

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO ACADÊMICO

Peterson Medeiros Colares

MEMÓRIA BIOCULTURAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OS SABERES
ESCOLARES NA ALDEIA NOVA ESPERANÇA, MANAUS-AM

Manaus (AM)
2018

Peterson Medeiros Colares

MEMÓRIA BIOCULTURAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OS SABERES
ESCOLARES NA ALDEIA NOVA ESPERANÇA, MANAUS-AM

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Orientadora: Profa. Dra. Edilza Laray de Jesus.

Manaus (AM)

2018

Catálogo na fonte
Elaboração: Ana Castelo CRB11ª -314

C331m Colares, Peterson Medeiros
Memória biocultural e sua articulação com os saberes escolares na Aldeia Nova Esperança, Manaus-AM. / Peterson Medeiros Colares. – Manaus: UEA, 2018.
142fls. il.: 30cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profª . Drª. Edilza Laray de Jesus

1.Memória biocultural 2.Educação indígena 3.Tradição I.
Orientadora: Profª. Drª. Edilza Laray de Jesus. II. Título.

CDU 376.74

Peterson Medeiros Colares

MEMÓRIA BIOCULTURAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OS SABERES ESCOLARES
NA ALDEIA NOVA ESPERANÇA, MANAUS-AM

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Área de Concentração: Teoria, História e Crítica da Cultura, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Aprovado em ____ / ____ / _____.

Profa. Dra. Edilza Laray de Jesus – Membro Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) – UEA

Prof. Dr. Pedro Henrique Coelho Rapozo - Membro Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) – UEA

Prof. Dr. Nelcionei José de Souza Araújo – Membro Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

*À minha maior incentivadora, e fonte de vida,
minha esposa Eliúde.*

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Eliúde, meus pais, José e Jamila, meus irmãos, Ederson e Rodrigo, pelo apoio incondicional sem o qual nada em minha vida seria possível.

À minha orientadora, professora Edilza Laray, pela compreensão, pela liberdade criativa, pelos ensinamentos para a vida, pela parceria, pelo tempo de dedicação, pela aventura do conhecimento.

Aos amigos que fiz nessa caminhada, na esperança que se faz vontade de existir, vida, luta, alegria e solidariedade. A esse povo cujo nome carrega a potência indestrutível da natureza criadora: os baré da Aldeia Nova Esperança. E ao colega de curso que se tornou grande amigo, Rossini Maduro, pela parceria nas escrituras e por me apresentar a Escola Puranga Pisasú.

A todos os professores do PPGICH, em especial aqueles que me deram o privilégio de trocar ideias em sala de aula: Jocilene Gomes, Neiva Maria Soares, Alfredo Wagner, Pedro Rapozo, Eneila Almeida dos Santos, Rafael Ale Rocha, Bernardo Mesquita...

Aos membros da banca, pelas valiosas sugestões durante o processo de qualificação e por sua gentileza em contribuir com minha formação acadêmica.

À toda equipe técnico-administrativa do PPGICH, pelo apoio, dedicação e genuína torcida por todos nós!

Aos amigos que acreditaram nessa caminhada e ajudaram: Fabrício Roncalio, Fábio Fernandes, Karine Nunes, Brenda Shaely, Priscila Carvalho, Daniel Carvalho, Clarice e Alexandre Dias, Melissa Michelotti.

Aos colegas de IFAM CPRF, professores Fernando Mendonça e Antonio Carlos, que ajudaram no início dessa caminhada.

Aos colegas da 1ª Turma do Mestrado em Ciências Humanas – PPGICH. Parabéns, mestres!

Por fim, à gestão do IFAM campus Presidente Figueiredo pela concessão do afastamento para a realização desse curso.

“E se antes fomos pássaros de muitas cores,
de altos e diferentes voos,
agora, nós indígenas, guardamos essa memória
para que os seres humanos voltem a ser a grande cor
que contém todas as cores,
os cantores de todos os sons e de muitos e altos voos”.

Carta Zapatista, México, 2001.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo estudar, na perspectiva da Memória Biocultural, a confluência entre os saberes científico e tradicional na Escola Puranga Pisasú e como eles atualizam a identidade do povo baré da Aldeia Nova Esperança, Manaus, Amazonas. Tem sua fundamentação teórica apoiada por Toledo e Barrera-Bassols (2010, 2015) Foucault (1996, 1999, 2005, 2008), Bauman (2001, 2005), Hall (2003, 2005), Vasconcellos (2002), Meliá (1999) dentre outros, que permitem compreender o debate em torno da produção, circulação e validação do conhecimento, o status social do saber científico e sua influência no processo colonizador das culturas indígenas, e o conceito de Memória Biocultural como variedade de sistemas complexos de saberes e práticas de relação sujeito-natureza que se estabelecem e se atualizam a partir da composição humana com os ecossistemas ao longo do tempo. A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, de abordagem quali-quantitativa, utilizando-se das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas e observação direta. Os resultados mostram que a articulação escola-comunidade em torno de um projeto de trabalho, pautado na Pedagogia de Projetos, tem permitido articular, ainda que de forma incipiente, os conteúdos do currículo formal com saberes da cultura tradicional, sobretudo seus aspectos simbólicos e rituais, contribuindo efetivamente para a retomada de costumes e práticas da cultura baré naquela comunidade.

Palavras-chave. Memória Biocultural. Saberes Tradicionais. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

This work aims to study, from the perspective of the Biocultural Memory, the confluence between the scientific and traditional knowledge in the Puranga Pisasú School and how they reaffirm the identity of the baré people of Aldeia Nova Esperança, Manaus, Amazonas. It has its theoretical foundation backed by Toledo and Barrera-Bassols (2010, 2015) Foucault (1996, 1999, 2005, 2008), Bauman (2001, 2005), Hall (2003, 2005), Vasconcellos (2002), Meliá (1999) and others, to understand the debate about the production, circulation and validation of knowledge, the social status of scientific knowledge and its influence on the colonizing process of indigenous cultures, and the concept of Biocultural Memory as a variety of complex systems of knowledge and practices of subject-nature relationship that are established and updated from human composition to ecosystems over time. The research was characterized as a case study, with a qualitative-quantitative approach, using bibliographic and documentary research techniques, semi-structured interviews and direct observation. The results show that the school-community articulation around a work project, based on Project Pedagogy, has allowed to articulate, although in an incipient form, the contents of the formal curriculum with knowledge of the traditional culture, especially its symbolic and ritual aspects, contributing effectively to the resumption of customs and practices of baré culture in that community.

.

Key words. Biocultural Memory. Traditional Knowledge. Indigenous School Education.

LISTA DE FIGURAS

01. Representação cartográfica da RDS Puranga Conquista	p.16
02. Barco de recreio Jorge Roberto III	p.45
03. Panorâmica da Aldeia Nova Esperança	p.47
04. Mapa de Localização e croqui da comunidade Nova Esperança	p. 49
05. Mosaico	p.50
06. Artesanato Baré	p.60
07. Material didático bilíngue	p.64
08. Material didático bilíngue (trechos)	p.65
09. Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú	p. 69
10. Horta da Escola Puranga Pisasú	p. 79

LISTA DE TABELAS

01. Diagrama histórico da região do Baixo rio Negro p. 52
02. Quadro indicativo de saberes baré da Nova Esperança p.63
03. Normas utilizadas no planejamento das aulas p. 73
04. Atividades didático-pedagógicas por segmento p. 76
05. Formação Acadêmica, etnia e vinculação comunitária dos professores da EIMPP p. 81

LISTA DE SIGLAS

APA - Área de Proteção Ambiental

CCA/UFAM - Centro de Ciências do Ambiente da Universidade Federal do Amazonas.

DRE VII - Divisão Distrital Zona Rural

EIMPP - Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

GEEI - Gerência de Educação Escolar Indígena

IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

ONGs - Organizações Não-Governamentais

PPGICH - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas

RCNE/Indígena - Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena

RDS - Reserva de Desenvolvimento Sustentável

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino

SEMA - Secretaria Municipal de Meio Ambiente do município de Manaus

SEMED/Manaus - Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 MEMÓRIA BIOCULTURAL E SUA RELAÇÃO COM O SABER E IDENTIDADE NOS POVOS AMAZÔNICOS	23
2.1 Modernidade e Crise Civilizatória.....	23
2.2 O Que é a Memória Biocultural?.....	26
2.2.1 Povos tradicionais	28
2.3 Saber, Identidade e Diferença.....	30
2.3.1 Saber tradicional e saber científico.....	30
2.3.2 Identidade e diferença.....	32
2.3.3 Nota sobre identidade nos povos amazônicos.	35
2.4 O Povo Baré e a Ocupação da Amazônia: elementos contextuais	39
2.4.1 Língua e Território.....	41
3 ARTESANATO COLETIVO: CONHECENDO O CAMPO PELA COSTURA DE PERSPECTIVAS	44
3.1 A Aldeia Nova Esperança: itinerários e caracterização do campo	44
3.1.1 O percurso.....	44
3.1.2 Localização e caracterização da comunidade	46
3.1.3 Memórias da História da Aldeia	51
3.1.4 Aspectos Socioeconômicos e Modos de Vida	55
3.1.4.1 Infraestrutura.....	55
3.1.4.2 Atividades de Subsistência	57
3.2 Sabedoria, Crenças e Práticas	61
4 PURANGA PISASÚ: AVANÇOS E DESAFIOS DA ESCOLA DA COMUNIDADE.....	67
4.1 História	67
4.2 Caracterização Atual.....	68
4.3 A dinâmica saber tradicional e científico no cotidiano da Puranga Pisasú	70

4.3.1 O projeto escola-comunidade.	70
4.3.2 Planejamento das aulas.	73
4.3.3 Atividades didáticas na escola	75
4.3.4 O trabalho do professor indígena.....	80
4.4 Costurando um futuro: a escola <i>da</i> comunidade e do povo baré do Nova Esperança.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, linha de pesquisa “Capital Imaterial: produção e circulação de saberes”, sob orientação da Dra. Edilza Laray de Jesus e procura alinhar elementos da Etnoecologia, Educação e Estudos Culturais para compreender um recorte do real: a Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú, pertencente à comunidade Aldeia Nova Esperança, Manaus-AM, do povo baré, e sua função no processo de auto-afirmação identitária dessa etnia.

Para se aproximar e produzir uma compreensão científica desse fenômeno social, a pesquisa intitulada “Memória Biocultural e sua Articulação com os Saberes Escolares na Aldeia Nova Esperança, Manaus-AM” tem por objetivo estudar, na perspectiva da Memória Biocultural, a confluência entre os saberes científico e tradicional na Escola Puranga Pisasú e como eles ressignificam a identidade do Povo baré. Esse empreendimento se desdobra em três tarefas, quais sejam: identificar na percepção do povo baré da Comunidade Nova Esperança elementos dos saberes tradicionais constitutivos de sua identidade; perceber, na dinâmica formativa da Escola Puranga Pisasú, a relação entre o saber científico e os saberes tradicionais dos baré e; discutir, a partir da Memória Biocultural, a relação saber científico/tradicional na ressignificação da identidade baré;

O interesse pela temática guarda estreita relação com minha biografia. Sou Peterson Medeiros Colares, nascido em Manaus, 39 anos. Psicólogo, trabalho na área educacional/escolar desde 2010, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, durante três anos e meio na cidade de Parintins, e desde 2014 em Presidente Figueiredo. As áreas educacional e ambiental surgiram como interesse no decorrer da graduação, que culminou com a produção de um artigo, resultado de uma pesquisa realizada na Escola de Educação Ambiental, do Centro de Ciências do Ambiente da Universidade Federal do Amazonas – CCA/UFAM, em 2005.

Já como profissional, atuando no IFAM, tenho me deparado com o desafio de cooperar na produção de uma escola alinhada com o desenvolvimento tecnológico e pesquisa aplicada de qualidade sem perder seu elemento essencial: ser uma escola de transformação social, que auxilie na formação de cidadãos críticos, solidários, social e ambientalmente

responsáveis. O desafio educacional de instituições como o IFAM e a Puranga Pisasú, resguardadas suas singularidades, tem semelhanças: contribuir na formação de sujeitos para a sociedade, ao mesmo tempo refletindo sobre que sociedade temos, qual queremos e como construí-la. Significa principalmente compreender a escola como espaço de formação cultural, de reflexão sobre a diversidade e a identidade, elucidando seus processos de construção. Como educador, acredito que compreender quem somos e o que queremos passa pelo exame reflexivo de como se constrói a ideia de sujeito, os discursos que o atravessam e que relações de poder perfazem esses discursos. Essas questões antecedem o ingresso no PPGICH, e me motivaram a ingressar no programa.

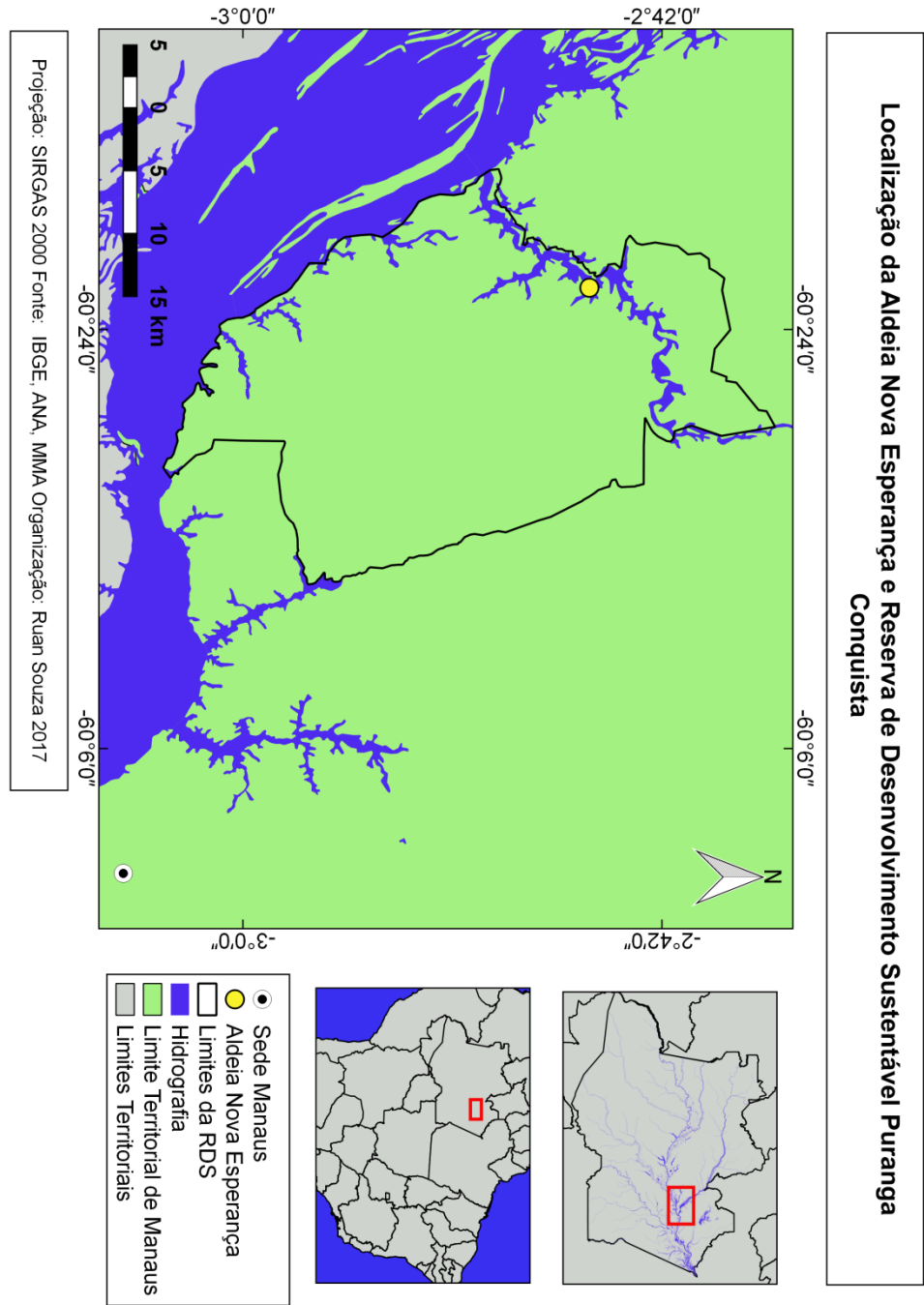
No decorrer da realização das disciplinas do mestrado, em 2017, entramos em contato com a Aldeia Nova Esperança por meio de um trabalho de conclusão para a disciplina “Educação, Cultura e Sociedade”. Visitamos a comunidade e sua escola e conhecemos o trabalho conjunto entre moradores e equipe acadêmica que, a partir da Pedagogia de Projetos, tem procurado construir um itinerário didático-metodológico para inserir a cultura local no currículo ministrado.

A Aldeia Nova Esperança está localizada no município de Manaus, na zona rural (área ribeirinha – entre as margens esquerdas do rio Negro e baixo Amazonas). O rio Cuieiras fica a aproximadamente 50km da orla de Manaus.

Nova Esperança faz parte de um complexo de comunidades indígenas e ribeirinhas dentro da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Puranga Conquista (RDS Puranga Conquista). A RDS foi criada em 2014, a partir da lei estadual nº. 4015/2014, e possui aproximadamente 76.936 hectares. De acordo com dados do Instituto Socioambiental (2014), a RDS foi criada a partir de áreas da Área de Proteção Ambiental (APA) Rio Negro e Parque Estadual Rio Negro. A região faz parte do Mosaico de Áreas Protegidas do Rio Negro, por seu grande potencial de conservação de biodiversidade.

Especificamente no rio Cuieiras, são seis as comunidades existentes: Três Unidos, São Sebastião do Cuieiras, Nova Kanaã, Nova Esperança, Boa Esperança e Barreirinha, as quais, de acordo com Cardoso (2010), totalizavam, à época, 140 famílias, entre indígenas e não-indígenas.

Figura 01 – Representação cartográfica da RDS Puranga Conquista



Fonte: Ruan Souza, 2017.

Estudar esse objeto exige um olhar que procure dar conta de toda a sua complexidade. Ignorá-la nos faria invariavelmente recorrer a uma racionalidade simplificadora, reducionista, disjuntiva e manipulativa. É o que o filósofo Edgar Morin (2005) chama de inteligência cega. Os pressupostos teóricos adotados permitem aproximar-se da dinâmica a ser estudada, partindo da premissa de que um recorte epistemológico não elimina as tessituras dos fenômenos.

O primeiro deles é a Memória Biocultural. É um conceito que explica a complexidade e diversidade de sistemas de saberes humanos, produzidos ao longo do tempo e por todo o Planeta. Seus autores, Toledo e Barrera-Bassols (2010; 2015), convidam a pensar que a ciência moderna não é a última, nem a única, sequer a mais antiga forma de olhar para os arredores e construir um espaço de vida/mundo. Há outros olhares, povos e saberes que já produziram “mundos” e atualizam condições de vida e possíveis que escapem à lente reducionista do pensamento ocidental.

Os autores ressaltam que esses saberes, a que chamam *tradicionais*, diferem da ciência moderna em pelo menos dois aspectos: a ausência de disjunção entre o natural e o cultural, contrariando a ideia de que a ação humana é necessariamente destrutiva e predatória, e a indissociabilidade entre saber, prática e crença, imbricados nos modos de ser desses povos, e que estão presentes na língua, na organização societária, na oralidade, na corporeidade, constitui relações de subjetivação e identidade. Não são fixos, nem imutáveis. É desse ponto de vista que pensamos e refletimos sobre os saberes da cultura Baré da Aldeia Nova Esperança como um recorte espaço-temporal do saber tradicional dos povos da Amazônia.

Para que possamos compreender essa relação entre saber tradicional e saber escolar, precisamos delimitar qual recorte conceitual de escola trabalhamos. Partimos então do debate que a posiciona como instituição de atuação relevante na construção identitária e subjetiva dos indivíduos na sociedade contemporânea. Para Fernandes (2002), o Estado, na medida em que eleva a educação à categoria de necessidade básica e direito universal, concebe a escola como reprodutora da ordem social dominante, em todas as suas contradições, desde o recorte epistemológico, até a determinação das abordagens metodológicas, tornando-a presente na formação desde a infância até a vida adulta.

Libâneo (2002), discordando um pouco dessa visão um tanto determinista, entende que não é possível estabelecer uma crítica da escola que suponha sua negação como modelo e alternativa. Não se trata de ignorar que a instituição escolar integra o aspecto de reprodução das desigualdades sociais, mas que ela não é a única e sequer a mais importante nesse quesito.

Para ele, “a questão é saber acolher a diferença, é pensar o currículo e as metodologias, frente a essa variedade de culturas que atravessam a escola por dentro. (...) a escola é espaço de contradições e somente nesta perspectiva é possível compreender sua positividade” (2002, p. 10). Libâneo nos provoca a pensar uma escola revolucionária a partir da crítica do modelo convencional sem aboli-lo.

Portanto, é preciso entender que ela pode servir tanto a interesses hegemônicos – de homogeneização dos sujeitos sob a perspectiva da produção capitalista pós-moderna – quanto contra-hegemônicos, quando se propõe a articular e valorizar dialeticamente a diversidade cultural que lhe rodeia e não pode ser ignorada. Igualmente, é possível pensar a apropriação desse espaço por parte desses sujeitos com os quais ela se relaciona e se retroalimenta, objetivando sua emancipação e autonomia, pressupondo-os capazes de lidar com a realidade e transformá-la.

Essa apropriação por parte da comunidade está prevista na proposta de educação escolar indígena, o RCNE/Indígena (MEC, 1998), quando indica que “todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação de pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. [...] Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea” (p.23).

A escola indígena está, portanto, inserida nesse processo de formação de sujeitos, tendo a intrincada função de equilibrar as demandas políticas de afirmação das culturas de seus povos com as necessidades de aprendizado dos saberes do mundo ocidental capitalista. Essa relação escola-comunidade, portanto, está preta de virtudes e desafios e nos leva a questionar, quem é esse sujeito, produto e ao mesmo tempo produtor dessa relação?

Optamos por compreender essa problematização a partir das reflexões teóricas de Bauman (2001; 2005) e Hall (2003; 2005) sobre a questão da Identidade. Esses autores tem em comum o entendimento de que a identidade é um construto cultural que se transforma conforme o tempo e o contexto. Igualmente, coincidem na assertiva de que, na modernidade, as identidades não possuem mais a fixidez de outrora, tendo sido abaladas de forma inequívoca e irreparável pelas transformações tecnológicas e sociais advindas das revoluções burguesas.

Bauman defende que a segunda fase da modernidade traz consigo a demolição das instituições e da solidez que caracterizava o período anterior. Com essa mudança, as relações sociais, antes construídas de forma a durar e assegurar modelos de referência passam a ser fluidas e mutáveis. O sentido do público é eclipsado pelo individual e civilidade dá lugar ao

consumismo. Sem a possibilidade de construção de um espaço de convivência efetivamente social e diverso, as comunidades resultantes são frágeis e efêmeras, trazendo consigo a insegurança e o medo. As identidades nesse contexto são meramente elementos de aglutinação coletiva provisória.

Já para Hall, as identidades contemporâneas são o resultado de dois processos: a *tradição*, que supõe a retomada de elementos culturais anteriores, ou a “invenção” de um passado, que se opõe às transformações e caracterizam grupos, seja com base em aspectos biológicos ou culturais partilhados, e a *tradução*, que consiste na construção de identidades híbridas, transitórias, mas fundamentadas nas demandas políticas de emancipação e diversidade.

Com a ajuda desses autores, buscamos interpretar esse processo de construção identitária naquela comunidade, levando-se em conta sua história, sua configuração atual e suas demandas para o futuro. Quem foram e quem são os baré da Nova Esperança.

A opção metodológica da pesquisa teve caráter qualitativo porque interpretou a realidade a partir de sua complexidade. Entendendo não ser possível reduzir essa realidade a constantes ou variáveis meramente quantitativas, buscamos compreender que os dados numéricos e aqueles abstratos ou subjetivos se complementam na teia da realidade. Estudar a realidade se faz necessário a partir do reconhecimento “do próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2002, p.15). Significa dizer que nenhuma teoria é completa ou definitiva quando se trata de explicar ou compreender a realidade social, mas que é possível compor um quadro cientificamente válido e relevante, a partir das teorias e abordagens metodológicas das Ciências Sociais, estas eminentemente qualitativas.

A abordagem mais adequada à pesquisa mostrou ser o Estudo de Caso. Muitas vezes confundido com uma técnica de coleta de dados, trata-se de uma estratégia de pesquisa qualitativa. Yin (2001) entende que o Estudo de Caso se aplica a objetos de pesquisa cujas perguntas norteadoras sejam do tipo “como” ou “porque”, e a um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre os quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Afirma este autor que “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (p. 21). Aponta ainda um diferencial em relação a outras estratégias de estudos semelhantes, que é a capacidade de trabalhar com um amplo espectro de evidências, tais como objetos, documentos, relatos orais, entrevistas. Nossa pesquisa tencionou examinar o fenômeno em suas singularidades, posicionando-o em relação

às teorias estudadas, ao mesmo tempo interrogando-as sobre seus limites e excepcionalidades.

Iniciamos a partir da revisão bibliográfica e análise documental. O objetivo dessa etapa foi referenciar teórico-conceitualmente a pesquisa. Essa etapa foi cumprida durante todo o período da pesquisa, iniciando-se na participação, como discente, nas disciplinas do mestrado, e após, quando foi definido o marco teórico e as categorias de análise.

Quanto à pesquisa documental, fizemos a busca de arquivos pertinentes (legislações e normativas) à Educação Escolar Indígena em âmbitos nacional, regional e local. Da Escola Puranga Pisasú, tivemos acesso ao Projeto de Trabalho pedagógico, Projeto Político Pedagógico, registros de planejamentos de aula, relatórios de atividades e trabalhos de alunos.

Na pesquisa de campo utilizamos a entrevista semiestruturada e a observação direta. Nos explica Minayo (2002, p. 58) que a entrevista semiestruturada é um meio termo entre uma conversa livre e aberta e o uso de roteiros fechados. Por meio delas, foi possível entrar em contato com a percepção dos sujeitos, trazendo subsídios para as observações. Yin (2001) entende que a observação direta possibilita compreender os fatos e seu contexto em tempo real. A observação, mesclada a conversas informais, foi de grande utilidade na percepção e compreensão dos saberes, relações, valores, crenças e atividades, tanto na comunidade em geral quanto na escola.

Esquemáticamente, dividimos os sujeitos de pesquisa em dois grupos de forma que pudessemos buscar, em cada um deles, dados para construção dos resultados dos objetivos específicos. Os grupos envolvidos foram assim divididos: G01 – Comunitários: moradores da comunidade Nova Esperança, autodeclarados da etnia baré, e G02 – Escola: servidores ativos do Quadro de Servidores da Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú.

Como preceito geral de inclusão consideramos aqueles que se enquadrem nos critérios definidos em cada grupo, e ainda, de ambos os sexos ou religião e que atingiram a maioridade civil. Excluíram-se aqueles que não atingiram a maioridade civil, não residentes na Aldeia Nova Esperança ou que não fossem da etnia baré.

No G01, foi aplicado questionário de entrevista semiestruturada com as duas lideranças da comunidade, buscando coletar dados referentes à história, costumes, práticas e crenças do povo baré. Tal processo mostrou-se produtivo no tocante à questão dos dados históricos, mas insuficiente para conhecer a cultura como um todo. Para tanto, recorreremos à observação direta com registro em diário de campo. Durante todo o período que estivemos na comunidade passamos a acompanhar moradores em atividade cotidianas, uma vez que já

éramos conhecidos de muitos deles. Aproveitávamos momentos de conversas informais, como durante as refeições e trabalhos (oficinas de artesanato e casa de farinha), passeios no rio, para observar e participar, sempre fazendo perguntas e anotando posteriormente.

No G02, o objetivo era entrevistar todos os professores da escola. No entanto, não foi possível atingir os cem por cento, por uma recusa de participação e uma ausência. Do total de seis professores, fizemos quatro entrevistas. Esses dados, além de complementarem informações da história, costumes, práticas e crenças (todos os professores entrevistados são também moradores e da etnia baré), permitiram complementar dados referentes à dinâmica da escola e comunidade e articulação de saberes escolares e tradicionais. Também utilizamos a observação direta na escola, participando de atividades letivas fora da sala de aula, e conversando com alunos e equipe de apoio.

As visitas à Comunidade ocorreram em três momentos. O primeiro, nos dias 05 e 06 fevereiro de 2018, quando apresentamos a proposta de pesquisa às lideranças da comunidade e gestão da escola. O segundo, para coleta de dados, aplicação de questionários de entrevistas e observações, no período de 09 a 11 de abril de 2018. E por fim, a terceira etapa, de complementação de coleta de dados, entre 14 e 16 de maio. Os questionários, registros no diário de campo, bem como as entrevistas transcritas encontram-se no apêndice.

O trabalho está estruturado em três seções, assim dispostas: 2 Memória Biocultural e sua relação com o Saber e Identidade nos Povos Amazônicos: apresenta a discussão do estado da arte, das categorias teóricas que alicerçam o trabalho. Busca apresentar uma visão geral do saber tradicional dos povos da Amazônia a partir da perspectiva da Memória Biocultural e como esses saberes são parte da identidade desses povos. 3 Artesanato Coletivo: conhecendo o campo pela costura de perspectivas: apresenta a comunidade como um todo, contando um pouco de sua origem, dados geográficos, aspectos sociais, condições de vida. Com base na proposta metodológica de Toledo e Barrera-Bassols (2015), traz um quadro esquemático com as impressões e informações obtidas, mostrando aspectos dos saberes, práticas e crenças dos baré da Nova Esperança. 4 Puranga Pisasú: avanços e desafios de uma escola da comunidade: apresenta o caso da Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú, procurando ilustrar e analisar o processo de articulação de saberes escolares e tradicionais por meio da Pedagogia de Projetos, buscando compreender qual a contribuição desse fenômeno na atualização da identidade cultural baré, na Aldeia Nova Esperança.

Os resultados mostram que a confluência de saberes científico e tradicional no processo ensino-aprendizagem tem se dado de maneira incipiente, embora significativa.

Alguns elementos do saber tradicional não são facilmente traduzíveis à pedagogia escolar, enquanto outros têm sido resgatados e mantidos por meio da Metodologia de Projetos implementada na Puranga Pisasú, como o Dabukuri, as técnicas de plantio, a participação coletiva nas atividades da aldeia. A autonomia efetiva da escola ainda está em construção, tal como desejam os comunitários e preconizam as leis e normas da Educação Escolar Indígena. Há divergências de concepções e práticas entre os que pensam a escola de uma perspectiva indígena e os que a veem da perspectiva da cultura “branca”, evidenciando visões de mundo em oposição. Nesse contexto, os professores indígenas tem o enorme desafio de pensar e traduzir essa síntese para as próximas gerações. Com todas as dificuldades, a Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú tem conseguido contribuir com a atualização da memória biocultural do povo baré, na Aldeia Nova Esperança, não apenas pela transposição desses saberes para a sala de aula, mas por inserir efetivamente a escola no cotidiano da comunidade.

2 MEMÓRIA BIOCULTURAL E SUA RELAÇÃO COM O SABER E IDENTIDADE NOS POVOS AMAZÔNICOS

Nós padecemos na medida em que somos uma parte da natureza que não pode ser concebida por si e sem as outras (Espinosa, *Ética*, Livro IV, Proposição II).

Nesta seção, discutimos o conceito de Memória Biocultural tomando por referência as ideias de Toledo e Barrera-Bassols (2010; 2015) e sua relação com o saber científico e tradicional. Procuramos demonstrar que na história existiram diferentes formas de conceber a Natureza e o Humano, e que essas concepções engendram distintas culturas e formas de conhecimento, entre tais o próprio conhecimento científico, carro-chefe do projeto de modernidade ocidental. Também apresentaremos uma perspectiva sobre o conceito de identidade e sua fragmentação na contemporaneidade, mostrando que a autodeterminação identitária faz parte do processo de afirmação e visibilidade cultural dos povos indígenas. Concluimos apresentando uma breve perspectiva da conquista europeia da região do rio Negro e seu impacto na vida daqueles que ali viviam, com intuito de contextualizar histórica e geograficamente o povo baré.

2.1 Modernidade e Crise Civilizatória

Desde os primeiros habitantes hominídeos do Planeta, a necessidade de sobrevivência os impeliu para a busca de uma compreensão sobre o funcionamento dos elementos do cotidiano como condições de vida e de reprodução da espécie. Marx (2009) entende que o homem se constitui historicamente a partir do trabalho, pois em sua atividade físico-intelectual não apenas produz os meios necessários à manutenção da vida, mas engendra a si mesmo enquanto sujeito. Tal ideia está em consonância com Espinosa (2012) quanto este concebe os modos do ser como necessidade de conhecer e produzir conhecimento “de nós mesmos e das coisas que estão fora de nós” (p. 92) modificando constantemente a própria condição do ser. É, portanto, uma relação retroalimentar: produzimos saber para nos conhecer

e modificar, e ao modificar-nos, buscamos novamente empreender um novo saber dessa nova consciência.

Epistemologicamente, podemos afirmar que os pressupostos sobre a ideia de natureza ajudam a elucidar diversas transformações nos conceitos de conhecimento e ciência. Esses pressupostos condicionam e servem como base teórico-instrumental para a produção de conhecimento da Antiguidade até a contemporaneidade.

Paulo Abrantes (1998) aponta as concepções de natureza através da história como “pressupostos ontológicos de programas de pesquisa”, em condições de atualização constante e recíproca com os “pressupostos epistemológicos e metodológicos” desses programas de pesquisa (p. 21). Interessa-nos no pensamento do autor verificar como as concepções de ambiente natural se apresentam ao sujeito do conhecimento, ao longo da história, e condicionam sua própria concepção de sujeito e a forma como se produz e valida o conhecimento produzido.

Ainda para Abrantes, o conhecimento postulado pelos filósofos antigos, como Platão, Aristóteles e os estóicos, pressupõem uma totalização do mundo, uma explicação geral de como o universo se organiza, em suma, uma ontologia. Os resultados desses pontos de vista posicionaram, no campo epistemológico, duas grandes teorias: o idealismo platônico e o empirismo aristotélico. Tanto um quanto o outro serviriam, posteriormente, para fundamentar uma ontologia de cunho religioso, na qual Deus seria a origem de todas as coisas, e só se poderia produzir conhecimento a partir da imagem de uma natureza divinizada.

Ainda segundo esse autor, a crença no voluntarismo divino une a ideia de Deus e natureza numa epistemologia predominante na Idade Média. O sujeito epistemológico da época então valoriza um método empirista, em oposição a uma racionalidade apriorista (tudo viria de Deus, o conhecimento das coisas é uma interpretação dos desígnios divinos). Fosse intuindo o saber ou buscando-o, por meio da empiria, o conhecimento era algo “a ser revelado” por Deus, codificado nos objetos.

A revolução na ciência, através de Copérnico, Galileu e Newton e no pensamento filosófico, pelos iluministas, foram o pano de fundo para transformações profundas nas relações culturais que se opuseram à Idade Média. Esses pensadores, com suas teorias, provocaram uma ruptura com a ciência que lhes precedeu. Após suas descobertas, passou-se a pensar que o universo, independente da maneira com que Deus expressasse sua vontade, respondia ao homem, que era capaz de isolar, identificar, classificar e reproduzir (em alguns

casos) fenômenos naturais. Nestes termos, Copérnico e Galileu não apenas colocaram o Sol no centro do sistema astronômico, mas deslocaram Deus do centro da produção do conhecimento.

Da epistemologia à cultura, a Europa passaria por um processo de organização social de seus espaços, tempos e métodos que traria consequências sem precedentes, pautados no racionalismo, no ideal positivista, nas teorias gerais, no evolucionismo histórico, na crença teleológica de que os avanços tecnológicos trariam o progresso e a emancipação humana de todos os sofrimentos. Como nos explica Harvey (2008):

Embora o termo "moderno" tenha uma história bem mais antiga, o que Habermas (1983, 9) chama de *projeto* da modernidade entrou em foco durante o século XVIII. Esse projeto equivalia a um extraordinário esforço intelectual dos pensadores iluministas "para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e a lei universais e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas". A ideia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (p. 23).

A modernidade, portanto, prometeu o controle total, pelo homem, de seu destino, encaminhando-se rápida e gradualmente para uma sociedade que, ousadamente, serviria de modelo civilizatório. Aquilo que Harvey chama de "domínio científico da natureza" nada mais é do que compreendê-la, pela racionalidade moderna, como instrumento de manipulação e controle por parte das forças produtivas, sobretudo a partir de um viés econômico que enxerga a natureza como ente público de caráter privado, portanto sujeito à lógica da propriedade e do consumo. Os resultados desse "domínio" trouxeram inúmeros benefícios, mas também, como asseveram Víctor Toledo e Narciso Barrera-Bassols a crise de civilização. Essa crise se expressa de maneiras diversas e seus sinais são encontrados em múltiplos campos.

Com a expansão do movimento capitalista globalitário, houve uma transformação intensa das relações sociais, sobretudo na compressão do espaço e tempo e na adoção de uma perspectiva liberal na política e na economia, que prometia a liberdade individual dos sujeitos por meio do afrouxamento da regulação estatal dos mercados e o livre fluxo de capitais. Tal processo, no entanto, não ocorreu de forma homogênea e, ao contrário do que se esperava, trouxe também um acirramento de conflitos e demandas locais, os quais não são

compreensíveis e resolvíveis pela perspectiva neoliberal.

Esse processo, resultante das transformações tecnológicas absorvidas e potencializadas pelo capitalismo, opõe-se e busca silenciar quaisquer formas de organização de vida e de relações que não estejam de acordo com seus preceitos. A ideia de modernidade, enquanto projeto é civilizacional porque busca se impor como resultante evolutiva do pensamento humano, classificando todas as demais expressões culturais como pré-modernas, ancestrais, antiquadas ou tradicionais.

No entanto, o conceito de Memória Biocultural, ao considerar que o conhecimento científico não tem lugar privilegiado ou é resultado da evolução dos demais, busca reafirmar a ideia de tradição como resultante de milênios de saberes diversos acumulados e produzidos por diferentes povos distribuídos pelo Planeta. É esse conceito que iremos abordar agora.

2.2 O Que é a Memória Biocultural?

A memória é uma propriedade orgânica dos seres e guarda profunda relação de causalidade com a propriedade de se individualarem e se atualizarem. Sem memória, nada é ou permanece, nada muda. O conceito de memória está usualmente vinculado à Psicologia e à Neurologia, e embora existam diversas classificações e tipologias, pode-se resumí-lo à “capacidade de registro, acúmulo e retomada de dados” (CABRAL; SANTOS, 2017, p. 121). Porém, essa definição, ainda que precisa, simplifica um processo complexo e essencial à própria noção de quem somos e do mundo em que vivemos.

Da perspectiva da bioquímica cerebral a memória está ligada à temporalidade da existência, sendo um de nossos referenciais basilares, como assevera Isquierdo:

memórias são as ruínas de Roma e as ruínas de nosso passado; memória tem o sistema imunológico, uma mola e um computador. Memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou). [...] Quando se diz a palavra **memória**, a primeira que salta à evocação não é a memória das molas, dos discos ou dos computadores; é a memória das experiências individuais dos homens e dos animais, aquela que de alguma maneira se armazena no cérebro (1989, p.89).

Se a memória individual está intimamente ligada à formação e consciência do indivíduo, a memória biocultural está vinculada a, pelo menos, três aspectos: o genético, o cognitivo e o linguístico.

A memória genética está registrada na diversidade de tipos humanos, expressa em nossa presença em praticamente todos os habitats do Planeta e em nossa diversidade étnica. A cognitiva implica em miríades de formas de relação, adaptação aos ambientes e produção de saberes, num processo de coevolução, onde tanto o humano quanto o espaço natural se transformam. O linguístico dá conta do registro e perpetuação desses saberes. Cada língua tem suas características singulares e de intercomunicação, e são o reflexo do processo de registro e transmissão dos conhecimentos locais.

A memória permite que os indivíduos lembrem de eventos do passado, ajuda a compreender o presente, fornece elementos para o planejamento do futuro e serve para reconstituir eventos similares ocorridos anteriormente e até mesmo inesperados, improváveis ou surpreendentes. Os indivíduos, as sociedades e a espécie humana possuem, cada um, a sua própria memória. A memória da espécie permite revelar as relações que a humanidade tem estabelecido com a natureza, sua base de sustentação e referencial de sua própria existência, ao longo da história, que remonta a uns 200 mil anos (TOLEDO e BARRERA-BASSOLS 2015, p. 18).

Nessa abordagem, a memória é biocultural porque a dimensão sociocultural não substitui ou supera a biológica. A nossa presença por quase todo o globo terrestre se dá pela capacidade de aprender com a experiência, acumulá-la e transmiti-la. Ela tem, portanto, como característica principal, a *diversidade*, entendida aqui como a forma ou qualidade de certos elementos, que potencializam a variedade de uma determinada realidade. Dizem os autores supracitados que “a diversidade exalta a variedade, a heterogeneidade e a multiplicidade, sendo o oposto de uniformidade” (p.29).

A diversidade biocultural é o efeito do “complexo biológico-cultural originado historicamente e que é o produto de milhares de anos de interação entre as culturas e os ambientes naturais” (idem, p. 39). Pode-se reconhecer essa diversidade biológica e cultural, fruto da memória do Planeta, na diversidade agrícola e paisagística, genética, linguística e cognitiva (efeitos da ação humana), e nas paisagens naturais, nos habitats, nas espécies e nos genomas (ação do tempo e da natureza).

É nessa ampla e complexa coleção de sabedorias locais, de cuja análise em conjunto devemos obter recordações-chave e identificar eventos que tiveram uma influência profunda e duradoura sobre toda a espécie, que se encontra a memória da espécie humana, ou o que ainda resta dela. Essas sabedorias localizadas, que existem como *consciências históricas comunitárias*, uma vez totalmente conjugadas, operam como a sede principal das lembranças da espécie (TOLEDO e BARRERA-BASSOLS 2015, p. 41).

Assim, da mesma forma que o cérebro humano é o resultado de milênios de evolução e as conexões neuronais guardam a memória da vida individual, os povos originários ou tradicionais conseguiram manter e atualizar saberes e relações singulares com o seu território,

e mesmo com a urbanização e industrialização acentuados dos últimos séculos, ainda é possível vislumbrar culturas locais em seus ecossistemas, resultado de complexas e perenes interações, identificadas como consciências históricas.

2.2.1 Povos tradicionais

Sob a perspectiva da modernidade as práticas *tradicionais*¹ são as que não se fundamentam na ideia de controle absoluto dos fenômenos por parte da ciência, transformação constante e evolutiva. Os grandes sistemas agrícolas, por exemplo, trazem como características “de modernização”, o maquinário, o uso de grandes áreas para o monocultivo, a pesquisa científica aplicada ao controle cada vez mais especializado de microprocessos que exigem não apenas o controle, mas a manipulação de variáveis encontradas na natureza.

A título de ilustração, podemos encontrar no Brasil a oposição entre o agronegócio e a agricultura familiar, dois conceitos que carregam valores e constituem projetos políticos e identidades sociais distintas. O agronegócio substituiu o latifúndio enquanto marca² do patronato rural, o qual tem intensificado campanhas midiáticas com o objetivo de associar suas técnicas e resultados às ideias de eficiência e modernidade. Em contraposição, busca mostrar a agricultura familiar como atrasada e primitiva (SAUER, 2008).

Consoante ao entendimento de que a modernidade não conseguiu homogeneizar a sociedade, tampouco as formas de produção de conhecimento e de estratégias de existência, Cunha (2007) nos mostra que a ideia de tradição tem de ser compreendida, não obstante seu significado polissêmico, como algo substancialmente ligado à ideia de *localidade*. Ela ressalta a etimologia do termo que está ligada à ideia de transmissão, ou seja, aquilo que é entregue de geração a geração, caracteristicamente de forma oral. Entende ainda não se tratar de um

¹ Nessa dissertação, utilizaremos o termo *tradicional* para os povos e saberes referidos no trabalho. Mesmo sabendo da existência de outros termos, como *originários*, *nativos*, *oriundos*, e da crítica ao uso do termo *tradicional*, optamos por conservá-lo, diante do uso e recorte teórico adotado pelos autores Toledo e Barrera-Bassols. Entendemos que seria incongruente utilizar outra terminologia e fundamentar o trabalho no conceito de sua obra.

² Entende-se *marca* como um signo (palavra, imagem) que comunica de forma intensa e imediata uma empresa, produto ou serviço, com forte carga ideológica e capacidade de angariar consumidores e propagadores. Segundo Soares e Vieira (2013), a marca tornou-se uma indústria global associada a bens materiais e imateriais, que procuram expressar os valores e ideais de um grupo, produto, instituição ou indivíduo. Tem como principal função atrair e influenciar.

conhecimento estanque e sim dinâmico, pois cada geração tem a possibilidade de aplicar, avaliar, revalidar e atualizar saberes adquiridos com os mais velhos. Tal processo não é simplório, como imagina a matriz de pensamento científico ocidental capitalista. É preciso, pois, reconhecer que “são múltiplos os caminhos e formas de conhecimento que ordenam o mundo dando sentido a ele em todos os lugares em que se desenvolveram culturas a partir do patrimônio acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens” (p. 71).

Como asseveram Toledo e Barrera-Bassols, são modalidades distintas de relação com a natureza que coexistem:

Se o Ocidente gestou formas de compreensão e de articulação de e com a natureza, cuja origem remonta apenas à do início da Revolução Industrial, na maior parte do mundo existem, de maneira paralela, outras modalidades de relação com a natureza que, originadas a vários milhares de anos, encontram-se ainda presentes no mundo contemporâneo (2010, p. 13).

Significa dizer que, em paralelo à visão de natureza que fundamenta os programas de pesquisa e pressupostos metodológicos da ciência moderna, há diversas outras, cronologicamente mais antigas com formas próprias de produção, organização e transmissão de conhecimentos. A perspectiva ocidental capitalista moderna negligenciou – e de certa forma ainda o faz – quaisquer formas de produção de conhecimento não alinhadas aos seus próprios preceitos.

A diversidade biocultural está presente nos grupos humanos rurais denominados de povos tradicionais dispersos no mundo todo. Como exemplo mais próximo estão os moradores da Região Andina - compreendendo Peru, Bolívia, Equador, Chile, parte do Brasil e Paraguai. Estudos antropológicos mostram que os povos tradicionais cultivam, há nove mil anos, espécies nativas como a batata, o tomate, o algodão, o feijão, a mandioca. Igualmente, a domesticação de animais como a alpaca, lhama e porquinho-da-Índia ainda persistem até hoje, com técnicas que guardam resquícios antigos, transmitidos de modo geracional.

Outro autor, Rinaldo Arruda (1999), destaca que a luta pelo direito à terra e à permanência desses povos em áreas protegidas passa pelo reconhecimento de seus saberes e fazeres como necessários à conservação, o que conflita diretamente com os interesses transnacionais e corporativos. Em seu entendimento, povos (ou populações, como ele denomina), são aquelas

que apresentam um modelo de ocupação do espaço e uso dos recursos naturais voltado principalmente para a subsistência, com fraca articulação com o mercado, baseado em uso intensivo de mão de obra familiar, tecnologias de baixo impacto derivadas de conhecimentos patrimoniais e, normalmente, de base sustentável (1999, p. 79-80).

Os povos tradicionais se caracterizam por não ter abandonado seu modo de produção e transmissão de conhecimentos, diferenciando-se por não terem sido modificadas pelos processos modernos de produção agrícola.

2.3 Saber, Identidade e Diferença

2.3.1 Saber tradicional e saber científico

O saber dos povos tradicionais foi, durante muito tempo, negligenciado ou estudado de forma equivocada pela ciência moderna. A partir de uma visão analítica, buscava-se compreender separadamente práticas e juízos sobre o mundo. Corpo de conhecimentos e práticas aplicadas, no saber tradicional, estão intimamente ligados. A forma pela qual esses saberes são transmitidos são a oralidade e a prática, ensinadas de pai para filho, dos mais velhos para os mais novos. Assim, a ciência, até a década de 1950, não reconhecia saberes tradicionais como um sistema cognitivo complexo (TOLEDO e BARRERA-BASSOLS, 2015).

Esse saber não é simplesmente reproduzido pelas novas gerações, mas incrementado, testado, transformado. Ele é “local, coletivo, diacrônico e holístico” (p. 92). Sua dimensão se projeta do indivíduo às suas segmentaridades sociais (família nuclear, proximal, núcleo comunitário, comunidade, etnia), ao mesmo tempo devolvendo-lhe a condição de ser *local* e viver o *local*. O saber tradicional referente a um povo constitui sujeitos, engendra a subjetividade local, numa relação retroalimentar. Eles são ao mesmo tempo a transformação/atualização desses saberes, e repositório vivo de toda a memória biocultural daquele povo.

Não é possível, portanto, compreender separadamente as condições de atualização desses saberes e seu conjunto. Falar e fazer não são atividades independentes nessa tradição-modernidade. Os sistemas classificatórios e repertórios de saberes sobre taxonomias, padrões e processos são dinâmicos e não respondem a um pressuposto universalizante, como faz a epistemologia ocidental, que buscou outrora na ideia de Deus, e hoje na razão teórico-

instrumental, seu fundamento. A natureza, para os povos tradicionais não é um “fora”, ou para utilizar uma terminologia de Foucault (1999), não é um Outro, e sim um Mesmo.

Nesse sentido, ele não se reduz a um conhecimento estruturado em si. Ainda que estes sujeitos sejam capazes de construir complexos sistemas classificatórios (identificar, nomear, classificar, hierarquizar), tais sistemas não se fecham em si como uma verdade ou ideia universal do todo. Longe disso, esses saberes estão vinculados de forma radical ao saber histórico local e à dinâmica temporal da memória coletiva. Ao mesmo tempo, fazem parte de uma lógica utilitária que não se desvincula de um aspecto espiritual. Os entes tem vida, e se dele se faz um juízo (saber), não é para dominá-lo, mas para compreendê-lo. Os entes falam de si, revelam seus segredos, se dão aos sujeitos numa relação de reciprocidade. Não por acaso, muitos povos tradicionais de etnias indígenas possuem rituais de caça e/ou de coleta, para reverenciar ou pedir aos entes e deuses a vênua quanto a tirar a vida de um animal para que possa servir de alimento.

Com isso, não se quer dizer que a sabedoria seja mais importante ou necessária que a ciência. Tampouco, se pode permanecer no equívoco de crer a segunda mais importante que a primeira. Como arquétipo de conhecimento, a ciência é societária, universal, geral, impessoal, abstrata, teórica e especializada; em contrapartida, a sabedoria é individual, local, particular (ou singular), pessoal, concreta, globalizante e prática (TOLEDO e BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 126). A ciência não deixa de ser parte da condição histórica do Ocidente, um corpus de conhecimento e uma práxis específica de uma perspectiva de enxergar o mundo.

Foucault (2008) também problematiza a ciência, questionando sua neutralidade e atribuindo-a um status de poder. Para ele, ela não se difere de outras formações sociais, no sentido de que está constituída por possibilidades diversas de utilização e de apropriação através do discurso. Esse discurso tem um lugar e uma função na ordem social, e tem condições de construção e articulação que não são definidas e imutáveis. Ou seja, embora o discurso científico tenha um *status*, uma vez que suas proposições devam obedecer a certas leis de construção, ele não detém a exclusividade sobre a *verdade*, nem segue uma linearidade evolutiva para sua construção. Foucault entende que, para além das ciências, os saberes se constituem de forma heterogênea, em outras formações discursivas como a literatura, a política, o direito, e que o status da ciência no campo social se dá justamente por sua posição de destaque: a ciência é também parte da ideologia dominante.

O *saber*, portanto, é o conhecimento *em situação*. Ou seja, implicado na relação que constitui o sujeito, no seu espaço de ação social, sua posição e legitimidade nas relações de

poder. Para Foucault, “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber” (2005, p. 51).

É essa ideologia dominante, expressão do poder é que, ao instituir o corpo no campo político, produz sobre ele saberes de diferentes perspectivas (jurídica, médica, psiquiátrica), constituindo assim um sujeito que é ao mesmo tempo produtivo (dentro da lógica da economia capitalista) e sujeitado, “dócil” (dentro da lógica da política como domesticação e submissão ao ordenamento jurídico-científico do Estado de Direito) (FOUCAULT, 1996).

Partindo da mesma premissa, a de que os saberes produzidos não são neutros e atribuem importância a determinados sujeitos e formações discursivas, bem como silenciam outros, Boaventura de Sousa Santos (2007) opõe, tanto no campo das lutas políticas quanto na epistemologia, o pensamento abissal e a ecologia de saberes. Essa ecologia pressupõe o reconhecimento da diversidade de conhecimentos heterogêneos, sem excluir a ciência moderna. Para ele, a interação entre esses conhecimentos não pode ficar sujeita à lógica do pensamento moderno ocidental, que estabelece uma divisão na realidade social excludente, ou pior, sequer reconhece a existência de saberes e práticas que não estão fixados em suas fronteiras.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal determina o estatuto do verdadeiro e do falso. Tudo o que resta fora dessa dicotomia (os conhecimentos populares e leigos, os saberes comuns) está além do verdadeiro e do falso. Esse papel regulador do saber científico também é citado por ele em outra obra (SANTOS, 2002), onde enfatiza seu caráter regulador, em oposição ao poder emancipador. Quando a regulação supera a emancipação – no caso das relações coloniais, por exemplo – o saber produz condições para que vozes sejam silenciadas e somente a força do capital seja a nota monocórdica.

2.3.2 Identidade e diferença

O saber é uma produção do ser humano que modifica seu espaço de vida através do trabalho e extrai desses resultados transformações sobre si e o mundo. Ainda estabelece, dentro de uma formação discursiva, relações de poder e de subjetivação que vão além do indivíduo e produzem matrizes de crenças, valores e ideias, as ideologias. Neste item

apresentaremos um breve quadro da discussão teórica sobre identidade e diferença na formação do sujeito e notas sobre a identidade nos povos amazônicos e o contexto da ocupação do Rio Negro desde o período pré-colonial, buscando entender e contextualizar a presença dos baré nesse território.

Conforme vimos acima, a modernidade se constitui num conjunto de mudanças radicais na estrutura da produção, circulação, validação e legitimação de saberes que implica diretamente em processos contemporâneos de autoquestionamento dos sujeitos, de sua condição anterior supostamente bem definida e imutável para o que se tem denominado de crise de identidade.

A discussão sobre a crise da identidade na modernidade é longa e extensa. Autores como Bauman (2005) e Hall (2005), apontam para uma fragmentação dos elementos constitutivos de uma identidade social fixa ou imutável vinda das mudanças culturais da era moderna.

Para Bauman (2005), a fluidez das relações sociais na modernidade, as transformações culturais, tornaram as referências sociais que serviam como suporte às identidades totalmente fluidas, gerando uma sensação de insegurança e ansiedade. Ao mesmo tempo, as relações de consumo e as tecnologias de comunicação oportunizam a esses órfãos da identidade buscar e compor novos grupos sociais. Tais grupos, no entanto, não oferecem o suporte existencial necessário à fixação identitária, uma vez que o sonho econômico do capitalismo moderno não sobreviveu às ondas migratórias, sendo incapaz de fornecer a proteção social a todos. Com isso, a crise econômica e a sensação de insegurança alimentam a afiliação a grupos identitários fundamentalistas, que rejeitam a diversidade e a alteridade. A lógica da rigidez/regulação/moral é substituída pela lógica do movimento, da fluidez e dos arranjos identitários (princípio do jogo). E na lógica do capital, sempre há vencedores e perdedores.

Já o sociólogo Stuart Hall (2005) distingue três concepções de identidade: o *sujeito do Iluminismo*, cuja identidade nascia e morria sem grandes alterações, sendo esta considerada a essência do eu; o *sujeito sociológico*, parte do pressuposto de que esse núcleo identitário, embora ainda presente, não era autônomo, sendo transformado nas relações sociais e interações culturais. Por fim, a partir dos processos de mudança cultural ocorridos no final do século XX, que têm transformado e fragmentado as relações sociais e as referências culturais, deslocando os polos indivíduo-sociedade de forma constante, surge o *sujeito pós-moderno*, que tem de lidar com o caráter provisório e fragmentário dos referenciais culturais, tornando a identidade também incerta e fugidia, ou seja, “formada e transformada continuamente em

relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p.13).

Podemos fazer uma correspondência entre o sujeito sociológico de Hall e a concepção de saber-poder em Foucault. Em ambos os casos, o sujeito está dialeticamente relacionado à produção de saberes pelas formações discursivas e seus regimes de verdade. Primeiro, no movimento de internalização do discurso disciplinar, constituindo sujeitos ao mesmo tempo economicamente produtivos e socialmente disciplinados, docilizados (FOUCAULT, 1996). Segundo, no processo de *subjetivação*, onde esse sujeito deve se posicionar, numa atitude de conformação ou de revolta em relação aos discursos que narram sua realidade.

No entanto, com o *sujeito pós-moderno*, Hall abandona o essencialismo diante da fragmentação da realidade na modernidade. Para ele, a identidade se torna uma “celebração móvel”, na qual

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (2005, p. 13)

Hall então pontua uma transição no conceito de sujeito, que parte de uma estrutura essencial (o *Self*) até o sujeito em constante transformação, que guarda para si uma ideia de integridade individual somente por um rastro narrativo (memória). Igualmente, em contraposição ao essencialismo, a crítica pós-estruturalista ao conceito de identidade tem colocado a questão da *diferença* como elemento-chave na compreensão desse fenômeno. Para Bhabha (1998), por exemplo, a questão não está num essencialismo biológico, geopolítico ou histórico:

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação* [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes das somas das “partes” da diferença (geralmente expressa como raça/classe/gênero, etc.)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [*empowerment*] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagonico, conflituoso e até incomensurável? (p. 20).

Bhabha preocupa-se com as contradições do conceito essencialista de identidade. Para ele, o conflito entre grupos sociais que compartilham “histórias comuns de privação e discriminação” mostram que não basta uma narrativa em comum para que se legitimem as

lutas. Tampouco a binaridade, ou seja, a resposta rebelde ao status quo do discurso dominante, consegue a legitimidade ao ponto de fugir da órbita desse mesmo discurso. Assim, Bhabha rejeita modelos sociológicos e psicológicos pré-concebidos, e posiciona as lutas coletivas no plano da política. Para ele, a previsibilidade da resposta de um sujeito constituído no interior do discurso elimina a possibilidade de subversão e legitimidade.

Tanto Bhabha quanto Hall fazem a crítica das teorias essencialistas da identidade, e preferem falar em processo de identificação, uma vez que em suas respectivas teorias, o sujeito se faz no interior do discurso, e se legitima pela performance e não pela narrativa ou tradição que culminaria numa essência biológica ou cultural.

Hall (2003), num ensaio intitulado *Questão Multicultural*, afirma que a “essencialização” das diferenças é uma ação indissociada de seu aparente oposto, a homogeneização das identidades pela modernidade e pelo capitalismo global. Embora o embate entre culturas não seja algo necessariamente novo, a expansão do capital a partir do colonialismo até o advento da modernidade produziu um quadro novo, no qual a luta política deslocou-se para a cultura, ou pelo menos esta passou a figurar como elemento incontornável. A transformação na forma como vemos a cultura inicia-se pela fluidificação do conceito de *tradição*, que deixa de ser algo petrificado e originário para entrar na ordem do jogo e do arranjo, compondo, sobretudo nas unidades sociais pós-coloniais, culturas hibridizadas. Nesse contexto, é possível afirmar que a “essência” dos movimentos identitários de resistência aos avanços do capitalismo financeiro global esteja fundamentalmente em sua cultura.

É sob essa ótica que discutiremos algumas notas sobre a questão da identidade atribuída e ressignificada nos povos tradicionais amazônicos e sua relação com a natureza enquanto parte da sociobiodiversidade na Amazônia.

2.3.3 Nota sobre identidade nos povos amazônicos.

O conceito de identidade nacional, com o enfraquecimento da força política dos estados-nação, não é mais uma referência monolítica na ordem das relações sociais. Sabemos que a ideia de uma identidade nacional fixa, ao ser enfraquecida pelas crises econômicas e pela globalização e substituída pelos arranjos fluídos, trouxe consigo a emergência de lutas regionais e locais, sejam elas de caráter fundamentalista xenofóbico ou de reivindicação de

um lugar-de-fala dos sujeitos emergentes, historicamente silenciados.

De acordo com Liszt Vieira (2009), o mito fundacional da identidade brasileira silenciou as vozes dos povos nativos, elencando o português, o catolicismo e a cordialidade como elementos fundadores. Isso explica em parte o motivo pelo qual a natureza tem um papel importante na constituição dessa identidade ao longo do tempo.

A natureza foi protagonista do primeiro documento colonial brasileiro: a carta de Pero Vaz de Caminha. O romantismo literário do século XIX exalta a natureza como grande riqueza brasileira. Vieira assinala uma diferença com nossos países vizinhos da América do Sul: nossa historiografia coloca de lado as rebeliões da primeira metade do século XIX³, e na tentativa de costurar uma identidade nacional – certamente a serviço das elites nacionais – exalta a natureza e apaga a história. As divergências deveriam ser esquecidas em função de um sentimento comum: a identidade nacional. Por isso, ainda para Vieira (op. cit.) nossa história não contempla o mito do sacrifício pela pátria. Assim, a natureza ocupou o espaço que seria da história na constituição de nossa identidade nacional.

Há que se observar a concepção de natureza como fonte inesgotável de riquezas. Dito de outro modo, um almoxarifado a serviço das elites políticas e religiosas. E para geri-las, uma elite europeia, dos brancos portugueses, e que se constituiria no patronato rural nacional, desde as capitânicas hereditárias. Sérgio Paulo Rouanet (2009) afirma que a matriz identitária homogeneizante, vinda da Europa, prevaleceu no Brasil, influenciando o pensamento de autores como Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado, Gilberto Freire e Oliveira Vianna. Este último, inclusive, em suas primeiras obras, defendia que o patronato rural brasileiro, formado por portugueses, e, portanto, pela raça ariana, deveria comandar o processo social e político no Brasil. Para Rouanet, mesmo Gilberto Freire, que substituiu o conceito de raça pelo de cultura, não fugiu ao cultivo dos valores do patriarcado colonizador.

A identidade nacional implica uma linha divisória entre aqueles que “são brasileiros” e os que “não são”, ou o são em categorias subalternas. A partir do discurso colonial, como vimos acima, houve um progressivo processo de “apagamento” de culturas identitárias pré-existentes à chegada do Branco. Bourdieu (1983) aponta que a relação comunicativa não depende apenas da competência linguística, “mas também o conjunto de sua competência social, seu direito a falar, que depende objetivamente de seu sexo, sua idade, sua religião, seu estatuto econômico, e seu estatuto social” (p. 11). Nomear a partir de uma semiologia colonial

³ Balaiada (Maranhão), Sabinada (Bahia), Revolução Farroupilha (Rio Grande do Sul), Cabanagem (Grão-Pará).

é uma forma de apagar elementos identitários, escrever uma história de sujeição e dominação.

Segundo Izabel Rodrigues (2006), que fez um instigante estudo sobre algumas categorias identitárias na Amazônia, a categoria *caboclo* pode ser compreendida, num primeiro momento, como resultante desse processo de dominação. A categoria é complexa, e a autora levanta alguns de seus significados aproximados: estereótipo negativo (atribuição dada pelo outro), condição social de subalternidade, atividade econômica ligada diretamente ao espaço ocupado (campo/rural), cosmologia e religiosidade características. Pensar o caboclo, neste sentido, é um problema ético e político, visto que

Não possuindo os atributos positivos das categorias que o construíram, seria o inverso da identidade nacional, ou seja, aquele que não conseguiu se integrar à sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que procurou apagar os traços dessa (não)identidade. Daí sua prolapada invisibilidade, sua falta de memória, sua história silenciada e sua ausência nas instâncias políticas e sociais mais amplas (2006, p. 123 - 124).

Ainda segundo a autora, a categoria tem sido associada, nos discursos atuais de conservação da sociobiodiversidade, como guardião e defensor da floresta, pelo seu saber e pela relação de não-exploração predatória. Igualmente, outros termos surgiram na mesma linha, tais como ribeirinhos, povos da floresta, povos tradicionais. O que caracteriza essas novas categorias são as tentativas de construção de uma autoidentidade a partir de fronteiras simbólicas construídas na percepção das diferenças culturais e naturalizadas. Outro autor, Bruce Albert (2015), mostra que a organização dos povos – sobretudo os indígenas – como forma de resistência às tentativas de apropriação de seus territórios por parte do Estado, a partir dos anos 1970, também configurou processos de construção identitárias culturais. Segundo ele, os indígenas se apropriaram do discurso jurídico estatal, sobretudo aquele que diz respeito às “terras indígenas”, para reivindicar o direito perdido com o assédio do Estado sobre suas fronteiras. ONGs, igrejas e outros aliados também foram determinantes nessas lutas, no sentido de auxiliar na organização de um discurso autônomo desses povos. Albert chama a atenção, no entanto, para o fato de que os povos indígenas não realizam essa apropriação da categoria identitária que o Estado lhe confere apenas por questões políticas e de garantias legais. Para ele a autodefinição de cada protagonista alimenta-se não só da representação que constrói do outro, mas também da representação que esse outro faz dele: a autorrepresentação dos atores interétnicos constrói-se na encruzilhada da imagem que eles têm do outro e da sua própria imagem espelhada no outro (ALBERT, 2015, p. 134).

Significa dizer que há uma estratégia de construção identitária cultural, que é imanente à própria sobrevivência destes povos enquanto sujeitos soberanos. Apropriar-se da narrativa

de sua historicidade faz parte da hibridização apontada por Hall (2003; 2005), e constitui processo autônomo de resistência e superação da condição de sujeito colonial.

Entende-se, portanto, que tais identidades se inscrevem no campo social como categorias de resistência política e cultural, buscando ao mesmo tempo apropriar-se de sua historicidade e de sua autonomia.

Não há uma identidade unificada dos povos amazônicos, mas multiplicidades de expressões e devires que criam novas formas de ver e sentir o mundo e a si mesmos, numa produção poética existencial. As identidades amazônicas, ao apropriarem-se daquilo que delas fez o discurso colonial (ao tentar apagá-las), explodiram nessa multiplicidade que Deleuze e Guattari (1995) chamam *devenir-minoria*:

A noção de *minoría*, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. *Minoría* e *maioría* não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. *Maioría* implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. [...] É evidente que “o Homem” tem a *maioría*, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A *maioría* supõe um estado de poder e dominação, e não o contrário. [...] O *devenir minoritário* como figura universal da consciência é denominado *autonomia*. Sem dúvida não é utilizando uma língua menor como dialeto, produzindo regionalismos ou gueto que nos tornamos revolucionários; é utilizando muitos dos elementos de *minoría*, conectando-os, conjugando-os, que inventamos um *devenir específico autônomo*, imprevisto (p. 52-53).

Evidentemente, com isso, não pretendemos reduzir o conceito de *devenir* ou de *minoría* ao de *identidade*. São de diferentes ordens do pensamento, como os próprios filósofos sublinham em outro texto⁴. Sabemos que um pertence ao domínio da imanência ontológica, enquanto o outro é uma categoria sociológica ou política, mas é possível propor um entendimento a partir dos filósofos franceses no sentido de que só é possível escapar ao não-lugar de uma hetero-identidade construída pelo opressor, se a reconstrução for no plano existencial. Um pouco no sentido que Bruce Albert (citado acima), se refere à produção de subjetividade dos povos indígenas ao se reinventarem, apropriando-se em parte do discurso do estado na questão da propriedade sobre a terra, rearticulando os significantes, conseguem ao mesmo transformar o que era opressivo em uma estratégia de resistência e de reinvenção de seu próprio povo.

Em semelhante reflexão, os autores amazônicos Fraxe, Witkoski e Miguez (2009)

⁴ Deleuze e Guattari trabalham com o conceito filosófico de Singularidade, em oposição ao de Identidade. Para maior compreensão, ver GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

convidam a uma reflexão sobre o sujeito amazônico pela perspectiva do ser. Ao posicionar o Homem Amazônico a partir da “confluência de sujeitos sociais distintos” (p. 30), deslocam a perspectiva binária que insiste em fixar as identidades amazônicas como tradição imutável ou fruto de uma aculturação apassivada pela colonização, para interrogar as consequências desse processo de formação identitária.

O ser da Amazônia é múltiplo, produto não binário e não homogêneo de sua história, e sobretudo sujeito que não pode ser olhado sob uma ótica redutora e simplificadora, sob pena de perpetuar-se sua “invisibilidade social e política” (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ 2009, p. 32). É preciso, ao contrário, construir um olhar a partir da complexidade (MORIN 2005), que permita aproximar-se da “diversidade étnica e cultural que precisa ser entendida e admitida na sua singularidade” (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ 2009, p. 32).

2.4 O Povo Baré e a Ocupação da Amazônia: elementos contextuais

Como vimos, repensar e reelaborar as identidades culturais são uma necessidade contemporânea, diante da fragilização das estruturas sociais que antes as embasavam. Nesse processo, elementos de um passado compartilhado se mesclam às demandas sociais atuais, produzindo novas performatividades que não perdem, por isso, sua autenticidade ou validade. No caso dos povos indígenas da Amazônia, a apropriação de parte do discurso colonizador tem possibilitado reafirmar suas identidades culturais e étnicas, sobretudo no aspecto político e jurídico, visando a reapropriação de territórios e reconhecimento de seus modos de vida e singularidades.

Essas lutas se deram e dão num contexto histórico da chegada dos europeus, onde o apagamento físico, por meio do genocídio, e cultural, pela imposição de crenças, valores e práticas, foi a tônica. Estudar o processo de invasão e saque das Américas enquanto parte integrante da expansão do capitalismo europeu dos séculos XVI e posteriores – chamado Colonialismo – constitui um olhar retrospectivo, a partir do qual compreendemos o presente estado de ameaça à perpetuação do ser humano no Planeta, consolidado por meio do consumo infrene dos bens naturais e da privatização do comum, acelerada nas revoluções industriais. Séculos antes, diante da impossibilidade quase ontológica de coexistência entre duas formas tão distintas de estar no mundo, coube aos representantes da racionalidade europeizante e da

Santa Sé nomearem o outro como inferior, procurando aniquilar seu modo de existir. Ao referir-se a esse processo, o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro resume-o como:

uma trajetória marcada pela ocupação militar, a expropriação territorial, a dizimação demográfica causada pelas doenças (físicas e metafísicas) disseminadas pelos invasores, a escravização econômica, a repressão política, a interdição linguística, a brutalização das crianças nos internatos missionários (um momento especialmente vil da atuação recente da Igreja Católica na Amazônia), a violação ideológica por meio da destruição dos *sacra* indígenas e da imposição truculenta de uma religião alienígena – enfim, o longo e abominável rosário de violências que os povos ameríndios sofreram, e sob muitos aspectos continuam a sofrer, nas mãos dos orgulhosos representantes da “civilização cristã” e/ou da “nação brasileira [...]” (HERRERO e FERNANDES, 2015, p. 09)

Lançar luz sobre esse processo, tentar compreender a dimensão (ou as dimensões) desse impacto na vida dos povos que habitavam o que hoje chamamos de Brasil antes do século XVI tem sido um dos trabalhos da arqueologia brasileira.

Ao contrário do que apregoa o senso comum, os sinais de presença humana demonstram que a Amazônia era densamente habitada. Como evidência dessa presença intensa e distribuída em toda a região, registra-se o testemunho escrito do Frei Gaspar de Carvajal, na expedição de Francisco de Orellana, nos idos de 1539 a 1542, que findou admirado pela densa ocupação da província de Machiparo (alto Amazonas, entre os territórios do Equador e Peru). De acordo com estudos arqueológicos, os ocupantes do atual território nacional aqui chegaram há pelo menos 12 mil anos. A hipótese de acesso via Estreito de Behring é apoiada principalmente a partir de estudos genéticos que aproximam os atuais grupos indígenas com povos asiáticos (HERRERO e FERNANDES, 2015).

Em perspectiva semelhante, os estudos de Melatti (2007) apresentam vestígios de presença humana no continente americano desde pelo menos os últimos milênios do período Pleistoceno⁵. Especificamente na Amazônia, o autor cita a descoberta de vestígios de cerâmica no Sambaqui de Mina (3200 anos a. C.), na costa do Pará, e em Taperinha, no Rio Tapajós, que remonta a 4 e 5 mil anos a. C., sendo as mais antigas cerâmicas descobertas na América. Entretanto, afirma que as conexões entre as descobertas arqueológicas e os povos indígenas ainda é incipiente, tendo encontrado aproximações mais precisas nas últimas descobertas, realizadas inclusive com a colaboração dos povos indígenas contemporâneos.

Ao abordar a distribuição territorial dos povos indígenas, Melatti leva em consideração a classificação elaborada por Eduardo Galvão, de 1960. Embora exaustivo e pioneiro para a

⁵ O período Pleistoceno, pertencente à classificação das Eras e Períodos Geológicos da Terra, localiza-se na Era Cenozóica, período Quaternário, e antecede o Holoceno, a atual era em que vivemos. A transição ocorre no final da última glaciação, aproximadamente doze mil anos atrás (MELATTI, 2007).

sua época, é interessante observar que não há menção alguma ao povo baré, que era considerado extinto naquele momento. Há, no entanto, registro de “falantes da família linguística aruaque (sobretudo no rio Içana)” (2007, p. 83), na região intitulada Noroeste da Amazônia.

Sobre a extinção dos baré, Leonardi (1999) aponta que se tratou de uma longa migração, buscando escapar ao aniquilamento do colonialismo português. Segundo ele,

À medida que o colonialismo se expandiu, a partir de Belém, rumo ao oeste da Amazônia, os Baré foram se deslocando cada vez mais em direção ao alto rio Negro, onde hoje vivem seus descendentes. Os mesmos informantes entrevistados por Martius em 1821, que afirmaram estarem os Tarumã extintos disseram, também, que os Baré encontravam-se extintos. Não estavam mentindo, pois os Baré não mais existiam em terras do baixo rio Negro, que eles deviam conhecer melhor. Porém, continuavam existindo mil quilômetros a noroeste, em terras que os informantes desconheciam, onde até hoje estão, acima da cachoeira de São Gabriel, em Marabitanas e Cucuí, e no trecho venezuelano do rio Negro (1999, p. 45).

O tronco linguístico Aruak tem registro de falantes em todo o continente americano. Colombo teria feito o primeiro contato com os Taino, povo dessa matriz linguística, conforme registros de Eduardo Góes Neves⁶. Embora a forma como compreendemos a organização étnica dos baré seja recente, seus ancestrais habitavam a bacia do rio Negro há mais de dois mil e quinhentos anos. A escassez de pesquisas nessa área motiva o fato de existir um hiato de conhecimentos no período do Holoceno Médio (07 a 03 mil anos).

O etnônimo *baré* tem designado os que habitavam e habitam quase toda a calha do rio Negro até a Venezuela. O significado é desconhecido. Fontes citadas pelo antropólogo Paulo Maia Figueiredo⁷ sugerem que o termo venha de *bári*, que significa homem branco (referência à cor), ou que se refira a um grande líder antigo, de nome *Báale*, um grande chefe, líder de grandes territórios, conhecidos como *wákali kumáleje*. Seu prestígio lhe valeu a distinção das outras lideranças, que eram/são locais, e recebem apenas o nome de *wákali*. Os baré seriam os *Báale-jéntibe* (filhos de Báale), *Báale-Kinánu* (gente baré), *Balénu* ou *Báalenai*.

2.4.1 Língua e Território

⁶ NEVES, Eduardo Góes. Uma Rede de Fios Milenares: um esboço da história antiga do Rio Negro. In Herrera e Fernandes, 2015, capítulo 03, p. 42-59.

⁷ FIGUEIREDO, Paulo Maia. Os Barés do Alto Rio Negro: breviário histórico. In Herrero e Fernandes, 2015, capítulo 04, p. 60-87.

A língua baré se encontra em processo de extinção. Figueiredo⁸, em suas pesquisas, revela que já em 1927, não há registro de falantes no Brasil, encontrando-os apenas na Venezuela. Em 2004 e 2007, o autor encontrou em San Carlos, naquele país, apenas um semifalante, que já mesclava o baré com o nheengatu. De acordo com o autor, o declínio da língua ocorreu “pelo avanço colonial e pela escravização dos índios, e sua inserção numa economia extrativista, o que culminou com um processo de missionarização extremamente acentuado na região” (HERRERA e FERNANDES, 2015, p. 63).

Do ponto de vista da memória biocultural, a língua é um elemento essencial, pois é por meio dela que o saber se (re)constrói, que se traduz a cognição, os afetos, que se podem significar as experiências e as compartilhar. O desaparecimento de uma língua tem uma relação íntima com as relações de poder e dominação:

A padronização linguística obtida pelo uso das línguas oficiais é mais bem entendida quando se considera um idioma como instrumento importante nas relações de poder, e não apenas como uma fonte de comunicação (BOURDIEU, 1982; BOURDIEU; WACQUANT, 1995). A assimilação linguística está associada à conquista, ao colonialismo, ao neocolonialismo e à difusão da religião. [...] Isso confere um poder adicional, já que as instituições sociais reforçam o status e a influências dos idiomas padronizados. [...] A tendência recente no que se refere à diversidade linguística é a inequidade, a desigualdade e a instabilidade (TOLEDO e BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 49-50).

Atualmente, os baré falam o português e o nheengatu. Embora não seja de uso exclusivo da etnia, o nheengatu ou Língua Geral caracteriza o povo baré perante outras etnias, que a identificam a esse povo. De acordo com Freire (2003), foi o nheengatu, durante dois séculos e meio, a língua que possibilitou as relações sociais e interétnicas na Região Amazônica, tendo sido difundida pelos missionários e referendada pelo governo colonial, deixando de ser considerada língua oficial em meados do século XVIII. O autor resume a relevância e a presença da língua da seguinte forma:

A língua de comunicação interna da Amazônia, ao longo de todo o período colonial e até mesmo nas primeiras décadas do século XIX, foi, incontestavelmente, a Língua Geral Amazônica (LGA) [*como o autor denomina o nheengatu*], que desempenhou aquelas funções básicas exercidas tradicionalmente por toda e qualquer língua numa comunidade, o que acabou retardando o processo de hegemonia do português. A memória desse fato, porém, se perdeu, fragmentada nos próprios falantes que restam. Quanto aos atuais descendentes daqueles que falavam a LGA, eles nem sequer sabem que ela existiu e que foi falada, até muito recentemente, por seus antepassados, e ignoram que ainda hoje é bastante usada na região do rio Negro (FREIRE, 2003, p.40).

Os baré são hoje mais de dez mil ocupantes de comunidades diversas ao longo de todo

⁸ Idem.

o território do rio Negro. Além do autorreconhecimento vinculado à luta pelo território e o direito a existir, é interessante assinalar que os baré não ressurgiram *ex nihilo*. Ocultados através do discurso colonial, existindo nos entrelugares das relações entre colonizador (brancos) e colonizados (indígenas), eles ressurgem no bojo de uma luta antevista na sua cosmologia: como sujeitos traduzidos, de cara limpa, buscando retomar aquilo que lhes foi apartado e que, ao se reconhecerem novamente como povo baré, o deus Tupana lhes concederia novamente tudo aquilo que sempre foi deles.

Na próxima seção, abordaremos dados históricos sobre a migração dos baré para o rio Cuieiras, seus costumes e tradições, apresentando desta forma a Aldeia Nova Esperança.

3 ARTESANATO COLETIVO: CONHECENDO O CAMPO PELA COSTURA DE PERSPECTIVAS

“O pastor contempla a natureza com outros olhos que os do pescador” (J. G. Von Herder).

Relatamos, nessa seção, a caracterização do campo de pesquisa, por meio de sua história, aspectos geográficos, econômicos. Apresentamos também elementos do saber tradicional, identificando conhecimentos, práticas e crenças do povo baré presentes na Aldeia Nova Esperança.

Esse sobrevoo descritivo-analítico, espécie de *maquete*, imagética sem perder o dinamismo, é um artesanato coletivo. Isso porque ao dirigirmos nosso olhar sobre a Aldeia Nova Esperança, o mesclamos com os diversos olhares no decorrer do espaço e do tempo, gravado na memória dos sujeitos ouvidos. Falam também a nós, em sua linguagem, o espaço físico, a presença e distribuição dos objetos, os encontros e desencontros, os silêncios, a escuridão da madrugada, o brilho no olhar de seu povo que, ao falar de si e de seu território, sentem-se também revitalizados. Aqui estão registradas as informações contextualmente relevantes do nosso campo percebidas como um mosaico de cientificidade subjetiva. Importa compreender que o sentido e a existência de uma comunidade estão visceralmente ligados aos sujeitos que ali vivem, com a sua complexidade permeada de tradições e contradições.

3.1 A Aldeia Nova Esperança: itinerários e caracterização do campo

3.1.1 O percurso

O caminho para chegar à Aldeia Nova Esperança se inicia no planejamento da empreitada. Ao visitante só é possível alcançar o lugar por via fluvial, através de barco de recreio.

Os materiais levados na viagem, bem como os mantimentos, foram pensados a partir

da sugestão de membros da própria comunidade e de pesquisadores que já conheciam o local. Além da mala com roupas, levamos também o “rancho”, que consistiu em: alimentação (um pacote de macarrão, arroz e café, aproximadamente 04 quilos de frango, duas garrafas de água mineral de 02 litros, meio quilo de tomate, cebola, pimentão, duas cabeças de alho); itens de uso geral (rede de dormir, duas peças de corda de 1,0m, lanterna com pilhas, inseticida, um maço de velas, um isqueiro, um guarda-chuvas). O vestuário selecionado foi basicamente de camisetas e bermudas, considerando o clima quente da região e a ausência de mosquitos e outros insetos durante a noite. Também não levamos botas ou sapatos, preferindo as sandálias, mais confortáveis, considerando que não tínhamos a intenção de adentrar na mata fechada ou caminhar em ambientes alagados. Ao final, levamos três volumes, contendo o material acima descrito e mais um computador portátil, caderno de anotações, canetas, telefone celular e itens de uso particular, totalizando uma mala média, uma mochila e uma caixa de isopor.

O barco de recreio é o meio utilizado pelos próprios comunitários. O que faz a rota do rio Cuieiras é denominado de “Jorge Roberto III”, de médio porte. Fica ancorado no porto da Manaus Moderna, das 06h até às 11h.

Figura 02 – Barco de recreio Jorge Roberto III



Fonte: acervo do autor (2018).

O barco parte da Manaus Moderna e tem a primeira parada, por cerca de uma hora, no

porto da Beira Rio, localizado no bairro da Compensa, ainda na região urbana de Manaus. Ao meio-dia, segue o caminho. Atende várias comunidades do beiradão do rio Negro, deixando passageiros e cargas com auxílio de uma voadeira⁹, ou seja, o barco não atraca, apenas diminui o ritmo, enquanto a pequena embarcação sai para deixar em terra pessoas e pertences. Digno de nota é que não obstante ser um empreendimento comercial, o barco é propriedade de uma família residente numa comunidade do rio Cuieiras, possibilitando um clima de familiaridade. Os passageiros se conhecem quase que na totalidade e se tratam pelo nome, utilizam a cozinha para fazer almoço e jantar, compartilhando inclusive com a tripulação. Caso um comunitário não disponha do valor da passagem, ele viaja gratuitamente. O preço da viagem é 35 reais.

A estrutura da embarcação maior é quase que inteiramente de madeira, com três níveis, incluso o porão. A carga é armazenada nesse último, ficando os dois outros para os passageiros. No primeiro nível fica a cozinha e os banheiros, e no segundo apenas o espaço para a acomodação de passageiros. Não há camarotes, e a maneira de se acomodar é aquela característica da região: ata-se a rede, amarrada na estrutura mantida no teto do barco e os pertences ficam recolhidos embaixo da rede de cada um.

No percurso, os sinais de telefonia e internet móvel desaparecem em certo trecho (tomando como referência o tempo, é possível acessar o sinal até as 13:30). Aproximadamente às 17:30, adentra-se o rio Cuieiras. No caminho, já dentro do afluente do rio Negro, passa-se por algumas comunidades, tais como Três Unidos, São Sebastião do Cuieiras e Nova Kanaã. A próxima parada, e a final, é a Aldeia Nova Esperança, do rio Cuieiras e do povo baré.

3.1.2 Localização e caracterização da comunidade

Como já delineado neste trabalho, a Nova Esperança faz parte de um mosaico de comunidades ribeirinhas e indígenas, compondo a RDS Puranga Conquista. O ecossistema dessa região se caracteriza pela oligotrofia (baixa concentração e produção de nutrientes) das águas escuras, e uma alta taxa de biodiversidade. Nesse ecossistema, a vida social se adapta

⁹ Voadeira é uma pequena embarcação de casco de metal, movida a motor de popa, e comporta em média 7 ou 8 passageiros. É de uso comum na região Amazônica.

ao ritmo de subida e descida das águas, ou na linguagem de seus moradores, o regime de *cheia* e *séca*. O período de subida do nível do rio é de janeiro a abril, diminuindo o ritmo e fazendo repique nos meses de maio e junho, com o período de vazante ocorrendo de junho a setembro. A topografia da região é característica da região amazônica, com áreas alagadas, intermediárias e platôs, respectivamente, na linguagem local, *igapó*, *várzea* e *terra firme*. Como na maioria das ocupações humanas ao longo do Cuieiras, a Nova Esperança se localiza em terra firme, com as áreas de roça localizadas próximo aos “barrancos”¹⁰.

Figura 03 – Panorâmica da Aldeia Nova Esperança



Fonte: acervo do autor (2018).

Tal quadro é facilmente visível ao se aproximar da comunidade, na chegada do barco. A entrada “oficial” recebe um pequeno pórtico de madeira, esculpido em formato de cocar e colorido, onde se lê “Bem Vindo à Comunidade Nova Esperança – Povo Baré”, em português e nheengatu. Na linha de frente de visão, ficam duas construções grandes de madeira, uma é o hotel da comunidade, o outro um galpão onde ocorrem as reuniões e festividades. O galpão é coberto de palha. Por detrás desse galpão fica uma das duas construções em alvenaria que identificamos, a Uka Yayumbwé Bayakú, ou Casa do Conhecimento Bayakú, que funciona como centro cultural. Por trás da Uka fica o campo de futebol e vôlei, e se vislumbram casas

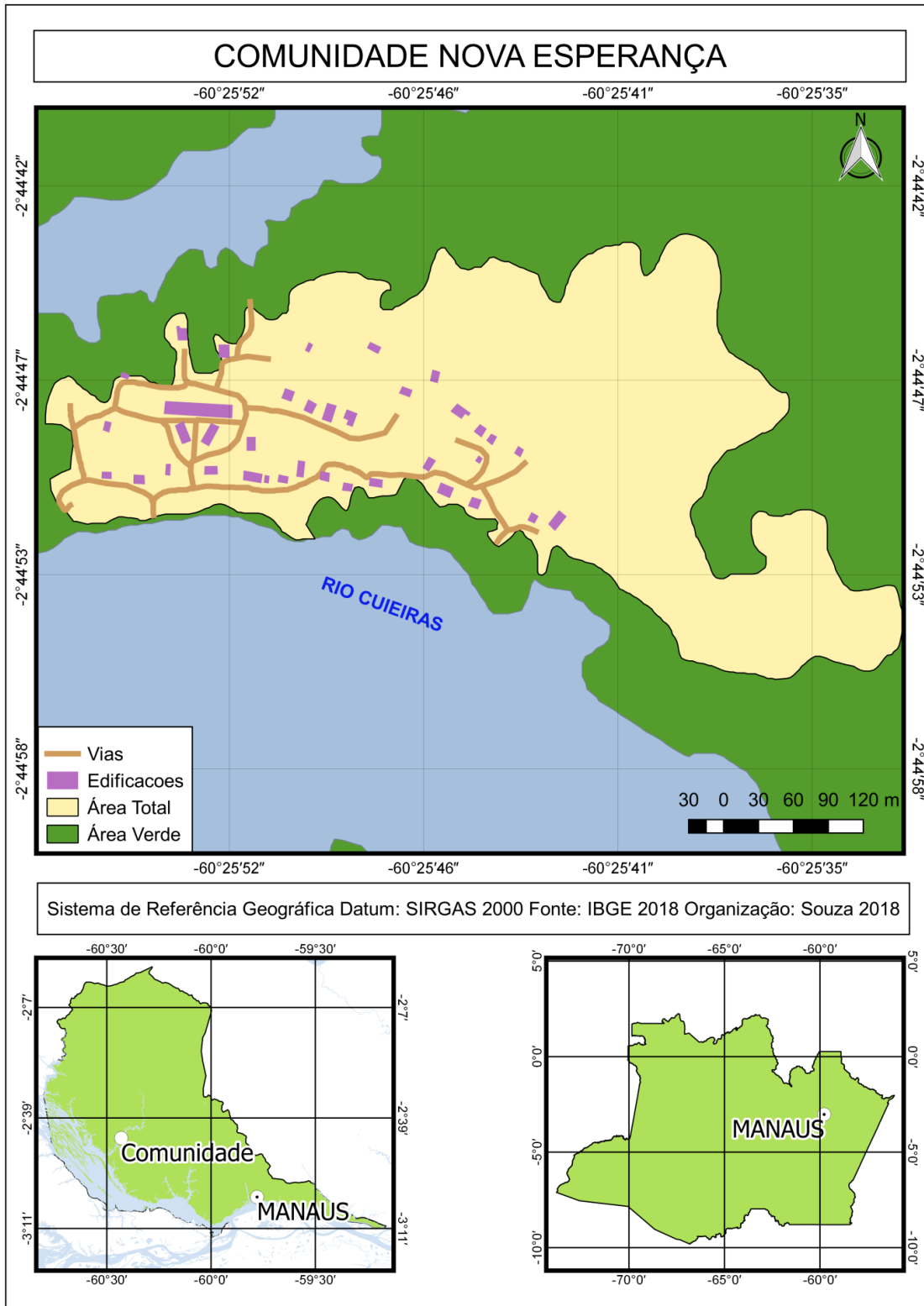
¹⁰ Todas as informações deste trecho foram consultadas em Cardoso e Semeghini (2009), capítulo I: O Rio Cuieiras: os habitantes e seu ambiente.

mais ao fundo.

À esquerda, em solo todo gramado, fica a Escola Municipal Indígena Puranga Pisasú - EIMPP, ou Boa Nova, em português. Toda em alvenaria, pintada em branco e com telhas de barro. Tem três mini pavilhões, em formato de U, sendo o maior o que contém dez salas de aula, e os dois laterais, respectivamente, cozinha, copa e depósito de alimentos, e a área administrativa. No centro, foi feito uma espécie de praça semicoberta, que serve também de comunicação entre os três pavilhões. Ladeando a escola, fica a horta, onde se cultiva pés de cebolinha, coentro e chicória. Já no limite esquerdo, uma pequena casa de madeira que abriga o gerador, e mais adiante algumas casas de comunitários. Na frente da escola, ficam duas construções de madeira de importância histórica para a comunidade. Uma delas é a primeira casa construída no local, de propriedade do Sr. Getúlio, proprietário de toda aquela terra (antes de se transformar em RDS), e a outra, já em ruínas, o galpão onde funcionava parte da escola antes da ocupação do atual prédio.

Retornando ao centro comunitário e caminhando agora para a direita, encontra-se um pequeno chapéu de palha, onde se ministravam antigamente as aulas da educação infantil. Ao lado, uma casa de madeira toda pintada em azul, com banheiro externo, que hoje é um depósito de material escolar. Em frente a esse depósito fica um dos dois comércios existentes. Caminhando para a direita, encontra-se outro campo de futebol, com casas e o outro comércio ao fundo, e à frente dele uma área aberta, cercada de bancos de madeira, onde são feitas as danças e rituais. Também nesse local há um stand de exibição do artesanato local, utilizado quando da ocasião de visita de turistas. Bem em frente a essa área dos rituais, fica uma sequência de três casas, que são as visíveis aos visitantes que chegam pelo barco.

Figura 04 – Mapa de localização e croqui da comunidade Nova Esperança



Caminhando para a direita, em frente a essas casas, há uma grande área com pés de açaí, mari, abacate, mamão, abacaxi, jambo, tucumã e ingá, dentre outras frutíferas. Uma das casas de farinha também fica nessa área, junto com o poço artesiano da comunidade. Ao fundo, ficam mais algumas casas e, por fim, os roçados.

Figura 05 – Mosaico: 1. Pórtico da comunidade; 2. Centro Comunitário; 3. Centro Cultural; 4. Escola Puranga Pisasú.



Fonte: acervo do autor (2018).

As residências são muito parecidas quanto a sua estrutura, mudando de uma para outra apenas as cores, disposição, quantidade e tamanho dos cômodos. Feitas quase que totalmente de tábuas de madeira e telhas de fibrocimento ou zinco, as casas são construídas pelos próprios moradores que fazem as tábuas, retirando madeira da mata. É uma das poucas atividades em que a comunidade retira madeira “viva” da mata, quando não encontra árvores caídas que possam ser aproveitadas para esse fim. As casas têm, em geral, sala de estar, cozinha, quartos e banheiro. Não há cercas ou delimitações perceptíveis de quintal para quintal. Algumas casas são construídas muito próximas umas das outras, já outras ficam mais distantes, mas sempre em pequenas aglomerações de três ou quatro casas.

3.1.3 Memórias da História da Aldeia

Ao se abordar elementos do início da Aldeia Nova Esperança, um problema se impôs: a pouca disponibilidade de elementos documentais coligidos em trabalhos anteriores, que possam servir de parâmetro para comparar os relatos dos moradores. Sabemos que existe um debate teórico, dentro da História, enquanto ciência, sobre os usos e abusos da fonte oral e do registro oral.

Não há um consenso sobre os limites e abrangência do uso da oralidade na História. Amado e Ferreira (2006) resumem em três as concepções de história oral em voga: primeiro, como *técnica*, defendida por pessoas envolvidas com conservação de acervos orais. Para eles, trata-se de desenvolver a técnica de registro e conservação da memória a partir da oralidade, pouco importando, em alguns casos, o rigor histórico ou mesmo científico; segundo, como *disciplina*, onde os defensores alegam que o advento de novas técnicas de registro também inauguram novos procedimentos e abordagens teóricas sobre fatos e a possibilidade de pensar uma nova teoria da História, e; terceiro, como metodologia, pois não se reduz a um conjunto de técnicas, mas problematiza-se a si mesma, questionando o valor dos registros e a própria relação de produção de conhecimento. Reconhece que se abre um novo caminho para pensar a História, mas não como uma nova teoria, e sim como uma maneira de introduzir novas maneiras de abordar o objeto histórico.

Ora, os registros históricos sobre a colonização da Amazônia têm como fontes mais antigas as produções escritas a partir da visão do colonizador. Só muito posteriormente o interesse em ouvir as vozes silenciadas em todo esse processo entrou em voga. Não obstante sabermos que o relato colhido nas entrevistas individuais são eivados de subjetividade – todas as outras formas de registro também o são – buscamos o equilíbrio, ouvindo a maior variedade de sujeitos possível, buscando destacar aquilo que se repete, com base no princípio da saturação, comparando os diferentes relatos, e buscando um denominador comum que nos traga não a verdade como ente absoluto, mas como memória coletiva, polivocidade que não pode nem deve ser mais silenciada.

A ocupação humana da região do rio Cuieiras não se difere essencialmente dos processos ocorridos na colonização da Amazônia como um todo. O modelo econômico baseado no extrativismo, o uso de mão-de-obra indígena em situação de escravidão ou

semiescravidão são detectados em quase todo o período histórico, como se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 01 – Diagrama histórico da região do Baixo Rio Negro

Séc. XVIII	
Drogas do sertão; Descimentos e escravização; Missões; Esvaziamento do Baixo Rio Negro; Etnocídio e genocídio indígena.	
Séc. XIX	
Cabanagem; Exploração de madeira, vegetais e fauna; Barco a vapor.	Esvaziamento do Baixo Rio Negro; Resistência de indígenas e caboclos.
Início do Ciclo da Borracha; Entrada de nordestinos; Mão-de-obra indígena.	Reocupação do Baixo Rio Negro; Crescimento de Manaus.
Séc. XX	
1910-20	Crise da Borracha
1920-30	“Novos” produtos extrativistas (castanha, balata, sorva, fibras); Agricultura tradicional.
1930-50	Soldados da Borracha; Prisioneiros no Cuieiras.
1950-70	“Novos” produtos extrativistas; Término do ciclo da seringa; Zona Franca de Manaus; Intensificação da atividade madeireira.
	Migração dos seringais do Médio e Alto Rio Negro (atuais comunidades); Urbanização e crescimento de Manaus.
1970-90	Extrativismo (areia, pedra); Exploração de acariquara; Criação de Unidades de Conservação; Intensificação do turismo; Propostas de desenvolvimento sustentável.
	Migração do Médio e Alto Rio Negro; Urbanização e crescimento de Manaus; Conflito entre UC’s e comunidades locais; Solicitação de Terra Indígena; Criação do PDS Cuieiras-Apuau.

Fonte: Cardoso e Semeghini (2009, p. 21).

Conforme Cardoso (2010) e Cardoso e Semeghini (2009), a migração indígena, sobretudo de Tukanos e Barés, para a região, ocorreu a partir do final da década de 1950, quando a economia da área era predominantemente de extração de madeira, gomíferas, látex, produtos da caça e pesca.

A Aldeia Nova Esperança se inicia em 1996, mas sua história retroage até o final dos anos 1980. Em 1989, Seu Jonas e Dona Arlete, dois barés que residiam na Ilha de Maricota, localizada no município de Santa Isabel do Rio Negro, a 40 km da capital do município, subindo o rio Negro, vieram a convite de parentes – certamente vindos nessa migração anterior – residir na área do rio Cuieiras. Vieram sozinhos, em busca de um lugar onde fosse mais fácil o acesso à saúde e educação. Ocorre que, pouco antes de decidirem vir, houveram dois óbitos na família, associados à falta de assistência em saúde, fato determinante para a

migração. Vieram buscar uma proximidade com um centro urbano, onde pudessem buscar apoio dos órgãos públicos quando precisassem. Conseguiram residência temporária nas encostas do rio Cuieiras.

Em 1991, já a convite do Seu Jonas, chegaram também o Seu José Pancrácio, sua esposa, Dona Sonia e três filhos, além de outros parentes, totalizando 17 pessoas. O que era inicialmente uma visita acabou se tornando estadia, pois não havia recursos financeiros para voltar. Tampouco havia espaço para fixar moradia própria pois as terras, embora não ocupadas, tinham dono.

Durante os anos de 1990 a 1995, a família do Seu Pancrácio sofreu grande impacto no seu modo de vida. Em Santa Isabel, viviam de caça, pesca, roça, necessitando de pouco contato com o mundo do branco, exceto para adquirir alguns bens manufaturados como roupas e utensílios. Para tal, produziam farinha, coletavam frutas ou vendiam produtos da caça e pesca, se deslocando para isso ao município de Santa Isabel do Rio Negro.

No rio Cuieiras, encontraram outra configuração social que trouxe dificuldades, conforme relata um morador:

Pra comer a gente não precisava comprar frango, comprar essas coisas, alimento industrializado. Tinha alimento em abundância de qualidade e natural, e quando nós chegamos pra cá, o meio de subsistência nessa região era a extração de madeira. [...] Pra lá ninguém precisava tirar madeira pra sobreviver. Só tirava madeira pra fazer nossa casa, nossa canoa, utilizar pra coisas que nós podemos utilizar. Aí meus pais, meus tios, pra sobreviver tiveram que trabalhar, e na época os patrões compravam madeira, pagavam uma merreca, sempre ficavam dependentes do patrão, porque eles nunca pagavam conta, por desconhecer até a matemática, talvez tiravam o saldo e não sabiam, eram enganados muitas das vezes (M1., morador da Aldeia Nova Esperança).

Ainda neste mesmo trecho da conversa, pode-se perceber que durante o período de trabalho na extração de madeira, os migrantes foram submetidos ao sistema de servidão por dívida, o sistema de aviamento, como ficou conhecido na região Amazônica, no século XIX e início do século XX. O aviamento é um sistema de crédito de mercadorias, cuja dívida é paga através do trabalho agrícola ou extrativista. Nesse sentido, o aviamento se aproxima da servidão por dívida, uma vez que o trabalhador jamais consegue pagar o que deve ao patrão, que lhe vende mercadorias antecipadamente por um preço muito superior aos de mercado, enquanto que paga valores irrisórios pela produção dessa mão-de-obra (ARAMBURU 1994). Esse autor cita Wagley (1957), registrando que o aviamento era o grande regulador das relações sociais na Amazônia. Isso porque o trabalhador não se tornava dependente apenas economicamente do patrão, mas estabelecia uma espécie de dívida moral, na qual o patrão

viabilizava o acesso à bens e serviços inexistentes até então, como medicamentos e acesso à saúde, por exemplo.

Pode-se intuir, então, pelo relato que a família do Seu Pancrácio encontrou na região do Cuieiras uma economia de extração de madeira baseada em alguma variação do sistema de aviamento, o que representou uma imensa mudança, de uma situação de relativa autonomia e pequena participação na economia local, para uma posição de exploração de mão-de-obra assalariada.

As dificuldades da família só aumentavam. Em cinco anos, não conseguiram encontrar um local para fixar residência, sendo expulsos sempre que procuravam um espaço para construir o barracão e fazer a roça. Trabalharam na retirada de pau de escora com os filhos e ainda assim passaram períodos de fome.

Nessa busca cotidiana pelo alimento e pela sobrevivência, foi adentrando o rio Cuieiras, até que em 1996, pescando, encontrou um terreno com uma casa de madeira, onde residia um casal, seu Getúlio e Dona Domitila. Ambos, também, baré. Seu Getúlio, militar aposentado. Dona Domitila, professora aposentada. Seu Pancrácio relata sua situação para o dono daquelas terras e pede uma oportunidade para construir sua casa e criar seus filhos. Seu Getúlio aceita e permite que o Seu Pancrácio se estabeleça. Ao mesmo tempo, Getúlio observa que as crianças estão sem estudar, e resolve, por conta própria, montar e financiar uma escola. A escola inicia as suas atividades dentro da casa do Seu Getúlio, com material didático e merenda escolar pagos por eles. Não havia escola pública no Cuieiras a essa altura, segundo relatos dos moradores da Nova Esperança.

Daí em diante, a história da escola e da comunidade se confundem. Os moradores costumam dizer que a escola veio antes da comunidade. Abordaremos a trajetória da escola mais detalhadamente na Parte 4. No entanto, é interessante registrar que inicialmente, a escola ainda não era indígena, e sim regular. Houve um período em que, após a intervenção do Seu Getúlio, conseguiu-se que a escola fosse assumida pela secretaria de educação do município de Novo Airão, e só posteriormente veio a ser incorporada à Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus – SEMED/Manaus, sendo reconhecida como escola indígena somente em 2014.

Nesses 22 anos, a comunidade cresceu. Das dezessete pessoas que acompanharam o Seu Pancrácio para fixar moradia em 1996, formando já quatro famílias com cunhados e irmãos vindos da Ilha da Maricota, a comunidade hoje conta, de acordo com dados

informados pelo Seu Pancrácio, com 117 pessoas, divididas em 37 famílias indígenas baré. Há também 03 famílias de não-indígenas.

3.1.4 Aspectos Socioeconômicos e Modos de Vida

3.1.4.1 Infraestrutura

Os moradores da Aldeia Nova Esperança possuem uma relação ao mesmo tempo distante e de proximidade com a capital do Estado. Por estar localizado na zona rural de Manaus, os serviços básicos, como saúde e educação, estão vinculados à cidade. Quando precisam adquirir produtos como vestuário, eletroeletrônicos e domésticos, alimentos industrializados, precisam se deslocar a Manaus. Os dois comércios locais atendem à demanda, porém é comum a falta de alguns produtos básicos nas prateleiras. Serviços cartoriais e que envolvem qualquer tipo de necessidade burocrática exigem o deslocamento para a capital.

Quando há a necessidade de se resolver alguma pendência junto a esses órgãos que seja de interesse coletivo, em geral, quem se desloca é o líder comunitário e tuxaua, Sr. José Pancrácio da Silva. Ele, juntamente com seu filho, Joarlison, são as lideranças políticas locais que intercedem junto às instituições como a Secretaria de Estado do Meio Ambiente – SEMA, órgão responsável pela administração da RDS Puranga Conquista, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, a Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus, e outros órgãos, no interesse da comunidade.

A comunidade não possui sistema de esgoto tratado. Algumas casas possuem fossas ou tubulações que depositam os dejetos no rio. Igualmente, não há oferta de energia elétrica. A comunidade reivindica há anos, segundo as lideranças, a contemplação pelo programa Luz Para Todos, mas sem sucesso até o momento. De acordo com o tuxaua, há a expectativa que a concessionária de energia atenda a comunidade com um projeto de energia solar, mas até o momento não houve avanço nesse sentido. De forma que a energia que atende a comunidade é

provida via geradores de energia movidos a diesel. O principal é o que atende a escola, mantido pela SEMED/Manaus, e que abrange também a comunidade. A energia elétrica é oferecida durante os horários de aula (manhã/tarde/noite) e desligada nos intervalos de almoço e entre os turnos vespertino e noturno, e às 22h30. A escola atende a comunidade com energia elétrica e, em contrapartida, a comunidade atende a escola com oferta de água do poço artesiano. Há ainda na comunidade geradores “particulares”, pois foram adquiridos por moradores de forma individual, mas atendem a praticamente toda a comunidade, na ausência do gerador da escola.

A comunidade tem uma associação de moradores, ainda em processo de regularização, mantida mediante um pagamento de dez reais/mês por família, que recebem a energia elétrica e água encanada em casa. Na comunidade existem duas caixas d’água: uma com capacidade de dez mil litros, para toda a comunidade e outra, de 15 mil litros, para servir apenas a escola. Os recursos adquiridos pela associação são utilizados costumeiramente para arcar com custos de manutenção dos geradores, da bomba d’água, do sistema de encanamentos e de ligações elétricas, aquisição de combustível para os geradores, e outras despesas coletivas.

A região não é provida com sinal de telefonia ou internet móvel. As únicas opções de comunicação são o próprio barco, que funciona como transporte de correspondências, objetos e valores, e a internet da escola, do projeto Ensino Presencial com Mediação Tecnológica. Na escola há uma antena que recebe o sinal de internet via satélite, utilizado nas aulas do ensino médio, ofertado à noite, pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. Durante o dia, é comum ver os moradores na área de convivência da escola, aproveitando o sinal de internet para se comunicar via redes sociais. A qualidade, no entanto, oscila, e nem sempre é possível visualizar vídeos ou fazer downloads. A maioria utiliza apenas para troca de mensagens em aplicativos de mensagem instantânea, como o WhatsApp.

No quesito saúde, a comunidade conta com um agente comunitário de saúde, que faz o trabalho preventivo e atualização dos prontuários médicos. Segundo informação dos próprios moradores, a unidade básica de saúde mais próxima fica em São Sebastião do Cuieiras e concentra os atendimentos médicos da atenção básica. De acordo com informações do Sr. Pancrácio, nos últimos vinte anos, só houve dois óbitos na comunidade por conta de doença, e no âmbito geral, o atendimento é satisfatório.

Na educação, a Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú, pertencente à Divisão Distrital Zona Rural – DRE VII, atende a comunidade desde a educação infantil até o nono

ano, com turmas multisseriadas, e o ensino médio. A escola foi reconhecida como escola indígena em 2014, através da Lei N. 1.893/2014, com redação alterada pela Lei N. 1.912/2014. O atual prédio da escola é utilizado de forma parcial, devido a problemas na justiça entre a empresa construtora e a prefeitura municipal de Manaus. Não houve inauguração formal, e somente três salas de aula, uma sala do bloco administrativo e a cozinha estão sendo usadas, em virtude da cessão das chaves por parte da empresa, a pedido da liderança da comunidade. Alguns detalhes do acabamento e toda a parte de jardinagem não foram feitas. A estrutura arquitetônica segue o padrão nacional das escolas financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, e não possuem nenhum tipo de climatização, o que causa desconforto durante o verão amazônico. Abordaremos o funcionamento da escola de forma mais detalhada na seção seguinte.

3.1.4.2 Atividades de Subsistência

O principal meio de garantir as condições materiais dos baré da Nova Esperança reside em sua relação com a mata, os animais, as águas, o solo e o ar. A vida na aldeia se movimenta ao sabor do ciclo de subida e descida das águas, da “época” das frutas e dos animais, da disponibilidade do pescado, da solidariedade e sentido de comunidade que ainda persiste. Os saberes e técnicas de caça, pesca, plantio, produção agrícola e extrativismo de frutos, transmitidos oralmente durante gerações, e que constituem a memória biocultural favoreceu a adaptabilidade daquele povo ao novo ambiente. Falar do cultivo da roça, da água encanada, do sinal da internet e da energia elétrica significa, para os comunitários, avanços significativos, denominados de progresso.

Na perspectiva econômica “do branco”, a principal fonte de renda das famílias é o artesanato. Em segundo lugar, o salário daqueles que trabalham nos serviços públicos existentes na comunidade (escola e saúde). A venda do pescado, da caça e de produtos da agricultura e extrativismo para fora da comunidade tem pequeno impacto, geralmente ocorrendo em Manaus ou para algum visitante, como forma de complementar a renda e obter recursos financeiros para compra de produtos industrializados, como roupas, eletrônicos, estivas.

A pesca é uma atividade que pode ocorrer de forma coletiva ou individual, sendo a

primeira, característica do povo baré. Os instrumentos de pesca tradicionais são: cacuri, matapi, arpão, zagaia, arco e flecha. Atualmente também se utilizam a malhadeira, a linha e o anzol. Para cada época e tipo de ambiente aquático há uma técnica e instrumento que se adaptam melhor. Na vazante se pesca de uma forma, que não é a mesma da cheia. Para cada tipo de peixe, uma técnica e apetrecho. Seu José Pancrácio, tuxaua, refletindo sobre a importância da pesca para o povo baré, assim se manifesta:

Quando era pra pescar, ia todo mundo no igarapé, flecha, arco e flecha, desse que tá aí, esse meu arco [mostra o arco guardado na soleira da varanda]. Era arco e flecha, não tinha anzol, não tinha linha, não tinha nada. Era aqueles cardumes de aracu no igarapé, só ia flechando e ia colocando no panacu, panacu a gente usa, tipo sacola, e a gente ia jogando pra lá. Aí no final da pesca todo mundo matava 10, 15 peixe, voltava. Nessa briga a gente cansava. De lá pra cá que eu vim aprender a ter a linha, ter o anzol, e hoje esquecemos o nosso equipamento de antigamente, e a gente caçava, matava, pescava dessa maneira. Até hoje eu tenho saudade disso. Mas seu eu sair ainda pego, tranquilo. A gente usa mais no tempo da seca aqui, dá aqueles tucunaré, a gente flecha, zagaia. Eu gosto muito, e meus filhos também gostam muito. No tempo da seca, ninguém usa linha, só é zagaia e flecha e os meninos adoram! O tucunaré vai e... tchá. Pra mim é uma coisa que eu nunca hei de esquecer, é uma cultura que eu trouxe desde a minha época de criança eu aprendi isso. E hoje eu já repassei um bocado do meu conhecimento pra esses jovens de agora, os meus filhos, graças a Deus, já tem esse costume de procurar, como procurar (José Pancrácio).

A caça, tal como a pesca, também guarda seus segredos, saberes e técnicas. Os apetrechos mais comuns são o arco e flecha, a lança, zarabatana e a espingarda. Essa última tem tomado o lugar dos instrumentos mais antigos, embora a maior parte dos caçadores dominem todos esses instrumentos. Assim como as frutas, os animais também têm sua época de aparecer em maior número e frequência. Um morador da comunidade, em uma conversa informal, registrada em diário de campo, diz que “tem a época da paca, a época da queixada”. Macaco, segundo ele, é encontrado durante todo o ano. A caça também pode ocorrer de forma individual e coletiva, embora individualmente sejam poucos os que se arriscam.

Ele revela ainda que o sonho é um elemento importante no planejamento da caça. Quando um baré, antes de uma caçada, com determinado animal, dificilmente deixa de encontrá-lo e trazê-lo ao final da empreitada. Igualmente, quando se tem preparado uma caça, mas algum dos caçadores tem um sonho ruim, a mesma é cancelada, pois isso é interpretado como um aviso que algo de ruim acontecerá¹¹.

¹¹ O sonho surge nos relatos em consonância com o que diz Freud (1999) sobre o papel dos conteúdos oníricos ao longo da História. Na antiguidade, diz ele, era inegável que os sonhos estavam “relacionados com o mundo dos seres sobre-humanos” (p. 23) e acreditava-se terem a função de predizer o futuro. Na teoria psicanalítica, o sonho é a manifestação inconsciente de um desejo reprimido. Estudos de neuropsicologia (CHAVES; CAIXETA; MACHADO, 1997) colocam a atividade onírica como uma função adaptativa, na qual o

Outro aspecto importante, que vale tanto para a caça quanto para a pesca, é o pedido de proteção. Tanto Seu Pancrácio, quanto outros moradores deixam claro que não se pode sair numa empreita de caça ou pesca sem pedir proteção e autorização à Mãe da Mata, à Mãe do Rio. Sem esse pedido prévio e a oração (que consiste no sinal da cruz), a viagem pode terminar mal. É comum o caçador se perder, o pescador perder o peixe para o boto, quando não se respeita a autoridade dos donos das coisas.

O roçado é uma atividade familiar, cada qual tem a sua. Atualmente, o plantio é de mandioca, cará, batata doce e abacaxi. Há dois tipos de mandioca cultivados: a amarela, chamada por eles de manteiga, por ser amarelada e de fácil cocção, tendo sabor suave, dissolvendo na boca. A outra, a chamada branca, serve para fazer farinha, beiju, goma, tucupi. Este último não é muito apreciado e em geral, é descartado. As sobras (cascas, principalmente), são jogadas na base das frutíferas. Na comunidade e entorno, são abundantes os pés de mari, abacate, tucumã, graviola, araçá-boi, biribá, açai. As frutas coletadas são para consumo próprio ou para comercializar com comunidades vizinhas ou barcos de visitantes.

Um aspecto interessante da economia local, ressaltado por vários sujeitos ouvidos, é a questão da solidariedade. O comércio entre os moradores da Nova Esperança é a exceção, e não a regra. Quando um grupo ou indivíduo retorna da caça ou pesca, invariavelmente irá dividir o que logrou obter com seus vizinhos. Aqueles que possuem renda fixa, no entanto, fazem questão de comprar, pagando por vezes valores simbólicos, por entenderem a necessidade dos que não têm renda para comprar roupas e estivas. Nenhuma família fica com fome por falta de dinheiro para comprar um pedaço de caça ou o peixe pescado pelo vizinho. Nos dizeres de um dos moradores, essa prática resiste como elemento identitário do povo Baré:

A solidariedade é uma coisa aqui que já teve fraco, mas a gente procurou fortalecer. Nas festividades a gente procura tá junto sempre. A questão das comemorações, eventos, a gente sempre faz aqui um Dabukuri, a gente chama, que é uma dança, a gente se reúne pra celebrar, se alegrar, comer, ajudar quem tá precisando, às vezes tem uma família que tá necessitando e a gente faz o Dabukuri pra ajudar aquela família, o que ela tá precisando, se é mantimentos, se é fruta, se é peixe, se é carne, aí todo mundo se junta, vamos fazer a dança, pra entregar. Então isso ninguém perdeu. Teve fraco, mas isso ainda tem no povo. A pesca também, pra ir pescar junto, amanhã a gente vai pegar o peixe da noite, aí a gente vai, no outro dia chega, partilha, partilha com outro vizinho também... Isso é algo que ninguém deixou, essas práticas coletivas que eu falo que é um dos pilares de sustentação da sociedade nossa, que teve fraco, mas a gente viu que não era certo deixar isso de lado. Tava tendo muito individualismo, e isso acompanha o egoísmo, e isso nunca fez parte da nossa tradição (M1).

cérebro produz situações simbólicas a partir de elementos memmônicos, buscando produzir situações vividas ou não, objetivando preparar o sujeito para situações que ele ainda não é capaz de lidar em estado de vigília.

Além da caça e da pesca, o artesanato é outra atividade que concentra em torno de si aspectos dos saberes tradicionais, possibilitando ainda a geração de renda. Da confecção de instrumentos de uso cotidiano à percepção do valor estético como produto para o consumo do turista, o artesanato veio substituir a extração de madeira como principal fonte de renda. Um dos artesãos da comunidade relata que foi aprendendo aos poucos o ofício, montando com o pouco que ganhava a sua oficina, e hoje atende a demandas vindas de todas as partes do Brasil e do exterior. Europa e Japão são consumidores do artesanato baré. Ele mesmo já viajou a São Paulo para ministrar oficinas de artesanato indígena. A matéria-prima, segundo ele, vem principalmente de embarcações abandonadas, de árvores já mortas e caídas. Utiliza em suas obras geralmente a Itaúba (*Mazilaurus itauba*). As sementes e fibras utilizadas são coletadas ou adquiridas em Manaus.

Figura 06 – Artesanato baré



Fonte: acervo do autor (2018).

Apenas duas famílias indígenas da comunidade não praticam o artesanato como fonte de renda, e que além da venda aos turistas que desembarcam na comunidade, também se vendem nos barcos de cruzeiro, como o Ibero Star. Durante uma das viagens a campo, foi possível acompanhar a visita de um grupo de turistas, e observar a exposição do artesanato

local, quando foram feitos os registros fotográficos acima.

3.2 Sabedoria, Crenças e Práticas

Um aspecto relevante na fala de vários sujeitos ouvidos é a preocupação com a reafirmação da cultura baré. Ponto amplamente debatido pelas lideranças, mas também citado por outros moradores, e presente também na dinâmica da escola, esse resgate das tradições e do conhecimento passa pelo cultivo de crenças e práticas características do conhecimento tradicional do povo.

Para Toledo e Barrera-Bassols (2015), os conhecimentos tradicionais estão sempre em permanente conexão com outros dois âmbitos do fenômeno humano: a prática, que permite a satisfação material dos indivíduos, e a crença, que conduz à satisfação espiritual, portanto, ordena a prática.

Na perspectiva etnoecológica, estudar a sabedoria tradicional implica compreender que elas se fundamentam num sistema complexo de conhecimentos, crenças e práticas, que não podem ser dissociadas. Ao contrário da ciência, que separa o fenômeno cognitivo de seus propósitos práticos, a visão etnoecológica entende que o saber tradicional é uma constelação de sistemas de conhecimento cujos elementos (conhecimento, prática, crenças) estão intrinsecamente ligados.

Além disso, dizem os autores, o saber tradicional se atualiza através da transmissão intergeracional, preferencialmente na oralidade. Ele é ágrafo, não pela ausência da escrita, mas por prescindir dela enquanto sistema vivo e autotransformador. Nesse contexto, é possível dizer que um indivíduo carrega em si uma versão de um saber totalizante, não estático e universal. Esse entendimento fundamenta-se na ideia de que o Humano não pode estar desatrelado do seu espaço natural (pois que senão não poderia fazer conhecimento), assim como o mundo não-Humano não pode ser isolado da Cultura (a domesticação de animais e plantas seria evidência disso).

Nessa acepção, é possível entender os anseios de parte da comunidade em resgatar essas crenças e práticas, como uma forma de afirmação identitária. Bauman (2001) pode ajudar a compreender esse anseio das lideranças baré, quando afirma que a construção de uma

identidade comum é uma experiência, é um construto social. Ao analisar as relações sociais na modernidade, o autor mostra que a perda do sentido do “público” em favorecimento das relações “privadas”, a obsolescência da civilidade em função de uma individualidade voltada para o consumo gera comunidades frágeis, manipuláveis, onde a insegurança emocional e social dão o tom das relações.

A interação que ocorre neste tipo de comunidade é aquela do compartilhamento sem alteridade: compartilham-se os medos e inseguranças, aprende-se a temer e odiar o outro enquanto o não-eu, o fora da minha individualidade. Para ele,

A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera (BAUMAN, 2001, p. 123)

Ao contrário, a reafirmação cultural através de crenças e práticas no povo da Nova Esperança, aproxima-se de uma tentativa de reativar “a arte de negociar interesses comuns e um destino compartilhado” (p. 124). Arte essa em desuso na modernidade, substituída por comunidades assépticas, de espaços esvaziados de significados, de crenças fechadas em si mesmas e a absoluta ausência do aprendizado da interação. Se o espaço público se impõe pela presença do outro, não se pode dizer o mesmo da civilidade, que precisa ser aprendida, praticada e reforçada cotidianamente.

Faz-se mister apresentar um panorama, ainda que incipiente, sobre os saberes tradicionais dos baré do Nova Esperança. Incipiente porque conhecer profundamente esse conjunto de conhecimentos, práticas e crenças levaria, forçosamente, a uma pesquisa mais longa, imersiva, na vida da comunidade. Tal empreitada exigiria um reordenamento dos objetivos, recursos e logística da pesquisa, incompatíveis com os prazos e condições que dispomos. Não obstante, esse saber também se manifesta na fala de seus detentores, como explicado acima. Aproveitando essa fonte, montamos um quadro esquemático, a partir da classificação sugerida por Toledo e Barrera-Bassols (2015).

Tabela 02 – Quadro indicativo de saberes baré da Nova Esperança.

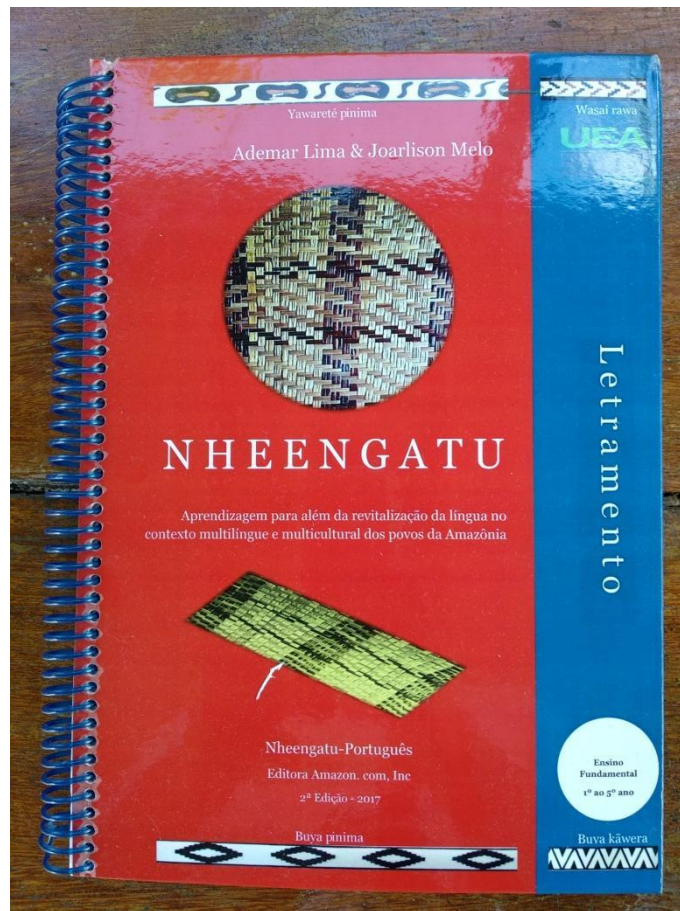
Conhecimentos		
Geofísicos (atmosfera, litosfera, hidrosfera)	Biológicos (Plantas, Animais)	Simbólicos (Religiosidade, Metafísica)
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do regime dos rios Negro e Cuieiras; • Conhecimento da diversidade topográfica e hidrográfica da região; • Incidência de espécies aquáticas e terrestres em topografias hidrográficas e terrestres, ao longo dos ciclos de cheia e vazante dos rios; • Técnicas de caça que levam em conta relevo e vegetação; • Tipos de solo mais propensos a cultura de cada espécie vegetal cultivada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação e localização de animais e plantas endêmicos e epidêmicos; • Conhecimento das épocas de cada fruta e como encontrá-las; • Técnicas de extração e manipulação, especialmente com a mandioca; • Propriedades medicinais de plantas e animais. 	<ul style="list-style-type: none"> • A importância do sonho como elemento determinante do sucesso ou fracasso do plantio, da caça ou da pesca; • Vinculação dos elementos naturais a uma entidade protetora (mãe da mata, mãe do rio); • O simbolismo da mandioca; • A dança como elemento catalisador da cultura e do fortalecimento dos vínculos societários; • A relevância da fé católica em festividades e na proteção dos indivíduos contra infortúnios.

Fonte: dados coletados em campo (2018).

Amostras desses conhecimentos aparecem, aqui e ali, na fala de praticamente todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, em entrevistas ou conversas informais. Tanto na hora de explicar, diante do gravador, qual o ritual que se faz ou deve fazer antes de sair para uma caça ou pesca, até em uma conversa informal, no almoço, sobre a época e locais mais propícios a encontrar determinados animais e peixes, o saber desse povo se manifesta espontaneamente, por ser algo costurado intrinsecamente em suas crenças e fazeres diários. Mesmo aqueles que já não são praticados, em sua ausência, influenciam de alguma maneira a vida da comunidade. Como o Kariamã, por exemplo.

De acordo com a mitologia baré, os rituais e festividades, como o Kariamã e o Dabukuri, foram ensinadas por Poronominaré, mensageiro de Tupana. Crença que só se consolida e se transforma em elemento de socialidade se praticado. Na comunidade, encontramos apenas uma pessoa que passou pelo ritual, ainda na Maricota, em Santa Isabel do Rio Negro.

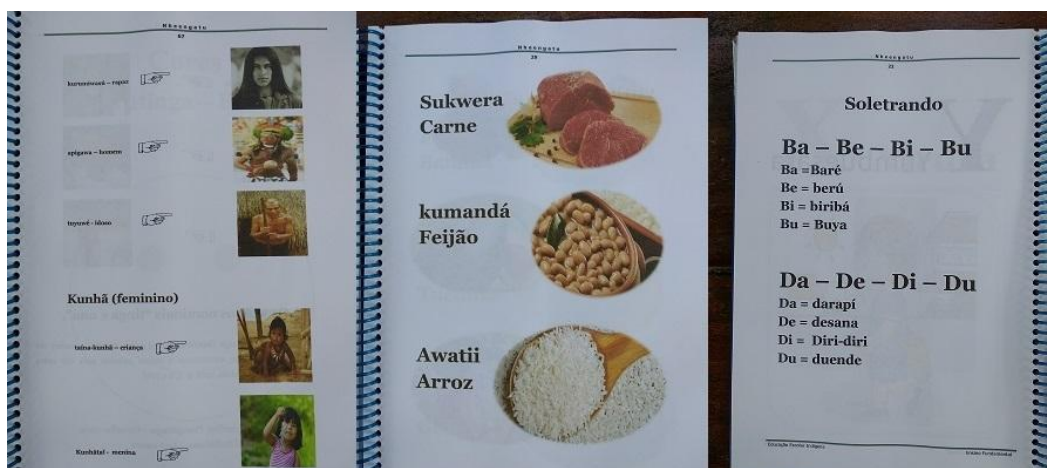
Figura 07 – Material didático bilíngue



Fonte: acervo do autor (2018).

O resgate do uso da língua geral, o Nheengatu, é outro desafio. Na comunidade, segundo o tuxaua, apenas os mais antigos falam fluentemente. O trabalho de resgate do uso da língua, de acordo com alguns entrevistados, ocorre cotidianamente, principalmente pela iniciativa da escola. Lá, os alunos são alfabetizados em português e nheengatu desde a educação infantil. Mas, segundo P1, professora da escola, dois elementos dificultam o uso cotidiano: o desconhecimento por parte dos pais, o que impede a prática no cotidiano fora da escola, e o acesso às mídias, sobretudo a televisão (na comunidade, quase todas as casas possuem antena de captação de sinal de TV por assinatura).

Figura 08 – Material didático bilíngue (trechos)



Fonte: acervo do autor (2018).

Uma prática consolidada na comunidade é o dabukuri. Em Herrero e Fernandes (2015), Braz França Baré explica que o ritual ou festa “é uma forma de homenagear Tupana na época da fartura de peixe, caça e frutas. Tinha também a função de unificar, fortalecer e manter o povo sempre alegre e feliz” (p.34). Na Aldeia Nova Esperança, o dabukuri é festividade, solidariedade, alegria e fartura. Mesmo ressaltando o fato de que “uma festa de música dançante” da cultura dos *kariwa* (branco) muitas vezes atrai mais que uma dança ritual, o dabukuri é um sucesso, sendo praticado quase que todos os finais de semana.

Quando ocorre em dias letivos, a aula das crianças é participar da festa coletiva. Tanto Seu Pancrácio quanto os professores ouvidos ressaltam que a atividade é uma das preferidas dos mais novos. Com ele, mantém-se a função de alegrar a comunidade e reforçar os laços afetivos, pois com ele se costuma também auxiliar famílias em dificuldades, sendo ofertado a elas frutas, carne de caça ou peixe, de acordo com a necessidade. O tuxaua explica como funciona esse processo:

O Dabukuri é um meio que a gente tem de lazer no final de semana. É uma dança tradicional dos povos indígenas. E o Dabukuri ele foi tirado do mato. É assim que me foi passado. É porque no mato existe um tipo de animal, o queixada. Então eles nunca andam só, sempre andam de bando, um atrás do outro, então o Dabukuri foi tirado daí. Então a taboca, que a gente usa, que faz a zoada, significa quando eles estão na trilha e faz aquela zoada, ela foi tirada daí, o barulho da taboca acompanha o passo da dança que a gente dança, começa a arrodar depois, quando eu como tuxaua tou na frente, se eu gritar aí todo mundo grita e a gente vai começar a dançar até... E a gente tem um costume também de oferecer, por exemplo, hoje eu vou fazer um Dabukuri de peixe. Sexta-feira, reúne a aldeia, diz, olha, nesse final de semana vamos ter um Dabukuri de peixe. Todo mundo vai pescar. Aí quando é no final de semana, todo mundo tem o seu peixe. Aí todo mundo faz um assado, faz um cozido, o que for de oferecer. Aí a gente põe uma mesa aqui, uma mesa grande. Aí na hora a gente vai dançar, vai benzer o alimento, agradecer a Deus, tudo, a gente põe na mesa e vai brincar. Aí dança dança dança dança dança, aí para, e vem comer. Toma água, toma vinho, toma chibé, o que tiver na mesas, e depois vai de novo. Dança, dança se cansa e de novo pra mesa. E vai aí até terminar. E quando é um Dabukuri, olha, essa

semana vamos ter um Dabukuri de caça, não é peixe, é caça, aí todo mundo atrás de caça, é cutia, paca, tatu, quando é na hora todo mundo traz, é moqueado, é assado, é cozido, é tudo. Aí junta tudo, do mesmo jeito, dança, para, come, dança de novo, para, come, vai assim até terminar aquele alimento, aí acaba. Esse é o Dabukuri que a gente usa no nosso dia a dia. É por isso que é feito nesse salão aí, e as pessoas idosas ficam apreciando ali sentadas, e é uma coisa bonita. Quando vai acontecer Dabukuri, as crianças são as primeiras que chegam lá. Querem porque querem e a juventude abraça essa dança com todo o coração. Quando eu invento aí, é muito bonito. Se puderem brincar a noite toda, brincam. Só que cansa. Eu todo o jacurutu assim pulando e eu canso muito, e ele é grande e soprando, soprando, soprando, eu canso. Aí eu vou pro meio da roda. Aí a tribo todinha vai ficar me arrodando e eu vou ficar tocando aqui o japurutu e eles vão dançando até cansarem. Porque eu desafio. Se cada corda for 20 par, é 20 par. E vão pular, vão pular, pular, e aquele que não aguenta vai saindo, vai saindo, o vencedor vai ser o último. Aquele que aguentar do começo ao fim é o vencedor. É um desafio, do Dabukuri (José Pancrácio).

A dança, bem como os modos de existência e relações apresentados nesta seção, compõem parte dos saberes tradicionais desse povo os quais, na condição de pesquisador, buscamos uma compreensão. Evidentemente que apropriar-se da totalidade do fenômeno é trabalho hercúleo, senão impossível, dada a dimensão e dinamicidade de qualquer sociedade humana. No entanto, ao nos debruçarmos sobre o cotidiano dos baré da Nova Esperança, procuramos entender esse artesanato coletivo, compondo um quadro que servirá de pano de fundo para o desenlace final de nosso trabalho.

Esse recorte descritivo-analítico da aldeia, bem como do conjunto de saberes, crenças e práticas que tivemos a oportunidade de conhecer, servir-nos-á como suporte para compreender o processo de confluência de saberes na Escola Puranga Pisasú, e qual sua contribuição na atualização de uma identidade baré, como resistência e visibilidade.

É o que apresentaremos a seguir.

4 PURANGA PISASÚ: AVANÇOS E DESAFIOS DA ESCOLA DA COMUNIDADE

“Vocês agora vão ser dominados por outras pessoas, até quando se lembrarem de mim, aí então irão ao rio tomar banho e chorar mostrando suas caras, para que assim eu vos reconheça e Tupana devolva aquilo que sempre foi de vocês” – Poronominaré, mensageiro de Tupana, ao Povo Baré, em profecia (HERRERO e FERNANDES, 2015).

Nesta seção, apresentamos a Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú, seu histórico, estrutura e funcionamento. Analisamos de que maneira sua equipe, em conjunto com a comunidade, procuram articular os saberes tradicionais locais com os científicos, em seu formato escolar, por meio da metodologia de projetos. Finalmente, procuramos compreender qual o papel desse processo na reafirmação da cultura e identidade baré.

4.1 História

A história da Escola Puranga Pisasú está tecida com a da Aldeia Nova Esperança. Ela se insere no conjunto dos serviços aspirados pelo povo baré, especialmente no que concerne a saúde e educação. Embora esses dois direitos humanos e constitucionais figurem entre os mais importantes para a vida humana, a presença do poder público na região de origem desse povo era insatisfatória.

Segundo os moradores da Nova Esperança, a escola, ali, surgiu antes da organização formal comunidade. Em meados de 1996 ou 1997 (as datas citadas diferem), o casal Getúlio e Domitila, ele militar aposentado e ela professora aposentada, ambos baré, passaram a se preocupar com a quantidade de crianças sem acesso a educação escolar. Por essa razão resolveram criá-la, por conta e recursos próprios.

A criação da escola impulsionou a vinda de outras famílias, todas com relações de parentesco entre si. O agrupamento humano numericamente maior dá origem à comunidade Nova Esperança. A fim de atender às comunidades próximas, com uma turma de 27 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, Seu Getúlio buscou apoio junto à Secretaria de Educação do município de Novo Airão e conseguiu, com pouco mais de um ano de funcionamento, a

oficialização da escola para aquele município. E assim permaneceu até meados de 2000, quando passou a ser gerida por Manaus, com a chegada da SESAI e dos primeiros contatos com a SEMED.

A essa altura, a escola não mais funcionava na casa dos fundadores, mas em uma edificação de madeira, construída ao lado, que foi destruída por um forte temporal, em meados de 2004. A partir desse ano até 2010, quando a escola foi reerguida, em parte pelo apoio financeiro da empresa de cruzeiros Ibero Star ou turistas (os relatos são divergentes quanto a esse apoio financeiro), os alunos foram redistribuídos para outros espaços como o restaurante e o centro comunitário, por exemplo. A professora P1 nos conta um pouco dessa época:

Essa aqui¹² foi a primeira escola. Aí teve um período que não tinha mais como, aí passamos pra o centro comunitário. Dividimos parede, fizemos uma sala, fizemos outra, aí lá no chapeuzinho de palha que tá ao lado da Uka, né, ali se tornou outra sala de aula. Aí no restaurante se tornou outra sala de aula e a secretaria ficou lá perto daquela jaqueira, aquela casinha azul. Assim a escola continuou, acho que por uns três anos, três anos e pouco, enquanto essa daqui estava em construção (P1).

Com a criação, em 2011, da categoria *escola indígena*, via Decreto 1.394, pela Prefeitura Municipal de Manaus, a comunidade reivindicou essa mudança e em 2014, por meio da lei 1.893, a escola Boas Novas passou a se chamar Escola Indígena Puranga Pisasú.

4.2 Caracterização Atual

A Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú está vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Manaus, com zoneamento administrativo na DRZ-VII, uma sub-unidade de gestão de áreas geográficas de circunscrição. A DRZ-VII presta todo o suporte e monitoramento da rotina didático-pedagógica da escola no tocante ao currículo nacional. A parte dos conteúdos diversificados, específicos para a educação indígena, cabe à Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI.

A escola oferta todas as etapas da Educação Básica. No Ensino Fundamental são 68 alunos matriculados sob a coordenação da Semed Manaus, na modalidade multiseriada. Pela manhã o bloco pedagógico atende do 1º ao 5º ano; a tarde a Educação Infantil e a turma de 6º

¹² A entrevista ocorreu nas dependências da escola atual. A professora, ao apontar onde teria sido a primeira escola, na realidade aponta para o galpão onde a escola passou a funcionar a partir de 2000 ou 2001.

ao 9º ano. No Ensino Médio há uma turma com 22 alunos cursando o 3º ano, via Centro de Mídias da SEDUC, no período noturno.

As atividades acadêmicas no prédio atual iniciaram somente no ano letivo de 2018.

Figura 09 – Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú



Fonte: acervo do autor (2018).

De acordo com relatos dos servidores, a construção da escola não está finalizada, devido a um impasse entre Prefeitura Municipal de Manaus e a empresa responsável pela obra. Embora a estrutura básica esteja pronta, faltam itens do acabamento como jardinagem, vidraçaria e identificação das salas. Para que não houvesse prejuízo das atividades escolares do calendário 2018, foi feito um acordo informal entre escola e empresa, que cedeu as chaves de algumas salas para o uso parcial.

Na estrutura atual conta com oito salas de aula, um pavilhão administrativo com quatro salas e outro com a cozinha e dispensa, sendo que apenas esse último está em uso integral. O quadro de servidores é formado por quatro professores fixos (sendo um deles a gestora), dois do Projeto Itinerante, que trabalha em regime modulado, atendendo também a outras escolas, dois serviços gerais, uma merendeira e um condutor de lancha. Desses, apenas um agente de serviços gerais e uma professora do Itinerante não são indígenas.

4.3 A dinâmica saber tradicional e científico no cotidiano da Puranga Pisasú

Como funciona essa tentativa de engendrar cultura e identidade, costurando diálogos entre os saberes tradicional e científico? Apresentaremos, nessa seção, como essa confluência é inserida no planejamento e execução das atividades escolares a fim de dar conta dessa complexa relação.

4.3.1 O projeto escola-comunidade.

Desde 2007 as atividades didático-pedagógicas da escola são planejadas e executadas a partir de um projeto pedagógico, cujo objetivo principal é o resgate de práticas e valores da cultura baré. Para Castoriadis projeto pode ser atinado como

[...] uma práxis determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido dessa transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade (1995, p. 97 apud VASCONCELLOS, 2002, p. 97).

Assim ocorre na comunidade Nova Esperança. Em termos metodológicos é feita seleção de um tema ligado à cultura local, em conjunto com a comunidade, em torno do qual serão gerados e aglutinados subtemas. As atividades pedagógicas extrapolam o ambiente escolar, no intuito de inter-relacionar teoria e prática. Vários sujeitos ressaltam o caráter coletivo dessa escolha, dos quais citamos alguns:

Então assim, a gente procura uma coisa que a gente não tem hábito de fazer e assim a gente tá se perdendo e então escolhe aquele tema lá pra gente buscar e trabalhar na escola e com isso trabalhar junto com a comunidade, né. Quando a gente escolhe o projeto, não diz que a escola vai trabalhar só ela, né, mas sim os professores trabalharem junto com a comunidade, os anciãos, os mais velhos, e eles saem pra fazer pesquisa com isso, então a comunidade, os anciões, o cacique, a matriarca, eles trabalham juntos durante o ano com isso (P4, professora).

Tudo depende do projeto que a comunidade escolhe. No início do ano, a escola tem um projeto, um projeto que é trabalhado escola e comunidade. [...] É escolhido pela comunidade, e passa por esse projeto. A partir do momento que eles elegeram o projeto, como é que eu vou fazer o projeto pedagogicamente no meu planejamento, executar ele. Eu vou ter um início do projeto, lógico, né, quando é que eu vou datar, que dia que eu vou começar esse projeto, como é que eu vou começar esse projeto (P1, professora).

Que na minha época, as coisas eram difícil, porque a gente morria burro, não tinha escola, ninguém ensinava, e hoje aqui a escola ajuda no conhecimento. Hoje a escola indígena ensina a ler, escrever, ensina os costumes, ensina o dabucuri, ensina o tecido, ensina como tirar da mata, ensina o conhecimento pra que que serve o arco, pra que serve a canoa, pra que serve o remo... A escola hoje repassa tudo pra essas crianças que tão crescendo hoje em dia. Então a escola hoje tem uma parceria que tá ajudando bastante a transmitir esse conhecimento dos costumes dos povos indígenas e os costumes dos indígenas (José Pancrácio, Tuxaua).

Bom, em primeiro lugar a gente depende muito de um pequeno projeto que a gente sempre trabalha todos os anos. A comunidade escolhe um projeto e a gente trabalha em cima desse projeto. Então assim, ano passado nós trabalhamos com grafismos, com artesanatos, nós trabalhamos com pinturas e a língua, então esse ano a comunidade resolveu ampliar esses conhecimentos, eles escolheram o projeto pra os professores trabalharem a dança (P2, professor).

Esse *modus operandi* é de conhecimento de todos os comunitários com quem se conversou, formal e informalmente. A reunião de escolha do projeto é um evento importante no calendário da comunidade e da escola. O processo é algo aparentemente simples: a comunidade reúne e os professores e gestores da escola apresentam as propostas de temáticas para aquele ano. A comunidade pode também sugerir temáticas. Após a discussão o tema é votado no coletivo para então ser adotado na escola.

O trabalho em torno do tema selecionado não tem uma periodicidade definida. Alguns são desenvolvidos no decorrer do ano letivo, outros ultrapassam essa periodicidade, como por exemplo o da horta, que vigorou de 2014 a 2017. A ideia de trabalhar projetos veio a partir de metodologia sugerida pela GEEI e tem se mantido. Ao final do ano letivo os resultados obtidos com o projeto são apresentados na mostra pedagógica das escolas indígenas, promovida pela SEMED/Manaus. O atual projeto temático é o Dabukuri, uma dança apresentada como um evento de promoção da solidariedade e da identidade baré. A partir da ideia da dança, trabalham-se subtemas como os grafismos, as expressões na língua geral, instrumentos musicais e rituais, a história do povo e o artesanato.

A Aldeia Nova Esperança sofreu interrupção, ao longo do processo migratório e de adaptação, de muitos de seus costumes e práticas, elementos constitutivos da memória biocultural de seu povo e de sua própria identidade. Ao tencionar uma discussão sobre o resgate desses costumes, o povo baré os problematiza, ao mesmo tempo resgatando e atualizando-os – uma vez que foram descontinuados mas não olvidados – e por meio da escola como meio oportunizante desse processo de ensino-aprendizagem, propicia uma práxis congregadora, que não se fecha nas paredes das salas de aula. Dito de outro modo, o projeto com o tema coletivamente definido constitui uma estratégia de valorização do saber tradicional e ao mesmo tempo, de afirmação de sua identidade.

O saber, tal como admitiu Foucault¹³ (2005), não é neutro, mas está implicado, a partir de suas condições de produção, validação e circulação, com formas de estar no mundo e que, portanto, ao elencar como relevante o resgate de práticas, crenças e saberes de sua cultura, os baré da Nova Esperança movimentam sua condição de sujeitos, seu espaço, mobilidade sociais e legitimidade como agentes no campo social. Mais que uma disputa política pelo direito a existir e ocupar a terra trata-se de viabilizar uma realidade social onde a própria existência dos baré seja plena e possível em todos os aspectos da vida.

O saber tradicional, nas palavras de Toledo e Barrera-Bassols (2015), é “local, coletivo, diacrônico e holístico” e se distribui através das segmentaridades sociais do indivíduo (família nuclear, proximal, núcleo comunitário, comunidade, etnia), mas não é estanque. Ele se atualiza e dialoga com as transformações do mundo, procurando não perder aquilo que o faz característico. Consequentemente, é nessa relação mediada e dialética entre o saber tradicional e a pedagogia de projetos que se encontra a possibilidade de manter a ação pedagógica significativa, relevante e contextualizada. Sobre o planejamento da ação educativa baseado no trabalho por projeto Vasconcellos observa: “são projetos de aprendizagem desenvolvidos na escola por um determinado período, geralmente de caráter interdisciplinar. Trata-se, muitas vezes, mais de uma metodologia de trabalho que incorpora a concepção de projeto” (2002, p. 96).

No entanto, não é uma simples questão procedimental ou como-fazer, mas envolve uma problematização da relação escola-comunidade, currículo, conhecimento versus realidade empírica. Empreender um projeto simplesmente para submeter a realidade empírica dos alunos a uma confirmação ou negação seria negligenciar os saberes tradicionais em favor do currículo regular (de viés científico). Por outro lado, não se pode negligenciar a ciência enquanto saber válido e necessário, sob risco de se produzir uma descontinuidade com o mundo abrangente.

Hoffman (2012) acentua que o trabalho com projetos pedagógicos na educação traz consigo outros processos relevantes no aprendizado como a solidariedade, a cooperação, contextualizando o saber estudado e inter-relacionando de forma mais evidente o saber científico e a realidade empírica do aluno.

¹³ Ver Seção 2, item 2.3.1, para uma discussão sobre as condições de produção, validação e circulação do saber na modernidade.

4.3.2 Planejamento das aulas.

Após a escolha do tema, e da elaboração do projeto de trabalho, cada professor procura desenvolver formas de inclusão da temática principal e subtemas, relacionados também com os costumes e práticas tradicionais. De acordo com a gestão da escola e os professores, o planejamento é realizado coletivamente.

Os documentos normativos que orientam o planejamento das aulas, indicando os conteúdos que devem ser trabalhados em cada etapa são:

Tabela 03 – Normas utilizadas no planejamento das aulas

Série/Turmas	Ensino Regular	Educação Escolar Indígena	Estratégias Relatadas
Educação Infantil (1º e 2º Período)	Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil (SEMED, 2016).	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNE/Indígena (MEC, 1998).	Atividades lúdicas, música, desenho, dentro e fora de sala de aula.
Bloco Pedagógico – 1º ao 3º anos.	Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1º a o 5º ano.	*Nheengatu: aprendizagem para além da revitalização da língua no conteúdo multilíngue e multicultural dos povos da Amazônia (LIMA e MELO, 2017).	
Bloco Pedagógico – 4º e 5º anos.			
Bloco Pedagógico – 6º ao 9º anos.	Proposta Curricular do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano.		Disciplinas são ministradas em blocos por professores que se revezam em módulos.
Ensino Médio Tecnológico	Via Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM).		

Fonte: Dados da pesquisa. Compilado pelo autor (2018).

Digno de nota é o material didático intitulado “Nheengatu: aprendizagem para além da revitalização da língua no conteúdo multilíngue e multicultural dos povos da Amazônia”. Ele não faz parte do rol oficial de normativas e referências curriculares da educação escolar

indígena, mas é produto de uma pesquisa realizada na escola (LIMA, 2018). O material é uma apostila de letramento bilíngue, para o trabalho com alfabetização bastante utilizado como referência para as aulas dos professores na escola.

O primeiro desafio para se trabalhar a pedagogia de projetos consiste em pensar o planejamento a partir do imperativo imprescindível de articular o conteúdo do currículo do ensino formal com os elementos do saber tradicional baré. Ao serem questionados sobre sua importância, os professores acentuaram ser uma etapa que exige um trabalho coletivo, onde cada um auxilia o outro. Os professores do Fundamental I e II recebem formação por meio da DDZ rural, mas é uma formação voltada para a educação no campo e não especificamente para a educação indígena. Não se têm nenhum direcionamento ou orientação quanto ao trabalho com os conteúdos específicos da cultura. Nesse sentido, o apoio vem da GEEI, mas no relato da equipe, tem sido insuficiente.

Quanto à questão do registro nos formulários de planejamento e diários de classe, os relatos evidenciam que esse é um ponto particularmente conflituoso para alguns. Tudo depende muito da aceitação por parte da equipe técnica que supervisiona os trabalhos. A verbalização de dois professores dá o tom geral de como funciona esse processo:

O planejamento vai ser um planejamento do ensino regular normal. A gente não vai mudar. O que a gente vai mudar vai ser no final do planejamento, com as datas comemorativas e alguns projetos que iremos colocar, como a dança do dabukuri, se for o período, se for jogos indígenas... Aí vamos lá, contação de histórias [incompreensível], vai ser contada por que, pelo cacique, tudo isso a gente já coloca lá (P1).

Bom, aqui a gente tem uma assessora indígena, né, que sempre tira nossas dúvidas, ela nos ajuda na parte de pedagogo. E a gente também, como professor, a gente pesquisa os que já passaram por aqui, os primeiros professores, o diretor, então eles ajudam muito a gente a desenvolver as atividades, desde o planejamento. O professor anterior ajuda muito a gente nessa parte de pedagogia, ele ajuda, ele mostra, ele dá o sentido, então isso pra gente é bom até porque a gente não tem essa formação de pedagogia, somos praticamente neutros nessa parte (P2).

Com ou sem o apoio técnico-pedagógico da secretaria ou empresa terceirizada, percebemos em todos os docentes a preocupação com a inserção de elementos da cultura, no registro documental. A ideia de que a escola precisa ser um vetor de conhecimentos da cultura branca e indígena é algo consolidado na mentalidade e nas práticas de quase toda a equipe, sendo citados com destaque até mesmo pela equipe de apoio. Tal perspectiva nos remete a uma ideia de planejamento que não se reduz a uma atividade mecânica de preenchimento de formulários ou seguimento de uma receita imutável ou inquestionável. Planejar, nesse sentido, “é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades,

resignificar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática” (VASCONCELLOS, 2002).

Observando a tabela podemos verificar os referenciais curriculares que norteiam as práticas didático-pedagógicas da escola. Os elementos do saber tradicional estão presentes em quase todas as atividades escolares, mas nem sempre figuram nos registros formais.

O maior desafio da escola se encontra na dificuldade em articular os saberes tradicionais ao conteúdo programático, sendo os principais entraves: a falta de preparo dos professores em nível de graduação (pedagogia ou licenciatura) e formação continuada (oferecida pela SEMED); pouca vivência de alguns docentes sobre a cultura tradicional; ausência de uma matriz curricular que incorpore os saberes tradicionais indígenas e os legitime perante a secretaria.

4.3.3 Atividades didáticas na escola

Se na concepção do projeto e no planejamento das atividades já se vislumbra a preocupação com a cultura, é na transposição de todo esse processo para a prática que podemos perceber mais claramente o aspecto singular, com suas virtudes e necessidades, dessa experiência de apropriação da escola pela comunidade.

Todos os professores trabalham com atividades intra e extraclasse. E em ambos os espaços, há o trabalho duplo de inserção do conhecimento científico e tradicional.

Todas as turmas trabalham em regime de aulas internas e externas. Os professores entendem que não é produtivo ficar uma aula inteira em sala de aula. Nessas saídas de sala de aula, qualquer espaço da comunidade pode se transformar em um espaço didático-pedagógico para as atividades. Um desses espaços é a Uka Yayumbwé Bayakú, ou Casa do Conhecimento Bayakú, espaço para rodas de conversa, leituras e exibição de vídeos, além de abrigar um herbário.

As atividades didático-pedagógicas utilizadas, por segmento, relatadas e observadas durante a pesquisa foram:

Tabela 04 – Atividades didático-pedagógicas por segmento.

	Metodologias									
	Contação de Histórias	Desenho Livre	Desenho Temático	Música	Mitos e Lendas	Rodas de Conversa	Aulas expositivas	Artesanato	Espaços não-formais	IPTV
Educação Infantil										
BP 1-3º Anos										
BP 4-5º Anos										
BP 6-9º Anos										
Ensino Médio										

Fonte: Dados da pesquisa. Compilado pelo autor (2018).

Em todas as aulas há um conteúdo da cultura local presente: o Nheengatu. Em virtude do reduzido número de pessoas falantes da língua, o contato com a mesma ocorre desde a Educação Infantil, como estratégia de resgate da identidade indígena. Como técnicas são utilizadas a música e a repetição das palavras por tradução. Nas aulas das disciplinas do currículo formal onde é possível fazer a tradução de determinada palavra, isso é feito. Igualmente, quando se vai ensinar, por exemplo, os substantivos, ao citar exemplos em português, faz-se o mesmo com palavras na língua geral.

Dois fatores são elencados como desafios ao ensino e disseminação do nheengatu na comunidade. A primeira delas é o fato de que nenhum professor é falante fluente e a maioria dos comunitários também não o é. Então o ensino fica muitas vezes restrito a conhecer as palavras e saber cantar músicas. A segunda é o acesso facilitado aos meios de comunicação teletecnológicos, como o rádio, a televisão e a internet. Por meio deles, o português se torna língua onipresente e obrigatória.

Tais fatores indicam que a comunidade pode ter sofrido deslocamento sociolinguístico. Conforme o RCNE/Indígena (MEC, 1998, p. 118), esse fenômeno ocorre quando, por pressões sociais, discriminação ou outros fatores, uma língua passa a dominar as relações sociais, eclipsando a outra. A primeira geração dos migrantes da Nova Esperança ainda guarda o uso cotidiano da língua nheengatu, conversam entre si e tentam ensinar as novas gerações. O papel da escola nesse processo é fundamental, mas ela não é capaz de resolver sozinha esse problema.

O documento normativo determina que o processo de revitalização ou manutenção

linguística deve ocorrer pela adoção da língua indígena como prioritária de instrução oral e escrita, ou seja, nos casos em que a língua dominante na comunidade seja a originária, ela deve permanecer como língua de uso cotidiano na escola. No caso da Nova Esperança, como isso não ocorre, é necessário transformar a língua geral em uma disciplina. Desta maneira,

ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. O fato de terem suas línguas tradicionais publicadas, descritas e documentadas - assim como acontece com as línguas de prestígio no mundo inteiro - tem sido motivo de orgulho e satisfação para muitos povos indígenas (MEC, 1998, p. 120).

Lima (2018) realizou um estudo sociolinguístico na Escola Puranga Pisasú, em 2016-17, e os resultados demonstram que o trabalho ali empreendido já rende resultados, ainda que tênues. O interesse pelo aprendizado da língua é ressaltado por 78,3% de um total de 83 alunos pesquisados. Nesse mesmo universo, 90,36% acreditam que o nheengatu deve ser mantido como língua corrente na comunidade. Sobre a contribuição da escola na revitalização da língua, 88% de um universo de 40 comunitários, sujeitos da pesquisa, acredita que é positiva e relevante.

O estudo ainda investigou o grau de bilinguismo e letramento da comunidade¹⁴, e os resultados evidenciam que, de uma amostra de 128 entrevistados, 19,53% são bilíngues equilibrados (capazes de utilizar o nheengatu em seu dia a dia), 53,1% são semibilíngues (entendem e falam em parte, mas não são fluentes), e 27,34% são bilíngues incipientes, ou seja, apenas compreendem parcialmente e não falam a língua. Quanto ao letramento, são 10,15% os que dominam plenamente a leitura e escrita, 37,5% os que dominam parcialmente, 52,35% os que não dominam. O autor depreende, ao final da pesquisa, que

o ensino da língua Nheengatu oferecido pela escola tem contribuído para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nas competências e habilidades linguísticas, como: falar, entender, ler e escrever na língua étnica, assim como compreender que o uso da língua Nheengatu é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos do povo Baré; reconhecer e valorizar o bilinguismo na comunidade; usar seu repertório linguístico em Nheengatu para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contexto comunitário e, por fim, ser leitor e escritor competente na língua Nheengatu (LIMA, 2018, p. 117).

O ensino da língua é o conteúdo mais presente nas aulas da Escola Puranga Pisasú, mas não é o único. Outros conhecimentos tradicionais são trabalhados, estando sempre

¹⁴ De acordo com o autor, bilinguismo se refere aos vários graus de uso de duas línguas por uma mesma comunidade (LIMA, 2018, p. 112). Já o letramento diz respeito a capacidade de leitura e escrita da língua (p. 114).

presentes no fazer cotidiano. Os conhecimentos geofísicos, biológicos e simbólicos da comunidade, de certa maneira, já se encontram presentes no cotidiano das crianças, antes mesmo da inserção na vida escolar. Isso é levado em consideração pelos professores, que na hora das aulas, nas rodas de conversa, sempre procuram utilizar exemplos trazidos pelos próprios alunos. Se o professor vai trabalhar com algum instrumento musical ele pergunta aos alunos quem tem o instrumento em casa, quem tem pai, mãe ou irmãos que sabem tocar e explicam o simbolismo daquele objeto na cultura baré. O mesmo vale para os grafismos, que são trabalhados nas oficinas de desenho.

Este recurso, aliás, tem se mostrado importante para a reflexão dos professores sobre suas práticas e a visão de mundo de seus alunos. Ao pedir para desenhar elementos do seu cotidiano, os professores observam nos alunos, cuja vivência está permeada com a cultura do branco, desejos de objetos dessa cultura, comportamento ausente naqueles outros com permanência na comunidade na maior parte do tempo de sua vida.

Durante uma aula foi possível observar uma atividade de desenho livre. O professor P2 pede aos alunos para desenharem objetos desejados em suas casas. A maioria dos alunos desenharam casas maiores, mais irmãos, muitas frutas, um cachorro. Dentre todos os desenhos, um chama a atenção: uma casa com a parede lisa (ou seja, de alvenaria, não de tábuas de madeira) e um carro na garagem. Perguntado sobre o histórico desse aluno o professor informou que o discente havia morado com parentes, por alguns meses, em Manaus, por conta de tratamento de saúde.

Uma estratégia metodológica são as rodas de conversa, para aproximar as gerações antigas das novas, em espaços educativos alternativos à sala de aula: centro comunitário, roça, casa de farinha e biblioteca. O tuxaua para falar sobre a história da comunidade e do povo, o morador mais antigo para falar sobre caça ou pesca, pois é considerado pelos outros como o melhor naquele ofício. Em todos esses ambientes, os professores procuram trabalhar tanto os conteúdos do currículo regular quanto os do saber tradicional, sempre numa relação de analogia, conforme nos conta uma professora:

Aula diferenciada, não aula entre quatro paredes, trazer o aluno pra fora, fazer aula totalmente diferenciada. O professor branco, ele tá entre quatro paredes, o professor indígena não. A aula dele na casa de farinha, é aula. Por incrível que pareça, mas é aula. É aula do conhecimento cultural, mas lá dentro eu posso fazer matemática, eu posso estudar as formas geométricas, tudo que eu tiver lá dentro, eu posso ensinar pra eles pedagogicamente na prática, ensinando valores, o respeito à farinha. Porque a gente, baré, a gente tem um respeito enorme pela mandioca. Não é jogar lá, eu peguei lá filhotinho e vou jogando não. A gente tem toda uma concepção dos mais velhos que nos ensinaram isso. E isso é repassado lá dentro dessa aula diferenciada, entendeu? (P1).

Para além das atividades cotidianas, os eventos comunitários como preparação dos dabukuri, os jogos indígenas e as festividades católicas são registrados como atividades pedagógicas porque, de fato, há participação de professores e alunos. Se no calendário há uma festa de santo, as atividades externas das turmas são todas voltadas para a preparação delas. Isso ocorre principalmente porque a comunidade tem buscado reconstruir o sentido de unidade, solidariedade e de participação coletivas nos eventos e decisões. A participação dos alunos nesse processo é uma forma não apenas de reforçar os laços societários, mas também de eles experienciarem desde cedo a cidadania baré.

A horta é também um espaço não-formal de aprendizagem. Fruto de uma parceria com o Instituto Ipê, a escola recebe recursos federais para manutenção da horta, cuja produção é destinada à merenda escolar. Ela se iniciou como um projeto escola-comunidade em 2016, se estendendo até 2017.

Figura 10 – Horta da Escola Puranga Pisasú



Fonte: acervo do autor (2018).

O objetivo era despertar novamente o interesse pela agricultura, uma vez detectado que esse havia diminuído, fazendo com que as pessoas ficassem dependentes de insumos vindos de Manaus ou de comunidades vizinhas, como tomate e cheiro-verde e até farinha. Ao mesmo tempo em que a horta escolar foi trabalhada, também foi incentivado o feitiço de roças nas famílias, retornando o hábito de plantar mandioca, cará, batata doce, macaxeira, abacaxi.

Há a ideia de retomar a questão da agricultura no próximo ano, trazendo técnicas de cultivo a partir da perspectiva agroecológica, mas a ideia ainda será colocada em votação pela comunidade, no próximo ano.

Outra ideia de projeto para o futuro é montar um laboratório escolar de artes, onde se possa ensinar o artesanato desde cedo. Hoje, o artesanato é uma atividade ensinada no ambiente doméstico. A escola pretende associar a questão da produção artesanal como fonte de renda, ao mesmo tempo valorizando os grafismos e elementos da cultura baré. No entanto essa iniciativa aguarda o desenrolar da liberação do uso integral do prédio da escola.

4.3.4 O trabalho do professor indígena

A Escola Puranga-Pusasú possui cinco professores e uma gestora que também é professora, para atender aos alunos da Educação Infantil na Educação Básica. As etapas estão subdivididas em Educação Infantil e três blocos pedagógicos: 1º ao 3º ano; 4º e 5º ano e 6º ao 9º ano. Destes, apenas o último bloco (6º ao 9º ano) é beneficiado pelo Projeto Itinerante¹⁵, e conta com dois docentes, sendo um indígena e um não-indígena. A dinâmica do Itinerante nem sempre permite que os docentes sejam indígenas ou pertencentes à comunidade, mas no caso da Puranga Pisasú, uma das professoras é também comunitária. A tabela mostra a lotação, formação, a etnia e residência de cada professor na Escola.

¹⁵ O *Projeto de Educação Itinerante* é uma iniciativa da SEMED/Manaus, regulamentado pela Resolução N. 004/CME/2014, em atendimento às especificidades da Educação no Campo. O objetivo é ofertar as disciplinas do currículo do sexto ao nono ano do Fundamental no formato semestral, a fim de ofertar essas séries nas escolas rurais onde antes, o aluno só tinha acesso até o quinto ano, precisando se deslocar para a zona urbana para continuar os estudos (Fonte: Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo na Rede Pública de Ensino – SEMED/Manaus, 2017).

Tabela 05 – Formação Acadêmica, etnia e vinculação comunitária dos professores da EIMPP

Lotação	Formação	Etnia/Moradia
Educação Infantil	Formação no Programa Novo Mais Educação ¹⁶ /Ensino Médio Completo	Indígena e residente na comunidade.
Bloco Pedagógico 1º - 3º anos	Ensino superior incompleto. Formação Tapiri/Saberes Indígenas na Escola (SEMED)	Indígena e residente na comunidade.
Bloco Pedagógico 4º e 5º anos	Ensino médio completo. Formação Tapiri/Saberes Indígenas na Escola ¹⁷ (SEMED)	Indígena e residente na comunidade.
Bloco Pedagógico 6º ao 9º anos	Magistério. Formação Tapiri/Saberes Indígenas na Escola (SEMED)	Indígena e residente na comunidade.
	Ensino superior completo. Formação Tapiri	Não-indígena e não residente na comunidade.

Fonte: dados de campo (2018).

A realidade da Puranga Pisasú não difere grandemente daquela descrita pelo RCNE/Indígena: alguém que detém uma parte dos saberes tradicionais de seu povo, e ao mesmo tempo, conhecimentos escolares em diversos níveis. Ainda que, de 1998 para a atualidade, existam diversas iniciativas no Brasil e no Amazonas no sentido de se avançar na formação acadêmica e produção de conhecimento sobre a educação escolar indígena, ainda são grandes os desafios.

“O professor indígena trabalha em dobro”. Essa frase, repetida por todos os

¹⁶ *Programa Novo Mais Educação*: de acordo com a Resolução FNDE 17/2017, é uma estratégia do MEC para incremento na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, através da ampliação da jornada escolar (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>, acesso em 21/05/2018, às 09:33).

¹⁷ *Formação Saberes Indígenas na Escola*: formação continuada, promovida pela SEMED, de professores indígenas, onde são trabalhadas metodologias próprias de aprendizagem e de elaboração de material didático diferenciado (Fonte: <http://semed.manaus.am.gov.br/formacao-pedagogica-reune-professores-indigenas/>, acesso em 21/05/2018, às 10:04). *Formação Tapiri*: formação continuada para professores dos blocos pedagógicos, no contexto da educação do campo (Fonte: <http://ddpm.manaus.am.gov.br/moodle-gte-net-br/>, acesso em 21/05/2018, às 17:15).

professores, sintetiza sua autoimagem, suas fortalezas e vulnerabilidades, e o coloca como elemento central nessa dinâmica cultural. Mas que duplo trabalho é esse? É o trabalho de costurar o saber científico e tradicional. Para tanto, ele (o professor indígena da Puranga Pisasú) necessita trabalhar dois conteúdos, mesclar duas aulas em uma, organizar atividades concatenando essas duas linhas condutoras de modo a evidenciar os saberes e torná-los compreensíveis nessa comunicação por vezes complexa.

Na função de educador, tem o desafio de traduzir esse hibridismo (HALL, 2005), mediando essa costura cultural. Hall, quando fala sobre esse conceito, diz que as produções identitárias modernas tendem a buscar um certo equilíbrio entre tradição e tradução, como já vimos na seção 02. Entendemos aqui, a partir da leitura desse autor, que muito embora a valorização de elementos da tradição cultural de certos povos acabe levando a um fechamento cultural que se manifesta como xenofóbico, no caso dos indígenas da Nova Esperança, a busca de uma tradição perdida não implica esse fechamento. Ao contrário, a preocupação dos docentes em buscar o incremento na sua formação acadêmica e/ou profissional, mostra que eles não prescindem do saber científico, mas o fazem de forma crítica. A reivindicação quanto a um assessoramento mais eficiente por parte da gerência indígena, a uma formação profissional que auxilie no desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem que permitam articular currículo formal e diferenciado, são elementos do discurso dos docentes e gestão da escola que estão alinhados e que não diferenciam, em termos de importância ou relevância, saberes tradicionais e científicos.

Os docentes estão ainda cientes que não dominam todos os aspectos da cultura tradicional, e isso se mostra sobretudo em relação ao ensino do nheengatu. Nenhum professor domina o idioma fluentemente e este é um fator impeditivo para que a língua se torne primeiro ou o segundo idioma nas relações escolares. Mesmo assim, o trabalho que tem sido feito já mostra resultados positivos, pois se resgatou o interesse pela língua e seu ensino em sala de aula. É preciso levar em conta que esses mesmos professores, oriundos da escola, quando ainda não era indígena, passaram pelo processo educacional formal e são fruto do processo de deslocamento linguístico.

No entendimento das lideranças da comunidade, tem faltado apoio da SEMED/Manaus no sentido de possibilitar ao professor indígena o acesso a metodologias de ensino-aprendizagem que permitam a experimentação e a pesquisa. Essa análise concorda com o que preconiza o RCNE/Indígena, ao afirmar que

A escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela. Daí a importância central da formação do "professor-pesquisador." Ele deve tornar-se um interlocutor entre as aspirações da comunidade, as demais sociedades e a escola, enquanto representante do apoio à transmissão e criação cultural: incorpora e socializa a escrita e outros instrumentos, recursos de expressão e comunicação cultural. Também é tarefa do professor ser capaz de, com seus alunos e parentes, identificar e propor algumas das respostas aos novos problemas gerados pelo contato mais amplo com o que se costuma chamar sociedade nacional em sua diversidade (MEC, 1998, p. 43-44).

O professor indígena da Escola Puranga Pisasú, portanto, tem dois papéis fundamentais: o de **mediador/tradutor**, entre duas formas de compreensão do mundo não-harmônicas, que se expressam no currículo e nas relações escola e a comunidade. Cabe a esse docente trabalhar conteúdos nacionais expressos na base nacional comum curricular e no plano municipal de educação e, ao mesmo tempo, encontrar metodologias que deem conta de facilitar o ensino-aprendizagem de elementos do saber local, valorizando e transmitindo esses fragmentos da memória biocultural sem perder no horizonte o contato com o mundo "exterior", e o de **pesquisador**, enquanto sujeito que ensina e aprende, que é escola e comunidade ao mesmo tempo, e que se coloca sempre do ponto de vista da dúvida, do questionar, e não das certezas imutáveis, constituindo-se um sujeito em transformação, no sentido que nos legou Paulo Freire:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. [...] O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 1997, p. 19).

4.4 Costurando um futuro: a escola *da* comunidade e do povo baré do Nova Esperança

A dinâmica social escola-comunidade, tem permitido à Aldeia Nova Esperança apropriar-se afetiva e efetivamente da Escola Puranga Pisasú, pensando-a como escola indígena e como vetor de atualização da cultura baré. Analisaremos aqui como esse processo movimenta e ressignifica a escola sinalizando as conquistas e os desafios advindos desse processo.

O debate sobre a questão da escola indígena é antigo e complexo. A escola não é uma instituição originariamente indígena, e por isso sua presença e configuração dentro da

diversidade cultural indígena é bastante questionada. D'Angelis (1999) problematiza de forma contundente a presença da escola nas sociedades indígenas. Assevera esse autor que a imposição do modelo educacional da sociedade capitalista ocidental nas sociedades indígenas configura uma forma de desqualificação do saber produzido por esses povos.

Parece, pois, que nos propomos a fugir de um preconceito (o de que o conhecimento construído pelos povos indígenas não é conhecimento) alimentando outro (o de que o conhecimento indígena será conhecimento verdadeiro se for ensinado na – ou avalizado pela – escola). A comunidade indígena tem suas formas próprias de ensinar e não está provado (nem faria sentido que alguém tentasse provar) que a escola (ou o ensino escolar) é a forma mais adequada, mais eficiente, mais segura para se garantir a continuidade e o aprofundamento de toda e qualquer forma de conhecimento (D'ANGELIS, 1999, p. 20).

É importante notabilizar que, mesmo no contexto em que foi pensada e criada, a escola não é um modelo único ou consolidado. No seio de uma sociedade desigual política, social e economicamente, a escola não poderia ser uma instituição menos complexa. Ela não é neutra, nem pode sê-lo. Ao contrário, existe todo um debate político, sociológico e pedagógico sobre quais modelos de escola surgem de determinados contextos sociais.

Libâneo (2012), ao analisar os projetos educacionais nacionais, desde os anos 1990, mostra que há um direcionamento dos modelos educacionais brasileiros no sentido de criação de uma escola que reproduz o abismo social existente no país. Claramente inspirados em políticas de achatamento do Estado de Bem Estar Social, tais modelos são chamadas eufemisticamente de desenvolvimentistas e financiadas por órgãos supranacionais, como o Banco Mundial.

A escola reproduz o pensamento da elite dominante, estabelecendo-se em teoria como um lugar “de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social” (LIBÂNEO, 2012, p. 17). Na prática, essa ideologia serve para a consolidação de modelos de educação urbana, usurpadamente transpostos para contextos essencialmente diferentes e, na prática “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (idem, p. 18). Essa perspectiva hegemônica a transforma num espaço menos de aprendizagem e pensamento crítico. Outrossim, ela trabalha uma educação de segunda ou terceira classe, uma subcidadania, voltada para atender aos interesses do capital.

Outro autor, Silva (2015) problematiza também a educação, a partir de como são pensados e concebidos os currículos e as estratégias pedagógicas, e coloca em jogo a questão

da identidade e diferença no ambiente educacional. Tomando como fio condutor as reflexões de Stuart Hall, propõe pensar como a escola, por meio de seu currículo e perspectiva pedagógica, coloca a questão da identidade e da diferença.

Para ele, a visão de diferentes culturas ou formas de conhecimentos nos currículos e práticas pedagógicas oscilam entre a naturalização das diferenças – o que permite apagar ou suavizar os elementos políticos de sua produção, ou uma visão psicopatológica de quem não aceita o diferente, levando a uma patologização de atitudes divergentes. Entre um e outro, as escolas tendem a adotar a cultura ocidental capitalista como padrão, exibindo as outras culturas “sob a rubrica do curioso e do exótico” (2015, p. 68).

Silva defende o que chama de um currículo e uma pedagogia da diferença. Neles, a produção social da identidade e diferença, bem como as relações de poder que a subjazem, não seriam omitidas, mas discutidas, no sentido de colocar em *in sursis* os instrumentos pedagógicos de naturalização ou apagamento da diferença e sublinhar um outro sentido de educação de modo a “introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença” (2015, p. 70).

Trazido do plano macro para o nosso recorte de estudo, percebe-se que a perspectiva da manutenção das relações de poder e controle, no sentido de suavizar ou neutralizar as diferenças, persiste no cotidiano da Puranga Pisasú. Ainda que no discurso oficial os órgãos gestores da educação pública local defendam uma educação plural e que respeite as especificidades culturais dos povos, na prática, o que pudemos verificar foi a predominância da negação velada dessa pluralidade, seja pela imposição do currículo e de práticas pedagógicas que ignoram ou tratam como inferior o saber tradicional, seja pela omissão em reconhecer uma efetiva autonomia e ofertar apoio pedagógico suficiente para que a própria comunidade transforme a escola de acordo com seus interesses.

Tal quadro se conclui a partir da análise do discurso dos próprios atores envolvidos no processo, quando relatam ter dificuldades no registro das atividades referentes aos costumes e saberes tradicionais e o assessoramento técnico-pedagógico insuficiente com necessidade de formação técnica continuada.

Se por um lado, a secretaria tem dificuldade em produzir uma educação para a diversidade cultural, não se pode dizer o mesmo da comunidade. Os baré da Nova Esperança

tem consciência de que seus costumes e tradições se perpetuam e se atualizam num sistema próprio de educação, que antecede a escola, e que persiste, mesmo depois de séculos de violências e usurpações. Não aceitam, no entanto, uma escola *para* eles, e sim *deles*. Na esteira dos movimentos de autodeterminação e direitos indígenas que, a partir dos anos 1970, passaram a questionar e lutar pela substituição do modelo educacional integracionista por um interculturalista, entendem que a autonomia na gestão administrativa e pedagógica é tão importante quanto a própria presença da escola. É preciso lembrar que a escola surgiu como necessidade antes mesmo da fundação da aldeia! E que a ocupação e consolidação da presença deles na região do rio Cuieiras trouxe consigo essa luta pelo direito à educação.

A escola faz parte da comunidade de uma maneira não somente institucional, mas orgânica, no sentido de que sua apropriação é primeiramente afetiva. Os moradores tem orgulho de sua escola, de ter sido a primeira do rio Cuieiras, de ter nascido da luta e do empenho de moradores indígenas. Os atuais professores são ex-alunos dessa escola. Esse sentido de pertencimento está sempre vinculado a um desejo de fazer da escola um espaço de construção de uma identidade étnica, fruto dessa síntese intercultural.

Tal desejo toma corpo tanto na fala desses sujeitos quanto no esforço que fazem, a despeito de suas próprias dificuldades, por serem de uma geração que passou pelo processo de perda de costumes e da língua, seja pela migração ou por já ter nascido nas novas terras. Os mais antigos, que viveram e lembram do tempo em que residiam na Ilha da Maricota, contribuem com sua experiência, com seus relatos e ensinamentos. Eles são um elo importante nessa relação escola-comunidade, e é por meio deles que se pode fazer a ponte com os saberes tradicionais esquecidos ou pouco praticados atualmente.

O outro lado dessa ponte é arquitetado por essa segunda geração, composta por alunos das primeiras escolas, da sala de aula improvisada da professora Domitila. Eles compartilham entre si a ausência dessa vivência e o desejo de resgatar a cultura baré. Passaram por uma escolarização formal e valorizam o saber científico, mas não o concebem como um saber superior. Sabem também que a escola, por si só, não é capaz de realizar essa transformação. Essa segunda geração, que nasceu e cresceu na comunidade, e que viveu essa implementação, agora prepara as novas gerações para o próximo passo.

A memória biocultural não precisa da escola para existir, se atualizar e perpetuar. No entanto, é possível que a Puranga Pisasú se torne, sim, vetor dessa mudança, seja como espaço aglutinador dos desejos e projetos societários, seja como disseminador de práticas, costumes e valores. Afinal, se a escola é um lugar de subjetivação, foram os indígenas que entenderam –

por vezes melhor que os educadores “brancos” – que ela pode potencializar transformações sociais.

A identidade baré, nesse contexto, não existe ou não está formada *a priori*, ou estagnada, como uma espécie de âncora genealógica, mas ela é horizonte, utopia. É projetando uma cidadania local que os baré se veem e constituem como tal, a identidade cultural como produção, ou como nos diz Hall (2003), “não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições” (p. 44). É esse desejo em comum que une os mais antigos e a primeira geração local, que os impele a apropriar-se da escola e fazê-la *da* comunidade.

O desafio da escola, para o futuro, é aprofundar ainda mais esse processo de apropriação, reivindicando junto ao Estado sua autonomia efetiva e investimentos em formação. Por fim, deixemos que o professor doutor Gersem Baniwa, citado no RCNE/Indígena, se expresse:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada (MEC, 1998, p. 25).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A filosofia, a ciência e a arte querem que rasguemos o firmamento e que mergulhemos no caos. Só o venceremos a esse preço” (Deleuze e Guattari, O Que é a Filosofia?)

Ao final dessa jornada, enfileiram-se algumas respostas e muitas outras perguntas. Vários desses pontos de interrogação povoam o nosso pensar, enquanto lemos, releemos, revisamos o trabalho, ao mesmo tempo rememorando imagens, sons, odores e afetos que experienciamos na aventura do rio Cuieiras, e com o povo baré do Nova Esperança: é possível realmente uma confluência radical entre saber científico e tradicional, dois tipos de conhecimento organizados de forma tão distinta e produtos de olhares diferentes sobre a natureza?

A metáfora mais adequada a essa relação seria o encontro dos rios Cuieiras e Negro, quase imperceptível na virada do barco de recreio, e indiscernível ao olhar do não-nativo? Ou seria a dos rios Negro e Solimões, que se encontram sem se unir, caminhando lado a lado e gerando algo diferente e novo, o rio Amazonas?

O objetivo deste trabalho foi estudar essa confluência, possível, como vimos, entre essas duas formas de ver o mundo, num recorte microssocial, e as transformações decorrentes desse processo na vida das pessoas que o compõe.

Esse objetivo principal foi planejado em três etapas. Na primeira delas, o desafio foi identificar na percepção do povo Baré da Comunidade Nova Esperança elementos dos saberes tradicionais constitutivos de sua identidade. Para tanto, buscamos inserir-nos no cotidiano da comunidade, conhecer seus agentes e aprender sobre eles. O resultado é apresentado na terceira seção, onde podemos conhecer um pouco de seus saberes, crenças e práticas, e entender melhor o que, na visão deles, é ser baré.

Na segunda, almejamos perceber, na dinâmica formativa da Escola Puranga Pisasú, a relação entre o saber científico e os saberes tradicionais dos Barés. Dedicamo-nos então a compreender o processo de elaboração do projeto de trabalho da escola, e como ele movimenta todo o processo de ensino-aprendizagem, influenciando currículo, conteúdo, metodologias e práticas pedagógicas na escola, associando saberes tradicionais e científicos.

Na terceira e derradeira, como uma síntese das anteriores, discutimos, a partir da Memória Biocultural, a relação saber científico/tradicional na ressignificação da identidade Baré. Percebemos que a Escola Puranga Pisasú efetivamente foi apropriada pela comunidade, que a insere no cotidiano da comunidade. A escola é dos baré, abraça seus saberes tradicionais, e de maneira incipiente, procura atualizá-los, numa espécie de cidadania baré. Seus professores são a síntese dessa identidade cultural: sujeitos atravessados pela Memória Biocultural de seu povo, e ao mesmo tempo por uma perspectiva atual, científica. Seu trabalho é duplamente desafiador: encontrar uma síntese entre esses dois olhares, e na condição de educadores, convidar os mais novos a compor esse mosaico cultural.

Encontramos, portanto, em nossa busca, um lugar onde a composição desejante de seus habitantes passa por uma ressignificação de sua memória biocultural em composição com novas formas de percepção e organização do mundo. Entendemos que essa tarefa tem se realizado desde sempre. Que essa composição ocorre desde antes do processo colonizador, durante este, resistindo a todos os tipos de violentação e repressões, e permanece até hoje. Aos baré, foi imposta uma língua estranha, e que suplantou a sua, mas que hoje é símbolo de sua resistência cultural. Por que não haveria de ser o mesmo com a escola, que chegou como elemento de domesticação e imposição cultural, e hoje é pensada por eles como lugar de reafirmação e resistência?

Há, evidentemente, dificuldades e desafios nesse processo, caminhos a trilhar, cujo trajeto não está dado previamente. Procuramos demonstrar que, da miríade de saberes, práticas e crenças, ainda resta uma grande parte que não cabe no formato conteudista da escola sem perdas significativas. Que a escola ainda carece da efetiva autonomia, assegurada na legislação, mas ainda incipiente na prática, sobretudo pela divergência de perspectivas entre comunidade e os que pensam a educação do ponto de vista do *kariwa* (branco). Que seus professores, educados na escola do branco e vividos no mundo baré, tem o enorme desafio de pensar e traduzir essa síntese para as próximas gerações.

Mas também pudemos ver que elementos dessa cultura, desses saberes, passam pela escola e se tornam práticas novamente, como o Dabukuri, as técnicas de plantio, a participação coletiva nas atividades da aldeia. Por meio de sua apropriação, tem sido possível atualizar elementos da cultura não apenas pela transposição desses saberes para a sala de aula, mas por inserir efetivamente a escola no cotidiano da comunidade.

Em suma, o que se infere é que a Memória Biocultural, tal como afirmam Toledo e Barrera-Bassols, não é fixa, nem imutável, mas procura se transformar, sem perder de vista

seus aspectos elementares, que são a impossibilidade de pensar natureza e cultura em desconexão, e a inseparabilidade entre saber, prática e crença. Essa marca está presente nos anseios da aldeia Nova Esperança, sobretudo na forma de pensar, agir e refletir sobre sua condição.

Ao projetar para si uma identidade que reafirme sua etnia, sua língua, suas práticas, valores e conhecimentos, eles demonstram que a questão não se reduz a uma demanda política por direitos e territórios, mas se amplia como produção de condições de vida. É pelo direito de ser que a comunidade movimenta esse desejo. Ser esse que não é um retorno às origens, mas uma luta incessante entre a memória e o esquecimento, entre o ser e o não-ser.

Ao entendermos que alcançamos os objetivos almejados nesta etapa da pesquisa, sinalizamos a possibilidade de contribuição deste estudo para outras realidades, outros ‘casos’ onde seja desejável e necessário pensar a função social da escola e a visibilização de culturas locais ameaçadas. Igualmente, pode se pensar, a partir de estudos em metodologia de ensino-aprendizagem, estratégias de ensino do nheengatu na escola e formas de pensar o ensino dos saberes tradicionais a partir da sala de aula ou de espaços não-formais. Há todo um leque de pesquisa acadêmica e aplicada, e interesse dos comunitários em compartilhar conhecimento.

Esperamos ter contribuído com a produção científica local e com ações futuras em parceria com a Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú e a Aldeia Nova Esperança. A aventura do conhecimento só termina quando cessa o desejo de se movimentar.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Paulo César Coelho. **Imagens de Natureza, Imagens de Ciência**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- ALBERT, Bruce. O Ouro Canibal e a Queda do Céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza (Ianomâmi). In: ACSELRAD, Henri; GUEDES, André Dumans; MAIA, Laís Jabace. **Cartografias Sociais, Lutas por Terras e Lutas por Territórios: um guia de leitura**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2015. Cap. 5. p. 129-140. (Coleção Território, Ambiente e Conflitos Sociais - Vol. 5).
- AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de M. (Org.). **Usos & Abusos da História Oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- ARAMBURU, Mikel. Aviamento, Modernidade e Pós-Modernidade no Interior Amazônico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 09, n. 25, p.01-15, maio 1994. Disponível em: <http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/RBCS25/rbcs25_09.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- ARRUDA, Rinaldo. "Populações tradicionais" e a proteção dos recursos naturais em unidades de conservação. **Ambient. soc.**, Campinas, n. 5, p. 79-92, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X1999000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X1999000200007>.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2005.
- _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. O Que Falar Quer Dizer. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 75-88.
- CABRAL, Caio Cesar; SANTOS, Guilherme Francisco. Relações do conceito de memória com os conceitos de individuação, informação e investigação em estudos de fenômenos elementares das formas orgânicas. **Khronos**, São Paulo, n. 2, p. 120-133, feb. 2017. ISSN 2447-2158. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/khronos/article/view/126107/122912>>. Acesso em: 05 mar. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/khronos.v0i2.126107>.
- CARDOSO, Ricardo de Jesus. **A Geograficidade dos Habitantes do rio Cuieiras: percepções de um mundo vivido**. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Geografia, Programa e Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/2811/4/Dissertação - Ricardo de Jesus.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.
- CARDOSO, Thiago Mota. SEMEGHINI, Mariana Gama (Org.). **Diálogos Agroecológicos:**

conhecimentos científico e tradicional na conservação da agrobiodiversidade no rio Cuieiras (Amazônia Central). Manaus: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 2009.

CHAVES, Moysés; CAIXETA, Marcelo; MACHADO, Delfino da Costa. Neuropsicologia da atividade onírica: considerações teóricas sugeridas por aspectos clínicos. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 55, n. 3B, p. 661-665, set. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X1997000400026&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0004-282X1997000400026>.

CUNHA, Lucia Helena de Oliveira. **Ordens e Desordens Socioambientais: saberes tradicionais em dinâmicas pesqueiras da costa paranaense**. 2007. 217 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná (université Paris 7 – Université Bordeaux 2), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <[http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36920/R-T-LUCIA HELENA DE OLIVEIRA CUNHA.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36920/R-T-LUCIA_HELENA_DE_OLIVEIRA_CUNHA.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a Ditadura da Escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 49, p. 18-25, dez. 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. II. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. (Coleção TRANS).

ESPINOSA, Baruch de. **Breve Tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Filô/Espinosa).

FERNANDES, Ovil Bueno. Educação e Desintegração Camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes (Org.). **Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola**. Goiânia: Edições Germinal, 2002. Cap. 01. p. 33-49.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Coleção Tópicos.

_____. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005.

_____. **Arqueologia do Saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009. Available from <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 julho 2017.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia**. 2003. 239 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-

graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese:bessa-freire-2003/bessa_freire_2003.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREUD, Sigmund. **A Intrepretação dos Sonhos.** Rio de Janeiro: Imago, 1999.

HALL, Stuart. Questão Multicultural. In: **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, parte I.

_____. **A Identidade Cultural da Pós-Modernidade.** 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HARVEY, David. **Condição Pós Moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERRERO, Marina. FERNANDES, Ulysses. **Baré:** povo do rio. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA) (São Paulo) (Org.). **Unidades de Conservação no Brasil:** RDS Puranga Conquista. 2014. Disponível em: <<https://uc.socioambiental.org/uc/601283>>. Acesso em: 11 out. 2017.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. **Estud. av.,** São Paulo, v. 3, n. 6, p. 89-112, Aug. 1989. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000200006>.

LEONARDI, Victor. **Os Historiadores e os Rios:** natureza e ruína na Amazônia brasileira. Brasília: Paralelo 15, Editora Universidade de Brasília, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes (Org.). **Educação, Cultura e Sociedade:** abordagens críticas da escola. Goiânia: Edições Germinal, 2002. Cap. 01. p. 15-32.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 de maio de 2018.

LIMA, Ademar dos Santos. **Educação Escolar Indígena:** um estudo sociolinguístico do nheengatu na Escola Puranga Pisasú do Rio Negro, Manaus-AM. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Letras e Artes, Programa de Pós-graduação

em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <<http://www.pos.uea.edu.br/data/area/dissertacao/download/31-1.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **RCNEI: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Mec/sef, 1998. 331 p. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmVwZWRhZ29naWE2cGVyaW9kbzIwMTF8Z3g6MWU0YTA1YWY1ZGY2MGIwOQ>>. Acesso em: 08 maio 2018.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

RODRIGUES, Carmen Izabel. Caboclos na Amazônia: a identidade na diferença. **Novos Cadernos Naea**, Belém, v. 09, n. 01, p.119-130, jun. 2006. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/60>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

ROUANET, Sérgio P. Universalismo Concreto e Diversidade Cultural. In: VIEIRA, Liszt (Org.). **Identidade e Globalização: impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Record, 2009. Cap. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática).

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 10 nov. 2016.

SAUER, Sérgio. **Agricultura Familiar versus Agronegócio: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2008. 73 p. (Texto para Discussão). Disponível em: <<http://migre.me/vLy49>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOARES, Neiva M. M.; VIEIRA, Josenia Antunes. Representação multimodal dos atores sociais no discurso de marcas. **Signum: estudos da linguagem**, Londrina, v. 16, n. 1, p.233-258, 2013. Semestral. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/22374876.2013v16n233/132>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

TOLEDO, Vítor M. BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A Etnoecologia: uma ciência pós-**

normal que estuda as sabedorias tradicionais. In: Silva, V.A. et al. (org.). **Etnobiologia e Etnoecologia: Pessoas & Natureza na América Latina**. v.1, Recife: NUPEEA. 2010. p.13-36.

_____. **A Memória Biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2015

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIEIRA, Liszt (Org.). **Identidade e Globalização: impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

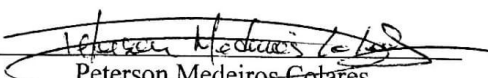
ANEXOS

TERMO DE ANUÊNCIA E COMPROMISSO
Parte 1/2

Eu, Peterson Medeiros Colares, brasileiro, divorciado, servidor público federal, registrado sob o CPF 631.342.092-68, domiciliado à rua Buiúçu, 16, Sol Nascente, Presidente Figueiredo/AM, telefone (92) 3324-2326 (92) 99285-3802, na condição de pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), responsável pela pesquisa intitulada “MEMÓRIA BIOCULTURAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OS SABERES ESCOLARES NA ALDEIA NOVA ESPERANÇA”, sob a orientação da Profª Dra. Edilza Laray de Jesus (ejesus@uea.edu.br), venho por meio deste firmar compromisso junto à liderança da Aldeia Nova Esperança, localizada no rio Cuieiras, município de Manaus, aqui representada pelo seu cacique, o Sr. José Pancrácio da Silva, nos termos abaixo citados:

1. Esclarecerei, a qualquer momento, aos membros da comunidade direta ou indiretamente afetados pela pesquisa, quais os objetivos, benefícios e riscos da mesma, vindo a suspender quaisquer atividades relacionadas a mesma sempre que solicitado.
2. Arcarei com quaisquer custos inerentes à execução da pesquisa, responsabilizando-se também por eventuais prejuízos causados pela mesma.
3. Providenciarei retorno à comunidade, tão logo se encerre o processo de defesa da dissertação, para apresentar os resultados da pesquisa à comunidade.
4. Realizarei, a partir dos resultados da pesquisa, atividade formativa com a equipe acadêmica da Escola Municipal Indígena Puranga Pisasú, de acordo com a conveniência e interesse dos mesmos.
5. Comprometer-me-ei, como contrapartida à comunidade, a viabilizar pelo menos um curso capacitação, visando contribuir com o desenvolvimento socioeconômico da comunidade, nas áreas de agricultura ou piscicultura, o(s) mesmo(s) obrigatoriamente ocorrendo no ano de 2018, com custos arcados pelo pesquisador.
6. Contribuirei, na condição de psicólogo educacional, pesquisador e educador, em situações e atividades, durante e até doze meses após a realização da pesquisa, em atividades tais como: parcerias com a Escola Municipal Indígena Puranga Pisasú, assessoria na elaboração de projetos, busca de editais de fomento a atividades socioeconômicas e culturais;

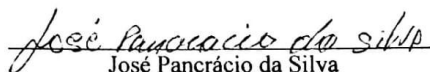
Manaus, 05 de fevereiro de 2018.


Peterson Medeiros Colares
631.342.092-68
Pesquisador – PPGICH/UEA

TERMO DE ANUÊNCIA E COMPROMISSO
Parte 2/2

Declaro para os devidos fins que estou de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“MEMÓRIA BIOCULTURAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OS SABERES ESCOLARES NA ALDEIA NOVA ESPERANÇA”**, sob a coordenação e a responsabilidade do pesquisador mestrando Peterson Medeiros Colares, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade do Estado do Amazonas, bem como ciente de suas obrigações e compromissos firmados no presente documento.

Manaus, 05 de fevereiro de 2018.

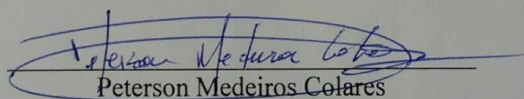

José Pancrácio da Silva
Cacique – Aldeia Nova Esperança

TERMO DE ANUÊNCIA E COMPROMISSO
Parte 1/2

Eu, Peterson Medeiros Colares, brasileiro, divorciado, servidor público federal, registrado sob o CPF 631.342.092-68, domiciliado à rua Buiuçu, 16, Sol Nascente, Presidente Figueiredo/AM, telefone (92) 3324-2326 (92) 99285-3802, na condição de pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), responsável pela pesquisa intitulada “MEMÓRIA BIOCULTURAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OS SABERES ESCOLARES NA ALDEIA NOVA ESPERANÇA”, sob a orientação da Profª Dra. Edilza Laray de Jesus (ejesus@uea.edu.br), venho por meio deste firmar compromisso junto à gestão da Escola Indígena Municipal Puranga Pisasu, localizada no rio Cuieiras, município de Manaus, nos termos abaixo citados:

1. Esclarecerei, a qualquer momento, aos membros da comunidade direta ou indiretamente afetados pela pesquisa, quais os objetivos, benefícios e riscos da mesma, vindo a suspender quaisquer atividades relacionadas a mesma sempre que solicitado.
2. Arcarei com quaisquer custos inerentes à execução da pesquisa, responsabilizando-se também por eventuais prejuízos causados pela mesma.
3. Providenciarei retorno à comunidade, tão logo se encerre o processo de defesa da dissertação, para apresentar os resultados da pesquisa à comunidade.
4. Realizarei, a partir dos resultados da pesquisa, atividade formativa com a equipe acadêmica da Escola Municipal Indígena Puranga Pisasú, de acordo com a conveniência e interesse dos mesmos.
5. Comprometer-me-ei, como contrapartida à comunidade, a viabilizar pelo menos um curso capacitação, visando contribuir com o desenvolvimento socioeconômico da comunidade, nas áreas de agricultura ou piscicultura, o(s) mesmo(s) obrigatoriamente ocorrendo no ano de 2018, com custos arcados pelo pesquisador.
6. Contribuirei, na condição de psicólogo educacional, pesquisador e educador, em situações e atividades, durante e até doze meses após a realização da pesquisa, em atividades tais como: parcerias com a Escola Municipal Indígena Puranga Pisasú, assessoria na elaboração de projetos, busca de editais de fomento a atividades socioeconômicas e culturais;

Manaus, 05 de fevereiro de 2018.

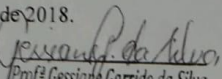

Peterson Medeiros Colares
631.342.092-68
Pesquisador – PPGICH/UEA



TERMO DE ANUÊNCIA E COMPROMISSO
Parte 2/2

Declaro para os devidos fins que estou de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "MEMÓRIA BIOCULTURAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OS SABERES ESCOLARES NA ALDEIA NOVA ESPERANÇA", sob a coordenação e a responsabilidade do pesquisador mestrando Peterson Medeiros Colares, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade do Estado do Amazonas, bem como ciente de suas obrigações e compromissos firmados no presente documento.

Manaus, 05 de fevereiro de 2018.



Profª Gessiane Garrido da Silva

Profª Responsável - SEMED

Mat: 129.778-3A

Gessiane Garrido da Silva

Gestora

Escola Indígena Municipal Puranga Pisasu

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS
Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas
(PPGICH-UEA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa chamada **“MEMÓRIA BIOCULTURAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OS SABERES ESCOLARES NA ALDEIA NOVA ESPERANÇA”**, sob a responsabilidade do pesquisador Peterson Medeiros Colares, telefone (92) 99285-3802. Email: petersonmcolares@gmail.com. Endereço: Rua Buiucu, 16, Sol Nascente, Presidente Figueiredo/AM, o qual está sendo orientado pela Prof^a Dra. Edilza Laray de Jesus. Email: ejesus@uea.edu.br. Endereço: Rua Leonardo Malcher, 1728, Praça 14, Manaus-AM CEP: 69020-070.

O Objetivo desta pesquisa é estudar a relação entre os saberes científico e tradicional na Escola Municipal Indígena Puranga Pisasú a partir do conceito de Memória Biocultural.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de atividades observadas pelo pesquisador e/ou entrevistas individuais. O pesquisador, com prévio consentimento, realizará observações nas atividades escolares e cotidianas de membros da comunidade, tais como reuniões, atividades laborativas, conversas informais, podendo efetuar registros em áudio, fotografias e diário de campo, exceto quando na presença de menores de idade. Essas atividades têm previsão pra ocorrer entre 06 e 17 de agosto de 2018.

As informações fornecidas na sua participação serão utilizadas somente para fins de pesquisa científica, no qual serão analisadas e publicadas na dissertação e em artigos científicos, porém, sua identificação (nome e sobrenome) será guardada em sigilo, ou seja, não será divulgada.

Os riscos decorrentes de participação em pesquisa de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 466/2012 podem envolver a “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente”. Assim, nessa pesquisa os riscos de sua participação podem ser leves, podendo ocorrer, durante os procedimentos de coleta de dados, algum(s) constrangimento(s) decorrente da não compreensão das perguntas abordadas ou da presença do pesquisador como elemento alheio ao cotidiano da comunidade. Contudo, deixamos claro que nossa intenção não é verificar o certo ou errado e sim as respostas mais adequadas e significativas a sua realidade em relação à temática da pesquisa. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas a qualquer momento quando solicitado ou quando percebida pelo pesquisador. A fim de evitar danos e agravos procuraremos manter os devidos esclarecimentos, atentaremos também para os cuidados éticos em pesquisa.

Caso ocorra algum tipo de dano ou agravo, diante da mobilização de algum tipo de conteúdo, o senhor (a) receberá atendimento no Pólo-Base Nossa Senhora da Saúde, localizado na Comunidade Três Unidos, com o intuito de tratar tais problemas. Diante de outros agravos que possam ser decorrentes do processo, tomaremos as providências reparatórias, responsabilizando-nos pelas eventuais implicações com respeito e zelo pelos participantes da pesquisa.

Se você aceitar participar dessa pesquisa, estará contribuindo com informações que contribuirão para a valorização do saber tradicional no âmbito da educação escolar básica.

Mesmo que autorize sua participação na pesquisa, mediante assinatura em termo de consentimento livre e esclarecido, o (a) Sr (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Entretanto, existe a garantia de ressarcimento de eventuais despesas aos participantes e seus acompanhantes, quando as mesmas forem necessárias, abarcando tudo o que for necessário ao respectivo estudo.

Antes de sua execução, esta pesquisa passará pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP). Este procedimento se dará por meio do preenchimento do Protocolo de Pesquisa, submetido eletronicamente por meio da Plataforma Brasil. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEA – CEP/UEA, na Av. Djalma Batista,

3578 - Flores, Manaus - Amazonas – Brasil, CEP: 69005-010 - Telefone/Fax: 55 92 3214-5772, ou pela página <http://cep.uea.edu.br/?dest=faleConosco>.

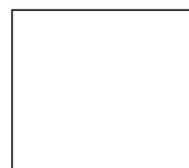
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado do pesquisador sobre o que vai fazer e porque precisa da minha colaboração, estando de pleno conhecimento e de acordo. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Manaus - AM, ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa

Peterson Medeiros Colares
Pesquisador – PPGICH/UEA



Impressão Datiloscópica

Orientadora Prof^a Dr.^a Edilza Laray de Jesus
Docente PPGICH/UEA



PETERSON MEDEIROS COLARES - Pesquisador | V3.2

Cadastrados Sua sessão expira em: 39min 54

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MEMÓRIA BIOCULTURAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OS SABERES ESCOLARES NA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA
 Pesquisador Responsável: PETERSON MEDEIROS COLARES
 Área Temática: Estudos com populações indígenas
 Versão: 3
 CAAE: 84399318.0.0000.5016
 Submetido em: 22/08/2018
 Instituição Proponente: Escola Superior de Artes e Turismo
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1012747

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 3
 - Pendência de Parecer (PO) - Versão 3
 - Documentos do Projeto
 - Brochura Pesquisa - Submissão 3
 - Comprovante de Recepção - Submissão 3
 - Cronograma - Submissão 3
 - Folha de Rosto - Submissão 3
 - Informações Básicas do Projeto - Subm...
 - Outros - Submissão 3
 - Parecer Anterior - Submissão 3
 - Projeto Detalhado / Brochura Investigad...
 - Recurso Anexado pelo Pesquisador - S...
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justif...
 - Apreciação 3 - CONEP - Versão 3
 - Apreciação 3 - Universidade do Estado do...
 - Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	PETERSON MEDEIROS COLARES	3	22/08/2018	04/10/2018	Aprovado	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	04/10/2018 16:03:55	Parecer liberado	3	Coordenador	CONEP	PESQUISADOR	
PO	04/10/2018 11:06:33	Parecer do Colegiado Editado	3	Assessor	CONEP	CONEP	
PO	28/09/2018 15:56:12	Parecer do colegiado emitido	3	Coordenador	CONEP	CONEP	
PO	28/09/2018 11:39:32	Parecer do colegiado liberado	3	Assessor	CONEP	CONEP	
PO	27/09/2018 17:08:42	Parecer do colegiado em análise	3	Assessor	CONEP	CONEP	
PO	27/09/2018 16:05:21	Parecer do relator emitido	3	Membro do CEP	CONEP	CONEP	
PO	27/09/2018 15:30:03	Aceitação de Elaboração de Relatoria	3	Membro do CEP	CONEP	CONEP	
PO	27/09/2018 15:23:59	Confirmação de Indicação de Relatoria	3	Coordenador	CONEP	CONEP	
PO	27/09/2018 15:23:40	Indicação de Relatoria	3	Coordenador	CONEP	CONEP	
PO	27/09/2018 15:23:08	Aceitação de Recusa de Relatoria	3	Coordenador	CONEP	CONEP	

Ocorrência 1 a 10 de 42 registro(s)

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Grupo: Comunitários

Há quanto tempo existe a comunidade?

Quem foram os primeiros moradores?

De onde vieram? Por quais motivos migraram e por que escolheram esse local?

Quantas famílias existiam no início e quantas existem atualmente?

A partir de quando ela passou a se chamar Nova Esperança? Por que foi escolhido esse nome?

Todas as famílias da NE são da etnia baré?

O que você pode me contar sobre a história do seu povo?

Pode dar exemplo de atividades que são realizadas em conjunto?

Existem atividades que são realizadas na comunidade exclusivamente pelo povo baré?

Você caça? Pesca? Faz Artesanato? Tem roça? Pode falar um pouco sobre cada uma dessas atividades?

Que tipo de animais você costuma caçar? Há uma época específica pra caçar uma espécie, um local específico, uma técnica específica pra cada animal?

Quais tipos de peixe são consumidos? Quais locais (ambientes) de pesca são mais frequentados? Quais apetrechos característicos dos barés você utiliza?

Há algum tipo de ritual antes ou depois da caça/pesca que é da cultura baré?

Como vocês se guiam quando entram na floresta/rio, para não se perder?

Que tipo de plantas vocês cultivam? Quais vocês coletam? Que produtos fazem a partir do que colhem? Quantos tipos de mandioca produzem? Que subprodutos da mandioca vocês produzem?

Há comercialização dos produtos da caça, pesca e roça entre comunitários ou para outras comunidades?

Você conhece sobre plantas medicinais e para que cada uma serve? Utiliza no seu dia a dia?

Pode falar sobre festividades e eventos da comunidade, como o dabukuri e o kariamã?

Você fala nheengatu?

Sabe quantas pessoas na comunidade falam?

Como se ensinam as tradições do povo ao mais novos?

A Escola Puranga Pisasú ajuda a revitalizar a cultura do povo, na sua opinião? Como?

Para você, o que diferencia o baré dos outros povos? O que significa ser baré?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Grupo: Escola.

Como se deu o processo de implantação da escola na comunidade?

Quem foram os primeiros professores? Ainda residem na comunidade?

A partir de quando a escola passou a ser considerada Escola Indígena?

Como é a relação da escola com a SEMED? A que setores ela está vinculada e como é feito o processo de assessoria técnica (AT)?

A AT é feita em conjunto, parte do currículo formal e diversificado? Ou é feito em separado?

A Escola tem PPP? Fale um pouco sobre o processo de construção desse documento.

Como é produzido o calendário escolar? Há participação da comunidade?

Como é pensado e decidido o projeto de trabalho anual da escola? Desde que ano se começou a trabalhar com projetos e como tudo começou? Quais temas já foram abordados?

Como é feito o planejamento do ano letivo e das atividades?

Fale sobre o processo de planejamento das aulas? Como você pensa as aulas do conteúdo do currículo formal e dos conteúdos definidos pelo projeto de trabalho?

Quais os desafios na hora de executar o planejado?

Quais as metodologias de ensino mais utilizadas nas aulas?

Quantas turmas tem a escola hoje? Quantos alunos por turma?

Em que ano começou a construção do prédio da escola? Em que ano ele foi entregue?

Como é feito o monitoramento e avaliação da execução do projeto na escola e na comunidade?

Entrevista M1

Peterson – Eu queria que tu começasse te apresentando, falando teu nome, tua atividade aqui e tua formação.

M1 – Bom, eu me chamo _____, sou professor também, mas hoje estou ocupando o cargo de vice-liderança e a minha formação hoje, eu estou terminando Ciências Biológicas, no último período, e também sou artesão, pescador, caçador, uma variedade de funções aí. Também estou na parte de liderar a comunidade, dar um direcionamento melhor, projetos, na escola também, orientação do projeto, encaminhamentos, e tento trazer o que aprendi na universidade para contribuir de alguma forma com o povo também. Basicamente, é isso.

P – Fazes lá na UEA?

M1 – Sim. Faço na UEA, Ciências Biológicas, e agora em agosto estou no último período. Inclusive vou fazer o meu TCC um projeto em relação a agricultura, agricultura orgânica. É um projeto que me interessei muito, eu gosto muito dessa área de agricultura, aprendi muitas coisas da técnica da agroecologia, e tentando assimilar com o conhecimento aqui do povo e tal, a nossa forma de cultivo. É também um trabalho de revitalização. No decorrer desse processo, nós éramos de Santa Isabel do Rio Negro, na década de [19]90 se mudou pra cá, e tem todo um contexto histórico nosso...

P – Então vamos aproveitar que tu estás falando do contexto histórico, tu podes me falar um pouco da comunidade, há quanto tempo ela existe, de onde foi que veio, o que tu sabes sobre isso.

M1 – Bom, como eu falei, nós éramos de Santa Isabel, na década de [19]90 a gente migrou para essa região e nós chegou (sic) nessa região aqui e não tinha nada e logo, assim, a gente morava num sítio mais ali embaixo, sitio do meu avô, aí teve um nosso velho conhecido e amigo nosso que era de São Gabriel, a esposa de Santa Isabel, e na época eu tinha o que, oito anos de idade mais ou menos, e a partir da necessidade de criar-se uma escola pra atender crianças que estavam aqui em torno, meio que assim uma boa vontade do fundador, que era daqui, o Seu Getúlio e sua esposa, ele teve a ideia de ajudar mesmo que fazendo uma escola particular, no início era particular. Então tudo começou através da fundação de uma escola, posteriormente fundada a comunidade.

P – Então é verdade a história de que primeiro veio a escola e depois a comunidade?

M1 – Sim, todo mundo pergunta, mas como é que se criou a escola e depois a comunidade? Geralmente cria primeiro a comunidade depois a escola, mas aqui foi o inverso. Como o idealizador de fundar a escola era ajudar, daí a ideia dele no início era criar uma escola e ajudar, tanto é que ele utilizou a própria sala da casa dele pra servir de sala de aula. Então por aí você vê o grande interesse, comprou material, merenda escolar, tudo ele comprou por conta dele. Ele é um militar da reserva...

P – Mas ele é Baré também?

M1 – – Sim, ele e a esposa.

P – E ele ainda mora por aqui?

M1 – – Mora, a casa dele é lá... Ele não tá aí não, né? Ele tá aqui com a gente e é uma pessoa muito querida. Isso foi em 1996, em 2016 interou 20 anos. Dezenove de março de 1996, esse foi o primeiro dia da escola, com 27 alunos, e eu era um deles. Dos 27 alunos eu era um deles, na primeira série.

P – Ainda existe a escola?

M1 – – Não tem mais.

P – Então essa que está aí não é bem a primeira escola?

M1 – – Não, essa aí, deixa eu ver, essa aí, depois de dez anos veio aquela que está lá ainda. Dez anos. Surgiu na casa dele, depois comunicou que havia um interesse em expandir, depois já pensou

em criar a comunidade, ter a comunidade, loteou essa área, foi assim, ó, se vocês quiserem fazer casa, podem vim, vão fazendo a casa e foi expandindo assim. Depois foi lá por trás, e assim a gente foi crescendo. Aí quando foi em 2010, 2009, deixa eu ver, 96... é, foi 2010, construiu aquela lá. Mas antes, entre a casa dele onde começou tudo, depois construiu uma outra casa, logo um ano depois, um ano não, em 96 mesmo, construiu-se uma casa, os comunitários ajudaram a construir tudo, inclusive eu terminei a quarta série lá. Em 2004, teve um temporal e levou tudo, aí passamos um bom tempo sem escola aqui. A escola passou a ser numa igrejinha, inclusive eu estava até vendo a foto de 2009 agora há pouco, estava fazendo uma retrospectiva aqui com a mamãe pra ver como eram as pessoas há dez anos atrás. As pessoas mais magras, aqui só era mato, então, no decorrer desse tempo, mais de 22 anos, foi de crescimento. Aí quando foi em 2005, não, foi antes, em 2000, a gente começou a ter assistência da secretaria especial de saúde indígena, aí começou um diálogo com a secretaria pra se criar uma educação escolar indígena dentro da escola, isso já em 2005. No ano de 2000 foi mais o reconhecimento, o atendimento pela saúde indígena, posteriormente veio a atenção à educação diferenciada, a escola passou a pertencer ao município de Novo Airão depois funcionou um ano bem dizer como uma escola particular, depois disso o Seu Getúlio correu atrás, foi atrás do poder público municipal e Novo Airão nos aceitou. Aí passamos parece que três anos pelo Novo Airão, aí depois o povo decidiu, vamos por Manaus, porque era um território de Manaus aqui, né, e passou-se pra lá até hoje. Aí nesse processo todo houve um desejo da própria comunidade de se abordar a temática da educação escolar indígena na escola, e quando foi em 2014, a escola era Boas Novas, foi aprovado o ato de criação com o nome indígena, houve a categorização como escola indígena e com professor indígena, que não existia, e a escola passou a ser conhecida como escola indígena regulamentada, apesar de não ter seus documentos, tem só o decreto, mas assim, essa conquistas veio gradativo nesses 22 anos de existência.

P – Voltando um pouco na fala, tu te recordas os motivos que trouxeram vocês de Santa Isabel pra cá?

M1 – – Na verdade... Eu tinha sete anos, né. Meus avós... Eu sempre procurei informações, perguntar deles por que. Segundo o relato deles [o local] era legal, farto, terra fértil, alimento em abundância, aí segundo meus pais e avós, foi mais por questão de saúde e assistência. Assistência à saúde e educação, que não tinha pra lá.

P – Qual era o nome da comunidade?

M1 – – Nós éramos de Ilha da Maricota. Fica, deixa eu ver, a uns 40 km do município, subindo o Rio Negro, zona rural. Ali na área de Santa Isabel, 80, 90 por cento [da população indígena] são barés.

P – Depois que vocês se estabeleceram aqui, teve alguma dificuldade por conta, por exemplo, tu disse que chegaram em 96 mas a parte da saúde só chegou em 2000...

M1 – – Na verdade nós chegamos aqui em 90, né. 1996 foi só a criação da escola, já. Esses seis anos nós ficamos perambulando ali pelo sítio, foi muita dificuldade, primeiro porque, sempre eu falo isso, eu via isso na época, o meio de subsistência na época lá [em Santa Isabel] era frutas, produtos da agricultura, pesca, e a gente vivia uma vida, digamos, de humildade mesmo, na verdade nós tínhamos o que nós precisávamos: comida, vestimenta, nós tínhamos o nosso lugar. O indígena nunca teve o anseio de ser rico, não foi por esse motivo que a gente veio pra esse lugar, melhorar de vida, ganhar dinheiro, não. Foi por questão de saúde, tanto é que um dos motivos foi o falecimento de uma pessoa muito querida da família e do nosso povo, que é a irmã do meu avô. Ela por uma simples catapora veio a falecer, por não ter assistência médica. Tanto contato com vários povos não indígenas aconteceu que a gente teve doenças que não é curada com remédio tradicionais, né. Precisava de um remédio da farmácia, e tal, então aí houve o falecimento e o povo ficou... Meu avô foi um dos primeiros a ficar desgostoso, “não quero mais ficar aqui”, e não era o primeiro caso, teve vários. A minha avó, um filho dela morreu do que a gente chama de doença de criança, que é o tétano, tudo isso foi falta de assistência médica, de cuidado, e vários outros casos também de óbito, isso tudo veio acumulando, tudo isso foram fatores que contribuíram para houvesse o processo de migração, o desejo de estar mais perto de onde tivesse SEMSA. Nunca pensamos de vir morar na cidade, isso assim na conversa que tive,

nunca me falaram “ó, o desejo quando nós pensamos em mudar de lá era ir migrar pra cidade, morar no centro urbano”. Isso nunca foi o desejo do povo, entendeu? Era estar num lugar semelhante ao nosso, mas que tivesse mais assistência em saúde e educação, que não veio assim, quando nós chegamos em 90, era a mesma situação de lá, mas aí a gente foi se organizando, foi buscando conhecimento... Por estar mais perto do centro urbano, tivemos mais acesso com mais facilidade, tanto é que hoje as crianças são bem imunizadas, tem uma assistência médica, nós já estamos, nesses pouco mais de 20 anos, 22 anos, teve apenas dois óbitos, assim do povo, né. E lá pra onde a gente morava, era quase de dois em dois anos, um ia embora por uma doença simples, então isso a gente vê que a qualidade de vida em relação à saúde do povo tem melhorado. Então esse foi um dos objetivos. Quando nós chegamos aqui na época, como eu falei, os meios de subsistência lá eram a agricultura, pesca... Quando precisava comprar alguma coisa, vendia fruta, ia no município de Santa Isabel, vendia farinha, peixe, quando precisava, né. Pra comer a gente não precisava comprar frango, comprar essas coisas, alimento industrializado. Tinha alimento em abundância de qualidade e natural, e quando nós chegamos pra cá, o meio de subsistência nessa região era a extração de madeira. Rapaz, foi um impacto. Assim, tem vez que eu fico pensando, fazendo uma análise, eu lembro, com sete anos eu era criança. A gente chegou a passar fome mesmo. Aqui na época a forma de pesca era diferente de lá, na era como a gente... Até teve esse processo de adaptação aqui, digamos que começamos a se adaptar de 1993 pra cá, então foi muito complicado. Pra lá ninguém precisava tirar madeira pra sobreviver. Só tirava madeira pra fazer nossa casa, nossa canoa, utilizar pra coisas que nós podemos utilizar. Aí meus pais, meus tios, pra sobreviver tiveram que trabalhar, e na época os patrões compravam madeira, pagavam uma merreca, sempre ficavam dependente do patrão, porque eles nunca pagavam conta, por desconhecer até a matemática, talvez tiravam o saldo e não sabiam, eram enganados muitas das vezes. E aí foi a única forma de... Até que o povo começou a plantar, começou a cultivar de novo, aí o povo foi se estabelecendo, gradativamente. Essa extração de madeira ocorreu até 1998 ou 2000 mais ou menos. Aí começamos a ver que isso não era certo. Não era algo que a gente estava acostumado a fazer. O povo mesmo reconheceu que não dava futuro, não. Isso nunca fez parte da cultura do povo. Então a gente buscou alternativas de opção de renda. Começamos também pela agricultura. O povo já tinha a essência da arte, de produzir artesanato. Nosso povo Baré sempre teve essa criatividade. O artesanato que nós fazemos hoje para comercializar é o mesmo que a gente utilizava nas nossas casas, na aldeia... Os instrumentos de pesca... Ninguém sabia que aquilo tinha um grande valor. Hoje a gente continua fazendo as armas, os tecidos, colares para comercializar. Então quando nós chegamos pra cá nós vimos que isso tinha um grande potencial para gerar renda. A gente fortaleceu isso ao longo desse tempo. Aí com isso chegou a atividade turística e uma foi complementando a outra. E a gente tenta pegar um pouco daqui, organiza daqui, e vai crescendo, né. Aí nesses altos, teve até um tema que a gente valoriza muito na escola que é o negócio da agricultura. Nesse processo de migração pra cá, assim, houve uma perda muito grande na questão de alguns aspectos da cultura. A própria língua materna, a própria prática do cultivo, o povo deixou de praticar... Quando chegamos aqui, fomos obrigados a trabalhar na extração de madeira. Ou seja, inclusive eu na época era criança ia pro mato com meu pai e com minha mãe, a gente ia arrastar pau, madeira no mato, e chegava cansado e a gente não produzia mais. O tempo que a gente tinha era pra estar ali, se ajudando. Tinha que se adaptar aquele modelo que existia aqui na época. Onde as pessoas pra adquirir farinha, outros mantimentos, tinha de comprar. Então por isso muitos dos conhecimentos foram deixados de praticar, em relação à agricultura, do cultivo... E hoje é uma das bandeiras que a escola tem trabalhado, essa questão da revitalização. Chegou aqui um tempo que ninguém tinha roça, a gente parou. [eu disse] Papai, isso tá errado. Cadê nosso cará, cadê nossa banana, nosso abacaxi, pra nós, que sempre tinha em abundância pra gente, cadê? A gente tá morando em cima de uma pedra? O povo começou a refletir. Isso há dez anos atrás. Aí depois veio o artesanato, turismo... O povo quando não tem conhecimento acaba entendendo a prática de uma forma errada, acaba priorizando aquilo ali como uma única fonte de renda, acaba deixando, menosprezando as outras. E essa da agricultura foi um impacto bem grande, que precisou a gente fazer projeto de intervenção, partiu da escola fazer esse trabalho, e é um trabalho contínuo. E hoje a maioria já tem roça, já tem abacaxi, cará, macaxeira...

P – Tu sabes quantas famílias chegaram aqui?

M1 – – Na verdade, eram 17 pessoas. Hoje são mais de, são 139 hoje, ao todo. Eram 03 famílias, 04 com o Seu Getúlio, que já morava aqui. E hoje são 28 famílias. E que já vieram outros aqui da região, e que tem 33, parece.

P – E tem pessoas que moram aqui e que não são barés? Aproveitando, como é que funciona o controle de quem vem morar aqui? Qual seria o procedimento pra ser autorizado e aceito pela comunidade?

M1 – – Três famílias, com a Silvanira, mas ela nem mora aqui, só vem de vez em quando. Pra morar tem alguns critérios. É muito a questão do diálogo. Não é que não pode, mas não é assim bagunçado. Primeiro a pessoa que deseja morar aqui vem, conversa com a gente, mostra o seu interesse, porque quer morar. Aí a gente se reúne aqui, todo mundo, ah, tem o Fulano que quer morar aqui, que que vocês acham, estão de acordo? Aí o fulano fala a proposta dele, porque ele quer vim, porque se interessou em morar aqui, e a gente decide coletivamente. Se for viável, ah a gente acha que o Fulano vai nos ajudar, vai somar com a gente, aí fica. Quando não, a comunidade também decide, ah, não, principalmente quando a comunidade sabe alguns antecedentes da pessoa, aí já não é muito certo. Mas assim, tem alguns critérios pra morar aqui: se envolver, participar do meio social, dos trabalhos, ajudar de alguma forma nos trabalhos comunitários, se envolver, se interar com o povo. Porque isso a gente acredita que é bom pra gente.

P – As lideranças políticas são tu e teu pai?

M1 – – As pessoas mais velhas. Minha avó, meu avô, pessoas que hoje estão pra ali, pessoas mais idosas assim, que são mais vividas e sempre tem um peso a mais na hora de opinar, tomar decisões aqui na comunidade, tem um peso maior, tipo peso 2.

P – Tu podes dar exemplo de atividades, festividades que vocês fazem e que são característicos da cultura?]

M1 – – No trabalho, nós temos aqui o nosso Ajuri, que é um mutirão. Isso é uma característica que nós não deixamos, de trabalhar juntos, de produzir juntos. A solidariedade é uma coisa aqui que já teve fraco, mas a gente procurou fortalecer. As festividades a gente procura tá junto sempre. A questão das comemorações, eventos, a gente sempre faz aqui um Dabucuri, a gente chama, que é uma dança, a gente se reúne pra celebrar, se alegrar, comer, ajudar quem tá precisando, às vezes tem uma família que tá necessitando e a gente faz o Dabucuri pra ajudar aquela família, o que ela tá precisando, se é mantimentos, se é fruta, se é peixe, se é carne, aí todo mundo se junta, vamos fazer a dança, pra entregar. Então isso ninguém perdeu. Teve fraco, mas isso ainda tem no povo. A pesca também, pra ir pescar junto, amanhã a gente vai pegar o peixe da noite, aí a gente vai, no outro dia chega, partilha, partilha com outro vizinho também... Isso é algo que ninguém deixou, essas práticas coletivas que eu falo que é um dos pilares de sustentação da sociedade nossa, que teve fraco, mas a gente viu que não era certo deixar isso de lado. Tava tendo muito individualismo, e isso acompanha o egoísmo, e isso nunca fez parte da nossa tradição.

P – De algumas coisas que eu li, da história e tradição do povo Baré, tem um ritual que chama Kariamã, que acho que é de passagem...

M1 – – Passagem pra vida adulta. Isso é uma das coisas que nós não trouxemos nesse processo de lá pra cá, o Kariamã. Inclusive hoje na escola os meus pais vão e contam, os meus avós vão e contam... Eu quero muito trazer de volta na prática, não só na teoria para os alunos. A gente já passou vídeo pra eles, como acontece, e os avós mesmo, papai, nas vezes que eu levei ele pra escola, sobre o processo do Kariamã, que é o processo de iniciação da vida, o significado daquilo pra... Hoje assim, os alunos tem, eles entendem o Kariamã como um conteúdo de história, e eu vejo que isso tem que ser praticado. Faz parte das nossas origens. E hoje, de acordo com o significado do Kariamã, o que a comunidade do Nova Esperança vive, é o resultado de não passar pelo Kariamã, entendeu? [a mãe do Joarlisson participa nesse momento, dizendo que passou por esse ritual, ainda quando morava em Santa Isabel, mas que aqui nunca

foi praticado]. Então eu vejo que tudo que nós passamos hoje, nós passamos grandes dificuldades, digamos com essa cópia, querer copiar a cultura do branco, o homem não índio foi, assim, resumindo, a falta do Kariamã, porque é através daquele processo que vai se tornar um homem autêntico, a busca da integridade pelos ideais do seu povo. Quando você não passa por aquele processo ali, você vai se tornar um homem preguiçoso, que não tem interesse de pescar, de progredir, de cuidar do seu povo, tudo isso são fatores positivos que no processo do Kariamã você adquire, né? Essa essência, esse sentimento que você é responsável pelo seu povo.

P – Falando da caça, pesca, artesanato, nessas atividades o que tu destacaria que é característico do povo Baré, que é só o povo Baré que faz?

M1 – – Se você for analisar, a forma como se pesca, como se captura o peixe, é típico do Baré. Na época do igapó tem uma técnica, na época da seca tem uma outra técnica. As armadilhas, por exemplo, o cacuri, o matapi, são armadilhas e são formas de pesca, são instrumentos utilizados para capturar peixe. Então isso é algo típico do Baré, sempre teve ali com ele, né, para, assim... Já com relação à caça, pra se tornar um bom caçador tem algumas coisas que pra se tornar um bom Baré ele tem de seguir. Então pra ser um bom caçador não basta ter uma boa mira, tem de ter alguma técnica, habilidade, e é essa habilidade, e assim, como eu posso dizer, tu tem que ter uma, tem que dominar, deixa eu tentar te explicar melhor, tu tem que conhecer mesmo, é algo que os bons caçadores daqui... Assim, nós acreditamos em sonhos, certo. E essa é uma característica do Baré. Digamos, quando uma pessoa daqui, um caçador, tem um sonho bom, que vai achar e caçar uma caça grande, ele sabe, ele interpreta e já vai atrás, e isso dá certo. E isso é típico do Baré. Nem todos os povos acreditam em sonhos, nessa relação. Então isso, pra caça, pra nós, a gente continua utilizando, pra caçar, pra achar um bando de porco, por exemplo, no mato, não simplesmente se deparar. Como é que você vai achar que passou um porco ali ontem, como você vai achar eles, entendeu? Tudo isso já tem uma relação com o sol, com a própria lua, na lua cheia você tem mais possibilidade de ser sortudo, então é algo que não dá pra explicar direito, porque só o caçador mesmo que... Eu digo, eu mesmo, até uns 22 anos, eu cacei muito, então isso eu sei porque eu aprendi vendo, com meu pai, meu pai sempre falava, olha, pra ser bom caçador tem que fazer isso, não é simplesmente ir atrás da caça, mas você tem que saber que a natureza também tem seu limite, tem seu dono, tem que respeitar a natureza também, tem que ter cuidado. Você não pode entrar na natureza assim, pou pou pou. O caçador é um conjunto de técnicas, de conhecimentos, que a visto, é uma característica do baré, a forma dele de utilizar o que ele sabe, do seu povo, pra adquirir a caça. E é algo que eu ainda não vi em uma obra escrita, como explica isso. Como é que você vai escrever o sentimento, né

P – Vamos falar sobre a questão da língua. Tu sabes avaliar quantas pessoas aqui tem o domínio da Língua Geral?

M1 – – Tem pouca. Pouco que eu falo, pouco mais de 20 pessoas, dos mais de cem. Isso foi, como eu te falei, uma perda gigantesca que, também acompanhando a prática a agricultura, perda muito grande que nós tivemos no processo de migração pra cá. Na época pra lá era difícil se ouvir português. Quando chegamos pra cá meus avós, meus tios falam, que as pessoas aqui só falavam português, né. Que se sentiam assim intimidados, pô, o Fulano ali, aquele pessoal ali fala desse jeito, entendeu? E eles se sentiam envergonhados. E isso contribuiu muito pra não se praticar a língua. Então a escola hoje trabalha fortalecendo, fazendo com que ela se torne, nosso objetivo é fazer com que ela se torne novamente uma língua corrente. Que a gente possa se comunicar assim, como eu estou falando com você, no dia a dia. O português é preciso porque tá no currículo, né, e essencial também pra lidar, fazer uma faculdade, conversar com autoridades... Mas também é um processo gradativo. Assim, pra se perder é puff, nesses mais de vinte anos, olha só, quando eu entrei na escola em 2007, em 2017 fez dez anos. Esse processo de revitalização da língua faz dez anos, mais ou menos, a gente trabalhando nisso. E na época só tinham meus pais, meus avós, hoje já tem pessoas que já falam, e assim a gente vai ganhando. O problema maior, hoje eu vejo, é uma concorrência desleal com as mídias, com as mídias tecnológicas e, assim, é muito complicado, você ensina na escola, quando vem aqui pra televisão é só português, você liga um rádio é português, você escuta uma música é português.

A gente já tem algumas músicas em Nheengatu também. A gente quer criar um grupo de músicas, incentivar esses adolescentes, os mais jovens pra cantar, se apropriar mais da língua mesmo, que isso é uma parte que completa nossa identidade. Sem essa língua, cadê o baré, onde é que ele tá? Mas isso a gente tem consciência que isso é necessário para o fortalecimento da nossa própria identidade étnica. Isso já foi trabalhado na escola, essa importância, porque antes, em 2007, quando eu entrei logo, apesar do povo se reconhecer como indígena, tinham resistência. Nós somos índios, mas eu ouvi falar alguns alunos, na época, na adolescência [que diziam] “eu não sou índio não”. Até por desconhecer de fato o que estava por detrás, o que é ser Baré. No decorrer do tempo, foi se abordando, ó, o que é ser Baré. Baré nada mais é do que os costumes que nós exercemos no nosso convívio social, na prática da pesca, isso faz parte, é por isso que nós somos reconhecidos como Barés, porque nós pescamos desse jeito, nós trabalhamos desse jeito, nossas raízes próprias. E aí, pronto, esse foi o nosso trabalho, e no início teve um impacto porreta. Tanto é que hoje não tem mais isso. Não tem mais essa resistência, eu não sou baré, e tal... Não, hoje não tem mais isso. Hoje nós estamos no processo de revitalização linguística do povo, mas um trabalho assim bem árduo, no início, quando eu entrei logo, tinha uns pais aí que, “que índio nada, a gente não é índio, a gente é caboclo”. Aí depois eles foram reconhecendo, principalmente no que diz respeito aos direitos, nós não somos qualquer um cidadão. Não tem o americano? O americano tem a vida dele, tem a língua dele, os costumes dele, então nós somos a mesma coisa, só que nós somos diferentes, diferentes na nossa prática. Aí eu combati logo... Muitos achavam “ah, então nós somos índios mas nós somos civilizados”. Nada, não tem nada de civilizado aqui não. Isso foi um paradigma que foi quebrado, essa visão de que nós éramos civilizados. Teve embate aí com antropólogo, meio antropólogo, teve um embate com ele aí, mas aí foi resolvido. Hoje também, que a mídia impõe isso, né, hoje o que a mídia impõe é que índio é aquele que veve (sic) nu, se alimenta de carne cru, vive no meio da floresta, nômade, anda pra lá e pra cá. A visão que tem lá fora do índio é isso, né. Ele veve no meio da floresta, veve nu, utiliza arco e flecha pra caçar, e a gente vê que a realidade indígena não é assim. Cada povo tem suas especificidades. Tem seus costumes, sua língua... Isso eu tenho aprendido, eu vejo que o povo entendeu, e hoje não tem mais essa resistência, hoje tem orgulho. Meus alunos estão hoje no terceiro ano do ensino médio, esse ano eles formam. Na época foram meus alunos. Eu falava pra eles, não importa o lugar que vocês estiver, o lugar que você ocupar, é importante você manter isso forte, eu sou Baré. Seja lá que for um médico, um enfermeiro, um gari que seja, mas que você nunca perca sua tradição, a sua raiz. Porque essa raiz que você tem, mesmo você negando nunca vai te deixar, eu falo pra eles. E hoje em dia não tem mais resistência, tem orgulho, quando perguntar e você, ah, eu sou baré, baré do povo.

P – Duas perguntas, nessas conversas com os mais antigos, tu já ouviu falar ou conheceu alguém que ainda falava a língua baré?

M1 – – Rapaz, a mãe da fundadora daqui, falava. Eu ainda cheguei a ouvir uma conversa, assim, bem de longe. A mãe da professora Domitila, ela falava Nheengatu e falava Baré. E a mãe dela veio aqui, uns dois anos antes dela falecer, ela falava. Falava baré mesmo. Inclusive aqui no Brasil são poucas, eu descobri na defesa do meu colega que ele desenvolveu, que a gente fez esse trabalho com ele da cartilha, do livro, um professor lá da universidade, professor Valteir, ele me falou que entre Santa Isabel e São Gabriel tem uma senhora que fala baré. E eu fiquei super curioso. Eu fiquei de entrar em contato com ele e quando ele for, pretendo ir com ele. Ele falou que pesquisou daqui do baixo rio Negro até lá em cima! Que na Venezuela tem, né. Ele fez a pesquisa aqui no Brasil. Na Venezuela tem falante do Baré. Porque o Nhhengatu foi uma língua, digamos, já adaptada. Os colonizadores, portugueses, utilizaram uma língua pra se comunicar com todos os povos, na época que iam alcançando. Então ele me falou que tem, e eu fiquei super curioso, porque a mãe da professora Domitila faleceu tá parece que com uns cinco anos.

P – Eu te perguntei isso, porque as referências que eu encontrei dizem que oficialmente não tem no Brasil...

M1 – – Mas tem. É isso que eu preciso ver com o professor Valteir, na defesa lá do meu colega ele falou Joarlison você sabe que ainda tem baré no Brasil que ainda é falante do baré, não é? Eu

falei, é mesmo, professor? Ele disse, é. Ele disse, eu visitando, fazendo trabalho de campo, eu achei, e ela mora entre São Gabriel e Santa Isabel. Eu falei, quando o senhor for lá me chame, que eu vou lá.

Entrevista 02 – José Pancrácio

P – Bom, Seu José. Queria que o senhor começasse se apresentando, dizendo seu nome, qual sua função aqui, sua idade, pra que a gente possa começar.

JP – Tá beleza. Eu me chamo José Pancrácio da Silva, tenho 57 anos, trabalho como agente indígena de saúde e sou presidente da comunidade Nova Esperança.

P – E Cacique, também. Desde quando?

JP – Sim, cacique. Desde 2004.

P – Qual o ano de fundação aqui da comunidade?

JP – O ano de fundação foi 1996, que começou aqui oficialmente.

P – Eu queria que o senhor falasse como começou, de onde vocês vieram, quantas pessoas vieram de lá, contar um pouquinho dessa história.

JP – Tá. No início, eu morava em Santa Isabel do Rio Negro, quer dizer, não no município. Eu morava acima, umas duas horas, do município, onde tinha uma, não era uma aldeia, era uma comunidade, uma comunidade por nome Maricota, onde eu consegui a minha esposa. Eu morava lá. Então a irmã do meu sogro já morava pra cá faz muito tempo. Aí ela foi e passou um convite pro meu sogro, Seu Jonas. Nesse convite Seu Jonas veio embora, eu não sei que ano, se eu não me engano parece que foi em 1989 ele veio pra cá. Quando foi em 1990 ele passou um ano aqui e retornou pra lá. Foi visitar a filha dele que tava pra lá, aí na época que esse meu filho nasceu, o Delso, e foi pra lá. E aí ele passou convite pra mim, que ele queria que nós viesse visitar ele aqui também. Nesse convite nós viemos. Veio eu, minha esposa e meus três filhos. Nessa visita eu vim, cheguei aqui, eu conheci um pouco de onde ele tava, onde ele residia, e eu senti um pouco que não era como era pra lá, a convivência, que pra lá as coisas eram muito diferentes do hábito daqui, e também a gente vivia lá de uma maneira diferente daqui. Duas coisas que eu estranhei bastante: uma que lá a gente vivia da agricultura, plantando roça, macaxeira, cará, essas coisas, fazendo farinha pra vender, pra subsistência, e quando eu cheguei pra cá, eu senti um pouco porque aqui só existia madeireira, só se trabalhava com madeira. E aí eu fiquei nesse impacto de trabalhar porque eu não tinha conhecimento de como se trabalhava, e na época...

P – Só uma dúvida nesse meio tempo: já tinha alguém aqui residindo que era Baré?

JP – Já, primeiro foi meu sogro, segundo fui eu. Quer dizer, tinha a irmã do meu sogro, esposa do Seu Silvério, foi ela que trouxe ele pra cá e ele me trouxe, então ela foi a primeira, ele o segundo e eu o terceiro. Então na época era essa situação. E também toda essa terra aqui tinha dono, a gente não tinha onde fazer um sítio, não tinha onde morar, não tinha onde fazer roça, onde fazia roça o pessoal ia pra cima e expulsava a gente, então essa dificuldade existiu bastante. Aí em 1990, aí eu me mudei daqui lá pro Rio Negro, fui procurar um local pra mim, passei quatro anos, passei de 90, 91, 92, 93, daí tornei pra cá de novo, pro meu sogro. E procurando moradia, eu vim aqui pescar pra esse lado e tinha o Seu Getúlio, o atual dono dessa terra aqui, e não existia isso aqui não, só existia uma casinha lá onde tá, onde tá aquela casinha ali¹⁸. Aí ele me chamou, e conversando com ele, contei minha situação pra ele, disse Seu Getúlio, minha situação assim, eu vim por passeio e não pude mais voltar por causa das minhas condições, não tenho dinheiro, o senhor não tem como me ajudar, eu queria um pedacinho de terra pra mim

¹⁸ A casa do Seu Getúlio é uma casa de madeira, em frente à atual escola. Ainda está preservada e ele ainda reside lá.

fazer um barraco pra terminar de criar meus filhos, falei pra ele. Aí ele com pena de mim, disse, não senhor, não seja por isso – ninguém se conhecia, né – por isso, não, por terra o senhor não vai ficar sem fazer seu barraco. Encostemos e viemos embora, isso aqui só era mato. Cheguei bem aqui em cima com ele, disse bem aqui o senhor pode construir sua barraquinha, morar com seus filhos o tempo que o senhor quiser. Aí eu comecei, eu fui o primeiro morador daqui, depois dele. Nós viemos de lá, meu sogro morava ali pra baixo. Aí fiz aqui minha barraquinha, aqui eu me atuei com meus filhos, comecei a fazer roça, plantando roça, meus filhos foram crescendo, os outros foram aparecendo também, outros filhos. Então aqui foi a minha vida toda, que desde que eu saí de lá e meu atuei aqui eu não saí mais. Eu construí, quando começou a escola, aí foi uma história muito longa, que ele que teve essa ideia de criar a escola, pagando professor, conduzindo os alunos, comprando material, tudo foi por conta dele. Então, ele me agradou bastante a minha permanência aqui, e com isso eu fui puxando meus cunhados pra cá, por exemplo, minha irmã, meu cunhado, e meu sogro que foi o último a vim de lá pra cá no sítio dele, ele morava ali, e ele por último chegou aqui, pra nós fazer já a aldeia. Aí com o tempo nós formemos a comunidade. Aldeia, né. Aí foi o tempo que o Seu Getúlio se doeu, que ele era o atual presidente, ele doeu, passou uns quatro anos doente, tornou de novo pra tentar mas não conseguiu, aí ele me chamou e entregou, esse terreno aqui pra eu tomar de conta, acolher esses meus parentes, pra fazer uma comunidade boa, que podia trabalhar, que podia sustentar e botar meus parentes aqui também, e assim eu fui colhendo meus parentes, puxando pra cá, meus cunhados, minhas cunhadas, meus irmãos, minha irmã, aí fomos construindo essa comunidade.

P – O Senhor trabalhou na extração de madeira?

JP – Cheguei. Logo no início, 1991, 92, 93, quase uns cinco anos eu trabalhei com madeira. Extração de vara de escora, que é pra poder se manter. Mas serrar mesmo eu não serrava, não, era só mesmo só tirar vara de escora, era o produto que tinha aqui. E pescar, caçar, pra vender também. Tinha muita gente que vinha de Manaus aí e levava muita paca, peixe e a gente ia pescando, caçando, vendendo pra eles pra poder comprar o mantimento pra gente.

P – Hoje, quantas famílias tem aqui?

JP – Hoje tem 34 famílias, tem 117 pessoas, isso os cadastrados, mas ao todo tem 37 famílias, 120 pessoas. Ao todo, entre os indígenas e os não-indígenas. Tem os não-indígenas aqui, e também tem os não cadastrados ainda. Mas não fazem parte da nossa tribo, que eu digo. Residem, mas não são indígenas.

P – O que o senhor pode nos contar da história do povo Baré? 09:50

JP – Uma coisa importante que eu aprendi, na época da infância, foi a nossa cultura dos povos indígenas. Isso é que hoje eu tou tentando repassar pra os meus netos, os meus sobrinhos, minhas sobrinhas, é a nossa cultura indígena, o nosso cotidiano numa aldeia. E também, como se diz, ter o conhecimento da nossa identidade. Você vê hoje que a sociedade tá muito avançada que nem todos os indígenas querem ser indígenas. Então hoje aqui eu batalho bastante e me traz muitas lembranças, antigamente meus pais e meus avós, eles tinham uma cultura indígena diferente, dos de hoje. É que na minha época, como eu tava falando ao pessoal ali, na época que eu era jovem, a gente não dançava festa dançante que hoje tem, com música e tal, som ao vivo. A nossa dança tradicional era só mesmo a dança indígena. O cara dançava a noite toda mas era uma cultura indígena, era um Dabucuri, era outras danças, dança do Japurutu, do Caua-curí, isso era típico da nossa diversão do passado. Então hoje isso me traz uma lembrança, e me traz uma vontade de eu deixar isso aqui, ensinar pro meu povo o que eu aprendi com meus antepassados, meus avós, meus avós, que hoje não existe mais. E tudo isso eu tenho em memória, tudo o que eu aprendi na época, isso tá tudo comigo, e hoje eu quero repassar para a aldeia esse meu conhecimento de indígena. E hoje eu tenho conhecimento de liderança indígena: o que é conduzir uma aldeia grande, como lidar com o povo de uma aldeia, como fazer a aldeia entender o que é uma liderança, o respeito em tudo, então isso me trouxe uma mudança de vida aqui muito importante, que hoje eu conheço os nossos direitos, nos artigos das leis, que hoje tem, e na época nós não tinha conhecimento, se nós tinha direito, se tinha artigo que nos amparava, uma lei que nos amparava na época, eu não tinha conhecimento, e aqui eu já venho aprender

muita coisa, já participei de muitas conferências nacionais de povos indígenas aqui em Manaus mesmo, aprendi muitas coisas. Aprendi a se valorizar com o direito que nós temos, na época eu não sabia. Então hoje eu tento repassar pro meu povo aqui esse conhecimento do direito de ser indígena, o que é ser indígena, qual o direito dos povos indígenas. Isso me traz um sonho da minha época que eu não tinha, e hoje como eu tenho, eu lembro dos meus antepassados, isso nós já podia ter conhecimento há muito tempo, mas nós, apenas não tinha ninguém pra lutar pela gente. E as coisas pra lá são mais difíceis, e ainda continua sendo difícil, e hoje eu vivo aqui com meu povo, repassando meu conhecimento que aprendi com eles, meus antepassados. Então, isso me preocupa muito.

P – Quais são as atividades mais comuns de subsistência aqui?

JP – A subsistência aqui na aldeia, é o peixe, a pessoa vai, procura pescar... Porque assim, no início nós aqui saía em grupo, assim como eu aprendi, como eu tou te falando, passando a cultura. Então nós saía em grupo, ia embora, seis, sete pessoas ia embora pescar, alegre por aí, fazia assado quando chegava, distribuía um pouco aqui, um pouco ali, todo mundo ficava satisfeito. E sem ninguém pagar nada. Mesma coisa no trabalho, todo mundo ia junto, fazia aquele trabalho também. E depois do meu tempo, quando surgiu a mudança, que muda, né, e hoje já fica difícil, a pessoa sai pro si própria, vai caçar, chega aqui, vende, o pessoal compra. Mas no nosso cotidiano de vida aqui, a pessoa sai pra pescar, pra caçar, pela sua subsistência, não pra vender, pra sua subsistência, a pessoa mata uma coisa, ele compartilhar com quase todas as pessoas aqui, ainda existe isso, esse respeito, essa cultura existe. Se buscar uma fruta, do mesmo jeito ele faz lá, aqui distribui um pouco pra cada um, se a pessoa quiser comprar a pessoa compra, mas eles sempre tem essa vida, de união, de união, que se eu tenho hoje aqui eu como sozinho, não tou satisfeito, meu povo tem que provar um pouco de tudo que eu tenho aqui, se puder compartilhar com todos os meus vizinhos eu compartilho, então se trata de um espírito de união que nós temos aqui dentro.

P – O senhor falou de uma diferença, que antigamente todo mundo saía junto, pra caçar e pra pescar, e hoje já tem essa diferença, tem a questão da venda. Tem outras diferenças, tipo ritual que se fazia antes de sair pra caçar, e que hoje não é mais feito?

JP – Sim. Antigamente, pra pessoa entrar na mata, a pessoa tinha que fazer um pedido de oração, e pedir licença pra entrar, da Mãe do Mato, né. Que antigamente, nós povos indígenas, meus pais, meu pai falava isso, você nunca pode entrar na mata sem pedir licença, porque ela tem dono, você não pode entrar no rio sem pedir licença, porque o rio tem dono. Então isso existia muito e hoje eu tenho isso comigo. Antes de eu entrar no mato, a primeira coisa que eu faço, isso. E hoje em dia, não, a pessoa chega aqui, bota a espingarda na coisa, entra na mata, não faz nem o sinal da cruz e vai embora. Não tem mais esse respeito pela natureza. Isso se traz, assim, a natureza se revolta, a pessoa se perde, não sabe mais o caminho, não sabe mais voltar pra cá, e acontece muito isso, porque ele não toma a decisão de tomar uma licença pra entrar no terreno ou no rio, e isso existia muito antigamente. E hoje é bem pouco que usa. Eu trabalho muito explicando pra eles, pra esses jovens hoje, olha, antes de você entrar no mato, você tem que pedir, olha, tou entrando aqui, dê licença que eu vou em busca de um alimento pra mim, assim permita, me ajude, e vai embora, que você vai seguir sem problema e voltar sem problema. Mesma coisa no rio, primeira coisa pede da Mãe do Rio, tem a Cobra Grande, tem o Boto que pode ajudar, o espírito, né. E ele vai lhe ajudar. E hoje não existe isso, hoje a pessoa embarca na canoa vai embora, não quer nem saber se tem existe dono, se existe... Porque tudo tem, né. É um conhecimento que eu tenho, que meu pai passou, até hoje eu carrego isso comigo, e eu tento repassar aqui pra aldeia esses conhecimentos. É o mesmo que eu tava conversando hoje com o pessoal. Hoje eu tenho dificuldade de ensinar pra essa quinta geração, que eu tenho hoje aqui a quinta, sexta geração já, os nossos costumes, as nossas tradições. Eu tava dizendo ali, por exemplo, seu eu fizer uma dança tradicional indígena aqui, se aparecer um pessoal fazendo uma festa ali, uma festa dançante, aqui não vai dar ninguém, vão preferir a festa de música dançante, não vão preferir a cultura. Então esse compacto eu tenho, de ensinar, as pessoas não mostram muito interesse, por causa do português, e tal, se eu vou ensinar a língua, a pessoa tá aqui aprendendo daqui a pouco tá ali, e não tá nem aí. Que na minha época, que a minha esposa tá aí

e pode contar, ninguém falava português. Só era no Nheengatu. E hoje se eu me comunicar com meus filhos no Nheengatu, eles vão ficar aborrecidos comigo porque eles não entendem. Só eu e minha esposa, e meu sogro e minha sogra. Já eles não entendem. Tem essa dificuldade, mas a gente tá, aos poucos... Mas só que, como eu tava falando, o português, ele é muito forte, muito forte nessa parte, a pessoa já tem aquele facilidade de falar, e o nosso nheengatu já fica difícil pra eles. Igual o inglês, pra pessoa aprender fica difícil, a mesma coisa o nheengatu, já pra essa geração que foi construída aqui, a geração nova daqui, jovem.

P – E o artesanato? O senhor sabe quantas pessoas tem no artesanato uma fonte de renda?

JP – Sim, no início, quando começamos a trabalhar aqui eu e minha esposa, só era nós dois que trabalhava com artesanato. Ninguém da aldeia queria fazer artesanato porque não sabia. Aí começamos a trabalhar, começamos a vender, aí eu tive um contrato com o navio Ibero Star, ele vinha a passeio e nós produzia muito. Era só eu e ela assim, trabalhar no artesanato assim, pra vender pra nossa subsistência. Aí com o tempo passando, eu reuni o pessoal, e disse, gente, vamos trabalhar, vamos fazer artesanato, madeira a gente tem dentro do parque, daqui a um tempo isso aqui vai ser fechado e ninguém vai poder tirar nem uma vara, de que vocês vão viver? Tem aqui a mulher que sabe, eu também sei, aí aos poucos, foi meio difícil, mas foi, né. Aí um pegou, depois outro pegou, aí foram pegando, foi aos poucos, agora esse ano que envolveu quase todo mundo, já. De primeiro era só eu, a Sonia, depois já entrou meu cunhado Lindo e o Lindoso, depois entrou Celio, depois Valmir, depois já o Joa, depois a mulherada começou a entrar, a Sonia começou a ensinar elas a fazer pulseira, fazer brinco, fazer anel, a mesma coisa ensinei os meninos a fazer canoa, remo, zarabatana, o arco... Tudo isso eu fui fazendo e eles aprenderam. E hoje a maioria da comunidade, como eu falei pra eles, se nós trabalhar no artesanato, aí todo mundo vai ter seu emprego. Vai gerar uma renda aqui na comunidade que vai tá todo mundo empregado, e não vai ser só empregado, vai ser de renda que vai ser pra ele mesmo, que hoje todo mundo já tem o seu trabalho, todo mundo já tem o que fazer nas suas casas, o dia da semana todinho trabalha com artesanato e quando vem um visitante, expõe aí, vem, faz seu dinheirinho tranquilo, vai guardando, até interar, vai a Manaus, compra... Isso aí foi uma coisa que avançou muito, e vai avançar cada vez mais. E um artesanato de qualidade, nós já estamos atuando nas feiras fora daqui, o Celio é uma pessoa que tá levando muito, o Valmir também já foi, e nosso artesanato está sendo um artesanato de qualidade, de conhecimento, de divulgação. Então isso aí cresceu e hoje, bem dizer, toda a comunidade já se envolveu com artesanato. Hoje só eu, que parei, o Seu Praxedes e o meu sogro, Seu Jonas, que não trabalha com artesanato. Mas o resto, tudinho.

P – O que é o Dabucuri?

JP – O Dabucuri é um meio que a gente tem de lazer no final de semana. É uma dança tradicional dos povos indígenas. E o Dabucuri ele foi tirado do mato. É assim que me foi passado. É porque no mato existe um tipo de animal, que é os queixadas. Então eles nunca andam só, sempre andam de bando, um atrás do outro, então o Dabucuri foi tirado daí. Então a taboca, que a gente usa, que faz a zoada, significa quando eles estão na trilha e faz aquela zoada, ela foi tirada daí, o barulho da taboca acompanha o passo da dança que a gente dança, começa a arrodear depois, quando eu como tuxaua tou na frente, se eu gritar aí todo mundo grita e a gente vai começar a dançar até... E a gente tem um costume também de oferecer, por exemplo, hoje eu vou fazer um dabucuri de peixe. Sexta-feira, reúne a aldeia, diz, olha, nesse final de semana vamos ter um dabucuri de peixe. Todo mundo vai pescar. Aí quando é no final de semana, todo mundo tem o seu peixe. Aí todo mundo faz um assado, faz um cozido, o que for de oferecer. Aí a gente põe uma mesa aqui, uma mesa grande. Aí na hora a gente vai dançar, vai benzer o alimento, agradecer a Deus, tudo, a gente põe na mesa e vai brincar. Aí dança dança dança dança dança, aí para, e vem comer. Toma água, toma vinho, toma chibé, o que tiver na mesas, e depois vai de novo. Dança, dança se cansa e de novo pra mesa. E vai aí até terminar. E quando é um dabucuri, olha, essa semana vamos ter um dabucuri de caça, não é peixe, é caça, aí todo mundo atrás de caça, é cutia, paca, tatu, quando é na hora todo mundo traz, é moqueado, é assado, é cozido, é tudo. Aí junta tudo, do mesmo jeito, dança, para, come, dança de novo, para, come, vai assim até terminar aquele alimento, aí acaba. Esse é o dabucuri que a gente usa no nosso dia a dia. É

por isso que é feito nesse salão aí, e as pessoas idosas ficam apreciando ali sentadas, e é uma coisa bonita. Hoje, as crianças, falar em dabucuri hoje as crianças tão primeiro lá. Querem por que querem e a juventude abraça essa dança com todo o coração. Quando eu invento aí, é muito bonito. Se puderem brincar a noite toda, brincam. Só que cansa. Eu todo o jacurutu assim pulando e eu canso muito, e ele é grande e soprando, soprando, soprando, eu canso. Aí eu vou pro meio da roda. Aí a tribo todinha vai ficar me arrodando e eu vou ficar tocando aqui o japurutu e eles vão dançando até cansarem. Porque eu desafio. Se cada corda for 20 par, é 20 par. E vão pular, vão pular, pular, e aquele que não aguenta vai saindo, vai saindo, o vencedor vai ser o último. Aquele que aguentar do começo ao fim é o vencedor. É um desafio, do dabucuri.

P – E o Kariamã?

JP – Kariamã, a gente quase, as tribos Baré não usa. O kariamã eu não tenho conhecimento. Quer dizer, eu não tive conhecimento, porque eu me criei no meio de uma tribo diferente, os Macu e os Kamary. E eles não usam o Kariamã. A minha avó, ela já usava, mas na minha época eu não cheguei a ver nem a conhecer.

P – Quantas pessoas dominam o uso da língua aqui na comunidade?

JP – Quem mantém a língua tradicional aqui é eu, Seu Praxedes, Dona Arlete, a Sonia, Dona Augulina e Seu Jonas. É bem contado. Essas pessoas que usam, quando a gente se encontra no nosso dia a gente usa, e a gente tá tentando passar pra os nossos filhos, eu aqui com meus filhos, a Dona Augulina com Seu Jonas lá com os filhos e netos, Dona Arlete com Seu Praxedes também, pessoal passa, falam Alina brincadeira a gente tá falando no nosso dia, e vão aprendendo assim, aos poucos. A gente tentou fazer na escola [incompreensível] também com as crianças também, olha aí, eu falo com essas crianças, meus netinhos, sento com eles ali e fico falando com eles na minha língua, ó, isso é assim assim assim, isso é paia, isso é maña, isso é tutia, isso é kiwira, é meu pai, minha mãe, meu irmão, minha irmã, minha tia, tudo na minha língua, eu falo falo e explico assim pra eles como que é. Quem que nós vamos comer hoje? *Mata aia suam buiara*. Que que isso, vovô? Que que nós vamos comer hoje? Eu vou prum canto, aí Ixe asu me que ti tetu seirum. Eu vou pra li, vocês querem ir comigo? Então assim eu vou repassando aos poucos, porque não dá pra gente pápapapapa... tem que ir aos poucos. Os alunos da escola, eles todos sabem cantar em nheengatu, tem a turma deles que eles cantam tudo. Tudo eles cantam no nheengatu. Esses professores agora, eles tem aprendido aqui com nós, bem dizer, comigo que sou cacique. Passei pro Joarlison, ele já passou pra eles, já fez um livro, tem um conhecimento mais profundo. Só que pra ver, até hoje ele não fala. Ele já conhece, entende, tudinho, ele, a Juliana, eles entendem mas só que não falam. A dificuldade é pronunciar. Não só pronunciar como manter no dia a dia. Isso que tanto eu quero, manter no dia a dia, se comunicando só na língua, mas é difícil.

P – O que diferencia o Baré de um branco? O que o senhor me diria sobre isso?

JP – A diferença é do costume. Primeira coisa. Eu tenho o costume diferente de um branco. Olha, eu bebo chibé, como quinhapira, bebo todo tipo de fruta, e danço minhas danças. Já o branco, a diferença que tem, ele não bebe chibé, não come o que eu como... Então existe já essa diferença do indígena pro não-indígena. Na cor, a minha cor é diferente. E o branco já é dizer, kariwa, quer dizer branco. Até a pele já é diferente. O costume, a fisionomia da pessoa, por isso que nós indígenas a gente é conhecido. Ah, esse aqui é indígena, tem uma característica indígena. Mesma coisa a gente ver um branco, olha esse aqui é branco, ele não é indígena. Há essa diferença, a gente se identifica dessa maneira. Costume e na fisionomia da pessoa.

P – Como é que os mais novos aprendem os costumes, a caça, a pesca?

JP – Olha, é assim. Eu sempre falo pros menino que antigamente a gente não usava espingarda. Na minha época a gente usava só a flecha, a lança. Esse era o material dos povos indígenas na minha época de jovem. A gente usava pra matar o porco, matava cutia, matava a paca e matava o tatu. Como? Era que cada um de nós indígenas tinha dois cachorro, e dois cachorro que caçavam. Eu tinha um cachorro que caçava paca, e tinha um cachorro que caçava porco. Esse

cachorro, eu dizia, vamos atrás de paca hoje, olha mulher, prende esse aqui que eu vou levar só esse aqui, porque se eu levasse os dois, um ia caçar pra cá e o outro pra cá e a gente ia ficar, né. Quando ia caçar paca, levava só os cachorros que iam caçar paca, que é quando ela vinha do igarapé, quando a gente via era tchibum, lá vai o cachorro... Aí com a lança, matava. Assim que a gente caçava antigamente. Quando era pra matar cutia, queixada, levava o outro tipo de cachorro que caçava só aquele tipo de animal. Aí ia pro mato, o cachorro caçava e metia a paca no oco do pau. E chegava no local onde tava e com a lança matava. Não existia espingarda na época. Quando a gente ia pro mato, a gente nunca, a gente... Se saía dez pessoas pra caçar, a gente nunca se desligava um de outro. Sempre andava junto. Se o cachorro pegava uma paca, metia uma cutia aqui, a tribo todinha tá aqui ao redor, só saía daqui depois que matava a caça. Aí saía novamente. Porque se um sai aqui, outro sai aqui, outro sai aqui, na hora de se encontrar, vai sempre faltar um ou dois. E a hora que às vezes Deus o livre se perde, a tribo não sabe pra onde tá. Isso aconteceu muito, eu via acontecer muito. Então eu oriento esses jovens que saem agora pra... Eu que não saio hoje mais, mas de primeiro eu ia, caçava muito com eles. Chegava no mato, olha, nós vamos assim, espingarda nunca se coloca o cano pra trás, nunca coloque logo a munição dentro, sempre desarmado, é a orientação que eu passo pra eles. Você só pode botar o cartucho na espingarda quando você ver o animal separado de onde o primo tá, senão pode acontecer alguma coisa, isso eu sempre oriento eles. Antigamente não tinha perigo porque ninguém tinha espingarda. Só era o terçado, a lança e a flecha. Quando era pra pescar, ia todo mundo no igarapé, flecha, arco e flecha, desse que tá aí, esse meu arco [mostra o arco guardado na soleira da varanda]. Era arco e flecha, não tinha anzol, não tinha linha, não tinha nada. Era aqueles cardume de aracu no igarapé só ia flechando e ia colocando no panacu, panacu a gente usa, tipo sacola, e a gente ia jogando pra lá. Aí no final da pesca todo mundo matava 10, 15 peixe, voltava. Nessa briga a gente cansava. De lá pra cá que eu vim aprender a ter a linha, ter o anzol, e hoje esquecemos o nosso equipamento de antigamente, e a gente caçava, matava, pescava dessa maneira. Até hoje eu tenho saudade disso. Mas seu eu sair ainda pego, tranquilo. A gente usa mais no tempo da seca aqui, dá aqueles tucunaré, a gente flecha, zagaia. Eu gosto muito, e meus filhos também gostam muito. No tempo da seca [séca] ninguém usa linha, só é zagaia e flecha e os meninos adoram! O tucunaré vai e... tchá. Pra mim é uma coisa que eu nunca há de esquecer, é uma cultura que eu trouxe desde a minha época de criança eu aprendi isso. E hoje eu já repassei um bocado do meu conhecimento pra esses jovens de agora, os meus filhos, graças a Deus, já tem esse costume de procurar, como procurar. Porque se eu não passasse isso eles sem a espingarda não eram nada, mas com ou sem do mesmo jeito eles saem em busca do seu alimento.

P – Como a escola está atuando e ajudando hoje a revitalizar esses costumes?

JP – Sim, então hoje eu como cacique, tenho a parceria da escola. Uma luta que nós lutemos bastante, em 2005, com a prefeitura, com o município, pra vir o espaço da educação escolar indígena, pra onde o aluno indígena aprendesse a matemática, porque eu visei muito, não só na nossa cultura como na parte do branco também, que eu digo, aprender a ler, escrever... Que na minha época, as coisas eram difícil, porque a gente morria burro, não tinha escola, ninguém ensinava, e hoje aqui a escola ajuda no conhecimento. Hoje a escola indígena ensina a ler, escrever, ensina os costumes, ensina o dabucuri, ensina o tecido, ensina como tirar da mata, ensina o conhecimento pra que serve o arco, pra que serve a canoa, pra que serve o remo... A escola hoje repassa tudo pra essas crianças que tão crescendo hoje em dia. Então a escola hoje tem uma parceria que tá ajudando bastante a transmitir esse conhecimento dos costumes dos povos indígenas e os costumes dos indígenas, como se dar com uma pessoa não-indígena: é ter carinho com a pessoa, cuida bem da pessoa, ser carinhosa com a pessoa, ser respeitosa com a pessoa, porque eu sempre falo pra eles, olha, porque que nós somos discriminados, ah porque é indígena, nós não vamos lá não, indígena é brabo, são isso, aquilo, não sei o que lá... Eu ouvi falar muito, mas só que nós temos de mostrar que nós somos indígenas educados. Nós temos amor nos não-indígenas também. Temos que mostrar nosso amor, todo visitante que chega aqui temos que mostrar o nosso carinho com eles. Eles vem nos visitar aqui, nós temos que mostrar o nosso melhor pra eles. Eu trabalho em cima disso aí. Então a escola traz muito esse conhecimento de educar nesse tipo de educação, não só na parte do branco como na parte indígena também,

costume, tudo, bem dizer. A escola é uma parceira muito grande.

P – E o senhor acha que ela pode melhorar ainda mais em que?

JP – Eu acho que nós temos tudo de melhorar, a escola trazer o conhecimento das tradições dos povos indígenas e o conhecimento também de hoje, da convivência com os não-indígenas. Conhecendo as leis, como eu acabei de falar. Na minha época, por que que eu não sabia o que era lei? Porque eu não estudava. Não tinha essa oportunidade de estudar. Ninguém chegava comigo e explicava, olha, você tem direito nesse artigo tal, tal, tal... Pra mim conhecer o artigo da lei eu tive que estudar, pra conhecer o número do artigo e conhecer a lei, pra que que aquele número serve, qual o respeito. O artigo tal, tal, tal, tem dizendo que o indígena tem direito assim, assim, assim. Então a escola hoje, ela tá passando muito isso pro aluno, esse conhecimento do seu direito como povos indígenas, que não época não tinha isso. Eu vim conhecer já aqui, meus direitos. Porque pra lá eu não tinha conhecimento, por isso que não sabia quais eram meus direitos. E hoje, como eu digo, hoje eu posso me levantar numa plenária, gritar, eu estando certo ou errado mas eu grito pelo meu direito, porque a lei me permite. Hoje eu tenho uma lei que me ajuda, se eu disser olha eu tenho direito na lei tal, tal, tal, tal, e a pessoa dá fé, claro, porque eu tou no meu direito. Eu faço muito isso onde eu vou em Manaus, eu fui na Assembléia, fui na Câmara, fui na plenária falar sobre isso, eu vou discutir em cima da minha lei, em cima do que a lei permite, os cara ficaram... É o cara. É porque graças a Deus hoje eu tenho conhecimento. Aí o pessoal, pô, o Seu Pancrácio é um cara que fala bonito. Só falo em cima da lei, porque eu aprendi. E hoje a escola tá ajudando muito, nesse conhecimento.

Entrevista –P1

P – Bom, queria que você começasse se apresentando, dizendo seu nome, qual sua função aqui, sua formação, pra que a gente possa começar.

L – Tá. Meu nome é _____, eu sou professora do Bloco Pedagógico, alunos do 1, 2 e 3º ano, e minha formação, eu tenho ensino superior ainda em andamento, eu faço licenciatura em história, na Estácio, e na escola eu já estou há sete anos, um ano voluntária, três anos e meio de programa, dentro da escola com alfabetização e dois anos e dois meses contratada pela SEMED, como professora indígena diferenciada.

P – Tu podes falar um pouco sobre o processo de criação da escola, o que havia antes e como chegou até aqui.

L – Vou tentar resumir, aqui. Quando eu cheguei aqui na comunidade, a escola já existia, e a escola antiga era chamada de Boas Novas. Era ainda uma escola de madeira, que não pertencia ao município de Manaus, ela pertencia ao município de Novo Airão. A escola foi construída pela irmã da professora Analina, que deu todo esse início. Aqui no rio Cuieiras não tinha escola, então foi uma maneira de tentar trazer a educação pra eles. Não tinha merendeira, não tinha condutor, não tinha transporte escolar, só tinha uma professora e um espaço pra que ela pudesse dar aula.

P – Qual o ano que começou?

L – (perguntando à professora Analina) Professora, qual o ano que a professora Domitila começou com a escola aqui? [19]97. Aí então a professora conseguiu, assim, legalizar a escola, mas não para o município de Manaus, mas para o município de Novo Airão, e a escola começou ainda como uma escola regular, uma escola de 1º a o 5º ano, ainda não tinha nada a ver com educação escolar indígena, por mais que nós já fomos (sic) indígena, nós já éramos, mas a gente não tinha essa autonomia, não tinha esse recurso, pra que a gente se pudesse implementar a escola indígena dentro do regular. Então se passaram mais de quatorze anos, a escola funcionando, até então que surgiu a oportunidade da comunidade amadurecer a ideia que a gente precisava de uma escola indígena, que a gente estava perdendo os nossos costumes, alguns valores, né, como indígena. Aí então surgiu, através do Joarlison, a busca em algumas legislação, como a gente

poderia fazer pra que isso daqui se tornasse uma escola indígena. Então foi um processo assim de mais ou menos uns cinco anos, até sair a ata de criação, de sair de Escola Boas Novas, e virar a Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú, que Puraga Pisasú, na nossa língua materna, significa o mesmo que Boas Novas, nós só transformamos pra nossa língua. E daí se começou, desde 2014, a escola foi criada já com o ato de criação, virando legalmente perante ao MEC, perante ao município como escola indígena.

P – Tu sabes alguma coisa sobre uma escola que não era da rede municipal nem de Manaus nem de Novo Airão, que era mantida pelo Seu Getúlio?

L – É a esposa dele. Os dois juntos que fizeram todo esse percurso, entendeu? Uma pessoa que já era envolvida com a educação. Então a professora Domitila, porque ela era formada em magistério, aposentada, a professora Domitila que é a esposa do Seu Getúlio, que foi a primeira pessoa que chegou aqui, morou, foi a que doou uma parte do terreno pra se construir a comunidade onde hoje tá a imensidão de todas essas pessoas aqui. Então, tipo assim, o início foi todo deles. Não teve pra onde fugir, o início foi todo com eles.

P – Como é a relação da escola com a SEMED? Com quais setores se relaciona, qual o tipo de apoio recebido..

L - Bom, a escola ela funciona assim, a gente tá realmente de fato na zona rural, zona rural 07, aonde tá localizada a escola, e dentro da DDZ Rural, nós somos apoiados por eles, pedagogicamente pelos componentes curriculares normais. Então são eles que fazem todo esse apoio aqui. E lá de dentro a gente vai ter o GID, é o que acompanha a demanda de conteúdos da escola. É um setor de diagnóstico de dentro da rural. Aí a gente vai ter os nossos assessores pedagógicos não-indígenas, também da rural. E nós vamos ter dentro da SEMED, já no Parque 10 – porque esse da DDZ Rural é na Torquato Tapajós, que é o não-indígena, que não tem nada a ver ainda assim com a estrutura indígena – mas já lá na SEMED central, a gente vai ter a GEEL, que é a Gerência de Educação Escolar Indígena, que eles já fazem essa parte intercultural, já envolvendo a categoria professor indígena. E a Rural, ela tenta atuar nos dois caminhos, mas por falta de conhecimento deles de como se funciona uma educação escolar indígena, a gente ainda tem alguns deslizos, a gente ainda tem algumas coisas que nós se bicamos, entendeu, alguma coisa que eles não aceitam, que eles acham que aquilo não é aula, acham que aquilo ali não é pedagogicamente uma aula, então a gente ainda existe um pouco desse conflito, entre nossos assessores não-indígenas. Por eles não conhecerem a realidade nossa, quando eu falo nossa eu falo daqui, mas isso acontece em todas as outras escolas indígenas que tão aqui dentro do rio Negro, dentro do Cuieiras.

P – Tu podes dar um exemplo desse atrito?

L – Tá, por exemplo, diário. No diário, o nosso assessor pedagógico rural ele não aceita que a gente coloque uma aula da nossa língua materna, o nheengatu. Isso é um grande exemplo. Vou trabalhar gêneros textuais, vou fazer uma parlenda¹⁹. Vou contar a história do meu povo. Mas pra eles, pedagogicamente, porque não está no livro, porque não tem um autor, eles não consideram. É difícil. Depois de sentar, falar articular, falar pra eles, olha, mas eu preciso, lógico que eu tento trabalhar os temas transversais com eles, tenho que fazer o popular, aonde todas as crianças conhecem, todas as crianças tem de ter o conhecimento daquelas histórias, parlenda, mas eu também tenho que fazer com eles, a história do povo. Contar alguns mitos, algumas lendas, entendeu, que pra gente é de importância e de relevância até hoje. Eu acho que tanto pra uma criança que tá aprendendo, mas pra gente que somos mais velhos, e outros mais velhos, dá uma importância imensa, entendeu? Não é contar só um mito. É contar a importância de algo. Uma importância da natureza, o porquê respeitar a água, porque respeitar a mata,

¹⁹ As parlendas são versinhos com temática infantil que são recitados em brincadeiras de crianças. São usadas por adultos também para embalar, entreter e distrair as crianças. Possuem uma rima fácil e, por isso, são populares entre as crianças. Muitas parlendas são usadas em jogos para melhorar o relacionamento entre os participantes ou apenas por diversão. Muitas parlendas são antigas e, algumas delas, foram criadas, há décadas. Elas fazem parte do [folclore brasileiro](#), pois representam uma importante tradição cultural do nosso povo.

entendeu? E pra eles, eles não levam isso em conta. Isso que é ser uma aula diferenciada, aonde em um mito, eu posso trazer ciências, história, eu posso fazer artes, eu posso fazer geografia, em uma única aula. Isso que é o diferencial de uma educação escolar indígena: trazer a realidade mas também mostrar pra ele o mundo lá de fora, entendeu, o mundo que eles ainda não conhecem, eles não convivem. E não pode colocar no diário na nossa língua materna por eles desconhecem o nosso idioma, entendeu? E é complicado porque se eu sou um assessor pedagógico e eu estou indo para uma escola indígena, é lógico que eu vou chegar lá e vou encontrar algo diferente. Diferente de você ir numa escola municipal normal, dos brancos, você sabe que você vai chegar lá e encontrar o professor dando só as aulas dos componentes curriculares, tu não vai ter trabalho. E é diferente pra uma escola indígena. Então isso que eles ainda não conseguem assimilar, eles não conseguem acompanhar. Lógico que não são todos, mas às vezes uma minoria faz um carnaval todo, e tem de refazer diário, e muitas vezes o diretor já assina e que não é pra refazer, olha eu já assinei então já decretei e vai, entendeu?

P – Eu não sou profundo conhecedor da legislação da EEI, mas as escolas tem autonomia, não?

L – Sim, tanto é que na construção do PPP, ela dá uma autonomia ainda maior pra escola. Porque no projeto político pedagógico, acorda tudo isso que eu tou falando. Aula diferenciada, não aula entre quatro paredes, trazer o aluno pra fora, fazer aula totalmente diferenciada. O professor branco, ele tá entre quatro paredes, o professor indígena não. A aula dele na casa de farinha, é aula. Por incrível que pareça, mas é aula. É aula do conhecimento cultural, mas lá dentro eu posso fazer matemática, eu posso estudar as formas geométricas, tudo que eu tiver lá dentro, eu posso ensinar pra eles pedagogicamente na prática, ensinando valores, o respeito à farinha. Porque a gente, Baré, a gente tem um respeito enorme pela mandioca. Não é jogar lá, eu peguei lá filhotinho e vou jogando não. A gente tem toda uma concepção dos mais velhos que nos ensinaram isso. E isso é repassado lá dentro dessa aula diferenciada, entendeu? Mas pra SEMED Rural, eles ainda é complicado de entender.

P – Fala um pouco sobre a estrutura organizacional da escola. Quantos professores tem, quantos é da parte formal, quantos são indígenas, se tem pedagogo, se tem enfermeiro...

L – A gente é com... Aqui a gente tem um critério. Gestão dessa escola, somente indígena. Jamais uma pessoa branca vai assumir a gestão dessa escola. Isso aí é critério acordado pela comunidade, entendeu? Tanto é que já veio diretor branco aqui e ele não subiu pois a comunidade não deixou, querendo assumir a direção dessa escola. Mas hoje a escola é formada por uma gestão indígena, por três professores indígenas em sala de aula: professor da educação infantil, professor do bloco pedagógico e professor do 4º e 5º ano. Temos a merendeira, também é indígena. Temos a serviços gerais que também é indígena, temos o outro SG que não é indígena, mas trabalha na escola, vamos ter duas professoras hoje na sala de aula do 6º ao 9º ano, que é a professora Analina, de História e Ensino Religioso, que não é contemplado como professora indígena, mas a professora é indígena, e temos a professora Angela, de Língua Portuguesa, que não é indígena. Então hoje nós temos aqui atuando cinco professores, uma gestão, uma merendeira, dois serviços gerais e um condutor.

P – Então na prática, só tem uma professora não indígena, ainda que na estrutura, sejam duas as não indígenas.

L – Sim, ela tá no ensino regular normal mas é indígena. Então a professora Ana é a professora com quem a gente não vai ter conflitos. Ah, a gente precisa fazer algo, sei lá, vamos fazer uma dança do dabukuri, professora a gente precisa do seu aluno, então logicamente que a professora é totalmente consciente do que tá se fazendo, que não vai ter esse conflito. Já a outra professora, já é no modo dela tentar se estruturar, né, na estrutura da escola, sabendo que ela tá dentro de uma escola indígena então ela vai ter que se adaptar aos costumes que a escola leva pedagogicamente voltada a educação escolar indígena. Mas até agora no momento a gente não teve esse conflito. Até então a escola tá andando fluentemente bem. Mas que no futuro, o que a gente quer mesmo da escola, que já é acordada de um sonho de uns quatro anos é que, o condutor seja indígena e todos os servidores que estiverem aqui dentro também sejam indígena. De fato ser contemplado somente indígena. Porque a nossa ligação entre nós aqui é muito boa.

Mas a gente precisa fazer de fato a gente merecer que a escola seja organizada totalmente pelos indígenas.

P – Falando sobre a questão organizacional, tem algum tipo de rotatividade nos professores, eles trocam de tempos em tempos?

L – Sim, porque na realidade, o professor do projeto itinerante, ele tem uma... a base dele é 240 horas pra LP, que ela tem de cumprir aqui na escola. Então no período que ela cumpriu, ela vai pro outro polo, que é o mesmo polo que a gente faz parte, nós e São Sebastião, a outra escola que não é indígena. Então ela vem aqui, ela iniciou aqui, ela vai finalizar LP e ela vai pra escola de lá, e os professores que finalizarem lá trazem, eles voltam pra cá, pra que as matérias entre essas duas escolas, elas contemplem as duas escolas. No caso da professora Ana é diferente: a gente tenta conciliar as disciplinas para que ela não saia da escola. Pra que ela permaneça aqui de janeiro a outubro. Que a gente estamos negociando pra ela permanecer aqui.

P – Mas se for seguir a ordem, ela teria de fazer a mesma coisa...

L – Ela teria de fazer a mesma coisa, mas a gente tem ainda esse pouco de autonomia de tentar permitir que ela permaneça aqui mesmo na escola. Porque a professora, ela é do ensino regular, mas ela saiu do 1º ao 5º ano, tá com dois anos no itinerante, mas antes ela era professora do ensino regular de 1º ao 5º ano. Mas como surgiu a categoria professor indígena, então tivemos que remanejar ela do Fundamental I pro Fundamental II.

P – O que tu colocaria hoje como as maiores dificuldades da escola?

L – Hoje... Olha, sabe que dificuldade tem tantas, mas eu... Eu acho que assim... Hoje a gente precisa da escola... Hoje a nossa escola não é inaugurada, por exemplo, né. Pra gente hoje tá sendo uma grande dificuldade, porque pedagogicamente nós temos três salas a serem usadas, que nós não podemos usar. Sendo que nós já temos projeto pra ali. Pra proporcionar a EEI melhor. Fazer uma sala de artes, pra que se teja lá oficina de pintura, oficina de artesanato, oficina de desenho, que tudo isso tá no nosso projeto mas a gente não pode executar. Mas aqui o nosso problema também é administrativamente, falta de apoio pedagógico da SEMED, que a gente não tá tendo.

P – A escola não tem pedagogo, certo? Quem supre essa necessidade são esses setores da SEMED que tu citaste, é isso? Eles tem um calendário certo pra vir aqui?

L – Não, não tem um calendário certo. Uma coisa que eu posso te dizer, frequentemente o que tá aqui é o GID. Não sei se é porque GID é o que cobra, e ele é o mais frequente, que é o da educação formal, o GID tá mais frequente aqui. É... hoje a gente tem uma dificuldade com a nossa gerência da educação escolar indígena, por eles não nos apoiarem totalmente, entendeu? Porque na EEI, na gerência a gente vai ter o que? Eu vou ter espaço cultural, eu vou ter escolas indígenas, e os assessoramentos pedagógicos tão voltados só aos espaços e nós escolas ficamos por último. Nós somos menos valorizados. O motivo do porquê, a gente não sabe. Pode ser logística, também, um desses fatores, né, a logística de Manaus pra cá é um pouco mais difícil, né, porque tem toda aquela rota, né, de barco disponível pra eles poderem vir. E infelizmente os nossos assessores pedagógicos não são indígenas, da própria gerência, né. Temos a nossa assessora administrativa que é a nossa chefe, que é a Altaci, que ela é indígena, o Rossini, mas o Rossini se afastou um pouco da gente, e foi o período que a gente teve mais apoio pedagogicamente foi quando ele tava na gestão da gerência, mas de dois anos pra cá quando ele saiu, a gente ficou meio que abandonados, entendeu, por eles. E o mais difícil: são professores não indígenas, assessores também não-indígenas, entendem mais a gente, mas não compreendem pedagogicamente de que forma nos ajudar pra melhorar o ensino aprendizagem dos alunos, por exemplo. Entendeu? É assim, é uma coisa meio assim...

P – Tu estás falando pedagogicamente em relação às metodologias?

L – Sim, as metodologias pedagógicas, porque eles não são indígenas. Não são indígenas, entendeu. Eles tentam, mas são pessoas que precisam ainda estudar a proposta pedagógica, precisam estudar, porque o espaço cultural não precisa disso. O espaço cultural ele não é cobrado como nós escola somos, entendeu. Nós temos que trabalhar, cumprir, quem é 20 horas vai ter que

cumprir 20 horas, quem é 40 horas tem que cumprir 40 horas, já o espaço cultural não, o espaço cultural só é a cultura. Então pra SEMED não existe cobrança pra eles. Não existe cobrança de farol, não existe cobrança de conteúdo, não existe cobrança de provas como [incompreensível], documentações, planejamento, ter todo aquele monte de critério que a gente como gestão e professor tem que fazer pra SEMED. Então eu não sei se pelo fato disso, eles tem um medo de encarar a escola indígena, porque o trabalho da escola indígena é muito maior. É muito maior. E por esse motivo nós estamos sendo os menos favorecidos. Estamos indo pro final da fila, onde deveríamos ser os primeiros da fila. Essa aqui é a primeira escola indígena do Baixo Rio Negro, que foi construída.

P – Fala um pouco sobre essa questão do espaço físico.

L – Essa aqui (apontando pro galpão onde funcionou a segunda versão da escola, posterior à da casa do Seu Getúlio) foi a primeira escola, aí teve um período que não tinha mais como, né, aí passamos pra... aí usamos o centro comunitário. Dividimos parede, fizemos uma sala, fizemos outra, aí lá no chapeuzinho de palha que tá ao lado da Uka, né, ali se tornou outra sala de aula. Aí no restaurante se tornou outra sala de aula e a secretaria ficou lá perto daquela jaqueira, aquela casinha azul. Assim a escola continuou, acho que por uns três anos, três anos e pouco, enquanto essa daqui estava em construção.

P – Essa daqui ainda não foi entregue oficialmente.

L – Oficialmente, não.

P – Mas quando foi que ela ficou pronta? Na prática, vocês começaram a utilizar quando?

L – Desde janeiro.

P – Janeiro desse ano?

L – Desse ano.

P – E tá nesse impasse de que a construtora não entregou ainda e nem tem prazo pra resolver.

L – Nem tem prazo. O que a gente sabe é que a prefeitura deve à empresa e a empresa não liberou as demais chaves que estão, como sala do diretor, sala dos professores, estão todas trancadas ainda, né, a gente não tem esse acesso. E por conta disso o prefeito não pode inaugurar a escola, e por ele não inaugurar, nós não podemos fazer nada, como organizar, identificações da escola por exemplo, saber o que é o quê, você chega aqui e não sabe onde é... E por conta disso a gente não pode fazer nada, porque é uma escola ainda que não foi entregue. Esses pilares vão ser todos ornamentados com grafismos nossos, mas ainda não podemos fazer, porque o prefeito ainda não inaugurou a escola. Enquanto não inaugura, nós ficamos de mãos amarradas em relação a isso. Um professor, como ela tá, não pode usar a sala do professor pra ter um ambiente pra ela mais tranquilo, pra ela trabalhar tipo coisa assim porque... A gente tem mas não pode usufruir.

P – Fala um pouco sobre a construção do PPP e do currículo.

L – Na realidade, a matriz curricular está em processo. Ela tem um processo, da gerência de educação escolar indígena, uma matriz curricular diferenciada somente para as escolas indígenas. Ela é... Eu não posso te dizer como tá o caminhar dela hoje. O que eu posso te dizer é que é um processo que já tá... Pra que a gente possa ter a nossa matriz curricular. Mas que a gente vai contemplar, talvez, não as nove disciplinas, mas sim doze ou treze disciplinas que irão compor também nessa matriz curricular. Que irá ter o que, por exemplo: mitologia... É uma das propostas a ser contemplada na... no curricular, pra gente, nas escolas indígenas, justamente pra gente trabalhar esses aspectos mitológicos da cultura, né, o que pra gente é sério, pros brancos não é. Então assim é um processo que a gente espera que esse ano... É um processo que tá desde o ano passado, a gente teve um processo de construção dessa matriz junto com as outras demais escolas, pensando nisso. Então ainda tá em andamento, mas concretada ainda não está.

P – E o PPP?

L – Na realidade, o PPP é uma realidade que tem três anos que tá sendo construída. E tudo muda.

Quando a gente tava finalizando, a gente ainda tava em todo aquele espaço, aí surgiu a escola, aí lá teve toda mudança de PPP. Por que? Justamente por esses conflitos de falta de entendimento da Rural com a escola indígena. Então por esse motivo estão faltando alguns ajustes, né, nesse PPP, pra que de fato ele seja contemplado como projeto político pedagógico do que a gente quer como a escola funcione.

P – Quando vocês fazem o calendário da escola, é levado em conta o calendário de atividades e festividades da comunidade?

L – Bom, hoje a gente trabalha com o calendário da [área] ribeirinha, que já é um calendário diferenciado, né. A gente vai ter um calendário pra ribeirinha, pra rodoviária, né, e a gente vai ter outro lá pra rural, que já são totalmente diferentes. O nosso ribeirinho aqui a gente vai começar a trabalhar em janeiro e fechamos em outubro, devido à vazante e a cheia do rio. Isso já vem da SEMED. Só que, quando se fala... Vou te falar por exemplo dos Jogos Indígenas. Os JI vão funcionar, só que ele não vai funcionar na sala de aula, vai funcionar fora. Então eles entendem isso como um calendário diferenciado pra nós. Então eles não irão cobrar conteúdo, eles não irão cobrar nada disso. Entendeu? Então a SEMED em relação a esse ponto calendário eles são muito bem acessíveis, eles entendem e participam muito em relação a isso. Por mídia, muita mídia, secretário de educação vem, e nós já somos contemplados no calendário da SEMED com os nossos JI. Nós somos a única escola daqui já contemplados com o calendário específico.

P – Então a escola tem a prerrogativa de registrar aquela atividade como atividade pedagógica da escola.

L – Sim

P – E quando tem uma atividade da comunidade mesmo, como um dabukuri, vocês podem registrar?

L – Sim, normal. Isso já não nos impede.

P – Falando de metodologia, como vocês pensam, a partir do planejamento, como vocês procuram inserir os conhecimentos tradicionais na sala de aula e nas atividades?

L – Tá. O planejamento vai ser um planejamento do ensino regular normal. A gente não vai mudar. O que a gente vai mudar vai ser no final do planejamento, com as datas comemorativas e alguns projetos que iremos colocar, como a dança do dabukuri, se for o período, se for jogos indígenas se for... Aí vamos lá, contação de histórias [incompreensível], vai ser contada por que, pelo cacique, tudo isso a gente já coloca lá. Mas que quando a gente parte pra sala de aula, é como eu tou lhe falando, eu vou fazer matemática, vou inserir os números naturais: ensino no português a contagem normal, mas também vou fazer a língua materna junto, e pelo contrário, nós tentamos fazer o contrário, primeiro ensinamos a língua materna, pra depois ensinar o português. A gente tenta conciliar isso juntos. Trabalhar o conteúdo Seres Vivos, mas vou trabalhar o conteúdo Seres Vivos, que tipo de animais, como eles se chamam, tudo em português e na língua materna. Eu sempre consigo. Vou fazer Artes, ah, vou fazer as cores primárias, vou ensinar o que são as cores primárias, vou ensinar pra elas mas vou ensinar como se falam essas cores na língua materna. Então a gente sempre... O professor indígena ele trabalha duas vezes, porque ele tem que ensinar o português, ele tem que ensinar a língua materna. Vou fazer Artes, em vez de eu tá fazendo colagem com bolinha de papel, vou trabalhar com sementes naturais, entendeu? Então tem todo esse questão, trabalhamos sempre os dois ao mesmo tempo. Logicamente que nós temos algumas disciplinas que nós, por exemplo, quarto bimestre, que já se fala sobre o descobrimento do Brasil pro terceiro ano, que no caso é minha turma. Logicamente que eu, já não tem como eu introduzir tanto já, aí eu vou pra mitologia, vou contar pra eles como se era antes, vou adentrando já nessas questões com eles, entendeu? Mas português, matemática, ciências, geografia, é totalmente intercultural, tá totalmente eu ensinar pra eles ali o que é o rio, eu ensino pra eles como se fala o rio, eu explico eles começam a identificar, então isso é muito, isso pra gente não há problema. No início foi difícil, meu Deus, como eu vou fazer, a língua materna com o português junto, como que eu vou fazer geografia, mas aí depois que a gente vai estudando, vai estudando o RCNEI, que é um norte assim muito bom pras escolas, quando a

gente vai estudar a gente vai vendo como a prática não é difícil, é só se planejar. E se planejamos normal. Entendeu? Dá pra conciliar muito a aula. Ah, eu preciso fazer geografia, paisagens naturais, eu vou ficar com meu aluno na sala de aula, não, eu vou levar pra beira do rio, olha isso daqui e me digam, que paisagem natural que vocês estão vendo. Eles vão desenhar, vão pintar aquilo que eles estão vendo. Eu não preciso fechar eles numa sala de aula. Entendeu? Então dá pra conciliar, a dificuldade não existe. Só que quando eu registro, aí eu vou ter que registrar como um conteúdo curricular normal do branco. Mas eu faço as duas partes. Mas quando a matriz curricular estiver pronta, aí sim, eu vou estar totalmente apto e eu vou ter uma lei que vai me contemplar que eu posso colocar na minha língua materna.

P – Quantos por cento de atividades acontecem dentro e fora de sala de aula?

L – Olha, geralmente aqui a gente faz uma vez por semana, isso aqui é o ano todo, a gente tira os alunos de sala de aula. Mas depende muito do meu plano. Do que eu quero executar essa semana. Eu já tive aulas, eu já dei aula na casa de farinha, por exemplo. E eu já tirei muito eles de sala de aula. O professor Ranulfo também tira muito. A professora Daiane não tira muito por conta de ser educação infantil. Ela pode tirar assim, pra um espaço um pouco mais sombreado, né, uma árvore um pouco mais perto, por ser o horário da tarde, um horário muito mais quente, mas quando tá no período dos jogos indígenas, as aulas são totalmente fora. Maio começa as aulas todas fora: como se faz o arco, como se faz a flecha, como se vai confeccionar as taboca pra dança, as aulas vai ser toda fora, nada vai ser dentro da sala de aula.

P – Tu tens algum conteúdo do conhecimento tradicional que vocês não conseguem adaptar pra metodologia da escola?

L – Sim, os tessumos. Tessumos é a confecção de peneiras, a confecção da casa de farinha por exemplo, é uma coisa que a gente queria trazer muito pras crianças. Mas infelizmente a gente ainda não... Porque foi um repasse lá atrás que eu não aprendi, entendeu. Tessumos, que são as confecções das peneiras da casa de farinha, é uma coisa que eu não aprendi, e muitos de nós a gente não aprendeu. E aqui na comunidade, por incrível que pareça, são poucas as pessoas que fazem as peneiras da casa de farinha.

P – E como é que funciona essa coisa de trazer os mais velhos ou aqueles que detêm um conhecimento pra dentro da sala de aula?

L – Tudo depende do projeto que a comunidade escolhe. No início do ano, a escola tem um projeto, um projeto que é trabalhado escola e comunidade. Esse ano o projeto foi o dabukuri, a dança. Como se... Eu trago o cacique, o mais velho? Eu trago ele pra Uka, a biblioteca. Aonde eu reúno os alunos e eles vão contar a história da dança, o porquê da dança, o porquê o grafismo, pra que as crianças entendam o que é esse processo. Eu só não ensino dança por dança, eles precisam conhecer o porquê da dança. E aí que começa todo o processo. E quando eu vou pra uma confecção de taboca? O cacique ele tá no meio. Sempre ele está nas aulas externas. Nas aulas internas é difícil eles estarem, mas nas externa eles sempre estão ali, orientando, falando, conversando, então nas aulas externas eles estão totalmente muito presentes.

P – Esse projeto é escolhido no começo do ano, e o planejamento de vocês passa por esse projeto.

L – É escolhido pela comunidade, e passa por esse projeto. A partir do momento que eles elegeram o projeto, como é que eu vou fazer o projeto pedagogicamente no meu planejamento, executar ele. Eu vou ter um início do projeto, lógico, né, quando é que eu vou datar, que dia que eu vou começar esse projeto, como é que eu vou começar esse projeto. Aí eu vou, comecei com o cacique, gênero textual, parlendas, né, cheguei lá, mas como eu fiz essa parlenda? Eu não preciso falar pra SEMED como eu fiz essa parlenda, mas o início do meu projeto começou com ele.

P – E como é que a professora ou professores não-indígenas se enquadram nesse projeto?

L – Ela tem que se enquadrar. Ela vai ter que se enquadrar. Geralmente quando isso acontece, todos eles participam. Dessa contação de história, do cacique, todos tem que ser contemplados, todos. Então todos vão pra palestra dele, todos vão assistir.

P – Tem algo que tu queira acrescentar sobre a questão da relação com a escola?

L – Olha, eu vou te falar uma coisa que eu sempre falo com as meninas que assim, como é bom quando a gente trabalha com uma equipe unida. Quando eu falo equipe unida, eu falo desde a merendeira até o condutor e serviços gerais, sabe? Que quando eu tento trazer a cultura pra eles, o porquê de plantar, o porquê tirar terra, o porquê eu peneirar, o porquê eu carregar água, sabe, eu não tou maltratando, eu não tou explorando, entendeu, e quando a comunidade faz parte, nossa, fica um ensino aprendizagem muito bom. E graças a Deus esse porém a comunidade, a gente não tem esse costume... Olha por exemplo hoje tu tá vendo aqui, um monte de pessoas ali, ao mesmo tempo, ciscando, limpando a comunidade. Isso vem desde os nossos antepassados, essa coisa de coletividade, entendeu? Se eu fosse reunir ali todos os meus alunos agora, sem ser... Hoje não tá funcionando a escola, mas eu poderia fazer uma aula com eles ali, porque o professor indígena ele é isso, ele não precisa cumprir as 20 horas dele, a gente cumpre 40, 60 horas, a gente se entrega. A gente se faz aula sem precisar tá na sala de aula, com eles, sem tá no período escolar. E isso que é o maior gratificante e que eu admiro muito a gente, não sei se é porque isso já vem da nossa essência como indígena, eu sei que nenhum professor branco iria fazer isso.

P – Hoje a escola está com quantos alunos?

L – 62. Ela atende manhã e à tarde SEMED, 62 alunos. E à noite funciona o Tecnológico, SEDUC. A gente funciona pela parte da manhã o Bloco Pedagógico, 1º e 2º ano, 4º e 5º ano, e 6º e 7º ano. À tarde funciona Educação Infantil, 1º e 2º Período, e o 8º e 9º ano. E à noite funciona o tecnológico, os alunos do 3º ano do ensino médio.

P – E a evasão escolar?

L – É difícil a gente ter uma evasão escolar aqui. É muito, é muito raro. A gente pode ter alguns conflitos não nossos, mas familiares, externos, né, que a gente teve ano passado um probleminha, mas que não chegou a ser uma evasão escolar. Foi só o ponto da família se acertar, em separação conjugal, que é o mais difícil pra criança, e aí umas crianças ficaram fora da escola por um período de 20 dias, mas que pra gente já é muito, mas é muito difícil a gente ter uma evasão escolar porque a maioria todos são daqui.

P – Tem alunos não-indígenas?

L – Sim, tenho. Mas que fazem tudo...

P – De onde são?

L – Tem umas que vieram de Manaus, tem um que mora até aqui no barquinho, não sei se o senhor já viu aqui na beira, tem um barquinho e nesse barquinho tem uma família que mora. Tem um senhor e três filhos. Não são indígenas, mas tá na sala de aula, faz tudo, gosta, quer aprender, então a gente é assim muito aberto também aos alunos não-indígenas que ele não são forçados a querer aprender ou a fazer algo que não seja do cotidiano deles. Mas eu não sei assim qual é a essência assim dos alunos que eles conseguem contagiar todas as crianças, que fazem tudo que o índio faz. Aprende a beber chibé, aprende a beber mingau... Então a gente não tem esse...Eu acho que essa questão a gente nunca teve esse problema com criança que, não-indígena, não quer fazer. Faz. É muito normal aqui.

P – Dá pra aplicar essa metodologia no ensino médio, na aula da noite aqui?

L – Olha, daria se fosse uma escola normal, mas via tecnológico é muito complicado. Todas são via tecnológico, então o horário deles não contempla eles, entendeu, não tem como. Agora se fosse uma escola de fato, seduc, de fato, com todos os professores ali na sala de aula, aí contemplaria. Porque aí teria projetos, PPP da escola, teria algo que iria agregar e trazer eles. Mas via tecnológico é muito complicado. Mas todo evento externo, eles participam. Eles são egressos daqui. Participaram e até hoje participam. Então é um processo que acabou somente dentro de sala de aula, mas o convívio, elas continuam. Tanto é que eles são espelho, eles ensinam os mais jovens o que eles aprenderam.

Entrevista – P2

- P** – Bom, queria que você começasse se apresentando, dizendo seu nome, qual sua função aqui, sua formação, pra que a gente possa começar.
- R** – Meu nome é _____, sou professor indígena, e estou aqui pra colaborar com o trabalho que o senhor veio fazer aqui. Estou a disposição do senhor.
- P** – O senhor dá aula pra 4º e 5º ano, no sistema seriado, certo?
- R** – Isso. Dou aula pro 4º e 5º ano, já baseando a minha aula em língua portuguesa e tradução pra nossa língua materna aqui, o nheengatu.
- P** – E os alunos já conseguem falar e escrever?
- R** – É, bom, a gente tá fazendo assim um trabalho um pouco lento até porque eles foram, eles perderam um pouco das suas tradição, assim como a fala, né, e algumas coisas assim, como escrever também eles tem um pouco de dificuldade. Mas assim a gente tá fazendo um trabalho com eles de escrita, de leitura, até de fala. Então agora a gente já escuta alguns comentar, alguns escrever, então a gente já tá trabalhando em cima disso há um ano e pouco, e a gente já tá tendo resultado desse trabalho.
- P** – E como o senhor avalia o interesse deles em aprender?
- R** – Bom, assim, no inicio eles tiveram um pouco de dificuldade de aprender, mas com o determinado do tempo que a gente faz assim muita aula lúdica por brincadeira, por muita leitura. Então, a gente já tivemos alguns avanços sobre esse trabalho assim, como eu tava lhe falando a gente trabalha com muita brincadeira lúdica, brincando, fazendo exercícios, algumas leituras, alguns desenhos, algumas pinturas, então a gente vai envolvendo eles de uma certa maneira sem eles perceber, quando eles perceber já tão dentro daquela atividade, já falando um pouco, já escrevendo, então é assim o meu trabalho como professor do multiseriado, 4º e 5º.
- P** – Quando o senhor precisa de apoio pedagógico ou atendimento para o planejamento e atividades, como faz? Quem orienta?
- R** – Bom, aqui a gente umas assessoras indígenas, né, que sempre ela tira as nossas dúvidas, ela nos ajuda na parte de pedagogo, né, e a gente também como professor a gente pesquisa os que já passaram por aqui, os primeiros professores, o diretor, então eles ajuda muito a gente a desenvolver as atividades. Até o próprio planejamento eles ajudam muito a gente. O anterior, que foi o Joarlison, ele ajuda muito a gente nessa parte de pedagogia, ele ajuda, ele amostra, ele dá o sentido, então isso pra gente é bom porque até porque a gente não tem essa formação de pedagogia, a gente praticamente é neutro nessa parte.
- P** – O senhor tá fazendo ou fez algum curso de formação?
- R** – No momento eu não tou ainda, mas eu tou já querendo fazer pedagogia mesmo esse ano agora, a partir de maio, já tou me inscrevendo na faculdade, e assim a gente vai conforme esse tempo que a gente tem aqui na escola, porque a gente participa de muitas formações da SEMED, da gerência indígena, então a gente não tem assim um tempo determinado pra gente estudar, porque aqui a maioria dos colegas estão fazendo online, pela internet. Então essa parte aí eu senti muita dificuldade porque a gente é contratado pra ficar ali na sala de aula, porque se a gente tiver dando aula aqui, sair dois três dias, então as crianças eles se prejudicam, então dentro dessa forma aí eu ainda não pensei como fazer, nenhum tipo de formação, mas eu tou agora em maio eu já tou pensando em fazer alguma área, que até pra mim como professor eu preciso fazer pra entrar na rede das, como que chama, dos supletivos, das outras que tão vindo aí, áreas de educação.
- P** – O senhor tem quanto tempo aqui como professor?
- R** – Aqui na escola eu comecei a trabalhar em 2016, como professor já, né, mas antes disso já

trabalhava no programa do Mais Educação, que é pelo governo federal, né. Então eu já tinha trabalhado um ano e seis meses mais ou menos, assim já pegando um pouco de experiência na sala de aula, com os que tavam anteriores, os professores anteriores.

P – E o senhor chegou a pegar o tempo que a escola era no galpão?

R – Eu sou daquela época que essa escola não tinha nem fundado ainda. A gente dava aula naqueles casarão que tem ali na frente. Pois é, a gente dava aula lá, dava aula na cozinha, né, todo esse espaço foi sala de aula.

P – No seu planejamento o senhor inclui aulas fora da sala de aula?

R – Olha a gente, assim, como eu tava lhe falando, a gente trabalha mais com oralidade com brincadeiras lúdicas, então praticamente falando assim, meio a meio, a gente trabalha dentro da sala e a gente trabalha fora também. A gente faz as nossas atividades a partir das sete horas até as nove dentro da sala, daí das 9:30 até as 11 geralmente eu trabalho fora da sala. É assim que funciona.

P – Qual ou quais seriam os conhecimentos tradicionais mais importantes a serem trabalhados na escola, para a formação de um cidadão Baré?

R – Bom, em primeiro lugar a gente depende muito de um pequeno projeto que a gente sempre trabalha todos os anos. A comunidade escolhe um projeto e a gente trabalha em cima desse projeto. Então assim, ano passado nós trabalhamos com grafismos, com artesanatos, nós trabalhamos com pinturas e a língua, então esse ano a comunidade resolveu ampliar esses conhecimentos, eles escolheram o projeto pra os professores trabalharem a dança. Então esses três meses a gente já tá trabalhando em cima do projeto que foi escolhido pela comunidade que é a dança. O resultado sempre é um desafio, que a gente quer e a gente pensa que os meninos que tão estudando aqui eles se identificam e batam no peito dizendo que são baré. Então esse é um trabalho assim que é um pouco lento mas que os professores pensam assim, eu penso assim de vinte alunos, de trinta aluno, eles saiam daqui com uma noção de ser um baré, de bater no peito e dizer que sabe dançar, sabe falar, sabe escrever, então isso daí que a gente espera na nossa visão como professor, a gente espera ver esse resultado, pequeno mas que seja gratificante, não só pra nós, mas pro povo da comunidade que seja os pais, os avós, porque por ali eles tão vendo que a ideia deles escolher um projeto tá sendo implantado, não tá sendo esquecido então isso aí é um desafio do professor, ele quer sempre que cinco ou seis alunos sejam responsável, que dizem que quer levar a cultura pra frente, e ter uma vontade de levar a cultura a frente, quem sabe ele não pensa um dia ser o professor, né, se ele não pensa ser um pedagogo, um gestor, né. Então, esse aí que é o nosso desafio, que a gente espera que esses alunos sejam multiplicador da sua cultura, da comunidade, e que nunca possa esquecer, sempre tá ali pra colaborar com a comunidade, até com a educação.

Nota: Após a gravação da entrevista, nós estivemos na residência dele, onde ele faz a guarda de arquivos referentes à atuação dele como professor, e lá ele explicou com uma riqueza de detalhes como funciona o trabalho do professor indígena. Então ele apresentou o projeto, que é o eixo do trabalho da escola. Em seguida ele mostrou um documento que são os parâmetros curriculares do multiseriado, que é promovido pela SEMED, e no resumo do que ele explicou, ele ministra aula de sete ou oito disciplinas que são definidas nesses parâmetros, e no meio dessas disciplinas ele faz a inserção de conteúdos e elementos da cultura baré a partir da analogia do conteúdo do ensino formal com o conteúdo do saber tradicional. Ele deu como exemplo a questão da língua, quando ele vai trabalhar determinado conteúdo de LP ele logo em seguida trabalha o mesmo conteúdo da língua geral. Ele salientou, a partir do entendimento dele, que a partir do momento que a escola for realmente uma escola indígena, ele disse que seria o contrário. Hoje ele parte do português pra ensinar o nheegatu, e o que ele acha que é o correto é partir do nheengatu como primeira língua pra ensinar o português. E mostrou uma série de trabalhos, onde ele utiliza o desenho como ferramenta metodológica, na qual ele pede que os alunos desenhem e logo em seguida trabalha a questão da nomenclatura. Também

trabalha com um método avaliativo onde 50% é avaliado a LP e 50% a cultura. Ele valoriza a oralidade, das avaliações que faz, dois terços ele privilegia a oralidade. E nas notas que ele mostrou isso acaba refletido, pois as notas das atividades orais são bem melhores que as da escrita. Como membro da comunidade ele hoje é professor em tempo integral, não caça, não pesca e deixou de fazer artesanato pra se dedicar ao magistério. E o motivo é que, segundo ele, o professor indígena trabalha em dobro, porque tem que trabalhar os dois conteúdos. Ele transforma uma deficiência do nosso sistema de ensino em potencialidade, porque ele trabalha no multiseriado, e ali tem toda uma mutilação do conteúdo programático, o aluno não vê a totalidade dos conteúdos que um aluno da seriação normal vê. Então ele aproveita essas lacunas com a questão da língua geral. Ele possui um grande material de arquivo. Eles fazem um planejamento anual, onde a partir do projeto da comunidade, ele entrelaça conhecimentos tradicionais com os conteúdos de sala de aula. Porém não registra nada do saber tradicional no diário. Disse que a SEMED não permite. Ele acha que a história dos indígenas deveria ser ministrada como conteúdo em todas as escolas e não apenas nas escolas indígenas, e que por isso não acontecer, existe a discriminação.

Entrevista – Profs. 03 e 04

P – Bom, queria que você começasse se apresentando, dizendo seu nome, qual sua função aqui, sua formação, pra que a gente possa começar.

P4 – Bem, meu nome é _____, eu tou atualmente na Escola Puranga Pisasú como a gestora, né, cuidando de todos os pepinos.

P3 – Meu nome é Daiana dos Santos Barreto, eu trabalho com a turma da educação infantil, 1º e 2º período. Trabalho no turno da tarde, das uma hora até as cinco horas da tarde. Trabalho com a parte indígena e com os eixos. São doze experiências que eu trabalho, com a educação infantil.

P – Sobre o projeto, planejamento, e interlocução entre saber tradicional e científico

P4 – O projeto é pensado assim... Porque a gente tá na fase de resgatar o que já perdemos, né. Então assim, a gente procura uma coisa que a gente não tem hábito de fazer e assim a gente tá se perdendo e então escolhe aquele tema lá pra gente buscar e trabalhar na escola e com isso trabalhar junto com a comunidade, né. Quando a gente escolhe o projeto, não diz que a escola vai trabalhar só ela, né, mas sim os professores trabalharem junto com a comunidade, os anciãos, os mais velhos, e eles saem pra fazer pesquisa com isso, então a comunidade, os anciões, o cacique, a matriarca, eles trabalham juntos durante o ano com isso.

P – Como é o processo de escolha do tema do projeto?

P4 – Todo começo de ano tem a reunião de pais e mestres, né. Aí esse ano teve, no mês de janeiro, e lá já escolheram, assim, qual foi, mas é entre todos, pais e responsáveis dos alunos. Então eles que vão lá, falam, olha, tá aberto. Ano passado a gente trabalhou sobre a horta. Aí a gente já tem a horta, aí, a horta é contemplada no programa, né, no recurso federal, então assim, a gente trabalhava porque não era certo ainda, mas já esse ano foi contemplado que ele já vai ficar normal com a escola, é uma verba que vem direto, né, pra escola, que é pra trabalhar só com a horta. Aí então a gente tirou, eu expliquei pros pais que na horta a gente não podia se preocupar mais que já tinha um recursos previsto só pra isso, e que a gente escolhesse uma outra coisa pra trabalhar, procurar uma necessidade da comunidade, aí que a gente deu uma sugestão, eles também, e acharam assim que a dança é que a gente tava se praticando menos, e eles escolheram da dança pra se trabalhar esse ano. Aí a dança já envolve a pintura, a vestimenta, comidas típicas, porque em todos os nossos rituais tem que se vestir, tem que se comer, aí então a gente já pega tudo isso.

P – E na tua sala de aula, como funciona isso?

P3 – Na sala de aula funciona assim, a gente vai começar a fazer, perguntar do cacique como foi que surgiu a dança do dabukuri aqui na comunidade. Então a partir de lá a gente vai explicando pra

eles, pras crianças, como é o grafismo, quais são os desenhos que usa na dança, porque que tem aquele grafismo, quais são os instrumentos que a gente usa na dança, que é pra passar pra eles, que eles não sabem, e sobre as comidas típicas que usam durante a dança, depois da dança, e pra que que é feita a dança, porque aqui a dança é feita assim: se vamos fazer na comunidade, primeiro a gente vai fazer pra uma família, o que que a família pediu? Ela pediu farinha. Então os outros, cada uma casa vai levar farinha, um, dois litros, três litros, ela vai levar. Aí lá no início da dança, tá ali, vão botando ali o que eles trouxeram pra doar pra família. Aí marca um outro dia pra uma família, o que ela pediu? Ah, ela pediu um rancho, vamos dar rancho. Então assim a gente vamos explicando como que é sobre a dança, né. E sempre botando junto com os eixos, que eu trabalho com os eixos, experiências, né, são doze experiências que eu uso na educação infantil. Envolve a Uka, eu levo eles lá pra Uka, vou mostrar os grafismos que tem lá, os artesanatos, então tudo isso a gente vai trabalhando com eles e explicando pra eles entender... Alguns nomes na língua, as crianças assim pra não confundir também, que a educação infantil eu vejo assim pra eles muitas coisas eles não pegam não, mas assim... Pela música também, as músicas eles aprendem muito rápido, os números eles já sabem, muitas coisas não sabiam. Eu acho assim, não adianta eu só ensinar, se lá em casa eles não tem, né, o costume. Porque aqui é como eles falam, né, tá sendo perdido. Então, os pais, muitos pais não sabem. Se eles soubessem e pudessem ajudar a gente, professor, seria bem melhor. O que eu ensino, eles vão pra casa, o que eu ensino eles já passam pros pais deles, então assim, é muito bonito ver isso, né. Então pra mim, que também sou indígena, minha mãe ela é indígena, muitas coisas eu pergunto dela. Muitas coisas eu aprendo com ela, e também a gente tem o suporte que é o livro, que foi feito... Então aquilo ali também vai me ajudando, eu ensinando pra eles, eles aprendem, vão ensinando pros pais deles, eu acho bem bonito, né. Então é assim que eu trabalho, tento botar junto com as experiências porque eu tenho cobrança também, né, da GEI...

P – Quais as referências técnico-pedagógicas usadas na educação infantil?

P3 – Tem a proposta curricular da educação infantil...

P – E quando vai preencher o diário e o planejamento, como é feito o registro das atividades com o conhecimento tradicional?

P3 – Eu não registro todos os dias, mas algumas coisas eu registro. Se eu faço leitura com eles de uma história indígena, eu registro o nome indígena. Se eu vou cantar musiquinha com eles indígena, eu registro lá, no português e no nheengatu, sempre assim, desde o ano passado eu sempre registrei assim, aí eu sempre expliquei pra mulher da GID que vem, né, que ela vem fazer com a gente a contagem, que ela vem lá, ela fica vendo porque que eu boto assim, porque que a gente trabalha as duas línguas, que tem que ter o tradicional, e eu boto assim. Então assim, em nenhum momento ela chamou minha atenção, assim, porque ela já vem orientada e a gente já fala, né. Eu graças a Deus nunca teve reclamação, eu sempre registro em português e na língua, e nunca teve problema.

P – Quais as dificuldades no planejamento e execução das atividades?

P3 – Eu achei que desde o início, quando me colocaram pra trabalhar com a educação infantil, foi uma surpresa pra mim, porque eu não sabia como trabalhar com eles. Eu não tive uma formação pra mim, como trabalhar com a educação infantil, eu cheguei, me colocaram pra trabalhar com EI, eu fui perguntando, perguntei do pessoal da GID que sempre vem, como que eu deveria trabalhar com eles, como que seria o trabalho com as crianças. Então de lá ela foi explicando pra mim como é que era pra mim trabalhar, né, assim, duas horas antes da merenda eu tenho que passar uma atividade, depois da merenda eu tenho que passar outra, com eles, eles aprendem mais a partir da brincadeira, né, que eles vão aprendendo. Então assim, no planejamento que a gente faz todo mundo junto, tem o dia que a gente faz em cima do, como que é o nome daquele caderno, que eu esqueço... Da proposta do indígena também que eles tem... O RCNEI, é por lá que a gente tem que fazer também, tem que pegar uma coisa de lá, outra daqui. Eu tenho uma dificuldade de fazer... De botar as duas, como botar o RCNEI com a outra, juntar as duas, mas assim, do final do ano até esse início eu tou conseguindo ter, como que se diz, atender a necessidade, porque é muito difícil pra mim fazer o planejamento da EI, pra como trabalhar com

eles. Até porque eu sinto medo, tem hora que tem que levar eles pra brincar, sair da sala. Eu levo, assim, mas eu tenho muito medo de deixar eles, porque criança, é difícil lidar com eles porque eles tem de tá correndo, e aqui é liso, às vezes chove, então assim eu sinto medo deles se machucar e os pais vir pra cima de mim. Mas assim eu tou conseguindo, eu acho que vou conseguir suprir essa necessidade que eu sinto. Mas sempre eu tou perguntando como lidar com isso, né.

P – E tu tens interesse em fazer formação na área?

P3 – Eu tenho, tenho muito interesse em ter formação, mais formação em como lidar com a educação infantil. Eu gosto de trabalhar com eles, eu acho, como dizem as meninas, eu me identifiquei com o trabalho, eu gosto de tá ali com eles, de conversar com eles, de brincar com eles, eu já, assim... Eu quero tanto que tenha uma formação pra, uma formação que me ajude a lidar mais com eles, saber levar mais eles à frente. Eu preciso, eu sinto isso.

P4 – Foi os únicos que não tiveram, né, essa formação, já a gente tivemos, foi contemplado do 1º ao 5º ano, que foi o Saberes Indígenas que fizemos uma formação, que nos dá método de trabalho que a gente podia desenvolver com eles. E já com ela não, não teve, até tanto que a maioria... os espaços não tem mas as escolas tem educação infantil até o 5º ano. Então a gerência indígena quase... Quando solicitou esse curso não pensou na educação infantil, que é o ponto principal. A gente tivemos a formação Saberes Indígenas que ensinavam novos métodos da gente trabalhar, né, mas foi só do 1º a o 5º ano, né.

(...)

P4 – Até mesmo na formação indígena é do 1º ao 5º ano. E educação infantil não tem. Já eles tem quando vem a formação da DDZ Rural, que é a formação do campo, a formação Tapiri. Aí que vem um professor adequado, que vem ensinar nós métodos, pra trabalhar com a educação do campo, aí que que nós faz, nós pega o RCNEI, tem o RCNEI que não tem métodos ali que é pra educação infantil, tem pra 1º ao 5º ano, no RCNEI. Então ela dá uma lida, uma vasculhada que dá de adaptar lá pra educação infantil.

P – E quanto aos ensinamentos referentes à caça, pesca, instrumentos, etc? Consegue trazer isso pra sala de aula?

P3 – Eu consigo falar, assim, a gente faz a rodinha de conversa com eles, eu vou conversando com eles, explicando pra eles, eles também falam, dizem o que tem, porque muitas crianças os pais sempre tem alguma coisa aqui em casa, então eles já falam também, muitas coisas eu converso com eles, eles também falam, então eu sempre converso com eles nisso, eu trabalho nisso também com eles.

P – Qual a importância na vida de vocês do conhecimento tradicional?

P4 – Uma coisa que a gente nunca tem que esquecer é da onde a gente viemos, né, e o que somos, né. Somos indígenas então vamos lutar pra que a gente discriminado ou então, assim, excluído em lugar nenhum por conta que a gente somos indígenas, né. Porque muitos a gente vê por aí, porque logo que a gente foi reconhecido como escola indígena, nas reuniões, nas formações, a gente era muito excluído por conta disso, que a gente é indígena, eles viam isso e assim, da gente ser indígena a gente foi corajoso, enfrentou, então hoje eles já tem uma outra visão de igualmente a eles, né. Então assim eu só fortaleci mesmo a minha cultura, resgatar mesmo, usar, eu sou indígena, jamais vou negar isso em lugar nenhum, então assim, a minha força de vontade, o meu desejo assim é que um dia a gente a resgatar, não cem por cento, mas pelo menos noventa, né, das nossas danças, da nossa língua, dos nossos costumes porque, antigamente isso era muito bonito, né. Hoje me dia, tá certo, a gente tem uma vida andado, mudado, de novas coisas do mundo que vem, mas os indígenas antigamente eles era coletivo, eles não tinha hábito de vender nada, eles não tinham hábito de tá... Eles tinha hábito de ajudar as pessoas, colegas, né, quem quer que seja. Então eu pra mim eu acho isso muito bonito. Então assim esse meu, meu... Essa minha vontade é a de que a gente voltasse a ser, né. Comer todo mundo junto em família, acontece bem pouco, assim, só é entre famílias mesmo, mas que... A gente tinha momentos antigamente, porque a gente perdeu, de todo final de semana a gente se

juntava pra almoçar, pra tomar café, entendeu? E hoje não acontece. Acontece assim, como lá em casa. Lá em casa o senhor viu, né, vem os filhos... Mas assim de vir toda a família se reunir, a gente não faz mais isso, né, então eu acho que isso é uma cultura nossa que a gente trouxemos desde o antepassado da gente e hoje a gente tá deixando se perder, né. E a coletividade em primeiro lugar, né, que os indígenas são muito coletivos. E é muito importante, tanto a língua, tudo a gente resgatar praticamente.

P3 – A importância, pra mim mesmo, eu tenho muita vontade de aprender, assim de não deixar que se perca essa língua. Eu quero, eu da minha parte quero aprender a língua, acho bonito todo mundo conversando na língua. Então pra mim é muito importante e também que as crianças aprendam isso. Que elas, daqui mais um tempo possam passar pros filhos dela, não ser como tá sendo, sendo perdido, os pais não conversar na língua pra que o filho aprenda, né. Então assim, a dança também, é muito difícil acontecer então que isso aí não se perca, que ninguém sabe se lá na frente vai se perder, se vai ficar pra lá. E se um dia eu ter meu filho, o que eu vou falar pra ele? Eu sou uma indígena mas eu não sei o que passou lá pra trás, vai se esquecendo o dabukuri, vai se esquecendo como eles trabalham em união, todo mundo junto ali... Então pra mim é muito importante que essa revitalização da língua aumente pra que todo mundo se converse na língua. Eu acho muito bonito, eu queria aprender. Eu sei algumas coisinhas, mas não é tão, então eu quero aprender, quero que um dia as pessoas chegam aqui e digam olha, lá na Nova Esperança as pessoas conversa tudo na língua, eles seesforçam, eles aprendem, mas não, chegam aqui vão perguntar vão conversar com os meninos ninguém sabe, muita gente não sabe, eu não sei. Perguntam eu fico perdida, eu tenho que ir pro livro. Então assim, a gente aprendendo e passando pros alunos quem sabe eles lá na frente eles não vão tá falando na língua, umas coisas que eu não falava e que eles possam falar, aprender e não esquecer... Eu quero que isso vá mesmo em frente, que as pessoas aprendam, que elas possam ensinar pra outras pessoas. Eu acho bonito.

DIÁRIO DE CAMPO

09 de abril de 2018, segunda-feira.

Conforme planejado na viagem de pré-teste e primeiro contato com a comunidade, preparamos o material para a estadia de cinco dias, para coleta de dados. Além da mala com roupas, levamos também o “rancho”, que consistiu em: alimentação (um pacote de macarrão, arroz e café, aproximadamente 08 quilos de frango, duas garrafas de água mineral de 02 litros, meio quilo de tomate, cebola, pimentão, duas cabeças de alho); itens de uso geral (rede, duas peças de corda de 1,0m, lanterna com pilhas, inseticida, um maço de velas, um isqueiro, um guarda-chuvas). O vestuário selecionado foi basicamente de camisetas e bermudas, considerando o clima quente da região. Também não levamos botas ou sapatos, preferindo as sandálias, mais confortáveis, considerando que não tínhamos a intenção de adentrar na mata fechada ou caminhar em ambientes alagados. Para a viagem, levamos três volumes, contendo o material acima descrito e mais um computador portátil, caderno de anotações, canetas, smartphone com carregador e itens de uso particular, totalizando uma mala média, uma mochila e uma caixa de isopor.

O acesso utilizado foi o barco de recreio, rota utilizada pelos próprios comunitários, muito comum na região amazônica. O barco que faz a rota do rio Cuieiras é o Jorge Roberto III, de médio porte. Fica aportado no porto da Manaus Moderna, das 06h até às 11h. Daí, inicia a viagem, parando cerca de uma hora em um ponto de atraque no bairro da Compensa. De lá, segue viagem por volta do meio-dia. A rota atende várias comunidades do beiradão do rio Negro, deixando passageiros e cargas, através do acesso de voadeira, ou seja, o barco não atraca, apenas diminui o ritmo, enquanto a voadeira sai para deixar em terra pessoas e pertences. Não coletei a informação de quantas e quais comunidades são atendidas, mas a canoa pouco para no barco, sempre chegando e saindo, às vezes até sumindo do campo de visão e se ausentando por mais de dez minutos. Daria um bom estudo em economia ou sociologia, observar esse movimento quase diário, que certamente não aparece nos índices nacionais de desenvolvimento econômico, mas que é essencial à manutenção de todo um microcosmo social. Igualmente, não tive a curiosidade de perguntar sobre as dimensões do barco, mas para amainar a curiosidade do leitor, o mesmo é quase que inteiramente de madeira, com dois níveis, mais o porão. A carga é armazenada nesse último, ficando os dois outros para os passageiros. No primeiro nível fica a cozinha e os banheiros, e no segundo apenas o espaço para a acomodação de passageiros. No barco, não há camarotes, e a maneira de se acomodar é aquela característica da região: ata-se a rede, amarrada na estrutura mantida no teto do barco e os pertences ficam recolhidos embaixo da rede de cada um. A imagem é aquela já conhecida de quem navega os rios da região: um emaranhado de redes de todas as cores e tecidos, com o povo se embalando. Nas viagens que fiz até hoje nesse recreio, não o vi lotado nenhuma vez. Em comparação com outros, é confortável e acolhedor. Digno de nota é que não obstante ser um empreendimento comercial, o barco é propriedade de uma família residente numa comunidade do rio Cuieiras, ou seja, há um clima de familiaridade, onde se observa- por exemplo, que os passageiros se conhecem quase que na totalidade, utilizam a cozinha para fazer almoço e jantar, compartilhando inclusive com a tripulação. Todos se tratam pelo nome e também ouvi relatos de que quando um comunitário precisa se deslocar mas não tem o valor da passagem, viaja gratuitamente.

No percurso da viagem, os sinais de telefonia e internet móvel persistem até um certo trecho (achei mais fácil medir pela passagem do tempo, consegui acessar a rede da Vivo e Claro até as 13:30). No segundo andar, onde fiquei, haviam doze passageiros, entre homens, mulheres e crianças. Ao meu lado, um rapaz e um homem já grisalho, conversavam numa língua que não identifiquei. Desceram na comunidade Terra Preta, então suponho que falavam Nheengatu. Já por volta das 17:30, adentramos o rio Cuieiras, saindo do Negro com uma manobra à direita. Passamos direto pela primeira e maior comunidade, a Três Unidos, aportando meia hora depois na São Sebastião do Cuieiras. Ali, ficaram passageiros e carga, demorando pouco menos de dez minutos. De lá, apenas mais uma rápida parada em Nova Canaã, para desembarcar um freezer (o que se carrega nos barcos de cá e de lá nessa

imensidão de rios do Amazonas, é de se desafiar a imaginação de quem não conhece), e partimos para o destino final da viagem, a Nova Esperança, do Povo Baré.

Chegamos após às 18:30, com os últimos raios de sol fugindo pelas terras defronte a comunidade. O barco não consegue atracar na beira, de forma que o desembarque ocorre de voadeira. Ali já me esperava o Roney, conhecido como Bolinha, o comunitário que me deu apoio logístico durante minha estadia. Ao fazer o acerto da passagem com o comandante, sou informado que a rota não está mais acontecendo diariamente, e que naquela semana só conseguiria retorno na quarta, e não na sexta, como pretendia. Paguei os 35 reais da passagem e descemos. Em terra, prontamente fui me apresentar à liderança da comunidade, o Sr. José Pancrácio, Tuxaua da tribo. No entanto, o mesmo não se encontrava, pois estava de viagem para Manaus. Ocorre que o gerador de energia da escola, que também atende a comunidade, está quebrado há mais de dez dias, e como a Semed Manaus não enviara ninguém para a manutenção, o Seu Pancrácio foi a Manaus tentar agilizar. Quem o está substituindo é o filho mais velho, Joarlisson, o vice-Tuxaua. É ele quem me recepciona. Aproveitei para me apresentar, falar sobre a pesquisa e outros projetos em conjunto com a comunidade, e convidá-lo a participar na condição de sujeito da pesquisa, sendo entrevistado. Convite aceito, fui levado até a casa onde iria pernoitar, e que seria minha base nessa viagem. Embora tenha estrutura com água e energia, eu não teria acesso a essas comodidades por conta do problema com o gerador. As outras casas estavam sendo abastecidas com energia, por conta de um gerador comunitário, usando em emergências. Porém água não havia. Aproveitei um pouco que encontrei, recolhida em um balde, para tomar banho, ateí a rede, deixei a caixa de isopor com o Bolinha, para providenciar o jantar, e parti novamente para a casa do Sr. Pancrácio, onde fiz a entrevista com seu filho, Joarlisson. Após cerca de uma hora de entrevista, continuamos a conversa, onde descobri que ele é estudante da UEA, no curso de licenciatura em ciências biológicas. Falou-me de seu TCC, ideia de trabalhar com agroecologia na escola da comunidade. Seu envolvimento com a escola é antigo, já tendo ocupado funções de professor e gestor da escola. Após essa conversa, que foi gravada e será transcrita, Despedi-me e parti para a casa do Bolinha, onde jantamos ele, sua esposa, Jéssica, e eu. Jéssica trabalha como serviços gerais na escola, e poderá ajudar-me muito no andamento da coleta de dados. Após o delicioso jantar, recolhi-me para descansar e preparar-me para o dia seguinte.

10 de abril de 2018, terça-feira.

Iniciamos o dia carregando água do rio para tomar banho. Da casa onde estou, para a margem, dá uns 50 metros de distância, numa ladeira íngreme. Não me atrevi a tomar banho de rio. Mais por medo mesmo que por algum perigo efetivo, pois estando sem água em casa, eles tomam banho, lavam roupas e louças na beira do rio, as crianças brincam... De seis da manhã até seis da tarde, sempre tem alguém se banhando às margens do Cuieiras. Em seguida, preparei o material para os trabalhos do dia, e parti para a casa de Bolinha e Jéssica para tomar o desjejum. Ali me aguardavam, além do café quente e cheiroso, tucumã, farinha e bolacha cream cracker.

Entre uma prosa e outra, contaram-me que a roça de mandioca ainda está verde, por isso eles não estão tendo beiju. Perguntei sobre o que plantavam, e enumeraram: dois tipos de mandioca, a manteiga (chamada assim por ficar molinha e amarelada, disse Jéssica que se passar do ponto vira uma manteiga no fundo da panela) e a branca, boa pra fazer farinha. Além disso, plantio mesmo só de abacaxi. Mas no cardápio durante o ano, frutas de todas as épocas, como mari, abacate, tucumã, graviola, arará-boi, biribá, dentre outras que coletam. Todas as frutas são para consumo próprio, às vezes vendem para comunidades vizinhas ou barcos de recreio. Perguntei sobre os derivados da mandioca. Jéssica explicou que fazem muita farinha, que inclusive o Carrefour (rede de supermercados) os procurou um tempo atrás para comprar farinha. No entanto, o negócio não foi adiante, pois a empresa queria investir em maquinário, modernizar (palavras minhas, não deles) a produção, pra atingir 3 toneladas/mês. Eles recusaram, e explicaram que se aumenta a produção, diminui a qualidade. Então preferiram não assumir o compromisso. Perguntei sobre tucupi. Dizem que fazem, mas que não é muito apreciado por eles, então geralmente o que sobra, jogam fora. Jéssica diz

que às vezes sobra uma bacia inteira de tucupi, que jogam. As cascas e outros resíduos, colocam no pé das frutíferas, processo ensinado por um professor que foi lá ensinar sobre hortas. Perguntei sobre o funcionamento da escola no dia de hoje, e Jéssica me disse que não haveria aula, por conta da falta de energia que comprometeu o abastecimento de água. Sem água pra fazer merenda, sem aulas. Mas que estariam todos os funcionários lá. Aproveitei que ela estava de saída para abrir as salas, e a acompanhei.

Chegando na escola, Jéssica me apresentou a duas professoras que estavam ali. Uma delas eu já conhecia da minha viagem anterior. Luciana é professora indígena e do multiseriado, 5º e 6º anos, com quem eu já havia conversado anteriormente. Também estava lá a Dona Ana, professora mais antiga da comunidade, irmã de Domitila, fundadora da comunidade. Dona Ana também é professora indígena, trabalhando com o 1 – 5 anos. Optei por entrevistar primeiramente a Luciana, pois a Dona Ana estava preenchendo diários e eu não quis incomodá-la. A entrevista com Luciana foi muito interessante, já surgiram ali informações importantes para o desenvolvimento do trabalho. Após a entrevista “formal” – a gravada, seguindo o roteiro de perguntas e temas – continuamos conversando. Esses diálogos após o desligamento do gravador são tão ricos quanto as entrevistas. Uma pena não poder continuar gravando, mas não percebi que o gravador atrapalhava o falar dos entrevistados até então. Mesmo porque, tanto Joarlisson quanto Luciana são universitários, habituados ou pelo menos cientes de que esse tipo de processo faz parte da vida acadêmica. Luciana me conta que faz licenciatura em História, na faculdade Estácio de Sá. Diz que se preocupa muito com os egressos da escola, com ensino médio completo, muitos querendo buscar uma graduação, mas sem querer sair da comunidade. Ela diz que há pouco interesse dessa geração de jovens de sair e morar em Manaus. Muitos deles tentaram e não se adaptaram. Diz que sonha com o dia que alguma instituição levará algum curso de graduação para a comunidade. Coloca-se à disposição para ajudar na pesquisa com o que for possível, e eu também me coloco a disposição para ajudá-la na sua graduação, TCC, projetos, etc.

Após a conversa, já se aproximando o horário do almoço, vou à casa de Bolinha e Jéssica. Barriga cheia, volto para a base, pra descansar um pouco, embalar-me na varanda da casa, aproveitar o vento e deslumbrar-me com a paisagem espetacular, vista privilegiada do rio, as encostas verdes, e os alagados, iluminados por um céu azul aberto, com poucas nuvens, dando ao cenário um brilho ainda mais exuberante.

Acho que é um bom momento para descrever a casa onde estou residindo. Penso ser interessante o registro porque ela não difere grandemente das outras casas da comunidade. Feita quase que totalmente de tábuas de madeira e telhas de fibrocimento ou zinco, a casa está ainda em construção, sendo os responsáveis por essa empreita o Seu Pancrácio e o Bolinha, que fazem as tábuas, retirando madeira da mata. É uma das poucas atividades em que a comunidade retira madeira “viva” da mata, quando não encontra árvores caídas que possam ser aproveitadas para esse fim. A casa tem ao todo seis cômodos, sendo uma sala na entrada da casa, uma pequena cozinha e um quarto, unidos por um corredor. Os cômodos mais antigos são pintados em amarelo, com algumas tábuas substituídas ainda sem pintura. Desse corredor, saímos para a varanda. O banheiro, único cômodo em alvenaria, fica ao lado da varanda. É um banheiro simples, com pia, vaso e box com chuveiro. Ao lado do banheiro, um cômodo recém construído, que Bolinha me disse que será uma cozinha. Nos arredores da casa, sombreando a sala e parte da varanda, uma mangueira e um tucumanzeiro. Do outro lado, por trás do banheiro, algumas árvores altas que não identifiquei. As casas que vi até o momento são todas parecidas com essa, mudando a disposição dos cômodos, mas mantendo a estrutura de madeira.

Findo o descanso, eu retorno à escola para tentar encontrar e coletar entrevistas de outros servidores. Aguardo por lá cerca de uma hora, até ser informado pela Jéssica de que nenhum professor viria à tarde devido à suspensão das aulas. Aproveito então para utilizar a internet wi-fi da escola – a única disponível em toda aquela área, já que não há sinal de telefonia. O sinal é disponibilizado pela escola, recebido via satélite e compartilhado com toda a comunidade, mas o alcance do sinal abrange somente a área central de convivência da escola. O sinal também não tem grande velocidade ou capacidade, visto que não é possível abrir sites, mas tão somente utilizar programas de mensagens,

como o WhatsApp. Mesmo nele, somente mensagens digitadas e arquivos de imagem, áudio e vídeo de pequeno porte. Consegui a muito custo baixar um vídeo de 7 megabytes. Aproveitei para informar aos familiares sobre minha estadia, comunicando-os também que teria de retornar mais cedo que o previsto, devido à oferta de transporte. Ficaria somente até quarta-feira.

Como não haveria possibilidade de entrevista naquela tarde, aproveitei para dar um passeio pela comunidade. Tentarei aqui fazer uma breve descrição, com impressões gerais, da parte que visitei. Quando o barco se aproxima da comunidade, percebe-se que a área onde a mesma se localiza constitui-se num pedaço de terra circular, que vista de frente, dá a impressão de ser uma ilha que divide o rio Cuieiras em dois, quase que em partes iguais. Eu mesmo cheguei a perguntar se aquele espaço era uma ilha, mas o Bolinha me disse que não, pois há um trecho de terra por trás, mas que o rio chega a margear quase toda a área. Há pequenas elevações em relação ao nível do rio, que variam de tamanho de acordo com o regime de cheia e vazante. A própria comunidade fica numa espécie de platô, calculo eu uns 7 ou 8 metros acima do nível do rio, nessa época (quando fui anteriormente, em fevereiro, a ladeira a vencer para chegar no platô era bem maior). À entrada “oficial” recebe um pórtico de madeira, esculpido em formato de cocar e colorido, onde se lê “Bem Vindo à Comunidade Nova Esperança – Povo Baré”, em português e Nheengatu. Na linha de frente de visão, ficam duas construções grandes de madeira, uma é o hotel da comunidade, o outro o galpão onde ocorrem as reuniões e festividades. O galpão é coberto de palha. Por detrás desse galpão fica uma das duas construções em alvenaria que vi, a Uka, ou a biblioteca pública. Ali se guarda um acervo de livros e DVD, além de artesanato em madeira representando animais da fauna local e alguns artesanatos. Soube que às sextas-feiras à noite, utilizam para fazer sessões de cinema. Por trás da Uka, fica o campo de futebol e vôlei, e se vislumbram casas mais ao fundo, mas não fui até ali.

À esquerda, com o piso todo gramado, fica a Escola Municipal Indígena Puranga Pisasú, ou Boa Nova, em português. Toda em alvenaria, pintada em branco e com telhas de barro, a escola segue o padrão de edificações financiadas pelo FNDE. Tem três mini pavilhões, em formato de U, sendo o maior o que contém dez salas de aula, e os dois laterais, respectivamente, cozinha, copa e depósito de alimentos, e a área administrativa. No centro, foi feito uma espécie de chapéu de palha (que não é de palha, mas de alvenaria) e uma mini praça, que serve também de comunicação entre os três pavilhões. Curioso observar que a escola não está totalmente terminada. Algumas obras de acabamento ficaram por fazer. De acordo com relatos de Jéssica e de outros funcionários, a última empresa que trabalhou ali ficou sem receber da prefeitura parte do repasse das verbas, tendo se recusado a concluir a parte de paisagismo e recusando-se a entregar as chaves para uso do prédio. Após uma mobilização da comunidade, que efetuou denúncia no Ministério Público, a empresa forneceu as chaves de uma sala do bloco administrativo, as do bloco da cozinha e três salas de aula. A prefeitura não deu resposta sobre a retomada da obra, mas marcou data para inauguração, o que não ocorreu porque o prefeito teria ficado doente. Resta saber como iriam inaugurar uma obra incompleta. Caminhando ainda à esquerda, ladeando a escola, fica a horta, onde vi plantados pés de cebolinha, coentro e chicória, todos bem cuidados. Adiante, uma pequena casa de madeira que abriga o gerador, e mais adiante algumas casas de comunitários. Não passei daquele pedaço. Na frente da escola, ficam duas construções de madeira de importância histórica para a comunidade. Uma delas é a primeira casa construída no local, de propriedade do Sr. Getúlio, primeiro morador e proprietário de toda aquela terra (antes de se transformar em RDS), e a outra, já em ruínas, o galpão onde funcionava parte da escola antes da ocupação do atual prédio.

Retornando ao centro comunitário e caminhando agora para a direita, Encontramos uma pequeno chapéu de palha, onde se ministravam antigamente as aulas da educação infantil. Ao lado, uma casa de madeira toda pintada em azul, com banheiro externo. Ali funcionou a área administrativa da escola, e hoje o espaço é um depósito de material escolar. Ao lado do hotel fica um dos dois comércios que vi na comunidade. Caminhando para a direita, encontramos um outro campo de futebol, com casas e um comércio ao fundo, e à frente dele uma área aberta, cercada de bancos de madeira, onde são feitas as danças e rituais, como o Dabucuri, por exemplo. Também nesse local fica um stand de exibição do artesanato local, utilizado quando da ocasião de visita de turistas. Caminhando mais para a direita, temos a casa do Sr. Pancrácio, seguida, do mesmo lado, de mais três casas, sendo a

última a que estou ocupando. Do lado direito, em frente à casa do tuxaua, temos um açaizal, e mais à frente a casa do seu filho, Joarlisson. Caminhando por uma trilha ao lado da casa de Joarlisson, há uma grande área com plantas de todo tipo, principalmente açaí e mari. Uma das casas de farinha também fica nessa área, junto com o poço artesiano da comunidade. Ao fundo, encontramos a casa do Bolinha e Jéssica, a última ao fundo, depois dela somente encontramos as roças. Das partes da comunidade que caminhei e vi, foram essas. Há mais casas do lado direito mas não cheguei a ir até lá.

O passeio foi suficiente para aceitar um café da tarde na casa do tuxaua, que está sendo esperado para hoje, vindo no recreio. Dona Sonia, esposa dele, me oferece mingau de tapioca, o qual nunca havia visto. Disse ela que esse era o café da manhã do Baré, mas que hoje só o Seu Pancrácio faz questão de tomar. É servido numa grande cuia, e a colher é também feita do mesmo material. Eu não provei, mas a consistência me pareceu igual a da goma utilizada no tacacá. Ficamos conversando um pouco, e depois concluí a tarde observando os curumins e cunhantãs brincando na beira do rio, na entrada da comunidade, com uma voadeira. Brincaram até que sol se pôs, e depois saíram correndo, fazendo algazarra e gritando que o jacaré iria pegar a quem ficasse.

Logo vi o recreio se aproximando, e os filhos e filhas do Tuxaua se organizando para recepcioná-lo. Aguardei que chegasse e o cumprimentei, mas desisti de fazer a entrevista com ele na mesma noite, em virtude do cansaço dele e meu. Fui jantar na casa de Bolinha, e depois me recolhi, por volta das 20 horas. Minha ideia é acordar bem cedo na quarta-feira, aproveitar bem o tempo que me restava. Dormi cedo em meio a leituras à luz de lanterna e velas.

11 de abril de 2018, quarta-feira.

Por conta da disponibilidade do barco de retorno a Manaus, esse acabou sendo meu último dia na comunidade, nesta primeira incursão de coleta de dados. Portanto, preparei-me para acordar cedo e aproveitar o máximo possível.

Hoje o café da manhã foi diferente. Primeiro, em virtude da presença do tuxaua, Seu Pancrácio. Segundo, disse ele, pela minha presença no local. Ele fez questão de dizer que é tradição dos Barés tratar bem os visitantes, “com carinho”, nas suas palavras. Senti-me muito acolhido e motivado a continuar com a pesquisa e com o apoio à comunidade naquilo que eu puder.

Acordei por volta das 06h, e após a higiene matinal, organizei as malas, deixando tudo pronto para o embarque, previsto para as 18h30 de hoje. Às 7h30, Bolinha foi me chamar, para tomar café. Lá chegando, fui muito bem recebido por todos. Além dos filhos do tuxaua, todos sentados à grande mesa, também estava presente o Valmir, que é responsável pela organização das visitas de turistas à comunidade. Hoje haverá uma turma, pela manhã. O café foi especialmente farto: tucumã, bolacha cream cracker, água e sal, abacate, mamão, bolo, mingau de banana e o já conhecido mingau de goma. Durante o café, o bate papo foi animado. Falou-se sobre o conserto do gerador, previsto para o dia de hoje, também sobre a vinda dos visitantes. Pude perceber como uma grande parte da comunidade se organiza e trabalha coletivamente nesse evento. Logo após o café, homens, mulheres e crianças – exceção aos que trabalham na escola – foram participar da limpeza da comunidade. Varrição, juntada de folhas secas e corte da grama. Limpeza e arrumação da Uka e do centro comunitário, bem como do restaurante. Aliás, fora a primeira vez que vi o espaço do restaurante e pousada aberto, funcionando. A chegada da comitiva estava prevista para as 9h, e isso me deu um tempo para ir à escola e tentar conversar com mais servidores.

Chegando à escola, percebi que ali haveria pouco movimento. Nesse momento, o apoio ao trabalho por parte dos comunitários se mostrou efetivo. Jéssica e a professora Luciana foram verificar se era possível conversar com a Professora Ana ou algum outro que estivesse por ali. Então apareceu o professor Ranulfo, que ministra aulas para o multiseriado, 1º ao 5º ano. Após uma rápida apresentação, ele aceitou ser entrevistado. Registre-se que a entrevista não foi muito produtiva. O Professor Ranulfo

sentiu-se pouco à vontade desde o início com o gravador. Chegou mesmo a quase não conseguir se expressar. Então decidi mudar a abordagem, pedindo para que ele me mostrasse um pouco do trabalho dele a partir do arquivo de atividades realizadas com seus alunos. A mudança de estratégia surtiu efeito. O professor levou-me até sua casa, onde guarda muito material de trabalho (lembrando que a escola ainda funciona parcialmente, por isso não há onde guardar esse material, então o esforço do professor em fazê-lo é digno de respeito e valorização, igualmente indício de que a escola efetivamente faz parte organicamente da comunidade). Mostrou-me o material de apoio ao professor ofertado pela SEMED, ressaltando que o mesmo tem várias lacunas em termos de conteúdo e de abordagem metodológica. Ele então compensa essas lacunas trabalhando com a cultura, principalmente o grafismo e a língua geral. O professor trabalha bastante com oralidade, sendo uma de suas avaliações bimestrais fundamentada nesse método. Os temas dos trabalhos dos alunos é sempre voltado para o seu cotidiano, e é partindo desse cotidiano que o professor trabalha as disciplinas, sempre associando com o aspecto cultural e local. Disse que sempre procura trabalhar em cada aula, metade do tempo com o conteúdo formal e o restante com a cultura indígena. Na parte da cultura, ele me mostra o projeto anual, construído em conjunto pela comunidade (fica implícito no seu discurso que a escola faz parte da comunidade, não havendo essa distinção) e o material didático produzido na escola. O professor vai mostrando alguns trabalhos e eu procuro registrar em fotografia. Ele vai explicando passo a passo, em cada disciplina, como procura inserir o conteúdo da cultura local em alinhamento com o conteúdo do currículo da SEMED. Pergunto a ele como ele registra as aulas da cultura, e se há dificuldades na aceitação desses registros por parte da SEMED, e ele diz que não. Mostra-me suas anotações, as quais ele repassa posteriormente ao diário de classe. Trabalha basicamente a oralidade no ensino do Nhhengatu, e os grafismos no desenho. Observa também que os desenhos refletem as experiências de vida de seus alunos. Mostra-me como exemplo os desenhos de alguns alunos que já residiram em Manaus, e pontua que esses costumam desenhar objetos mais voltados à vida urbana, como carros, computadores e telefones. Ele lamenta que entre esses alunos em especial, a cultura Baré se enfraqueça, e mostra que sempre procura trabalhar o orgulho de ser indígena. Pergunto a ele se ele já presenciou na comunidade algum tipo de preconceito ou brincadeiras pejorativas. Ele disse que nunca, que não há esse tipo de coisas na comunidade, e disse que se a SEMED incluísse no seu currículo saberes tradicionais indígenas, as crianças da cidade também não teriam preconceito, e que esse é fruto da falta de conhecimento dessa cultura.

Das entrevistas até agora, essa é a que de longe mais me emocionou. O Sr. Ranulfo, com um ar tranquilo, sem aparentar o estereótipo de professor, demonstrou que possui um grande respeito e amor pela sua profissão e pelos seus alunos, compromisso que não precisa de afirmação em palavras, pois seus atos demonstram. Também foi extremamente atencioso, fazendo questão de me explicar detalhadamente como ele trabalha o material da SEMED em conjunto com o projeto institucional e a cartilha de Nheengatu. Ficou a disposição para auxiliar no que mais pudesse na pesquisa. Despedimo-nos e me dirigi ao centro comunitário, onde o Tuxaua e seu filho já estavam recepcionando e conversando com os turistas.

Ali chegando, encontrei um grupo de doze pessoas, alguns aparentemente estrangeiros (pelo sotaque), sentados em roda, ouvindo o Sr. José e seu filho, Joarlison. Eles contavam um pouco da história da comunidade e sobre a cultura local. Aproveitei para fazer a filmagem de algumas falas, mas cheguei já no final. Depois fui informado que era um grupo de estudantes de universidades de SP e do sul do Brasil. Em seguida, eles foram conhecer a Uka, onde os mais jovens, todos uniformizados, fazem o papel de guias, apresentando e explicando desde os grafismos, o artesanato, os livros e as atividades que ocorrem naquele espaço. Nesse momento, afastei-me um pouco do grupo para conversar com o Valmir, que me explicou ser aquele passeio um acordo entre a comunidade e a agência de turismo, que ocorre em geral duas vezes por mês. O passeio inclui conhecer um pouco da história da comunidade e do povo Baré, visitar a Uka, dar um passeio pela comunidade, conhecer uma casa de farinha e acompanhar um pouco da confecção do produto, conhecer (e comprar) artesanato local e encerra com um almoço. Dessas atividades, eu acompanhei o momento em que eles foram apresentados ao artesanato local. Os comunitários montam um stand junto ao espaço aberto em frente à casa do tuxaua, e ali cada artesão expõe seus artefatos. Os turistas podem conhecer, experimentar e

se quiser, comprar. Fiquei surpreso com a qualidade do material, muito superior aos que eu já havia visto em pontos turísticos de Manaus, Parintins e Presidente Figueiredo.

Nesse momento, já passava do meio-dia, e fui chamado a ir almoçar. No almoço, aproveitei pra conversar um pouco sobre os hábitos de caça. Bolinha me explicou que alguns saem em pequenos grupos, mas antigamente só saíam todos juntos. Eles não têm um ritual específico de preparação, mas costumam escolher a área onde vão caçar e mesmo se irão sair em determinado dia pelos sonhos. Se alguém tem um sonho ruim ou uma noite atribulada, cancelam a empreita daquele dia, pois entendem que é a forma da natureza dizer que eles não estão autorizados a caçar. Em geral, quando sonham com algum animal, é muito raro não encontrá-lo na mata. Os mais novos utilizam espingardas, mas os antigos ainda dominam o arco e flecha e a zarabatana. Nesse dia, não por acaso, o almoço foi paca cozida. Nunca havia experimentado, e confesso que poucas vezes comi uma carne tão tenra e saborosa. Ele explicou que havia adquirido um pedaço de uma paca caçada por um vizinho. Perguntei a ele se era comum esse sistema de comprar do vizinho caça ou pesca quando não se tem. Ele disse que sim, mas que se compra principalmente pra ajudar, pois como são poucos os que trabalham e tem salário, o dinheiro que entra na comunidade é resultado do pagamento dos funcionários da escola ou da saúde. Os outros conseguem dinheiro quando vão a Manaus vender algum tipo de produto, caçado, pescado ou coletado. Então quando querem algo que o outro possui, compram, mas pagam valores simbólicos, como cinco, dez, vinte reais. Mas mesmo se uma família não tiver o que comer naquele dia e precisar, aquele que tem doa o produto que seria vendido em condições normais. Bolinha ressalta que ninguém passa fome ou necessidade, e que se houver uma situação mais aguda de necessidade, logo se organiza um Dabucuri para ajudar a família.

Findo o almoço, fui para a casa, onde revisei os últimos detalhes para a viagem de retorno, conferi bolsas, material, descansei meia hora e recolhi a rede. Também fiz uma rápida limpeza no local, tendo o cuidado de levar comigo as embalagens plásticas para que não fiquem na comunidade e se transformem em lixo. Em seguida, rumei para a escola. Meu objetivo era conversar com a gestora, que se fazia presente, e com mais algum professor, se houvesse tempo.

Lá chegando, aguardei até que às 15 horas, a gestora, professora Gessiane, chegou. Sentamos para conversar. Após a entrevista, também conversei com a professora Daiana, dos componentes indígena e curricular da SEMED para a educação infantil. A conversa foi proveitosa, confirmando algumas informações já obtidas em conversas com outros sujeitos e acrescentando outras.

Eu havia marcado com o tuxaua para as 17 horas, então me apressei a procurá-lo, visto que calculava ser essa a entrevista mais longa. Lá chegando, ele já me aguardava. Conversamos na sacada da casa mesmo, em meio ao ir e vir de pessoas, gatos, cachorros e dois papagaios, comendo tucumã e tomando café. Foi uma conversa bela e animada, o Seu Pancrácio fala sempre com um brilho nos olhos sobre o seu povo e sua cultura. Pude aprender muito sobre o início da comunidade e como ela chegou até ali. Ao final da entrevista, percebi que já era noite e que o recreio já estava ancorado. Apressei-me para buscar as coisas, e ainda consegui jantar mais um bocado da paca cozida. Descobri que o filho do tuxaua, Joarlison, iria no recreio também, então fiquei tranquilo quanto à possibilidade de atraso ou perda da viagem. Organizamo-nos, despedimo-nos, não sem antes acertarmos o meu retorno, que ficou para o dia 07/05. Também fui convidado para presenciar os jogos indígenas, que ocorrerão entre 15 e 17 de maio. Já na beira do rio, despedi-me dos meus anfitriões, Bolinha e Jéssica, e subi na voadeira que me levou ao barco.

A viagem de retorno não trouxe grandes observações. O barco sai da Nova Esperança às 19 horas e aporta na Três Unidos (já na embocadura do Cuieiras, desaguando no Negro). Ali, fica até 22 horas, quando então parte rumo a Manaus. Aproveitei para descansar e conversar com Joarlison, falando de projetos e ideias para divulgar e ajudar a comunidade. Às 4 horas da manhã, o barco encostou num pequeno cais, na Compensa. Ali permaneceu 20 minutos, e precisamente às 6 horas, aportou na Manaus Moderna. Estava encerrada a viagem.

14 de maio de 2018, segunda-feira.

Início essa viagem à Aldeia Nova Esperança fazendo o registro do que pretendo realizar. Ao escrever as primeiras linhas dos capítulos finais da dissertação, nos deparamos com alguns dados que requerem um maior apuro, e outros que ficaram faltando. Essa viagem será para complementação de dados, necessária à conclusão da pesquisa.

Mais uma vez, recorremos ao barco de recreio Jorge Roberto III, no qual embarcamos precisamente às 10:30 minutos. Como de praxe, o barco não estava lotado e ficamos no terceiro andar. A viagem, grosso modo, não diferiu grandemente da que descrevemos anteriormente, de forma que omitiremos detalhes que poderiam soar repetitivos. O itinerário foi o mesmo, e a chegada à comunidade se deu ainda com o sol iluminando a comunidade.

Talvez por ter chegado cedo, meu colega de campo, Roney, o Bolinha, ainda não estava à minha espera. Encontrei o Seu Pancrácio em sua casa, tomando café, e por ali fiquei. Conversamos um pouco sobre o cotidiano da aldeia e alguns projetos. Encontrei ali também a professora Gessiane, da qual solicitei novo acesso aos arquivos da escola. Nessa conversa, descobri que a aldeia estava nos preparativos para os Jogos Indígenas, que aconteceriam a partir da quinta-feira. Isso dificultou de certa maneira meu trabalho, pois não pude contar com a disponibilidade das pessoas que fui ouvir.

As duas pessoas que pretendia entrevistar não se encontravam na comunidade. Um deles estava hospitalizado, e a outra estava em Manaus, realizando atividades de trabalho. Uma professora e um morador antigo, que certamente teriam muito a contribuir, mas que não será possível nesta etapa do trabalho.

Conversamos um pouco, Seu Pancrácio e eu, sobre os Jogos Indígenas. Contou-me que todas as etnias da região participam, e é uma grande festa. Havia a previsão da participação da secretária municipal de educação. A festa iniciará na quinta pela manhã e se estende até o final da sexta-feira. Além de esportes do branco, tem torneio de pesca, arco e flecha, luta, dentre outras disputas. Os alunos da escola participam ativamente, segundo a professora Gessiane, que tomava café ali conosco. Nesses dois dias, as atividades letivas consistem na participação dos pequenos tanto na organização quanto nos esportes. Infelizmente, meu planejamento, incluindo o rancho e as diárias pagas, não me permitem ficar para assistir esse grande evento!

Após organizar meus pertences em casa, fui até a escola, na esperança de já aproveitar a noite e fazer pesquisa bibliográfica. No entanto, devido aos preparativos para os jogos, só estava ocorrendo as aulas do terceiro ano, e não havia ninguém na secretaria administrativa. De forma que aproveitei para colocar algumas leituras em dia e conversar com os alunos no intervalo da aula. Ao término da mesma, fui à casa do Bolinha jantar e depois me recolhi para descansar.

15 de maio, terça-feira.

O dia pra mim começa um pouco mais tarde, lá pelas 08:30, por conta do cansaço. Após o desjejum na casa do Bolinha, fui dar um passeio. Vejo uma reunião na frente da casa do tuxaua. Pouco

mais de duas dezenas de pessoas se encontravam ali, e o Seu Pancrácio estava dividindo as tarefas do dia. Alguns iriam colher palhas, outros iriam pescar, tinha também a turma da caça, os que iriam capinar a comunidade, enquanto que o Seu Pancrácio junto com Dona Sonia e mais alguns curumins iriam para a casa de farinha.

Aproveito o restante da manhã para conversar com os professores já entrevistados e tirar algumas dúvidas. Tudo é feito, no entanto, de fôrna rápida, em pé mesmo, os acompanhando nas atividades que desempenhavam durante a manhã. Também aproveitei para acompanhar parte das aulas da manhã e fazer observações.

Durante o almoço, Bolinha me mostra seu artesanato. São pequenas arraias e botos, feitos de Louro e Itaúba. Explica a diferença nas cores, na densidade dos materiais, quais técnicas se aplicam melhor a uma e outra madeira. Diz que aquela remessa é uma encomenda pra São Paulo. Sobre os jogos, diz que tudo está muito atrasado, que as chuvas atrapalharam a pesca e a caça, e que estão buscando diminuir o prejuízo pois os visitantes comem às expensas dos anfitriões.

Após o almoço, um cochilo embalado na rede, no quintal da casa, donde se observam os filhotes de tucano voando entre os açazeiros, comendo os frutos maduros. Ao contrário do que se pode pensar, essa imagem idílica pouco mostra do cotidiano da aldeia. Embora esses dias sejam de correria pelo evento, nos dias comuns também resta pouco tempo para descanso. A comunidade está sempre limpa, bem roçada, não há lixo acumulado. As pessoas estão sempre ocupadas, e o movimento de pessoas só cessa mesmo após às 22 horas, quando se apagam as luzes. Só este que vos escreve se permitiu alguns minutos de descanso e ócio naquele pequeno pedaço de paraíso.

À tarde, optei por acompanhar o processamento da mandioca. Fui para a casa de farinha, e fiquei na companhia do Seu Pancrácio, que estava tapando buracos na cobertura de palha, enquanto Dona Sonia e Dona Loura, junto com alguns curumins, descascavam a mandioca. A habilidade deles impressiona, ao menos a mim. Com pouco mais de uma hora de conversa, causos, risos, entre o português e o nheengatu, a quantidade do tubérculo descascado coube num tanque de 500 litros, bem preenchido. Dona Sonia conversa na língua geral naturalmente, ora perguntando, ora respondendo. Seu Pancrácio, mais comedido no uso, pouco fala, mas compreende o que é dito. Vez ou outra, pergunta aos pequenos se entenderam, e traduzia, fazendo-os repetir na língua de seus pais.

De repente, ouve-se um tiro. Um filho do tuxaua acertou um tucano. Logo, Dona Loura foi preparar um guisado, que foi comido no final da tarde, lá mesmo na casa de farinha. Mais uma iguaria provada e aprovada.

Final da tarde, o recreio chega, e Joarlison, que estava em Manaus, retorna nele. Tomamos café na casa de seu Pancrácio. O acompanho à escola, e lá conversamos sobre a horta, seu projeto de TCC. Também conversamos sobre os jogos e sobre a mudança de gestor da RDS. A conversa vai tão animada que quase nos esquecemos do horário e do apagar das luzes. Vou pra casa e me recolho para descansar.

16 de maio, quarta-feira.

Derradeiro dia. Acordo às 8h e vou tomar café. No caminho, encontro Joarlison, e já peço o acesso aos arquivos da escola. Ele me diz pra procura-lo após o café.

Durante o café, descubro que o Bolinha fez algumas arraias a mais. Aproveito pra comprá-las. Nestes dias, o desjejum tem sido basicamente café, leite em pó e bolachas água e sal. O tucumã está em falta, sendo encontrado somente numa outra parte do rio. Há um produtor rural que colhe frutos e cultiva outros, e vai vender na comunidade. Então hoje, para variar, além do usual, tem fritinho de crueira e tangerina regional, muito adocicada.

Em seguida vou à escola. Aproveito o acesso aos arquivos para reler o PPP, os projetos anteriores, olhar diários de classe, trabalhos de alunos... Encontro pela primeira vez a professora do Itinerante, a única não indígena. Na escola também se encontra uma coordenadora da DDZ Rural. A professora não aceita participar da pesquisa, mas topa uma conversa informal. O que foi conversado, deixarei de registrar por uma questão ética, mas me fez refletir seriamente sobre a visão do professor não indígena, muitas vezes lotado em locais onde não possui familiaridade, não busca construir laços, e faz críticas a partir de conceitos cristalizados ou mesmo pré-concebidos e sem fundamentação ou mesmo empatia. Quisera poder aproveitar algo para fazer um contraponto às questões colocadas pelos professores indígenas, mas não foi possível.

Já vai se aproximando a hora do almoço, e Jéssica me lembra que já está servido. Findo o almoço, vou mais uma vez descansar e me embalar na rede na varanda. Dessa vez o sono venceu, e cochilei até umas 15 horas, tranquilo porque a maior parte do que fora buscar já estava registrada.

Fui mais uma vez acompanhar as atividades na casa de farinha, e já estavam torrando o produto final. O cheiro inconfundível de farinha fresquinha é delicioso. Tomamos café com macaxeira manteiga cozida e farinha feita na hora. Dona Sonia também fez beiju, mas um tipo que eu não conhecia. Consiste numa broa de farinha umedecida e temperada com sal. Muito gostosa. Entre conversas e risadas, a noite foi chegando e não percebi que o recreio havia chegado. Corri para arrumar as coisas, e fui me despedir, saindo dali com o desejo de ter ficado para compartilhar da festa. Convite não faltou, mas os compromissos exigiam minha presença na cidade.

A viagem de volta foi tranquila, tendo aportado na Manaus Moderna às cinco horas da manhã.