Período:** 12 a 18/09/2016

| Nº | Código | Componente curricular                                                                  | Carga horária | Período                  | Professor                                                         |
|----|--------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| 1  | LIS004 | Porque o povo Sateré-Mawé tem dificuldade de se organizar politicamente e socialmente? | 60            | 12 a 14/09<br>15 a 18/09 | Reunião Tuisa<br>Maurício Adu<br>Vinicius Verona<br>Jesiel Santos |

Coordenadora de turma: Dra Ivani Faria

Manaus, 23 de agosto de 2016.

Profa. Dra Ivani Faria  
Coordenadora

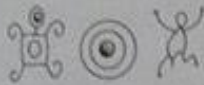
### **Programação 5º período** **Janeiro/fevereiro de 2017** **Turma Sateré-Mawé – turma 2015**

**Município:** Parintins

**Local:** Guaranatuba

**Período:** 16 de janeiro a 10 de fevereiro de **2017 (confirmada e fechada)**

| Nº | Componente curricular                                                             | Créditos | Carga horária | Período       | Professor                   |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------|---------------|-----------------------------|
| 1  | Quais foram as causas do enfraquecimento da autonomia?                            | 3.2.1    | 60            | 16 a 20/01    | Lino João de Oliveira Neves |
| 2  | Pesquisa III - Porque a Educação atualmente é inadequado para o povo Sateré-Mawé? | 5.5.0    | 150           | 23 a 28/01    | Mauricio Adu<br>Jesiel      |
| 3  | Oficina de Produção de Vídeos educacionais                                        | 3.2.1    | 60            | 30/01 a 04/02 | Carlos Duarte               |
| 4  | Oficina de Desenho e Foto                                                         |          |               | 06 a 10/02    | Ruth<br>Jonas Pires         |



Universidade Federal do Amazonas  
 Instituto de Filosofia Ciências Humanas e Sociais  
 Licenciatura Indígena  
 Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável



Programação 5º período - Maio de 2017

Turma Sateré-Mawé – turma 2015

Município: Barreirinha.

Local: Comunidade Guaranatuba – Rio Andirá

Período: 15 a 20 de maio de 2017

| Nº | Componente curricular                                                                     | Créditos | Carga horária | Período    | Professor*                                                |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------|------------|-----------------------------------------------------------|
| 1  | Pesquisa IV - Por que os professores Sateré-Mawé não ensinam a escrita da língua materna? | 5,5,0    | 150           | 15 a 20/05 | Ivani Ferreira de Faria<br>Karina Thomaz<br>Jesiel Santos |

\*Professor auxiliar: Jesiel Santos.

Licenciatura Indígena  
 Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável  
 Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais  
 Universidade Federal do Amazonas



Universidade Federal do Amazonas  
 Instituto de Filosofia Ciências Humanas e Sociais  
 Licenciatura Indígena  
 Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável



**Turma Sateré-Mawé – turma 2015**

**6º período – julho de 2017**

**Turma Sateré-Mawé – turma 2015**

**Município:** Parintins

**Local:** Comunidade Guaranatuba – Rio Andirá

**Período:** 04 a 30 de julho de 2017.

| Nº | Componente curricular                                                                                   | Créditos | Carga horária | Período         | Professor                                         |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------|-----------------|---------------------------------------------------|
| 1  | Quais as Dificuldades encontradas pelos professores S.M no processo de alfabetização da língua materna? | 3.2.1    | 60 h          | 04 a 09/07      | Karina Thomaz<br>José de Oliveira                 |
| 2  | Quais os resultados da educação Escolar para o povo Sateré-Mawé?                                        | 3.2.1    | 60 h          | 10 a 16/07      | Maurício Adu Schwade;<br>Jesiel Santos dos Santos |
| 3  | Como deve ser a educação escolar para o povo Sateré-Mawé?                                               | 3.2.1    | 60 h          | 17 a 22/07      | Ivani Faria;<br>Jesiel Santos dos Santos          |
| 4  | Oficina de análise e produção textual na língua Sateré-Mawé                                             | 2.0.2    | 60 h          | 24 a 29/07/2017 | José de Oliveira                                  |

**Licenciatura Indígena**  
***Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável***  
***Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais***  
***Universidade Federal do Amazonas***  
**Equipe de Coordenadores da LICEN**

**Atualizado em: 27/06/2017.**



Universidade Federal do Amazonas  
 Instituto de Ciências Humanas e Letras  
 Departamento de Geografia  
 DABUKURI – Grupo de Pesquisa Planejamento e  
 Gestão do Território na Amazônia



## Programação 7º período – janeiro-fevereiro de 2018

### Turma Satere-Mawé

**Município:** Maués

**Local:** comunidade de Nova Esperança – Rio Marau

**Período:** 15 de janeiro a 15 de fevereiro de 2018

| Nº | Componente curricular                                             | Créditos | Carga horária | Período      | Professor                                                                                                                                                   |
|----|-------------------------------------------------------------------|----------|---------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Pesquisa VI - O que se deve fazer para melhorar a saúde indígena? | 5.0.5    | 150           | 15 a 27/01   | Antonio de Padua<br>Ivani Ferreira                                                                                                                          |
| 2  | Orientação de TCC                                                 |          | 20            | 22 a 26/01   | Mauricio Adu Schwade<br>Helena Lima<br>Jesiel Santos<br>José de Oliveira<br>Ivani Faria<br>Karina Thomaz<br>Antonio de Padua<br>Lino João de Oliveira Neves |
| 3  | Produção textual na Língua Satere-Mawé                            | 3.2.1    | 60            | 29/01 a 3/02 | José de Oliveira                                                                                                                                            |
| 4  | Oficina De Tecnologias Educacionais e animações                   | 2.0.2    | 60            | 05 a 09/02   | Fernanda Gabriela Pires<br>José Carlos Duarte                                                                                                               |
| 5  | Direitos indígenas e autonomia                                    | 3.2.1    | 60            | 10 a 14/02   | Chantelle Teixeira<br>Jesiel de Oliveira                                                                                                                    |

## Apêndices

### Apêndice 1 Questionário para acadêmicos do PROIND

#### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Local de nascimento: \_\_\_\_\_

Estado civil (solteiro, casado, separado, viúvo). Tem filhos? \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

#### Pertenças

É de alguma etnia? Qual? \_\_\_\_\_

Visita sua cidade/comunidade de origem? Com que frequência? (Deixe em branco se mora hoje onde sempre morou)

Segue ou frequenta alguma religião? Qual? Em que local? Desde quando?

Participa de alguma associação (profissional, política, esportiva, artesanato, etc.)? Qual/quais?  
Em que local? Desde quando?

#### Trajetória de formação

Escolaridade do pai \_\_\_\_\_

Escolaridade da mãe \_\_\_\_\_

Com que idade iniciou a educação formal? \_\_\_\_\_

Qual foi o papel dos familiares para a escolarização (apoiou, reagiu, foi contra)?

Alguém da sua família já havia cursado uma universidade?

Em quais escolas estudou (escolas indígenas/ agrícolas/ urbanas)?

---

---

---

---

---

Interrompeu os estudos? Se sim, em que etapa? Com quantos anos? Quando retornou?

---

---

Fez outros cursos (técnico, profissionalizante, informática)?

---

---

---

---

Fez outros cursos para formação de professores (FUNAI, Pira Yawara, magistério, PARFOR, PROFORMAR, outros)?

---

---

Pretende continuar os estudos de formação de professores? \_\_\_\_\_

Fez ou pretende cursar outro curso universitário? Qual?

---

Você quer trabalhar/continuar trabalhando como professor? Onde (interior, comunidade, cidade)?

---

### **Cotidiano**

Local de moradia ou permanência durante o PROIND:

---

Modo de deslocamento (a pé, bicicleta, moto, barco, carro, taxi) para a UEA:

---

Modo de sustento (salário, bolsa, auxílio da família) durante o PROIND:

---

Como adquire os materiais utilizados nas aulas do PROIND:

---

Encontra os colegas de curso fora da sala de aula? Onde?

---

Quais as fontes de pesquisa para os trabalhos (livros, internet, apostila da UEA)?

---

Tem livros no local de moradia? \_\_\_\_\_

Tem celular? \_\_\_\_\_

Tem computador? \_\_\_\_\_

Tem acesso a internet fora da UEA? \_\_\_\_\_

Frequenta alguma biblioteca? \_\_\_\_\_

### **Mudanças**

Local de moradia **antes** do início do PROIND:

---

Pessoas com quem morava **antes** do PROIND:

---

---

Renda do grupo doméstico (pessoas com quem você mora) **antes** do PROIND:

---

Profissão/ocupação **antes** do PROIND:

---

Local de trabalho **antes** do PROIND:

---

Local de moradia ao **final** do PROIND:

---

Profissão/ocupação ao **final** do PROIND:

---

Pessoas com quem mora ao **final** do PROIND:

---

---

Renda do grupo doméstico (pessoas com quem você mora) ao **final** do PROIND:

---

Profissão/ocupação ao **final** do PROIND:

---

Local de trabalho ao **final** do PROIND:

---

Exerceu outras ocupações durante o PROIND:

## Apêndice 2 – Informações tabuladas do questionário aplicado aos acadêmicos do PROIND de Parintins

Tabela 3 - Trajetórias de formação escolar

| Idade, gênero e etnia                                                                                                                                                                                                                                | Profissão                                                                                                                                                                    | Local de nascimento:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Escolaridade do pai                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Escolaridade da mãe:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Idade que iniciou a educação formal                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Idade:</b><br/>Média de Idade: 35,7 anos (em 2014)<br/>Mais novo: 23 anos<br/>Mais velho: 53 anos</p> <p><b>Gênero:</b><br/>Homens: 17<br/>Mulheres: 14</p> <p><b>Etnia:</b><br/>Sateré-Mawé: 23<br/>Hexkariana: 1 (3)<br/>Não-indígena: 7</p> | <p>Estudante: 2<br/>Auxiliar administrativa: 1<br/>Professor: 21<br/>Vigilante: 1<br/>Não respondeu: 2<br/>Fotógrafo: 1<br/>Autônomo: 1<br/>Mototaxista: 1<br/>Do lar: 1</p> | <p>Parintins: 7<br/>Comunidade ribeirinha Cabury (Parintins): 1<br/>Barreirinha: 3<br/>Maués: 1<br/>Nhamundá: 1<br/>Urucará: 1<br/><b>Aldeias</b><br/>Nova Esperança (Marau): 1<br/>Ponta Alegre: 10<br/>Pupunhal (Marau): 1<br/>Santa Cruz: 1<br/>Simão: 1<br/>Terra Preta: 1<br/><b>Tipo de escola que frequentou</b><br/>Escola urbana: 28<br/>Escola indígena: 10<br/>Escola ribeirinha: 2<br/>Escola agrícola: 5</p> | <p><b>Não escolarizado/analfabeto:</b> 5<br/><b>Fundamental:</b> 21<br/>“Completo”: 3<br/>“Incompleto”: 4<br/>Sem especificar: 5<br/>Primeira série/ano: 1<br/>Quarta série/ano: 6<br/>Quinta série/ano: 1<br/>Sexta série/ano: 1<br/>Sétima série/ano: 1<br/><b>Médio:</b> 1<br/><b>Superior:</b> 1<br/><b>Não respondeu:</b> 1<br/><b>Total:</b> 30</p> | <p><b>Não escolarizada/analfabeta:</b> 4<br/><b>Alfabetizada:</b> 1<br/><b>Fundamental:</b> 20<br/>“Completo”: 2<br/>“Incompleto”: 3<br/>Sem especificar: 3<br/>Primeira série/ano: 3<br/>Segunda série/ano: 2<br/>Terceira série/ano: 1<br/>Quarta série/ano: 3<br/>Quinta série/ano: 3<br/><b>Médio completo:</b> 2<br/><b>Magistério:</b> 2<br/><b>Não respondeu:</b> 1<br/><b>Total:</b> 30</p> | <p>4 anos: 1<br/>6 anos: 6<br/>7 anos: 5<br/>8 anos: 4<br/>10 anos: 1<br/>11 anos: 1<br/>12 anos: 4<br/>13 anos: 1<br/>Não sabe/ não respondeu: 7<br/><b>Média:</b> 8,2 anos<br/><br/><b>Outro familiar já cursou uma universidade?</b><br/>Sim: 15<br/>Não: 15</p> |



| <b>Interrompeu os estudos?</b>                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Outros cursos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Cursos de formação dos professores:</b>                | <b>Materiais</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Religião</b>                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Sim:</b> 18<br/> Quinta série: 1<br/> Depois do Fundamental: 2<br/> No Ensino Médio: 2<br/> Depois do Ensino Médio: 3<br/> Depois do técnico: 2<br/> Aos 18 anos por causa do exército: 1<br/> Ao engravidar: 2<br/> <b>Não:</b> 12<br/> <b>Não respondeu:</b> 1</p> | <p>Informática:16<br/> Marcenaria:1<br/> Marketing: 1<br/> Recepcionista: 1<br/> Auxiliar administrativa:2<br/> Área da saúde: 1<br/> Licenciatura em história: 2<br/> Licenciatura em Biologia: 1<br/> Licenciatura em Geografia: 1<br/> Mecânico de motores a diesel:1<br/> Soldador: 1<br/> Inglês:1<br/> Espanhol:2<br/> Técnico contábil:2<br/> Concreto armado (Marinha): 1<br/> Agrícola: 1<br/> Aquaviário: 1<br/> Técnico de enfermagem: 1<br/> Ecoturismo: 1<br/> Pró-Jovem trabalhador: 1<br/> Hospedagem:1<br/> Bombeiro civil: 1</p> | <p>Pirayawara: 9<br/> PROFORMAR: 2<br/> Magistério: 3</p> | <p><b>Livros no local de moradia</b><br/> Sim:20<br/> Não:9<br/> Não respondeu:1</p> <p><b>Celular</b><br/> Sim:28<br/> Não:2<br/> Não respondeu:</p> <p><b>Computador</b><br/> Sim:21<br/> Não: 9<br/> Não respondeu:</p> <p><b>Internet fora da UEA</b><br/> Sim:20<br/> Não:10<br/> Não respondeu:</p> <p><b>Frequenta biblioteca</b><br/> Sim: 21<br/> Não:7<br/> Não respondeu:2</p> | <p>Católica: 11<br/> Adventista: 11<br/> Assembleia de Deus: 1<br/> Evangélica da Paz: 1<br/> Batista: 1<br/> Sem religião: 4<br/> Todas que me convidam: 1</p> |