

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

JOVENS TUKANO DO ALTO RIO NEGRO E SUAS FRONTEIRAS EM
MANAUS

Bolsista: Bárbara Rebouças Alencar, CNPq

MANAUS

Julho, 2009

**JOVENS TUKANO DO ALTO RIO NEGRO E SUAS FRONTEIRAS EM
MANAUS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL

PIB – SA – 0003/2008

JOVENS TUKANO DO ALTO RIO NEGRO E SUAS FRONTEIRAS EM
MANAUS

Bolsista: Bárbara Rebouças Alencar, CNPq

Orientadora: Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva

MANAUS

Julho, 2009

Todos os direitos deste relatório são reservados à Universidade Federal do Amazonas. Parte deste relatório só poderá ser reproduzida para fins acadêmicos ou científicos.

Esta pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa CNPq, através do Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas.

RESUMO

O presente estudo tem como foco de investigação o estudo documental sobre o processo de mobilidade de jovens Tukano do alto rio negro, em direção à cidade de Manaus. O movimento de um significativo número de crianças e jovens indígenas saindo de suas aldeias em direção à cidade, e o não retorno ao seu local de origem, inspiraram a produção desse projeto. Tendo como objetivo identificar e analisar documentos que tratem sobre a vinda de jovens Tukano para a cidade de Manaus, buscando apreender quais as condições que engendraram esse fluxo e conhecer as instituições que trataram e documentaram esse processo, apresentam-se nesse trabalho algumas contribuições para a ampliação e compreensão de como ocorreu esse movimento. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, na medida em que foram analisados os dinamismos da vida dos jovens Tukano, tendo como foco de investigação os significados, as motivações, os valores e as aspirações e outros elementos. A coleta de dados foi essencialmente documental, sendo realizadas visitas às bibliotecas e instituições para consulta do acervo. A análise dos dados e informações levantadas foi realizada através de uma matriz analítica. Os resultados apontam que a mobilidade de jovens indígenas para o contexto urbano é primeiramente devido ao convívio com o não-indígena, o qual possibilitou o contato com diferentes regras sociais, estruturas de vida e costumes, modificando as construções subjetivas de identidade e cultura e também a necessidade da busca de melhores condições de vida, educação e oportunidades de emprego.

Palavras-chave: Tukano; jovem indígena; índio na cidade.

SUMÁRIO

RESUMO	5
SUMÁRIO.....	6
1. INTRODUÇÃO.....	7
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS.....	35
APÊNDICE	38

1. INTRODUÇÃO

A noroeste do Estado do Amazonas situa-se uma região em que vivem vários grupos étnicos – conhecida com Alto Rio Negro – e caracterizada por uma pluralidade linguística e rica diversidade cultural. Conforme Garnelo (2003), em termos geopolíticos, esta região apresenta uma divisão que tem como base os principais rios, cujos cursos correspondem a locais habitados milenarmente por determinado grupo étnico.

Desse modo, no rio Tiquié, reúnem-se os grupos de língua Tukano e na região do alto rio, os grupos do povo Hupdäh; no rio Papuri localizam-se as comunidades do povo Tariano; no rio Içana, o povo Baniwa; no rio Xié, os Warekena; e no rio Negro, os grupos Baré (GARNELO, 2003; KOCH GRÜNBERG, 1995).

Os povos do Alto Rio Negro têm cerca de três séculos de contato com os não-indígenas. Como outros povos da região amazônica, a história de contato é marcada por relações de conflito, sofrimentos e perdas (WRIGHT, 1988, 1989, 1992; HILL, 1988, 1993; OLIVEIRA, 1981, 1995).

Weigel (2000) aponta indícios documentais a respeito de uma situação de significativo número de crianças e jovens indígenas do Alto Rio Negro que foram retiradas, sistematicamente, de suas comunidades, para estudar na cidade de Manaus.

Entretanto, parte desses jovens não veio para estudar e um significativo contingente nunca retornou para as comunidades, como referem narrativa citada pela autora:

Eu não me lembro de crianças que foram estudar em Manaus. Só lembro de meninos que o padre levou para o seminário e de crianças que foram levadas por freiras e militares, para trabalharem na cidade. Essas crianças ficaram por lá e nunca mais voltaram para suas comunidades. Só me lembro de um ou dois casos de filhas que se lembraram de suas mães e de suas famílias e deram notícias. Mas a

maioria das mães por aqui não sabe onde estão suas filhas que foram trabalhar na cidade (mulher Tukano, 50 anos, comunidade Maracajá/ rio Tiquié).

A autora enfatiza ainda mais a idéia ao trazer outro depoimento:

Não me lembro de meninas que foram estudar em Manaus, só alguns meninos que foram pro seminário [estudar] pra ser padre. Os padres chegaram por aqui, criaram os colégios e todas as crianças foram estudar nos colégios salesianos. Mas lembro de algumas moças que as freiras levaram [daqui] para trabalhar nos colégios em Manaus (homem Tukano, 63 anos, comunidade Pari-Cachoeira/ rio Tiquié).

Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa se propõe analisar em documentos e registros históricos – indicados na pesquisa acima referida e em outros – as narrativas sobre a vinda de crianças e jovens Tukano para a cidade de Manaus, buscando apreender circunstâncias e condições sócio-educacionais, sócio-políticas e socioculturais que engendraram esse fluxo e a permanência desses indivíduos na cidade.

O fluxo de crianças saindo das aldeias em direção à cidade ainda é um evento bem nítido na memória de homens e mulheres do Alto Rio Negro. Nas narrativas, a objetivação da *cidade* sinaliza, no plano simbólico, a emergência de um espaço ambíguo e mágico. De um lado, é o espaço do *outro*, um espaço do *branco*, sobre o qual os indígenas não têm ingerência e onde se perdem (WEIGEL, 2006).

É também, ainda conforme a autora, um espaço cujo traço marcante é a dominação, o jugo exercido sobre os indígenas, tanto pela desqualificação, quanto pela exploração do trabalho, como se pode apreender desse depoimento:

Em 1928 fui estudar em Manaus, no Colégio dos Padres [salesianos]. Colégio grande, lá em Manaus! Eu fiquei só um mês. Quem me levou foi padre José. Ele levou índio [a Manaus], pra mostrar [aos brancos] que índio não tem boca no estômago nem

rabo (homem dessana, 95 anos, comunidade Taracuí/ rio Uaupés, citado por Weigel, 2006).

De outro lado, a *cidade* é referida como um lugar associado à vida melhor, porque representa a possibilidade de níveis mais elevados. De modo análogo a outras populações do Alto Rio Negro, o *estudo* – ou a escolaridade – é objetivado como imagem de êxito social (WEIGEL, 2000). Este *êxito social* tem o sentido de vida melhor, pois o *estudo* é entendido como predestinação aos trabalhos socialmente mais valorizados e fisicamente menos exigidos; por isso, nenhum esforço é poupado para “mandar os filhos estudarem na cidade”, como explicitado neste depoimento:

Meus filhos foram estudar em São Gabriel. Eles estudaram por aqui, no colégio da missão [salesiana], mas como não tinha jeito de continuar os estudos, eles foram pra cidade. Foi muita luta pra manter nossos filhos na escola. Nós trabalhávamos muito pra mandar as coisas pra eles; nós mandávamos farinha, fruta, peixe e tudo, até dinheiro. Antigamente não era como hoje que tem muita facilidade; nós não tínhamos nada por aqui; mas pelo interesse deles [dos filhos], nós fazíamos tudo para eles estudarem [na cidade]. Hoje, um filho é professor, outro é sargento e um outro [o terceiro] ainda faz o ensino médio (mulher tukano, 55 anos, comunidade Taracuí/ rio Uaupés, citado por Weigel,2006).

Estes depoimentos, além de referirem uma versão do processo de mobilidade de jovens em direção à cidade, explicitam também a necessidade de se estudar, junto aos atores sociais e instituições não-indígenas referidas nas narrativas – tais como, missões salesianas e instituições militares – os registros existentes sobre tal mobilidade de modo a ampliar o conhecimento e a compreensão de como se deu este processo.

A produção de conhecimento sobre esta questão é de importante significância tanto para a história da sociedade amazônica – em especial, no que diz respeito ao

conhecimento sobre processos de vida do povo Tukano – quanto para o estabelecimento de novas bases nas relações de educadores com jovens Tukano residentes em Manaus.

O presente projeto tem como objetivo geral analisar em documentos e registros históricos a vinda de jovens Tukano para a cidade de Manaus, bem como apreender circunstâncias e condições sócio-educacionais, sócio-políticas e socioculturais que engendraram esse fluxo e a permanência desses indivíduos na cidade.

São objetivos específicos: identificar documentos e registros históricos que tratem dessa temática da mobilidade de jovens Tukano para a cidade de Manaus; verificar as diferentes circunstâncias e condições que engendraram essa mobilidade, e conhecer como as instituições da sociedade civil e do Estado trataram e documentaram essa realidade de jovens Tukano entre a aldeia e a cidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção são apresentadas as concepções teóricas e conceitos que fundamentaram a construção do problema de estudo e que estruturaram a análise dos dados coletados.

Para abordar um estudo na causa indígena, é crucial dar atenção a questões como cultura e identidade étnica. Como tentativas modernas de alcançar uma precisão conceitual sobre cultura Roger Kessing citado por Laraia (2005, p. 59), inicialmente refere-se às teorias que consideram a cultura como *sistema adaptativo*: “Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente aprendidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos”.

Laraia entende que ao estudar a cultura, estudamos “um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (2005, p. 63). Nesse sentido, quando se refere à cultura Tukano, entra-se em um contexto particular, em que os significados e valores foram definidos de acordo com a visão desse povo.

A cultura é como uma teia de significados, um contexto semântico, cuja manifestação expressa o discurso social. Este enfoque compreende a cultura como construída através do discurso social dos grupos, refletindo então, a capacidade do homem de desempenhar o pensamento simbólico. “É o conjunto de códigos que orienta o comportamento humano e organiza o mundo” (GEERTZ apud WEIGEL, 2000, p. 40).

Laraia (2005) traz que qualquer que seja o sistema cultural, este se encontra em contínuo processo de modificação. A cultura não é estática e está sempre em movimento, lento ou brusco, dependendo do contato com outras culturas e também de características próprias.

Laraia (2005) identifica dois tipos de mudança cultural: a primeira é a interna, que resulta do próprio sistema cultural, e a segunda resulta do contato de um sistema cultural com outro.

O autor aponta que a mudança cultural interna pode ser lenta, no entanto, o ritmo pode ser alterado por eventos históricos. Em se tratando da mudança como resultado do contato com outra cultura, as transformações podem ocorrer de forma mais rápida e às vezes de modo brusco. Os índios brasileiros são exemplo de um processo que representou uma verdadeira catástrofe, pois, as trocas de padrões culturais ocorreram de forma invasiva ao ponto de modificar hábitos, crenças religiosas, aspectos comportamentais e significantes de identidade.

Laraia (2005, p. 101) enfatiza a idéia de que cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é relevante, pois, poderá auxiliar a compreender como se dá o processo de transformação de identidade.

A identidade é um conhecimento que diz respeito a cada um. É “uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto uma; é uma unidade de contrários, uno na multiplicidade e na mudança” (CIAMPA, 2006, p. 61).

Deve-se pensar sobre identidade como uma produção que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação (HALL apud MOITA LOPES, 2002).

Cancline (1995) propõe identidade como um processo de negociação em que os grupos a constroem através de trocas com outros grupos culturais. A análise desses processos de negociação constitui, portanto, um recurso-chave para se alcançar o entendimento da identidade.

De acordo com Canclini (1995, 223-224) ocorre uma transição da “afirmação épica das identidades populares – como parte das sociedades nacionais – ao

reconhecimento dos conflitos e negociações transnacionais na constituição das identidades populares e de todas as outras”. Ao referir-se negociação da identidade, o autor remete aos significados e sentidos compartilhados pelo grupo.

Não se podem considerar os membros de cada sociedade como elementos de uma só cultura homogênea, tendo, portanto uma única identidade distinta e coerente (CANCLINI, 1995, 224). Sob esse prisma, pode-se falar na coexistência de várias culturas em um contexto sociocultural específico. Levando em conta a diversidade cultural na sociedade contemporânea, é inevitável a ocorrência constante de transformações.

Moita Lopes (2002) traz a idéia de identidade como construção social quando se remete a Shotter (1989) reafirmando que as pessoas são essencialmente seres produzidos por outros seres.

Alguns estudos antropológicos que tratam das recentes estratégias de trabalho, comercialização e consumo dos indígenas latino-americanos revelam que nem sempre a defesa do patrimônio étnico e da autonomia política se opõe às negociações interculturais e à integração crítica no momento atual. Está cada vez mais comum os indígenas buscarem o uso de técnicas avançadas de produção e o consumo de bens industriais. Não obstante, “a adoção da modernidade não substitui necessariamente suas tradições. Com frequência, os indígenas são ecléticos porque descobriram que a pura preservação das tradições nem sempre é o caminho mais apropriado para se reproduzirem e melhorarem de situação” (CANCLINI, 1995, p. 227).

Considerando o caráter dinâmico da cultura e o movimento da identidade, entende-se que a partir do encontro entre indígenas e não-indígenas e do estabelecimento de relações entre estes, ocorreram ao longo do tempo, transformações tanto no contexto cultural como na identidade de ambos. O indígena busca adaptar seus

próprios conceitos e valores, ao contexto não-indígena, pois essa é a forma mais viável de se alcançar espaço no ambiente alheio e conseqüentemente garantia de futuro.

Antes do colonizador, o “futuro era previsível”. As crises e os problemas eram debelados pelas divindades [...]. Na relação com os brancos “civilizados”, o futuro se perde, é uma permanente ameaça e fica incerto (FRIGOTTO apud WEIGEL, 2000, p. XIII).

Conforme Moita Lopes (2002), o discurso funciona muito frequentemente como controle de indivíduos, por meio da construção de identidades particulares. Pode-se relacionar tal fenômeno à realidade indígena quando esta diz respeito ao contato com o não-indígena.

Portanto, processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade embora estas possam se alterar em épocas e espaços diferentes (MOITA LOPES, 2002, p.36).

As relações entre as diferentes gerações e as trajetórias de vida dos jovens indígenas no que concerne a construção de sua identidade são afetadas por essas novas contingências de vida no contexto urbano. A identidade ainda em construção entra em choque também com um conceito essencialmente não-indígena, as concepções de jovem e adolescência.

Por ser mais promissor à temática indígena, preferiu-se focar uma visão de juventude construída socialmente e culturalmente. Desse ponto de vista, a cultura e o ambiente são os principais responsáveis por produzir uma juventude a partir das peculiaridades do momento vivido.

A abordagem sócio-histórica entende o homem como um agente que constrói formas para satisfazer suas necessidades junto com outros homens. Um ser histórico, ativo e social (BOCK, 2001 apud OZELLA, 2003).

Ao abordar adolescência, a psicologia sócio-histórica não considera essa fase como natural no desenvolvimento e sim como “criação histórica da humanidade”. O homem é entendido, ao mesmo tempo, como produtor e produto da sociedade em que vive. A concepção de jovem está embasada na discussão que parte do conceito de adolescência construída coletiva e socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos (OZELLA, 2003). O homem se constrói ao construir sua realidade e a partir dessa relação dialética, conforme o autor, o fenômeno psicológico é histórico e surge a partir das relações do homem com o físico e social.

A juventude indígena é um grupo que dificilmente produz algo próprio ou constitui um grupo social próprio, conforme Virtanen (2005). A autora expõe que nos estudos acadêmicos, somente quando são abordados os rituais de passagem da infância para a vida adulta é que os jovens indígenas são mencionados.

Os jovens estão à procura da resposta para a sua identidade e para o autoconhecimento, mas ao tempo que isso acontece, eles são coagidos a viver sob as regras tradicionais de seus povos, o que pode impedir ou pelo menos dificultar a construção subjetiva de cada um, pois, esta entra em choque com toda uma teia de tradições que devem ser obedecidas e respeitadas.

Vale e Rangel (2008) afirmam que a categoria “jovens indígenas” está dentro de um quadro mais amplo de direitos coletivos dos povos. Pode ser considerada uma categoria em transição ou em construção da própria identidade através da negociação com outros grupos culturais – principalmente no contato com o não- indígena – e por isso, não se tem uma definição de quem é, ou de como é essa juventude indígena.

Estudos antropológicos e as etnologias produzidas em campo sobre juventude, de acordo com Vale e Rangel (2008), não engendraram conhecimento específico sobre a juventude porque esta não se apresentou como categoria social estruturada, visto que,

está em elaboração, e em muitos casos esses grupos encontram-se em contexto urbano, que é uma dimensão nova, divergente dos códigos compartilhados pelos grupos indígenas, e influenciam nos processos de novas significâncias e valores.

As categorias de idade são feitas ao status social que os indivíduos adquirem ao longo da vida, chegando a seis ou sete categorias etárias em muitas sociedades (VALE; RANGEL, 2008).

De acordo com Frota (2007), existe uma leitura de senso comum que costuma colocar a criança em uma posição em que vive o melhor momento da vida e o adolescente, em uma fase difícil para ele e para quem convive com ele, em eterno conflito. Entretanto, tanto a infância quanto a adolescência, são hoje compreendidas como categorias construídas historicamente, tendo, portanto, múltiplas emergências. Essa ideia corrobora com os paradigmas da pós-modernidade, marcos da contemporaneidade.

É preciso contar a história de uma vida sem dar a impressão de se estar diante de uma sucessão linear, unidirecional e necessária de momentos, cada um deles sendo tomado como um simples e plenamente significativo "agora". É preciso garantir nesta história lugares para acasos e imprevisíveis, lugares para rupturas, lugares para saltos adiante, para retornos e ressignificações; é preciso evitar a tentação de fazer da existência de alguém um processo meramente aditivo ou subtrativo de atributos que se agregariam ou descartariam de uma substância permanente (FROTA, 2007).

A diferença do conceito idade de uma sociedade branca e de uma sociedade indígena é basicamente a atribuição ou expectativa construída socialmente para cada faixa etária.

Conforme Pitombeira (2005, citado por FROTA, 2007) a naturalização da adolescência e sua homogeneização só podem ser analisadas à luz da própria sociedade.

Assim, as características da adolescência somente podem ser compreendidas quando inseridas na história que a geraram.

Ao tempo em que, a criança indígena passa pelos rituais em que transitam da posição de menina/menino para mulher/homem, a concepção de adolescência é anulada, pois o caráter social indígena não possui esse tipo de construção que é particularmente não-indígena e pós-moderno, o qual, talvez tenha se inserido na essência desses povos devido ao contato e a possibilidade de construções subjetivas de identidade e ressignificações típicas da fase adolescente.

Um breve resgate histórico do encontro entre indígenas e não-indígenas é relevante para que se possa compreender como se deu esse processo e suas implicações, as quais ainda repercutem atualmente produzindo fenômenos, como a mobilidade de jovens indígenas em direção à cidade.

Segundo Galvão (1976) as margens do rio Amazonas e de seus principais afluentes, até seu curso médio, sofreram um esvaziamento de índios desde 1615, quando teve início a conquista da região amazônica pelos portugueses. Ainda conforme o autor, em 1637 uma expedição partiu de Belém em direção a Quito (Equador), tendo a frente Pedro da Costa Texeira, com dois mil homens, sendo constituída principalmente por índios “domesticados”. Datada de 1669, a cidade de Manaus, teve sua origem na construção de uma fortaleza sobre uma aldeia indígena. O rio Negro, por volta de 1725 foi explorado até Marabitanas, e posteriormente no alto rio Negro e no Branco algumas fortificações foram construídas.

A população indígena, quando oferecia resistência, era varrida pelas expedições militares ou transferida para as missões, ou ainda escravizadas nos raros entrepostos coloniais então existentes (GALVÃO, 1976, p. 273).

Ao tempo da ocupação portuguesa no início do século XVII, um grande número de povos indígenas habitava a Amazônia. A cultura que dominava em geral, era a de subsistência com base no cultivo de roças de mandioca, e uma vida relativamente sedentária – na concepção europeia – em aldeias. A mobilidade ocorria em função de condições ecológicas, ou seja, dependia da situação da maior fonte de subsistência, a terra (GALVÃO, 1964).

Com a conquista portuguesa, surgem as vilas coloniais, ao lado de aldeamentos indígenas, as quais originaram os atuais centros urbanos da Amazônia. Segundo Reis (1922, p. 12 citado por GALVÃO, 1964) “grandes contingentes de índios foram descidos dos altos rios, para os trabalhos públicos em cidades como Manaus e Belém, e para a construção de fortalezas como a de Macapá”. Com a expansão dos centros urbanos, cada vez mais os índios foram retirados de suas aldeias para as cidades.

O contato entre indígenas e não-indígenas resultou na destribalização dos grupos mais vulneráveis, ocupantes das margens do Amazonas e seus afluentes. Na vila, na aldeia, como na sede da capitania ou província, impunha-se a cultura ibérica (GALVÃO, 1964).

Desde o período inicial da colonização, conforme Martins (1991) há direitos regulando especificamente a situação do índio; decisões para resguardar, nos limites da época, a humanidade desses povos. Entretanto, o caráter estamental da sociedade da época – baseado num determinismo racial em que os povos descendentes tanto de negros quanto de indígenas seriam sempre menores e subdesenvolvidos – fortaleceu uma idéia de segregação do índio e descendentes, num processo contínuo de marginalização e preconceitos.

Não houve respeito à cultura indígena, eles foram obrigados a mudar seus hábitos e viver de acordo com a cultura ibérica. De um modo geral, por um extenso

período, as relações entre os brancos e as populações nativas foram guiadas pelo objetivo de explorar a força de trabalho indígena. A memória coletiva indígena é povoada por lembranças de episódios de aldeamentos e descimentos forçados, do sistema de dívidas com patrões, e da intolerância clerical para com os costumes indígenas (WRIGHT apud LASMAR, 2008).

Lasmar (2008) aponta que nos últimos trinta anos ocorreu uma crescente reorganização política dos grupos indígenas que ocupam o alto rio negro, os quais começaram a lutar pelo direito de defender sua cultura, que durante as primeiras décadas do século XX foi afrontada pelos Salesianos.

Alguns índios já vêm trabalhando no sentido de preservar alguns conhecimentos de suas tribos e com isso impedir que sua cultura se perca no tempo, um exemplo desse fato, é o índio tukano Gabriel Gentil que teve seu livro *Povo Tukano – cultura, historia e valores*, publicado em 2005 pela Editora da Universidade do Amazonas (EDUA). Gentil (2005) em sua narrativa faz uma alusão aos Salesianos como salvadores que trouxeram a educação ao povo.

Segundo Lasmar (2008) a busca por educação escolar e trabalho remunerado são os principais motivos alegados pelos indígenas para saírem das aldeias em direção ao contexto urbano. A partir disso, fica claro que essas condições referem-se a processos de relacionamento com o não-indígena. A autora ainda aponta que “[...] o movimento da população do rio Uaupés em direção à cidade só adquire sentido à luz das concepções dos índios acerca dos brancos e das cidades de um modo geral”.

Nessa perspectiva, para se entender esse processo é necessário compreender os significados que os índios atribuem tanto aos não-indígenas quanto ao contexto urbano. Torna-se indispensável lembrar que a Missão Salesiana contribuiu para que os índios do Rio Negro atribuíssem importância à educação escolar nos dias atuais. Os Salesianos se

estabeleceram na região em 1917, com a missão de catequizar e civilizar a população indígena, formaram várias gerações de alunos em regime de internato. A partir de 1980, o sistema de internato sofre o corte de verbas federais e vai gradativamente sendo desativado (LASMAR, 2008).

Ainda hoje em São Gabriel da Cachoeira e Tapuruquara, sede das Missões Salesianas, persistem “colônias” de índios Tukano que vivem segregados do resto da população, falam a língua paterna e mantêm, no nível da técnica da subsistência e da ideologia, muito de suas antigas tradições (RIBEIRO, 1995).

Ribeiro (1995) traz a idéia de que o maior esmagamento cultural e físico se deu a partir da evangelização e imposição de cultura branca. Os Tukano e Arúak-Baniwa foram os povos mais expostos à exploração dos colonizadores e ao processo invasivo de imposição educacional pelo sistema nacional, sem respeito aos costumes, sem relevar as particularidades desses povos.

A educação sempre foi, ao longo da história, e ainda hoje continua ser, o objeto de preocupação do homem. De acordo com Aranha (1996) é a educação que mantém viva a memória de um povo e dá condições para sua sobrevivência material e espiritual. Quando se trata de educação indígena este fato se fortalece, pois, a educação deve atuar como instrumento de afirmação da cultura e também de preparação desses índios para se relacionarem com a sociedade não-indígena, conforme os interesses de cada povo.

Conforme Meliá (1979), a educação indígena está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global; a cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. Os educadores do indígena têm rosto e voz, têm dias e momentos, têm materiais e instrumentos e toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade

própria e não componente de uma massa homogênea, em que as particularidades de cada um são omitidas pela imposição de uma sociedade.

A subjetividade e o conhecimento de cada indivíduo são construídos histórica e socialmente. Vygotsky (1928/1998) traz a ideia de que no processo do desenvolvimento, a criança não somente domina os conteúdos da experiência cultural, como também os costumes e formas de comportamento cultural, bem como os processos culturais de raciocínio.

Vê-se a importância da articulação do sistema educacional clássico com as singularidades da cultura indígena para a construção da subjetividade, para evitar assim, a identificação com cultura distinta, e conseqüentemente a inadequação com a sua.

De acordo com Rappaport (1981), diante de sentimentos de inadequação, o sujeito internaliza características de outro, valorizando-o e passando a sentir-se como ele; ou seja, dessa forma o indígena poderia internalizar características de outra cultura, negando a sua própria e sentindo-se como não indígena.

Ainda conforme Rappaport (1981), a identificação é um processo necessário no início da vida, mas permanecer em identificações impede a aquisição de identidade própria implicando uma situação de aprendizagem social a partir de experiências vicariantes (observadas em outros). Um dado comportamento, ou a escolha individual por determinadas ações é reflexo de condições de incentivo ou reforço para esse comportamento ou escolha.

Ao tempo em que o indivíduo controla o ambiente, é também controlado por ele, dependendo dos reforços e expectativas aprendidas em determinadas situações. No contexto indígena, é clara a percepção de que cada vez mais, jovens optam por comportamentos que não são próprios de sua cultura devido a esse ciclo de construções comportamentais e de aprendizagem social.

De fato, a educação é um mecanismo determinante na construção de subjetividade. Processos cognitivos e o ambiente articulam elementos facilitadores da aprendizagem, como linguagem, obrigações, costumes familiares e culturais.

A educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem e aquisição dos saberes peculiares de cada etnia, esse conhecimento é transmitido de forma oral no dia-a-dia, nos rituais e nos mitos. Conforme Meliá (1992), as lideranças indígenas fazem distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. Essa última complementaria aqueles conhecimentos tradicionais por processos de ensino-aprendizagem que lhes garantissem acesso aos códigos escolares não-indígenas.

A Constituição Federal assegurou aos povos indígenas o direito à educação, reconhecendo a utilização das línguas nativas e dos seus próprios processos de aprendizagem, e a proteção às suas manifestações culturais (SANTOS, 1995, p.88). A educação escolar indígena passa então a ser reconhecida e exercida respeitando aspectos relativos à educação comunitária, intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada.

Segundo Ferreira (2001), a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira, mais extensa, inicia no Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve nas mãos de missionários católicos, especialmente jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas.

A terceira fase vai do fim dos anos 60 aos anos 70, destacando-se nela o surgimento de organizações não governamentais: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Centro de Trabalho Indigenista (CTI),

Comissão Pró-Índio, entre outras, e do movimento indígena. A quarta fase se delinea pela iniciativa dos próprios povos indígenas, nos anos 80, que passam a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação formal.

O Ministério de Educação (MEC) criou programas específicos a partir de um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade. As ações desenvolvidas foram: formar os próprios índios como professores de suas comunidades – facilitando tanto o aprendizado quando o processo de educar – a criação de programas diferenciados para formação de indígenas, a produção de materiais bilíngues e na língua nacional, bem como a adequação de currículos e calendários à realidade de cada povo indígena.

A educação indígena brasileira, de acordo com Grupioni (1995), fundamenta-se no respeito à diferença e no conhecimento da história dos diversos povos, propiciando processos de resgate e de valorização dos saberes e das práticas tradicionais destes povos, bem como aprendizado recíproco.

Os índios entram em cena para debater a política de escolarização e para exigir o direito a uma educação escolar voltada aos seus interesses, ou seja, uma educação que respeite as diferenças e as especificidades de cada povo, dentro dos seus limites territoriais e ao alcance de todos, sem que seja necessário o deslocamento a outros contextos, como por exemplo, as cidades, em busca desses fatores que são de direito dos povos indígenas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, na medida em que foram analisados os dinamismos apreendidos em registros que tratavam sobre a mobilidade entre aldeia e cidade de jovens Tukano.

Dada a dificuldade de encontrar registros acerca da temática, foi realizado um estudo de caso a partir do material que foi coletado – o qual significou maior contribuição para a realização do estudo.

Como foco de investigação, segundo Minayo (1998), priorizou-se a busca dos significados, das motivações, dos valores e aspirações, bem como outros elementos que fossem considerados como constitutivos de condições e circunstâncias para o fluxo de jovens em direção à cidade.

3.1. Levantamento de dados

A coleta de dados se fundamentou exclusivamente no exame de documentos e registros diversos – quando encontrados/disponibilizados – nos acervos documentais de arquivos públicos, bem como nos centros de documentação de instituições ligadas ao processo em questão.

O levantamento dos dados foi realizado nas seguintes instituições/acervos:

- Centro Educacional Santa Teresinha (CEST): não há registro ou documentos que tratem da mobilidade indígena para a cidade;
- Centro Salesiano de Formação (CESAF): foram coletados dados que contribuíram para a fundamentação teórica;
- Conselho Indigenista Missionário (CIMI): disponibilização de consulta ao acervo bibliográfico que contribuiu para a fundamentação teórica,

entretanto, não foram encontrados registros e acervos documentais que tratassem da mobilidade indígena;

- Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB): não foram encontrados documentos e registros que contribuíssem para a pesquisa em questão;
- Fundação Estadual dos Povos Indígenas (FEPI): não foram encontrados registros e acervos documentais que atendessem aos objetivos da pesquisa;
- Inspetoria Irmãos Salesianos: acervo cuja documentação contribuiu para fundamentação teórica;
- Instituto Socioambiental – Manaus (ISA): não foram encontrados registros e documentos relevantes à pesquisa;
- Laboratório de História (LHIA) da Universidade Federal do Amazonas: levantamento de fontes bibliográficas que contribuíram para a fundamentação teórica;
- Museu Amazônico: foram encontradas algumas fontes que contribuíram para a fundamentação teórica;
- Museu do Índio: não há registro ou documentos que tratem da mobilidade indígena para a cidade;
- Núcleo de estudos de Ciências Sociais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Departamento de Antropologia: encontrados alguns documentos primários – registrados de forma manuscrita – os quais

contribuíram para o desenvolvimento de idéias a respeito da temática da mobilidade para a cidade;

- Sub-sede da Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira em Manaus: não há registros ou documentos relevantes para a pesquisa;

3.2. Instrumento

A coleta dos dados foi exclusivamente a fim de reunir documentos e fontes bibliográficas, por meio de cópias, impressões e também de forma manuscrita.

Para a observação dos documentos foi elaborado um roteiro-guia (vide apêndice) que orientou a investigação a partir da organização dos dados levantados e dos lugares a serem visitados.

3.3. Elaboração e organização do relatório analítico

A fundamentação teórica foi construída a partir de fontes que abordam os fatores que estão mais comumente relacionados à mobilidade de um contexto para outro. Tratando-se da temática da mobilidade indígena, viu-se a necessidade de enfatizar aspectos como identidade étnica, educação e juventude.

Trabalhou-se na fundamentação teórica a construção do olhar que orientou a investigação desta pesquisa, através de estudos em grupo (grupo de estudos Educação, cultura e desafios amazônicos na linha de pesquisa Processos Educativos e Identidades Amazônicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas), fazendo leituras, fichamentos e seleção de autores.

As informações acerca dos aspectos teórico-metodológicos necessários para o andamento da pesquisa foram trabalhadas durante os encontros semanais.

A análise dos dados e produção final de resultados se deu a partir de uma matriz analítica de acordo com as temáticas abordadas, tendo em vista os objetivos da pesquisa a respeito da mobilidade e suas dimensões, tais como, contexto indígena e não indígena, educação, identidade e juventude.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dada a dificuldade em encontrar registros ou documentos que comprovem a mobilidade de jovens indígenas para a cidade, e ainda mais, a mobilidade de jovens Tukano, a apresentação de resultados será baseada no diário de um indígena, o qual foi disponibilizado para consulta no departamento de Antropologia da UFAM cujas informações relevantes foram registradas de forma manuscrita.

Primeiramente, Álvaro Tukano aponta o fenômeno da saída de jovens dos povoados para a cidade quando em seu diário afirma:

[...] transmito-lhe as palavras e sentimentos de jovens, companheiros de minha infância que foram embora para lugares distantes em busca de solução de problemas.

Ao aprofundar a questão da mobilidade no decorrer da narrativa, Álvaro Tukano traz alguns aspectos que podem ser considerados como motivadores, tais quais: melhor educação, ofertas de emprego, o contato com aspectos da cultura “branca”, casamento, negação da identidade etc.

Quando o tukano leva em consideração a questão da educação, ele a relaciona também com a imposição de uma cultura alheia a do indígena, fazendo um paralelo que pode ser constatado na seguinte fala:

Eles, os educadores brancos, escondem o racismo de certa forma e, através de seus ensinamentos querem que os nossos filhos sejam brancos, o que não é possível, a não ser na capacidade e na inteligência e, somente nisso.

A partir do relato, pode-se comprovar o que Ferreira (2001) traz quando afirma que a história da educação escolar entre os povos indígenas é densa de fatos que variam entre evangelização e articulações políticas e, também, o que Ribeiro (1995) enfatiza quando traz a idéia de que o maior esmagamento cultural e físico se deu a partir da evangelização e imposição de cultura branca.

Partindo do princípio de que a identidade indígena é imposta como motivo de vergonha pelo não-indígena, ou simplesmente é absorvida pelos jovens como responsável pela segregação ou preconceito, ela é muitas vezes negada, ou tem esse processo reforçado através da evangelização, como se pode constatar a partir do relato:

A religião é um instrumento do homem branco para matar a alma indígena, amortece o ânimo para aprender as nossas cerimônias e cria vergonha de nossa identidade.

O sistema educacional e a imposição religiosa alimentam a negação da identidade étnica e cultural. As missões salesianas, no alto rio negro, são muitas vezes consideradas uma alternativa promissora de desenvolvimento pessoal, seja por proporcionarem educação de maior qualidade, ou por facilitarem a saída do povoado, por meio dos seminários e internatos na cidade.

Ao retomar o que Canclini (1995) considera como identidade, pode-se perceber de fato que as interações entre culturas distintas, proporcionam uma heterogeneidade na

própria identidade do indivíduo, bem como, na cultura de uma sociedade como um todo.

Os jovens são seduzidos pelos costumes e meios de desenvolvimento, estudo, regras e estilos da sociedade não-indígena, bem como das oportunidades de emprego e da filosofia capitalista que rege as mentes contemporâneas. O contato com uma forma de vida totalmente diferente e também, com a força do preconceito, faz com que, muitas vezes o indígena não se reconheça como tal, ou simplesmente negue todos os ensinamentos adquiridos de suas tradições.

Esse contato foi responsável desde o princípio, pelas transformações ocorridas no modo de vida do indígena. Atribuindo principalmente a questão da presença de missionários e também dos militares, Álvaro Tukano traz em seu registro, que os indígenas foram modelados a agir conforme os interesses desses estrangeiros:

[...] de acordo com a orientação das freiras, mais moças vinham para os grandes centros urbanos para criar os filhos de brancos e servir de cozinheiras. Era o presente que as freiras davam aos militares da FAB e outros amigos espalhados pelo Brasil.

E ainda frisa a idéia de que os indígenas queriam adotar uma postura alheia, pois, “os alunos daquela região estavam com medo dos missionários; queriam ser ‘brancos’ apesar de terem os traços fortes de índios”.

Esse desejo de ser o outro é explicado por Rizzini (2006) como resultado de uma massificação de estilo educacional “civilizado” que ocorreu no Amazonas. A presença dos índios nas escolas foi encarada como carente de catequese e civilização, logo, ensinamentos agrícolas e de trabalhos urbanos, eram passados para as crianças.

A autora ressalta ainda, um aspecto que pode ser considerado ao se tratar dessa vontade de “ser branco”. As crianças indígenas quando adentravam instituições

educacionais urbanas, recebiam identificações de aluno, mesmo não falando a língua nacional; eram compelidas a conviver com não-indígenas e conseqüentemente com uma cultura, regras sociais e construção de vida, totalmente diferentes das apreendidas.

De fato, o convívio mais intenso de indígenas e não-indígenas é o fator mais relevante ao se falar em mobilidade para os centros urbanos, pois, nestes há a possibilidade de construção de novos significantes em relação a comportamento, objetos, culturas e modos de vida diferentes dos experimentados até a mudança de ambiente.

Pode-se afirmar que a demanda por educação tem sido um dos fatores que mais contribuem – ainda hoje – para essa migração para as cidades, já que criam categorias diferenciadas dos contextos sociais tradicionais. Álvaro comprova essa realidade:

A maioria dos nossos jovens que têm saído até hoje, foi porque eles pensaram que a Educação dos Velhos, a educação indígena lhes fosse de fato uma vergonha, a tal consideração “índio” lhes era uma ofensa

Mas vale ressaltar também, o que o representante tukano alerta quando diz que

[...] muitas índias que descobriram os costumes diferentes nas cidades e quando voltavam para suas aldeias não sabiam mais comer a comida tradicional e nem queriam trabalhar nas roças e nem mesmo casar com índio [...] Foi assim que começou o processo de destribalização acelerada no Rio Negro; e houve a diminuição de casamentos tradicionais, porque certos rapazes perdiam de vez as primas e começou haver a diminuição de população indígena

Vê-se então, que não são apenas situações de melhores condições de escolaridade, saúde, ou qualquer infra-estrutura deficiente ou falha nos povoados, mas

sim também, motivações internas que foram modificadas a partir do contato, pois, o jovem indígena que experimenta diferentes processos, acaba muitas vezes se adequando e adotando tal modo de vida como propício, e acaba também, como afirma Ozella (2003) se tornando um produto da sociedade em que vive ao tempo em que também é um produtor.

A condição de jovem e ainda mais a condição de jovem indígena, gera situações de conflito principalmente no que diz respeito à identidade étnica e ao reconhecimento de sua própria cultura.

Conforme já abordado por Vale e Rangel (2008), o jovem indígena pode ser considerado em transição ou em construção da própria identidade através da negociação com outros grupos culturais. A mudança para o contexto urbano pode ser encarada como mecanismo de negação ou até mesmo de fuga de sua própria origem.

Reconhecer-se o indígena é considerado quase desafio frente a uma sociedade “branca” que não é preparada para lidar com grupos que estereotipados como excluídos, subdesenvolvidos, esquecidos etc.

De acordo com Gomes (2006) ao contrário do que se esperava, o processo de inserção dos indígenas na cidade vem se dando de forma rápida, na medida em que existem sérios problemas nas aldeias que precisam ser solucionados, na medida em que se vive em um outro mundo e que a cultura não é estática e evolui.

E ainda, que os indígenas querem conhecer os “progressos” da cidade, se aprimorar intelectualmente, sobreviver enquanto um grupo que necessita ser respeitado em sua cultura e singularidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo migratório engloba problemas de inserção dos grupos indígenas em uma nova realidade cultural, de entendimento e aceitação desses grupos pela sociedade não-indígena.

Por serem marcados historicamente por um estereótipo de exclusão, como menores, submissos e menos desenvolvidos, a mobilidade desses indígenas para o contexto urbano pode ser entendida como consequência de todo esse imaginário discriminatório. Logo, para ser aceito, é mais fácil o indígena omitir sua essência e virar adepto do estilo de vida de uma sociedade branca, do que enfrentá-la.

A ausência de registros e documentos que constatem essa realidade de mudança e mobilidade para o contexto urbano, pode ser interpretada de forma dual, seja por reflexo dessa negação étnica em que o fato de ser indígena é vergonhoso, ou ainda pelo fato de grande parte da população indígena não ter acesso a uma educação que proporcione base suficiente para que possam ser feitos os registros, tanto pelo caráter mais básico como escrita, leitura e pensamento crítico, quanto pelo domínio de técnicas de escrita e das tecnologias para essa escrita.

Como não se pode adotar tal postura simplista ao se tratar de questões humanas, cabe às entidades que trabalham na causa indígena, abordarem mais essa temática tão pouco assistida e com potencial para uma investigação desse fenômeno.

O jovem indígena de hoje, necessita de atenção quanto a esse processo de mobilidade, pois esta, implica não somente a mudança de ambiente, mas também a uma mudança mais significativa, a mudança de identidade.

Arriscando uma hipótese, o que ocorre para tão pouca abordagem do tema, talvez seja a falta de interesse principalmente das autoridades públicas em lidar com a causa indígena, articulado também à naturalização da idéia de que ser não-indígena é ser superior, e que o indígena não necessita desse foco de intervenção e de estudo.

Talvez seja necessária e de forma até urgente, a articulação do ensino escolar clássico com as particularidades de cada povo indígena, para que não haja de forma alguma, supressão da cultura indígena.

A mobilidade para a cidade pode representar muitas coisas, dentre elas, a idéia de que a vida não-indígena (com costumes urbanos, valores diferentes do seu povo) é o ideal. Talvez também por essa idéia, haja conformismo dos próprios indígenas com uma condição imposta por uma cultura alheia, em não dar a devida atenção a um fenômeno como esse.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia de Educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995-2002*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>
- BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. (org) *Sociedade Educação e Formação do Sujeito*. Manaus: EDUA, CEFORT/UFAM, 2006.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e Cidadãos; Conflitos Multiculturais da Globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- CIAMPA, Antonio da C. *Identidade*. In.: LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs). *Psicologia Social: O Homem em Movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- COSTA, Carlos R.S. *A Filosofia, as Ciências e a Educação*. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. (org) *Sociedade Educação e Formação do Sujeito*. Manaus: EDUA, CEFORT/UFAM, 2006.
- FERREIRA, Mariana K. Leal. *A Educação Escolar Indígena: Um Diagnóstico Crítico da Situação no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. Leal. (orgs). *Antropologia, História e Educação: A Questão Indígena e a Escola*. São Paulo: Global, 2001
- FROTA, A. M. M. C. *Diferentes Concepções da Infância e da Adolescência: A Importância da Historicidade para a sua Construção*. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ)*, v. 7 n° 1, p. 144-157, 2007
- GALVÃO, Eduardo. *Encontro de Sociedades Tribal e Nacional no Rio Negro, Amazonas*. In.: SCHADEN, E. *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1976.
- GALVÃO, Eduardo. *Estudos de Antropologia na Amazônia* : conferência proferida no Simpósio sobre a biota amazônica / Eduardo Galvão ; [Apres] Arthur Cezar Ferreira Reis, 1964
- GARNELO, L. *Poder, Hierarquia e Reciprocidade: saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.
- GENTIL, Gabriel dos Santos. *Povo Tukano – Cultura, História e Valores* / Gabriel dos Santos Gentil. – Manaus: EDUA 2005
- GOMES, M. C. . *Outros olhares sobre a questão indígena na Amazônia: Cultura e Identidade dos Indígenas na Cidade .. Em Debate* (PUCRJ. Online) v. 3, p. 1, 2006.z

GRUPIONI, L. D. B. ; LOPES DA SILVA, A. . *Educação e Diversidade*. In: Aracy Lopes da Silva; Luís Donisete Benzi Grupioni. (Org.). A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1. e 2. graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, v. , p. 15-23.

HILL, J. (Org.) *Rethinking History and Myth: Indigenous South American Perspective on the Past*. Urbana: Illinois Press, 1988.

HILL, J. *Cosmology and Situation of Contact in Upper Rio Negro Basin*. In.: TURNER, T. (Org.) *South American Studies cosmology, values and inter-ethnic contact in south america*, 2:42-51, 1993.

ISA/FOIRN, *Comunidades Indígenas do Alto e Médio Rio Negro*. Banco de dados da demarcação. São Gabriel da Cachoeira, 1997.

KOCH GRÜNBERG, T. *Dos Años entre Los Índios*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional, 1995. v. I e II.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um Conceito Antropológico*. 18 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LASMAR, Cristiane. *Irmã de Índio, Mulher de Branco: Perspectivas Femininas no Alto Rio Negro*. Mana, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, Oct. 2008 . Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

MARTINS, José de Souza . *A Chegada do Estranho (Notas e reflexões sobre o impacto dos grandes projetos econômicos nas populações indígenas e camponesas na Amazônia)*. In: Jean Hébette (org.). (Org.). O CERCO ESTÁ SE FECHANDO. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991, v. 1, p. 15-33

MELIÁ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: A Construção de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula* / Luiz Paulo da Moita Lopes. – Campinas, SP: Mercado de Letras; 2002. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

OLIVEIRA, A. G. *Índios e Brancos no Alto Rio Negro: Um estudo da Situação de Contato dos Tariana*, 1981. Dissertação de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, A. G. *O Mundo Transformado: Um Estudo da Cultura de Fronteira no Alto Rio Negro*. Belém: Ed. MPEG/PR/MCT/CNPq, 1995.

OZELLA, Sérgio (org.). *Adolescências Construídas: A Visão da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.

RAPPAPORT, Clara Regina. *Psicologia do Desenvolvimento* / Clara Regina Rappaport, Wagner da Rocha Fiori, Cláudia Davis – São Paulo : EPU, 1981

RIBEIRO, Berta G. *Os Índios das Águas Pretas: Modo de Produção Produtivo*. São Paulo. Cia. Letras. 1995

RIZZINI, Irma. *A educação popular na Amazônia Imperial: Crianças Índias nos Internatos para formação de artífices*. IN: Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia / Patrícia Melo Sampaio e Regina de Carvalho Erthal (org.). – Manaus: EDUA, 2006

SANTOS, S. C. *Os Direitos Indígenas No Brasil*. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luiz Donizete B.. (Org.). A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA. BRASÍLIA: MEC/UNESCO/MARI, 1995, v. , p. 87-105.

VALE, C. N. do; RANGEL, L. H. *Jovens Indígenas na Metrópole*. ponto-e-vírgula, 4: 254 – 260, 2008. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/>>

VIRTANEN, Pirjo Kristiina. *O Novo Hatitus de Jovens Indígenas e as Relações Interétnicas na Amazônia Urbana*. Disponível em: <<http://gupea.ub.gu.se/>>

VYGOTSKY, L. S. (1998). *El desarrollo cultural del niño y otros textos ineditos*. Buenos Aires: Almagestos. Original publicado em 1928

WEIGEL, V. A. C. M. *Escola de Branco em Maloca de Índio*. Manaus: EDUA, 2000.

WEIGEL, V. A. C. M. (Coord.) *Processos Socioculturais na Amazônia: Levantamento Documental sobre os Povos Indígenas do Noroeste Amazônico*. Relatório de Pesquisa, 2006, mimeo.

WRIGHT, R. *Antropological Presuppositions of Indivbenous Advocacy*. Annual Review of Antrophology, 17: 365-390, 1988.

WRIGHT, R. *História Indígena do Noroeste da Amazônia: Hipóteses, Questões e Perspectivas*. In.: CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

WRIGHT, R. *Uma História de Resistência: Os heróis Baniwa e suas Lutas*. Revista de Antropologia, 30/31/32: 355-381, 1987, 1988, 1989.

APÉNDICE

ROTEIRO – GUIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para fundamentação teórica:

- Busca de autores para fundamentação teórica da pesquisa;
- Fichamentos e discussão no grupo de pesquisa;
- Pesquisa de materiais publicados acerca da temática.

Locais para a coleta de dados:

- Pesquisar na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), nos departamentos de antropologia e sociologia, dados que possam ser úteis à pesquisa;
- Pesquisar a produção científica já realizada com o tema indígena (em bibliotecas, revistas, projetos etc), para então selecionar possíveis fontes de coleta de dados;
- Articular contato e reuniões com entidades e organizações indígenas na cidade de Manaus para buscar possíveis materiais pertinentes ao estudo com os Tukano.