

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANTÔNIO FERNANDES GÓES NETO

**Trilhas da educação escolar indígena:
inovação em Cabari, São Gabriel da Cachoeira, AM**

São Paulo

2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANTÔNIO FERNANDES GÓES NETO

**Trilhas da educação escolar indígena:
inovação em Cabari, São Gabriel da Cachoeira, AM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais - Desigualdades e Diferenças

Orientador: Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Júnior

São Paulo

2023

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

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ft Fernandes Góes Neto, Antônio
Trilhas da educação escolar indígena: - inovação em Cabari, São Gabriel da Cachoeira, AM / Antônio Fernandes Góes Neto; orientador Elie George Guimaraes Ghanem Júnior. -- São Paulo, 2023.
672 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. educação escolar indígena. 2. recursos educacionais. 3. letramentos. 4. noroeste amazônico. 5. baniwa. I. George Guimaraes Ghanem Júnior, Elie , orient. II. Título.

GÓES NETO, Antônio Fernandes. *Trilhas da educação escolar indígena: inovação em Cabari, São Gabriel da Cachoeira, AM. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.*

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Capes e à Fapesp pelo financiamento da pesquisa, de 2018 a 2022. A meus familiares mais próximos, que me apoiaram num período difícil após o término do Mestrado. À Janaína Aline dos Santos e à Elis Mendes Jesus, que têm sido leitoras muito atenciosas dos meus escritos. Aos coletivos Eparreh, Somos Socioambiental e Ybyrá Organização, com quem tenho aprendido por meio das atividades fora da universidade. A João Paulo Ribeiro, pela amizade cosmológica.

A todos da comunidade Cabari, que nos recebem com atenção e carinho desde 2012, especialmente aos docentes: Ronaldo José Garrido, Mário Gonçalves, Agnaldo Casimiro, Edivaldo Máximo, Pedro Gomes e Dionésia Gomes. Às lideranças da família Garrido que nos receberam em suas habitações: Silvério Garrido, Uílio Liberato Garrido, Isaura Garrido, Graciliano Garrido, Janderson Garrido, Garcia Garrido, Aciuly Garrido, Silvério Garrido Júnior, Daniel Garrido, Sileusa Monteiro e Valdemar Garrido. Aos demais professores indígenas de outras comunidades que também colaboraram com apontamentos, entrevistas e apoio à realização das viagens: Tarcísio Luciano, Luís Carlos Luciano (em memória), Daniel Benjamin, Pedro Malaquias, Miguel Piloto, Maria Bidoca, Cláudio Rocha, José Venceslau, Orlando Garcia, Augusto Gonçalves e Artur Gonçalves.

Aos professores pesquisadores Dr. Elie Ghanem (Feusp), Dra. Aline Abbonizio (Unilab) e Dr. Gersem Luciano (UnB), pelas orientações precisas ao longo da pesquisa, além da Dra. Maria Sílvia Cintra Martins (Grupo Leetra - UFSCar) e Dra. Helenice Ricardo (Faced-Ufam), pelo apoio à publicação impressa de recursos educacionais e abertura para minha participação na turma de Ciências Humanas da Licenciatura do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). Às demais comunidades dos rios Negro, Içana e Ayari que nos receberam ao longo desta pesquisa: Ilha das Flores, São Gregório II (Cabano), Tucumã Rupitá, Tunuí Cachoeira, Santa Isabel, Canadá e Ucuqui.

Aos membros do Ceunir, Fabio de Oliveira Nogueira da Silva, Luana Robles Vieira, Marcos Antonio de Oliveira, Marta Maria do Amaral Azevedo e, especialmente, Diana Pellegrini e Humberto Sanjinez, com quem pude realizar pesquisas de campo em conjunto e debater sobre elas de modo interdisciplinar.

À Federação dos Povos Indígenas do Rio Negro (Foirn), na pessoa do falecido Isaías Fontes, e ao Instituto Socioambiental (ISA); à Organização Baniwa e Koripako Nadzoeri, que permitiu uma articulação com outras escolas indígenas baniwa e koripako dos rios Içana e Ayari, principalmente por meio da comunidade Santa Isabel e de Juvêncio Cardoso (Dzoodzo).

RESUMO

GÓES NETO, Antônio Fernandes. *Trilhas da educação escolar indígena: inovação em Cabari, São Gabriel da Cachoeira, AM. São Paulo, 2023. 672 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.*

Esta pesquisa se dedicou à caracterização de práticas educacionais inovadoras na comunidade Cabari (Terra Indígena Médio Rio Negro II), fundada por famílias baniwa procedentes oriundas do médio rio Içana (Terra Indígena Alto Rio Negro). Ambas as terras indígenas estão localizadas no município amazonense de São Gabriel da Cachoeira. Foi confirmada a hipótese de que a presença baniwa e koripako no corpo docente, oriunda da territorialização, trouxe inovações que se opõem ao paradigma colonialista de escolarização, embora a Escola Municipal Indígena Aí Waturá e a Escola Indígena de Cabari ainda enfrentem o desafio posto pelas práticas colonialistas difundidas por diferentes propostas pedagógicas, tanto nos territórios originários quanto na nova região ocupada, transformada e, conseqüentemente, territorializada por tais famílias. Os procedimentos de obtenção de informação pertinente ao tratamento dessa hipótese se constituíram de etnografia de escolas registrada em cadernos de campo, transcrição de entrevistas e conversas informais, sendo complementadas pela revisão da documentação de etnografias prévias e dos estudos de história indígena e do indigenismo no Rio Negro. Os saberes aprendidos e utilizados no próprio território das serras do Cabari e sistematizados na educação escolar organizam e promovem a transformação dos recursos educacionais da Escola Indígena de Cabari, desde a extração de fibras e frutos e reciclagem de garrafas PET até a organização de autoformações e eventos esportivos na recém-construída Arena Rio Negro, que modificam paulatinamente o calendário da comunidade, até então restrito às Conferências Bíblicas e Santas Ceias. As iniciativas de sustentabilidade econômica, fortalecimento e reinvenção das identidades étnicas se influenciam mutuamente na educação escolar indígena. Além disso, alguns procedimentos do ensino escolar têm fortalecido as tradições orais e visuais e potencializado múltiplos letramentos, como no caso das dramatizações e trilhas nas turmas multisseriadas, na busca por referências visuais no ensino de Ciências e Matemática e nas formaturas do ensino fundamental, registrados em desenhos, livros de leitura nas línguas baniwa, koripako, yêgatu e português, fotos, etnomapas, músicas e vídeos, conforme um calendário próprio.

Longe de ser reduzida a um único sentido, como o de gerar projetos econômicos, adequar conteúdos a uma seriação ou revitalizar culturas tradicionais, a escolarização da comunidade ilustra processos mais amplos de territorialização do Médio Rio Negro II e de recursos educacionais, além de evidenciar uma amplitude de projetos mais articulados entre si e com participação gradativamente maior dos comunitários. Cabari avalia e toma as decisões sobre a sequência de sua escolarização, em oposição ao paradigma colonialista de escolarização. Faz isso discutindo o aperfeiçoamento de diferentes formas de aquisição e sistematização dos saberes aprendidos no território, associando-o ao debate metodológico e político-pedagógico sobre o que vem a ser um ensino de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena; Recursos educacionais; Letramentos; Noroeste amazônico.

ABSTRACT

GÓES NETO, Antônio Fernandes. *Pathways for indigenous schooling: innovation in Cabari, São Gabriel da Cachoeira, AM. São Paulo, 2023. 672 p. Thesis (Doctorate) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.*

This research intended to characterize innovative educational practices in the Cabari community, created by Baniwa families from the Içana River. The hypothesis such as Baniwa and Koripako presence in the teaching staff brought innovations in education was confirmed, although the Aí Waturá microregion have been facing challenges, for example, the demographic growth as well as the colonialist practices disseminated by different pedagogical proposals both in the native territory and in the new region occupied, transformed and, consequently, territorialized by such families. The knowledge learned and used in the mountains of Cabari promotes the transformation of the educational resources of the Indigenous School of Cabari (Einc), from the extraction of fibers, fruits, and recycling of PET bottles to the manage of self-training and sporting events, which gradually modify the calendar of the school community, up until then guided by religious holidays. In addition, some school teaching procedures have strengthened oral and visual traditions and potentiated multiple literacies, as in the case of dramatizations and tracks in multigrade classes, in the search for visual references in Science and Mathematics teaching, and in elementary school graduations, recorded in drawings, reading books, photos, maps, music, and videos. Far from being reduced to a single meaning, there are multiple pathways of indigenous schooling such as generating economic projects, adapting original content to a series, or revitalizing traditional cultures. Cabari schooling illustrates broader processes of territorialization of the Middle Rio Negro and evidences a range of grassroots socio-environmental projects, which has been increasing participation of the community members. Approaching the discussion on the improvement of different forms of systematization of the knowledge learned in the territory to methodological and political-pedagogical debates on what constitutes quality education, Cabari evaluates and makes decisions about schooling advances, in opposition to the colonialist paradigm of conventional schooling.

KEYWORDS: Indigenous education; Educational resources; Literacies; Northwest Amazon.

YATUKASÁ (VERSÃO EM YĒGATU)

GÓES NETO, Antônio Fernandes. *Maã peeita rupi tendáwa Kabari uparawáka taá urasú arama rundé kiti?* São Paulo, 2023. 672 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

Kuá sikarisá umukamee maye taá tendáwa Kabari, Paranãwasú wara, taumupisasú maye taá taumbué tainaita supe arama. Ariré yasendú ana siya tuyu, asuí siya amuita umbesaraita, yawasému aitekua tá umbeumbeusá. Kuxiima ramé, kua tuxáwa serawaá Silvério urúri ianama té Kabari iwiteraita kiti, nhasé kariwaita taumaramuya tauikú Baniwa irumu Pewá upé. Ape, siya amuita anamaita tayupirú táuri Kabari kiti. Ariré taumukiriari kuá Escola Municipal Indígena Aí Waturá, yepé yepé umbesaraita tauyupirú tausendú nhaã tuyuita. Yawe waá rupi, kuaita umbesaraita tauputari taurasu siya kwasáita runde kiti. Tausasá kuwait kwasá arama kiti, taumukirimbá tá tendá, taukuntári tauikú sikarisaraita, asuí siya amuita kariwaita ugustari waá kuá amurupisá. Ape, umusuri arama kiti tá tendá, umbesaraita taumuatíri anamaita Arena Rio Negro rupi. Asuí, táumbué tainaita supé arama yĕgatu rupi. Amuramé, taurasú kariwaita Kabari iwiteraita rupi. Yawé waá rupi, taumupurãga tá eskola, taumukatúru tauikú tá kuasá amurupi teknología rupi, yawé maã: rangáita, pinimiaita, yumupinimaitá, asuí siya amuita. Taumukatúru rupi, tauyumbé aintapáwa: aitekua yepé eskola pisasú mairamé tausikári tá mirasáita resewá.

Pukusá yamukamee kua Kabari umbeumbeusá, yasaã amu eskola uyupirú kuá purakisá siya akayú kwera. Utapinopona, Kariamã, asuí Pamáali, tausasá kua kuekatu: yasú yamukirimbá yané kuasáita eskola rupi. Ape, siya amuita tendaita tauruyári nhaã eskolaita. Yawasému yúiri maye taá paye eskola Nadahupwaa umuyeréu mayé taá nhaã eskola kariwa wara umbué uputári ana: uii ara, mairamé aikué yepé murasí, taurasú runde kiti dabucuri, purasi, yawé kuximawara taumuyã kuera. Ape, kua umbesaraita umupurãga putári tá eskola, nhasé tauputári taurasú kua purakisá runde kiti, tausasá tauikú kua purakisá tainaita supe arama asuí tuyuita supe arama.

HATHAMETSA LINAKO (VERSÃO EM BANIWA)

Goye Dakeeri, Anto Wheenami. *Inipo likoa wale lhie ikadzeekata khetti papera liko nha khantsa ihiowa le: walidali khá dzakalé Cabarí riko*. São Paulo, 2023. 672 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

Lhieehẽ ideenhi khetti lioma liñhaataka lhie koameka liakawa lhie ikadzekataaka khetti Cabarí riko, apaaphi dzakalé baniwa nai ikeñoa liaphi. Ayaana makapawani ipamodzoaka liko. Iniali rikhethe perika ino nha. Lhie neenika ikadzeekata kape baniwa nai hentte curipako nai nainai waaka, kathiná poadza phá mekatsa liaka lipheedzalhewa lhie ikadzeekata khetti. Neeni kadantsa lhirapittinaaka lima lhie dzakalé itaonakawa, tsómetsa kha nhá dzakalé naadzawáka lhiattaolheka ooni. Neeni tsakha lhie nawapiñetalhe poadzatsa naadzawaaka nha linawikitená lhia ttaolheka ooni, yalanawinai ideenhikale tsa, yheepakhetti nako hentte koadzo ttaolhe peka hiipai nalhioka poadza poadzame neemakawa periko. Yanheekhetti pakeeta paanhekani aatsa ayaahã, padeenhika nayo, paakeetanipe hidzapanako cabarí dali. Nayo lhie poadza phá mekatsa pakapaka lhie ikadzeekata khetti. Pheta nha poapoa oo adapi khá nai, haiko únaka padeenikaro nayo. Neeni tsakha nawaketaaka kawa nhá ikadzeekata kape oo topikai boola nakhitte. Kadzo liakawa lhie ideenhikhetti pakadzeekata karodaliko, kamena lhie lipapera ná poadza phá metsa pakapa liakawa. Littaita karotsa haláaka liapowa nalhio nhá dzakalé nai nawaketaaka kadanako Dio yaako íikhette, linakhitte tsakha padeenhika ikadzeekata khetti nako. Nanakhitte lhie pakapa koameka ikadzeekata khetti yaaka ipheedzalhe wa. Liotshette tsakha pheta panheekhewa kaako karo phá. Phetaanda topikai nakhitte, paaka inipo khaape riko, pawaketaaka kadanako wa pawadzakeetaka ima pakadzeekataaka káa. Karotsa koameka pakhá katsa lianheka náa oo likapa kanáa lhie ikadzeekata khetti. Dzakalé lirhiotsa liomaka pikapaka lipheedzalhe wa, littaita karotsa likathinaata ka nha yanheekhetti. Lhieehẽ dzakalé liñhaata liyo ayaahã makapawani riko liomaka kaminali naaka lihitaite. Kameena ittalikanaatti nai ikapaka dzakalé irhio. Cabarí lhiatsa yoomali liapowa naawa phiome koameka liakawa lhie ikadzeekata khetti. Poadza karo tsa liodza ni lhie yalanawi yapiñeeta khe.

YAAKOTTI IMHEETA XOONA: Ikadzeeka khetti papera iyo; pakadzeekata xoopá; Baniwa nai; Kamoi ittaphákawa awakada kawani.

(...) qualquer inovação se baseia no passado que a nova geração conhece. Exemplo disso são os povos que resgatam a tradição antiga, revalorizando-a, aproximando-se ainda mais do bem viver e do viver bem, de práticas originais e sustentáveis, sem deixar de usar tecnologias atuais e modernas.

(André Fernando Baniwa, Bem viver e viver bem segundo o povo baniwa no Noroeste Amazônico brasileiro, 2019a, p. 14, grifos meus)

Artigo 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º – Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º – Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;*
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;*
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;*
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.*

(Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, grifos meus)

TABELAS

Tabela 1	Comunidades e escolas que compõem a Escola Aí Waturá - 2006	198
Tabela 2	Comunidades e escolas que compõem a Escola Aí Waturá - 2019	199
Tabela 3	Exemplo de sistematização a partir de uma trilha em Cabari	273

FIGURAS

Figura 1	Estudantes da Escola Baniwa Eeno Hiepole em projeto interdisciplinar de energia solar.....	98
Figura 2	Defesa de TCC de Ronaldo Garrido com cerimônia de karisu.....	101
Figura 3	Mapa mental curricular do polo yêgatu da Licenciatura indígena da UFAM.....	106
Figura 4	Calendário baniwa e koripako 2003 publicado pela Escola Pamáali.....	113
Figura 5	Pontos de entrada para a valorização dos saberes indígenas.....	120
Figura 6	Convite para a III Copa Cultural Rio Negro.....	121
Figura 7	Abrangência aproximada de atuação da Foirn.....	130
Figura 8	Sumário do PPP da Escola Máadzero.....	146
Figura 9	Sumário do PPP da Escola Indígena Ambaúba.....	146
Figura 10	Objetivos da Escola Kariamã.....	147
Figura 11	Objetivos da Escola Aí Waturá.....	147
Figura 12	Rede de escolas Baniwa Koripako.....	148
Figura 13	Excerto de monografia da Escola Municipal Joana Madeira.....	151
Figura 14	Relações entre línguas em <i>Kabari Teepa</i> (2015).....	153
Figura 15	Excerto do <i>Diccionario de Ciencias Nyengatu</i> (2002).....	163
Figura 16	Esquema ecológico baseado em categorias nativas do povo Baniwa.....	168
Figura 17	Bandeira do Instituto inyenga opakaua.....	171
Figura 18	Folhas de cabari registradas em trilha de Uílio Garrido.....	177
Figura 19	Comunidade Nazaré do Médio Rio Içana.....	184
Figura 20	Etnomapa da Escola Aí Waturá.....	191
Figura 21	Pedra do Poraquê.....	201

Figura 22	Petróglifo na Pedra do Poraquê.....	202
Figura 23	Útilio inaugura a Arena Rio Negro.....	207
Figura 24	Mário Gonçalves e Valdemar Garrido confeccionando etnomapas para o PGTA wasu.....	221
Figura 25	Docentes da Einc durante o 1º Seminário.....	227
Figura 26	Defesa do TCC de Silvério Garrido Júnior (segundo à esquerda) no Ifam CSGC.....	228
Figura 27	Pai pescador.....	229
Figura 28	Pai caçador.....	229
Figura 29	Exibição de vídeos em línguas indígenas durante a autoformação.....	231
Figura 30	Números em yëgatu.....	232
Figura 31	Docentes subindo na palmeira de buriti.....	232
Figura 32	Docentes escolhendo os caules de buriti.....	233
Figura 33	Corte do caule de buriti.....	233
Figura 34	Extração das folhas de buriti.....	234
Figura 35	Corte do caule de buriti em unidades.....	234
Figura 36	Montagem do material dourado.....	235
Figura 37	Confecção de maquetes como recurso visual.....	237
Figura 38	Hipótese dos ciclos monográficos.....	240
Figura 39	Página do fanzine da Escola indígena de Cabari.....	243
Figura 40	Finalistas do ensino médio.....	245
Figura 41	Curso de informática avançada oferecido por Silvério Garrido.....	252
Figura 42	Mulher na trilha da roça.....	260
Figura 43	Jogo da memória baseado em materiais concretos.....	263
Figura 44	Comunidade Cabari vista de cima.....	268
Figura 45	Território da Comunidade Cabari.....	269
Figura 46	Comunidades próximas a Cabari.....	270
Figura 47	Famílias de Cabari.....	271
Figura 48	Janderson guiando estudantes da UEA nas serras do Cabari.....	272
Figura 49	Receita de buya pusanga.....	275
Figura 50	Aroni e Janderson Garrido guiando visitantes.....	276
Figura 51	Formatura do ensino fundamental de 2017.....	277

Figura 52	Cacuri apresentado no 1º Seminário da Escola Aí Waturá em Cabari.....	279
Figura 53	Aciuly Garrido, à direita, junto de seu orientador na Pedra do Poraquê.....	281
Figura 54	Tipitis confeccionados por Uτίlio Garrido e seu filho Garcia.....	282
Figura 55	Eliane Garrido e Edivaldo Máximo no Campeonato Cabariense.....	288
Figura 56	Noite cultural no 1º dia da II Copa Rio Negro.....	290
Figura 57	Placa plurilíngue de boas-vindas da Arena Rio Negro.....	291
Figura 58	Camisa confeccionada pela Einc.....	295
Figura 59	Registro em vídeo da dança do Poraquê.....	296
Figura 60	Professor Daniel Benjamin narrando o Jogo do Wakú.....	297
Figura 61	Jogo do Wakú, na Conferência bíblica de São Gregório II (Cabano).....	297
Figura 62	Vídeo do Jogo do Panakú.....	298
Figura 63	Placa de aviso sobre a pandemia do novo coronavírus.....	299
Figura 64	Dabucuri realizado no encerramento do ano letivo de 2019.....	302
Figura 65	Pontos de entrada para a inovação em Cabari.....	304

SIGLAS

ACIPK	Associação das Comunidades Indígenas Putira Kaapuamo
Aidesepe	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
Aima	Agente Indígena de Manejo Ambiental
API	Assessor Pedagógico Indígena
Apiarn	Associação de Professores Indígenas do Alto Rio Negro
APMC	Associação de Pais e Mestres Comunitários
ASIE	Ação Saberes Indígenas na Escola
CCINT	Comissão de Cooperação Internacional e Nacional da USP
CEC	Clube Esportivo Cabari
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coica Amazónica	Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca
CPG	Comissão de Pós-Graduação

Conplei	Conselho Nacional de Pastores e Líderes Evangélicos Indígenas
Copiarn	Conselho dos Professores indígenas do Alto Rio Negro
Crefal	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EEI	Educação Escolar Indígena
EIBC	Escola indígena Baniwa Coripaco
Einc	Escola Indígena Cabari
Ifam	Instituto Federal do Amazonas
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Fiupam	Federação Indígena pela Unificação e Paz Mundial
Foirn	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
Faind	Faculdade Intercultural Indígena
FNMA	Fundo Nacional do Meio Ambiente
Funai	Fundação Nacional do Índio
Ibarne	Instituto Bíblico do Alto Rio Negro
Ieia	Igreja Evangélica Indígena do Areal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
Iphan	Instituto do patrimônio histórico e artístico nacional
ISA	Instituto Socioambiental
Leetra	Linguagens, etnicidades e estilos em transição
MEC	Ministério da Educação
MMI	Método Inductivo Intercultural
MNTB	Missão Novas Tribos do Brasil
NTM	New Tribes Mission
Oibi	Organização Indígena da Bacia do Içana
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico

PGTA	Plano de Gestão Territorial e Ambiental
REA	Recursos Educacionais Abertos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RN	Rio Negro
Seduc	Secretaria de Educação do Estado do Amazonas
Semed	Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira
SGC	São Gabriel da Cachoeira
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TEE	Território Etnoeducacional
TI	Terra Indígena
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
Unap	Universidad Altiplano de Puno
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução.....	17
1.1 O Problema de pesquisa.....	17
1.2 Problema de pesquisa e hipótese.....	33
1.3 Procedimentos para a verificação da hipótese.....	40
1.4 Justificativa.....	41
1.5 O que é inovador na Escola Indígena de Cabari?.....	42
2. A educação que proíbe: paradigmas colonialistas de escolarização moderna.....	45
2.1 Paradigmas na sociologia da educação e a etnografia de escolas.....	46
2.2 Formas de sistematização: saberes da educação indígena e da educação escolar indígena.....	59
3. Educação escolar indígena e inovação educacional.....	79
3.1 Escolarização no Noroeste amazônico.....	80
3.2 Inovação educacional.....	92
4. Etnografias de escolas baniwa e koripako.....	126
4.1 As pesquisas sobre escolas indígenas no Noroeste amazônico... 	128
4.2 As trilhas das experiências-piloto e do Magistério Indígena.....	133
5. Trilhas da educação escolar indígena: inovação em Cabari.....	175

5.1 A trajetória de territorialização da comunidade	182
5.2 Caracterização da inovação da Escola Indígena Cabari (Einc)	211
5.2.1 Oficinas pedagógicas e inovação na autoformação docente	225
5.2.2 O Jogo do Urutu e letramentos: inovação nas políticas linguísticas	256
5.2.3 Projetos de cadeia de valor e aspirações de futuro: inovação nos saberes aprendidos no território	266
5.2.4 Arena Rio Negro: inovação a partir da territorialização	288
6. Conclusão	309
Referências	321
Apêndices	338
Anexos	427

Quanto à grafia das línguas e povos indígenas

Utilizam-se letras maiúsculas para os nomes dos povos indígenas e minúsculas para os de suas línguas. A expressão Baniwa e Koripako foi usada para se referir ao movimento organizado pelas organizações da sociedade civil da Bacia do Içana em prol de uma educação escolar própria. A grafia da língua yêgatu utilizada é a dos estudantes da Licenciatura Indígena da Ufam do Pólo yêgatu em Cucuí, que retiraram alguns dígrafos do português e do espanhol. Em baniwa, utiliza-se a grafia do *Dicionário baniwa-português* (RAMIREZ, 2001).

1. INTRODUÇÃO

1.1 O problema de pesquisa

Os debates sobre educação escolar indígena têm trazido uma intensa preocupação teórica por defini-la (ABBONIZIO; GHANEM, 2016; ALBUQUERQUE, 2007; D'ANGELIS, 2008; GRUPIONI, 2000; LADEIRA, 2004; LUCIANO, 2011) e assim aperfeiçoar o planejamento e execução de políticas públicas. A partir do problema de fundo, suspendi as definições prévias e tentei trazer propostas a partir de uma pesquisa colaborativa, numa tentativa de contextualização histórica do que vêm a ser o paradigma colonialista da escolarização e as propostas indígenas de escolarização própria que se opõem a esse paradigma.

Há aspectos históricos, sociais e econômicos vinculados ao paradigma colonialista da escolarização moderna, opostos ao que se define como inovação educacional na educação escolar indígena e, mais especificamente, na comunidade de Cabari. Foram inicialmente as alternativas econômicas as que chamaram a atenção para a pesquisa das práticas inovadoras observadas anteriormente aos meus trabalhos de campo em 2018, 2019 e 2020. A realização das visitas guiadas, no marco do turismo comunitário, e a venda de tipitís confeccionados com garrafas plásticas já despertavam interesse local sobre a importância do valor agregado a tais atividades para proporcionar o engajamento dos mais jovens da comunidade.

Dois marcos legais do direito internacional se destacam no amparo às iniciativas econômicas oriundas das comunidades indígenas, a saber, os artigos 7º e 23 da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, e a Declaração das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007, que passaram a embasar muitos debates sobre autodeterminação dentro das comunidades baniwa do rio Negro e afluentes (BANIWA, 2019b). É frequente ouvir menções à Convenção nº 169 nos discursos de lideranças locais aos visitantes não indígenas, por exemplo.

Esses documentos versam, dentre outros temas, sobre a urgência de relações respeitadas entre indígenas e não indígenas, através do desenvolvimento local das comunidades indígenas, a partir do qual a escolarização apresenta função transformadora, no sentido de promover melhorias nas condições de vida da comunidade e na qualidade do

ensino e da aprendizagem. Essa pauta que reivindica relações mais respeitadas também recebeu influência de conceitos difundidos na época da publicação dos documentos supracitados, tais como o de etnodesenvolvimento, debatido por Stavenhagen (1984), haja vista a necessidade de combate ao extrativismo ilegal, e investigado posteriormente por Luciano (2010), especificamente entre os povos do Alto Rio Negro.

Procurei, então, priorizar as leituras de pesquisas de acadêmicos indígenas que têm discutido questões históricas e sociais da escolarização própria dos povos originários, de dentro e de fora do Território Etnoducacional do Rio Negro (TEEI-RN). Dentre eles, merecem destaque Cajete (1994), Gonçalves, Augusto (2018), Luciano (2006, 2011), Silva (2013), Andrade (2019) e Baniwa (2019a; 2019b), cujo excerto citado na epígrafe deste trabalho aborda um problema de fundo geral: as relações entre indígenas e não indígenas, do ponto de vista do uso, valorização e composição dos seus diferentes saberes.

Ainda que de forma idealizada, Cajete (1994), do povo Tewa (Pueblo), falante da língua tewa, indicou a importância do que chama de arte das relações na educação indígena, e difundiu o problema de pesquisa da relação entre indígenas e não indígenas, numa abordagem filosófica da educação, independente dos processos históricos de escolarização. Suas pesquisas individuais foram influenciadas pela Filosofia da Educação de Freire (1970) e pela concepção ecológica de Capra (1984). Ele reivindica a contínua contribuição dos povos originários às ciências modernas, sobretudo para uma compreensão mais profunda sobre os sistemas vivos e as sociedades em geral, e propõe um salto qualitativo nos processos de escolarização: do recorte de objetos à compreensão de redes de relações, tal como num ecossistema (CAPRA *et al.*, 2006, p. 49).

Contudo, problematizar o adjetivo “indígena” nas abordagens filosóficas, ou ainda o prefixo “etno”, difundido pelas etnociências, também se fará necessário ao longo desta pesquisa. Ainda que Cajete (1994) forneça uma importante oposição entre sistemas de pensamento baseados em posses e aqueles calcados numa arte das relações, sua obra também pode levar alguns leitores a incorrer no risco de essencializar o que seria, em geral, a educação dos povos indígenas. Não se pode afirmar que toda educação indígena seja ecológica nos mesmos termos, se levados em conta os processos colonialistas dos últimos séculos, além da diversidade de cosmovisões. Uma vez que se sabe pouco a respeito do

cotidiano das escolas indígenas, este tipo de problematização se ancora na necessidade de mais etnografias comparadas dessas escolas.

Enquanto um ecossistema, a escolarização pode constituir redes de suporte e diálogo que, quando retroalimentadas, garantem a continuidade do seu funcionamento (CAPRA *et al.*, 2006, p. 51), sediadas em nós territoriais, que podem vir a ser as escolas ou outros pontos de encontro entre as pessoas. É o caso, por exemplo, do Centro de Alfabetização Ecológica, cujos membros relatam que alguns trabalhos de recuperação de bacias fluviais locais partiram de uma turma da 4ª série do ensino fundamental, que investigava espécies de camarão ameaçadas de extinção e se desdobrou numa ação conjunta, incluindo professores, pais, patrocinadores, ONGs, etc., mantendo o projeto escolar vivo. Consequentemente, dentro dessas redes a diversidade exerce papel igualmente fundamental, dado que potencializa múltiplas abordagens para um mesmo problema ou para uma mesma ação (CAPRA *et al.*, 2006, p. 53).

Ao mencionar a importância dos saberes indígenas para a promoção de um modo sistêmico e ecológico de compreensão do mundo, Capra ilustra as tensões nas relações entre indígenas e não indígenas:

Nestes últimos anos, o registro de patentes de formas de vida deu origem a uma nova espécie de “biopirataria”. Caçadores de genes partem em expedições pelos países do Hemisfério Sul em busca de recursos genéticos valiosos, como as sementes de determinadas plantas comestíveis ou medicinais, **contando muitas vezes com a ajuda de comunidades indígenas que, confiantes, entregam-lhes todo o material e todas as informações a respeito dele.** Esses recursos são levados então para laboratórios no Hemisfério Norte, onde são isolados e têm seus genes identificados e patenteados. **Essa prática de exploração é legalizada pela estreita definição de “direitos de propriedade intelectual” da OMC, que só considera passível de patente o conhecimento expresso segundo os cânones da ciência ocidental.** Como evidencia Vandana Shiva, “Isso exclui todos os tipos de conhecimento, de idéias e de inovações que ocorrem dentro das comunidades intelectuais - nos povoados, entre os agricultores; nas florestas, entre os povos tribais; e até mesmo nas universidades, entre os cientistas.” **Assim, a exploração da vida não abarca somente os organismos vivos, mas até mesmo o conhecimento e as inovações coletivas das comunidades indígenas.** (CAPRA, 2005, p. 114-116, grifos meus).

De certo modo, as formas próprias de sistematizar saberes dos povos indígenas apresentam uma infinidade de conexões ocultas, ou historicamente ocultadas pelo paradigma colonialista de escolarização moderna. Trata-se de uma complexidade do pensamento em rede, conforme Capra (1984, 2005) e Capra *et al.* (2006), ecológico e interespecífico, que foi ganhando mais visibilidade ao longo do século XX, principalmente a partir do crescimento e amadurecimento dos movimentos indígenas, atentos aos devidos cuidados com a proteção dos seus saberes próprios. Longe de haver uma consonância absoluta entre os estudos ecológicos dos meios acadêmicos e as diferentes cosmovisões de cada povo indígena, tal aproximação ocorre principalmente na forma de discursos das lideranças das organizações indígenas bem como do seu professorado, como estratégia de relação com os não indígenas e com diferentes instâncias do Estado brasileiro.

O enfoque relacional presente na obra *Look to the mountain: an ecology of indigenous education* (CAJETE, 1994) se opõe às dinâmicas de acúmulos de posses, ou à noção modernizadora de propriedade, indicando um caminho para um discurso indígena alternativo ao desenvolvimentismo. Assim sendo, as complexidades das relações entre os sistemas vivos observadas por Capra (1984) bem como as relações entre educadores e educandos, aprofundadas na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1970), são evocadas na filosofia da educação indígena de Cajete (1994), que justificou a importância de visibilizar os saberes indígenas¹, muitas vezes aprendidos paralelamente à escolarização, em diferentes espaços de produção e circulação de conhecimentos. Diante desse desafio, visibilizar esses saberes em centros de ensino superior e pesquisas científicas tornou-se uma meta viável, que pode beneficiar todas as partes envolvidas.

A definição de saber nesta pesquisa se ancora naquela da *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), na qual se afirma que os estudos da educação acompanham, desde a década de 1960, a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária complementaridade entre o saber-fazer e o saber-ser-docente, evidenciando uma importante performatividade², que influenciou muitos programas de investigação e fomento à educação

¹ A expressão comumente usada em língua inglesa para se referir aos saberes indígenas é *Indigenous Ways of Knowing*, sendo definida como uma diversidade de formas próprias de aprender e de ensinar.

² Meus agradecimentos à pesquisadora Marta Azevedo, que atentou para a importância da performatividade em reunião da equipe de pesquisa do projeto “Educação escolar indígena: saberes aprendidos e inovação”, em 2021.

indígena dentro e fora da América Latina, como, por exemplo, Margolin (1978), Gasché, Trapnell e Rengifo (1987), Cajete (1994), Luciano (2006, 2011), dentre outros. Tal aspecto performático também é ressaltado por Ingold (2016), que tece importantes provocações em sua definição de educação pela atenção: os aprendizes não apenas retêm conteúdos, como também imitam e aperfeiçoam práticas, manuseio de diferentes tecnologias, observando pais, mães, anciãos, líderes religiosos, professores, etc.

De um ponto de vista filosófico, pode-se dizer que “saber” e “conhecer” são formas de se relacionar com a realidade assim como de expressá-la, podendo constituir diferentes visões de mundo. Há uma tendência de assumir que o saber é uma forma superficial de se relacionar com a realidade, tal como nos exemplos dos trabalhadores rurais, que muitas vezes sabem cuidar da terra sem nunca ter estudado sobre Agronomia e Ciências Agrárias, extraíndo da realidade suas verdades inscritas (MORIN, 1998, p. 33). Os saberes, por tais razões, estão mais associados à eficácia de práticas específicas, comumente articuladas ao domínio de tecnologias. Outro exemplo é o de missionários e indígenas convertidos que traduzem textos sem conhecimento científico sobre Estudos da Tradução. Entretanto, uma maior intersecção entre saberes e conhecimentos científicos foi fomentada na medida em que ocorreu certa expansão das etnociências.

A avaliação comportamental sobre como sentar, como escrever, como falar para a comunidade, sobre demonstrar domínio de conceitos não indígenas, sobre representar seu povo fora do seu território, ou ainda sobre como plantar, caçar, pescar, ler em voz alta, etc., é “menos conteudista”, mais performática e decisiva no julgamento sobre os saberes indígenas. Além disso, os conhecimentos dos povos indígenas sobre saúde e educação são, geralmente, conjuntos de saberes descentralizados, que derivam de um território específico e não o contrário: a escolarização, inversamente, tende a centralizar fontes de conhecimento, a explanar e aplicar leis científicas ditas universais, que vão perdendo sua origem histórica e localização geográfica. Considere-se, ainda, o proselitismo marcante dos processos colonialistas, impondo cosmovisões que se pretendiam universais e, por isso, sem necessidade de quaisquer justificativas para a sua transmissão.

As tentativas de redução da ciência a usos escolares - tal como no caso da equação de segundo grau aplicada na construção de palhoças, a ser descrita nas seções posteriores - indicam que os chamados conteúdos escolares tendem a desconectar os saberes locais. A seriação, ainda que coerente com fundamentações da escolarização moderna (BOTO, 2003, p. 745), é uma das formas dessa fragmentação. Esta crítica sobre os saberes pouco comunicados entre si tem sido divulgada nos estudos de autores como Morin (1998, p. 35) que exemplificam disciplinas recentes, como a Ecologia e as Ciências da Computação, surgidas num marco interdisciplinar e requerendo pesquisadores abertos à articulação de saberes, enquanto alternativa ao paradigma científico determinista e mecanicista (MORIN, 1998, p. 40).

Morin (1998) debate quais deveriam ser os saberes ensinados nas escolas do mundo, diante das necessidades surgidas desde a escolarização moderna. Além da importância da participação social das comunidades para a elaboração do currículo, pautas como a interdisciplinaridade, por exemplo, apontam algumas limitações da tendência industrialista de padronização das escolas do mundo e de protagonismo dos meios de comunicação de massa, impulsionados na primeira metade do século XX e que ofuscam a percepção das realidades em suas complexidades. De acordo com aquele autor, a busca de rearticulação das disciplinas cristalizadas pelos conteúdos escolares é paradigmática, isto é, deve fundamentar as bases do que chama de reforma de pensamento, que vem a ser justamente um exercício por recontextualizar os conhecimentos científicos e tradicionais. Deste modo, aprender a contextualizar é um saber recomendável para as escolas do mundo (MORIN, 1998, p. 52).

Ocorre que diferentes povos se valem de diferentes formas de contextualização. Gallois (2021) menciona os modos de saber das práticas de conhecimentos indígenas, após sua experiência com a escolarização dos Wajãpi. Quando afirma, em sua entrevista, que “as escolas foram adentrando pesadamente na vida dos índios” (GALLOIS, 2021, p. 447), vale salientar que a escolarização foi se impondo no mundo com base numa bipartição entre indígenas e não indígenas, a ser debatida no capítulo 2, principalmente. Tal oposição difere de muitas cosmovisões indígenas, dentre as quais a autora menciona o *jane reko*, do povo Wajãpi, que, em suas palavras, seria uma categoria nativa embasada nas capacidades de apropriação de maneiras de acessar bens e saberes.

Uma bipartição entre índios e não índios foi cristalizada no paradigma colonialista: ser não índio e ter posses foram características universalizadas por essa oposição hierarquizada, que generaliza o não indígena, sobrepõe a espécie humana às demais e conforma o paradigma colonialista ao longo dos últimos séculos. Diferentemente, o enfoque nas relações, ou numa arte das relações (CAJETE, 1996), tende a fortalecer ou mesmo a ampliar vínculos entre professores e comunitários, muitas vezes de povos distintos, no caso do Noroeste amazônico. Justamente o rompimento com vínculos, sobretudo os de natureza territorial, tem sido interpretado como uma das principais marcas da escolarização colonizadora (SCULLY, 2012, p. 155).

Consequentemente, é notório um conjunto de abordagens e reflexões que tentam descrever e explicar processos cada vez mais abstratos, gradativos e simbólicos das atuações colonizantes. Soma-se a esses estudos a definição de etnocídio (CLASTRES, 1982), enquanto destruição sistemática dos modos de vida e pensamentos, fundamentada numa ideia pré-estabelecida de que os ditos outros povos e culturas encarnam não apenas a diferença, mas a “má diferença”, que deve ser cotidianamente apagada, constituindo-se por uma natureza distinta da eliminação física de uma população e de seus patrimônios materiais por parte de Estados nacionais, entendida como genocídio³.

Tais modos indígenas de conhecer, que têm fundamentado mais recentemente os recursos educacionais indígenas, em meio a densas redes de relações dentro e fora dos territórios indígenas, podem ser interpretados enquanto conjunto de saberes: são práticas que os povos indígenas têm de descrever, evidenciar, para então seguir buscando os seus conceitos próprios (GALLOIS, 2021, p. 449) ou categorias nativas, suas formas próprias de contextualizar e, por consequência, de educar. Assim, mapas, desenhos, textos, esquemas, diferentes línguas e muitas outras representações servem como suporte bem vindo para a sistematização desses saberes que, em sua maioria, carecem de algum tipo de documentação.

³ Extraído de verbete “etnocídio - Pierre Clastres”, da *Enciclopédia de Antropologia*, do Departamento de Antropologia USP, de autoria de Giovana Langoni (<https://antropologia.fflch.usp.br/enciclopedia-de-antropologia>).

A necessidade de revalorizar esses comportamentos articuladores no mundo contemporâneo se vincula ao que Capra (2005) chama de alfabetização ecológica⁴, a saber, uma leitura de mundo numa rede de relações, na qual a espécie humana não se sobrepõe em detrimento das demais, uma vez que esses saberes podem propiciar a sustentação de comunidades satisfazendo necessidades sem prejuízo a gerações futuras, inclusive do ponto de vista da continuidade do seu território próprio:

Na horta, aprendemos os ciclos alimentares e integramos os ciclos naturais dos alimentos aos nossos ciclos econômicos de plantio, colheita, compostagem e reciclagem. Através desta prática, por exemplo, aprendemos ainda que a horta como um todo está inserida em sistemas maiores que também são redes vivas, com seus próprios ciclos. Os ciclos dos alimentos interagem com esses ciclos maiores – o ciclo da água, o ciclo das estações, e assim por diante – que são todos filamentos da rede planetária da vida. **Em específico, há seis princípios da ecologia que dizem respeito diretamente à sustentação da vida: redes, ciclos, energia, alianças (parcerias), diversidade e equilíbrio dinâmico.** (CAPRA, 2005, p. 227, grifos meus).

De modo complementar às abordagens relacionais e sistêmicas de Cajete (1994), Capra (2005) e Morin (1998), a educação popular certamente contribuiu para a fundamentação processual da autonomia de movimentos sociais e organizações da sociedade civil com base na importância do diálogo e, por essa razão, ela costuma se ancorar em formas de comunicação popular, tal como ocorreu com as associações indígenas da TI (Terra Indígena) Rio Negro e TI Médio Rio Negro II, articuladas pelas rádios comunitárias até a instalação do sistema de radiofonia na década de 1980. A dinâmica da reivindicação de direitos preenche a educação de sentido ao problematizar realidades, indicando a necessidade de desenvolver múltiplos saberes (FREIRE, 1996) para atender às necessidades concretas das comunidades envolvidas nos processos de ensino aprendizagem.

Note-se que copiar um saber não é um processo mecânico mas sim algo performático. O aprendiz vê, ouve e sente o mestre fazendo e, a partir dessas leituras e interpretações, vai repetidamente buscando, pela atenção, imitar e improvisar para ressoar seu movimento com o do mestre. A provocação às etnografias na proposta da educação da atenção (INGOLD, 2016) questiona justamente a transferência de informação, que invisibiliza a sensibilização a certos

⁴ As palavras-chave “letramento científico”, “letramento digital”, “letramento ecológico” e “letramento geográfico” trazem consigo definições teóricas similares a “alfabetização científica”, “alfabetização digital”, “alfabetização ecológica” e “alfabetização geográfica”, enquanto conjunto de habilidades para interpretação, podendo ser entendidos como sinônimos.

aspectos do mundo ressaltados pela atividade do mostrar, que um tutor incita a um jovem. Este cria sua ação dentro de um território, no qual sua percepção é aperfeiçoada no convívio com os seus mais velhos, munidos de tradições orais e visuais.

Desta maneira, a definição de saberes, que tem nesta pesquisa como subsídios teóricos Freire (1996), Morin (1998) e Ingold (2016), se aproxima da ideia corrente de tecnologias: definem-se por práticas e teorias, especialmente pelo saber-fazer. Vale a ressalva de que eles não estão fundamentados numa superioridade humana em relação à natureza e pressupõem uma convivência entre pessoas de diferentes gerações. O papel da experiência e da transmissão geracional, implicados na definição de saberes, tem se debilitado ao longo dos séculos, uma vez que a geração urbanizada da meia idade, do século XXI, relativamente intelectualizada, tende a reger o mundo, ofuscando crianças, jovens e velhos (INGOLD, 2016).

Esta atividade do mostrar torna-se relevante para diferenciar a definição mecânica de cópia, comumente associada à prática de escrita, sem função comunicativa, daquela que valoriza o caráter performativo da aprendizagem, envolvendo corporeidade, no sentido de copiar aos poucos os gestos e atitudes dos mais experientes. Os próprios desenhos, segundo o mesmo autor, foram subestimados pelo pensamento ocidental contemporâneo, ofuscando seu potencial de inscrição, e de forma de comunicação e sistematização de saberes⁵. Uma vez que as ciências modernas se fundam na escrita e no cálculo, era até então incomum pensar na possibilidade de composição de saberes tradicionais com científicos, de mesmo modo que indígenas e escolas eram dados como termos antípodas.

A legitimação dos saberes indígenas no campo das ciências modernas se destacou inicialmente com os estudos das então chamadas etnociências, notadamente, em suas origens, nos grupos de pesquisas de etnolinguística, que atentaram para a importância das línguas originárias como fontes de acesso a saberes complementares aos conhecimentos acadêmicos já presentes nas agendas científicas das universidades. Estudos de caso em comunidades situadas entre o Sul dos Estados Unidos e Norte do México, como os de Hinton (1975) e Cajete (1994), são exemplos notáveis de como há diferentes paradigmas: cada povo organiza

⁵ Extraído do verbete “Desenho - Tim Ingold”, de autoria de Jeferson Carvalho da Silva, da *Enciclopédia de Antropologia*, da FFLCH-USP.

seu campo de possibilidades de modo distinto e essas estruturas são, por vezes, marcadas nas taxonomias veiculadas pelas suas respectivas línguas originárias.

Tal ampliação da luta pela valorização da diversidade de saberes nos âmbitos acadêmicos e científicos foi contemporânea da *Primera Declaración de Barbados* (BATALLA *et al.*, 1971), a partir da qual o debate de pesquisadores acerca da *relação colonial* alerta o mundo para a vigência de um paradigma colonialista nas relações entre indígenas e não indígenas ao longo da história, conforme a sua seguinte asserção: "1) Superar el herodianismo intrínseco a la actividad catequizadora como mecanismo de colonización, europeización y alienación de las poblaciones indígenas" (BATALLA *et al.*, 1971, p. 3). Esse documento se tornou norteador das lutas pela autodeterminação dos povos originários em diferentes esferas e obteve sequências em posteriores reuniões dos Congressos de Americanistas (1971, 1977 e 1993). Nota-se, portanto, a necessidade de superação da problemática das missões nas trajetórias de escolarização dessas populações, conforme o excerto.

Entre saberes e escolarização, a busca por noções locais, também chamadas de categorias nativas, pode evitar o uso hierarquizante de categorias pré-estabelecidas, debatido principalmente nos estudos sobre tipologias em etnologia (BOAS, 1911) e linguística (HASPELMATH, 2007) no sentido de alertar para o fato de que, embora as classificações científicas sejam particulares, ao mesmo tempo, tendem a serem generalizadas, aplicadas em contextos distintos, havendo o risco de se perder a observação da diversidade das formas de sistematização de saberes dentro de um dado território.

Antes, segundo Cajete (1994), a participação de um povo indígena nas esferas externas ao seu território significava abandono dos modos de vida tradicionais (CAJETE, 1994, p. 77), tal como ocorria com o êxodo de crianças e adolescentes das comunidades rumo aos internatos (*residential schools*), onde era instaurada uma bipartição incisiva, opondo escola, Estado, monolinguismo de um lado e saberes indígenas do outro. Seu percurso teórico, ao debater seu problema de pesquisa, foi o de compilar e analisar teses e dissertações de etnociências (especialmente etnobotânica e etnoastronomia) relativas a diferentes povos originários e defender que, na educação indígena, aprende-se muito do próprio território, cujo potencial socioeconômico está intrinsecamente atrelado aos modos tradicionais de vida

(CAJETE, 1994, p. 79). Conjuntamente com outros pesquisadores, refinou posteriormente este problema de pesquisa e um debate amplo sobre as relações entre indígenas e não indígenas se desdobrou em políticas públicas em alguns países, chamadas comumente de políticas de reconciliação⁶.

No Alto Rio Negro, a valorização dos saberes tradicionais em diálogo com pesquisadores de centros de excelência em pesquisa científica foi cunhando um discurso que prioriza a pesquisa colaborativa entre indígenas e não indígenas, tal como na fala de Tarcísio Luciano, entrevistado no meu segundo trabalho de campo (Apêndice E):

Nós já estamos organizados e já temos nossas demandas, que são os problemas que já levantamos em muitas assembleias. Então, **não queremos que o resultado de uma pesquisa científica de um parceiro seja só um problema. Nós já sabemos que as línguas, que a cultura está desaparecendo, que a escola precisa de mais força. Precisamos de pesquisadores que apoiem na solução dos problemas.** (Entrevista com Tarcísio Luciano, 2019, grifos meus).

Há também consonância entre intelectuais indígenas e demais pesquisadores dedicados ao estudo das experiências indígenas com a escolarização sobre o fato de que os regimes de internato, católicos ou não, traumatizaram muitas pessoas com sua severidade de sanções (CAJETE, 2000; SCULLY, 2012; AHENAKEW, 2016; LUKE, 2018), mas também que boa parte dos seus egressos são, atualmente, pais, mães, lideranças, ou até mesmo educadores nas escolas indígenas contemporâneas. Há ainda certo alinhamento das opiniões no que diz respeito à tendência colonialista desses processos educacionais em desvincular seus estudantes de uma identidade territorial. Pesquisas como as de Scully (2012) se dedicam especialmente a esse tópico, no que diz respeito ao efeito de desvinculação territorial decorrente desse paradigma colonialista.

Trata-se de um alerta para a necessidade de transpor as interpretações estritamente quantitativas sobre a história da administração escolar nos territórios indígenas, por conta de algumas razões: oficialmente, muitos internatos foram fechados, os dados quantitativos de institutos como o Inep ainda carecem de muitas informações balizadas, houve crescimento da

⁶ Países nórdicos como Suécia e Finlândia, onde se situam os Sami, evidenciam possíveis vantagens na escolarização de indígenas em democracias que implementaram alguns princípios dos direitos humanos.

abertura de escolas estaduais e municipais indígenas ao longo das últimas três décadas e os estudos da educação têm amadurecido suas vertentes críticas e ecológicas, oriundas de Freire (1996) e de Capra (2005), respectivamente. Cajete (1994), Luciano (2011), Gasché, Trapnell e Rengifo (1987) e Gasché (2004) são alguns que têm fornecido abordagens qualitativas cuidadosas a esse respeito. Entretanto, persistem as dificuldades para a invenção e implementação dos projetos indígenas de escolarização, tal como no caso da comunidade etnografada nesta pesquisa, cuja trajetória perpassa a migração e fundação de um novo território, nas Serras de Cabari, por conta de conflitos extrativistas na bacia do rio Içana.

Além disso, a definição de territorialização (OLIVEIRA, 1998) contribui com as interpretações das práticas inovadoras etnografadas nesta pesquisa, na medida em que vem a ser um processo pós-colonial de controle social sobre recursos socioambientais, através do qual um povo atribui, ou ainda recria significados a um território, com diferentes formas de sistematização de saberes. As migrações decorrentes da crise do garimpo, dentre outros fatores históricos e sociais configuram a trajetória de fundação da comunidade indígena Cabari, da Einc e de muitas outras escolas do Médio Rio Negro II.

Durante as três últimas décadas, a maior flexibilidade para a fundação das escolas municipais e estaduais indígenas foi uma das conquistas na relação destes povos do Noroeste amazônico com os governos nacionais, cabendo às comunidades sua implementação, enfrentando desafios diários, sendo muitos deles de ordem econômica, por conta da complexa logística exigida pela região amazônica. A preocupação com a captação de recursos também se acentuou devido à morosidade ou, em alguns casos, à omissão dos gestores da educação pública em relação ao envio de recursos financeiros, didáticos e merenda escolar, comumente relatada pelo professorado durante as viagens de campo da pesquisa “Educação escolar indígena: saberes aprendidos e inovação” (GHANEM, 2017).

Influenciada pela obra de Cajete (1994), a pesquisa de Nelson (2019) aborda os desafios do desenvolvimento econômico de comunidades indígenas situadas no Canadá, dedicando-se ao seguinte problema: como é possível haver maior independência econômica dos povos indígenas em relação aos governos nacionais? De acordo com esse autor, um dos caminhos vem a ser o da educação, no sentido de uma capacitação e assessoria dos agentes locais para a elaboração de projetos de economia de escala sustentável, nos quais suas escolas

indígenas exercem função decisiva para uma paulatina independência econômica através de projetos socioambientais que visam maior empoderamento e maior soberania desses povos. Vale observar que esse autor toma como referência a categoria nativa *bimaadiziwin*⁷ (NELSON, 2019, p. 7), que alude ao bem viver, enquanto aspirações de melhorias nas condições de vida das próximas gerações de uma população específica.

Esse aspecto econômico é um dos pontos que apresenta divergências dentro da literatura especializada. Luciano (2011), entre outros, aponta o risco de priorizar a economia reduzindo o potencial dos saberes indígenas nas escolas. De modo similar a Nelson (2019), a pesquisa de Graham (2010, p. 9) inclui dois tópicos que chamam a atenção, a saber, que as atividades econômicas indígenas são guiadas por relações de parentesco e isso pode se refletir na escolha dos docentes indígenas atuantes nas suas escolas e nas formas da escola se relacionar com os órgãos gestores e demais parceiros. Ocorre, porém, que o usufruto do direito à escolarização própria tem existido com uma ainda baixa implementação do exercício dos direitos de autodeterminação conquistados por esses mesmos povos (GRAHAM, 2010, p. 3).

Luciano (2011) e Baniwa (2019b) também propuseram que a educação escolar indígena deva vislumbrar perspectivas de alternativas econômicas. O primeiro autor afirma que as comunidades indígenas do Rio Negro entendem que a escola deve provê-los de capacidades que lhes garantam a autonomia de gestão interna de seus territórios (LUCIANO, 2011, p. 339). As alternativas, nesse contexto do Noroeste amazônico, devem ocorrer em relação às lógicas extrativistas, presentes no horizonte de expectativas de muitos pais e mães de alunos que viveram ou trabalharam no garimpo há algumas décadas. Esse é o caso da comunidade Cabari, cujo histórico de fundação remonta a líderes do clã Adzaneni que se deslocaram para o Rio Negro, buscando mais escolarização aos jovens e serviços de saúde aos mais velhos.

A *Declaração dos direitos dos povos indígenas* da ONU também ampara as alternativas econômicas em seus artigos 14, 17 e 23, os quais versam sobre os riscos de atividades nocivas à educação de crianças e jovens, bem como o direito ao desenvolvimento guiado nas suas próprias categorias e saberes. De acordo com o artigo 23 da *Declaração* da

⁷ Tradução literal do bem viver para a língua ojibwe, falada por vários povos originários da América do Norte.

ONU: “Indigenous people have the right to **determine and develop priorities and strategies** for exercising their right to development”⁸ (THE UNITED NATIONS, 2007, p. 18, grifos meus).

As ameaças econômicas de extração mineral, por exemplo, têm assediado comunidades indígenas de todos os continentes e, como alternativa a essa imposição, categorias nativas (*bimaadiziwin*, *sumak kawsay*, *buen vivir*, etc.) têm sido divulgadas, reinventadas e concatenadas à agenda ambientalista mundial, marcada por eventos como a ECO 92, Agenda 21 e Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), justamente para se relacionar com os não indígenas de um modo mais respeitoso e sustentável. Diante desse cenário de riscos, o direito a guiar uma concepção endógena de desenvolvimento sustentável parece necessitar de subsídios oriundos dos processos próprios de escolarização desses povos originários, com saberes que auxiliem na manutenção dos seus territórios.

Brown e McCowan (2019) também lidaram com esse aspecto da ruptura de paradigmas na educação. Tal aproveitamento de categorias nativas a partir da escolarização para se propor novos modelos de desenvolvimento é inovador porque mescla o acesso aos avanços tecnológicos e científicos com a manutenção e recontextualização de saberes tradicionais, por vezes potencializando-os através dos projetos de cadeias de valor, sem, no entanto, reduzi-los às atividades lucrativas. De modo complementar, a concepção dos territórios etnoeducacionais (TEEI) no Alto Rio Negro pressupõe mobilidade e se situa na ruptura do paradigma colonialista, tendo em vista que os internatos e as escolas bíblicas, por exemplo, retroalimentavam assistencialismos, centralização administrativa, evasão das comunidades, desenraizamento do território de origem e economias extrativistas como as de borracha e de minérios, dentro do marco do desenvolvimentismo de exploração infinita de recursos finitos (DIEGUES, 1992, p. 27).

Sendo assim, pode-se dizer que a escolarização indígena tem sido desenhada de modo a compreender o mundo não indígena e também para que as comunidades aprimorem suas formas de se organizar, dado que a geração de renda, por exemplo, também exige participação social, mas principalmente suas formas de sistematizar seus próprios saberes. Porém, tais iniciativas por vezes esbarram nas dificuldades de se entrar em consenso, haja

⁸ Tradução livre: “Os povos indígenas têm o direito de determinar e desenvolver suas prioridades e estratégias para o exercício dos seus direitos ao desenvolvimento”.

vista o cenário de Cabari, uma comunidade pluriétnica liderada por famílias baniwa, situada na microrregião que aumentou sua população nos últimos dez anos, dificultando a gestão da Associação Comunitária Indígena Putira Kaapuamu (ACIPK), que coordena mais de vinte salas de extensão da escola municipal indígena Aí Waturá, relativamente próximas da sede do município de São Gabriel da Cachoeira.

Dentre as dificuldades de se reunir para chegar em consenso entre famílias, são relatados o longo tempo necessário para debater as pautas econômicas e educacionais e também a falta de assessores que conheçam os sistemas econômico e educacional, sugerindo parcerias confiáveis. Diante disso, o que ocorre é a articulação social protagonizada pelos docentes baniwa e koripako para a realização de eventos esportivos, recepção de turistas e vendas de artesanatos como tentativa de maior integração das famílias, fomentando maior participação destas nos eventos e nas tomadas de decisões da comunidade como um todo.

Nas minhas primeiras viagens de 2012 e 2013, tanto eu quanto os professores indígenas acreditávamos que o turismo por si só se bastava como elemento-chave de uma futura guinada econômica e educacional que fosse sustentável à comunidade e amplamente reeducadora, mas percebemos hoje, após pesquisas de campo, que essa atividade só poderá ser vigorosa com uma melhoria da educação escolar indígena. Após o relato de dificuldades na gestão financeira e na negociação com a associação de base ACIPK, a comunidade notou que o turismo comunitário exige melhorias na organização dos comunitários e isso se dá com uma educação que forme pesquisadores dos seus próprios saberes, tal como relatado na entrevista com o professor Mário Gonçalves em 2020.

Abbonizio (2013) buscou os traços distintivos entre educação escolar indígena e educação convencional. Sua hipótese foi a de que, dentro da caracterização das práticas inovadoras, eram preponderantes os projetos de futuro de natureza comunitária. O que se destaca no presente trabalho é que a elaboração dos recursos educacionais, já aludida por Abbonizio (2013, p. 138), fortalece a sistematização dos saberes da comunidade e estimula, como consequência, uma territorialização das Serras de Cabari e a criatividade para algumas alternativas econômicas, que podem utilizar com proveito saberes acionados na escola e o modo como a escola se integra à comunidade em meio a esse processo. Tais alternativas foram evidenciadas nesta pesquisa pelos resultados obtidos com as oficinas, entrevistas e assessoria na elaboração de projetos do corpo docente da Escola Indígena de Cabari.

Dentro da caracterização, vale mencionar o uso das línguas indígenas para a alfabetização nos anos iniciais, a contação de histórias, o uso de recursos em escala sustentável como a reciclagem, as atividades de pesquisa, as tentativas de transcendência da ideia de cartilha e a organização de eventos religiosos e esportivos, nos quais ocorrem as chamadas noites culturais. Essas práticas são marcantes na escolarização baniwa e koripako e foram se tornando cada vez mais preponderantes na Einc nos últimos 10 anos. Antes, a presença de docentes de fora da comunidade ainda predominava, com práticas de ensino consideradas “convencionais”: apego à seriação, ao prosseguimento indiferente dos conteúdos estabelecidos pelo Poder Executivo nos níveis federal, estadual e municipal e tendência a cristalizar a escolarização com um sentido único, sem abertura para a diversidade de formas de educar e de aprender.

A busca por melhorias da comunidade a partir das iniciativas da Einc aparenta se originar do objetivo de atender a necessidades imediatas para manutenção da vida da comunidade tais como o custeio de gasolina, estabelecer parcerias para aumento da infra-estrutura local e doações de equipamentos para a escola e para a igreja, como no caso de tablets, microcomputadores e instrumentos musicais. Dentro da minha própria relação com a comunidade, a demanda por mais letramentos foi pautada desde a publicação de *Kabari Teepa* (BANIWA, 2015), até a retomada dos trabalhos de campo nos anos de 2018, 2019 e 2020, quando foram doados notebooks, tablets e uma câmera GoPro para alguns docentes da escola no período em que foi publicado o livro *Educação que produz conhecimento* (GHANEM; PELLEGRINI; GÓES NETO, 2019)⁹, que vem a ser a compilação de monografias produzidas por estudantes do ensino médio da escola Eeeno Hiepole.

Uma das conquistas advindas dos processos de escolarização própria é o fato de que são as comunidades indígenas que indicam os nomes das pessoas a serem contratadas como docentes pela Secretaria Municipal de Educação, algo que contribuiu para que os quadros docentes sejam ocupados apenas por indígenas do Noroeste amazônico. Assim sendo, conforme a opinião de pais, mães e responsáveis acerca dos professores da Einc, eles optaram por manter somente aqueles docentes que, de fato, trabalham em prol da comunidade, tal como no relato de um dos pais sobre o trabalho de Ronaldo: “pela primeira vez, um

⁹ Agradeço à Universidade de São Paulo e à empresa ETWAS pelo apoio referente à doação de equipamentos, como o notebook à comunidade Ucuqui Cachoeira e os netbooks para a comunidade Cabari, respectivamente.

coordenador que trabalha, que faz o pessoal aprender”¹⁰. Assim sendo, a comunidade tem apoiado, em geral, docentes com iniciativas desenvolvidas dentro da escola para a comunidade, que não fiquem restritas às salas de aula e que sejam frequentemente apresentadas às famílias.

Consequentemente, dentro da concepção dos familiares dos alunos e do corpo docente atual, todos os saberes a serem aprendidos, como a alfabetização, as ciências e a matemática perpassam a sistematização e confecção de recursos didáticos, como no caso da extração de fibras que são as mesmas utilizadas para artesanatos próprios dos Baniwa e Koripako. Isso requer disposição e esforço do professorado, o que, segundo os comunitários, não existia logo no início da escola em Cabari. O percurso deste texto trará caracterizações para ilustrar tal processo de mudança ao longo da fundação e escolarização nessa comunidade.

1.2 Problema de pesquisa e hipótese

Esta pesquisa apresenta a escolarização de uma comunidade de famílias baniwa que migraram para a TI Médio Rio Negro II¹¹, a poucos quilômetros da sede do município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. Levando em consideração trabalhos anteriores (ABBONIZIO, 2013; PELLEGRINI, 2014; GHANEM, 2016; SANTOS, Douglas, 2017; SOUZA, 2018; VIEIRA, 2018), o problema que orientou esta minha pesquisa foi o de verificar se as experiências de educação escolar indígena daquela comunidade superam, em algum aspecto, o modelo colonialista da escolarização (ABBONIZIO; GHANEM, 2016) com o qual muitas outras do rio Içana, de onde migraram os fundadores de Cabari¹², têm se deparado.

¹⁰ Tradução do discurso em yëgatu na formatura da escola Aí Waturá: “Yepesá aitekua umbesara uxáriwa tainaita tauyumbué”.

¹¹ Há neste estudo uma diferenciação tríplice, a saber: a) a bacia do Rio Negro, com seus afluentes Içana, Xié e Uaupés, b) as Terras Indígenas (TIs) Baixo Rio Negro, Médio Rio Negro I, Médio Rio Negro II e Alto Rio Negro e de c) região do rio Negro, que compreende as comunidades no baixo, médio e alto rio Negro, tradicionalmente fundadas pelo povo Baré.

¹² Não confundir com as comunidades distantes chamadas Ilha de Cabari e Serra de Cabari, situadas nos rios Uaupés e Tiquié, respectivamente.

Levantei a hipótese de que as experiências de escolarização geram, dentre outros possíveis, resultados do ponto de vista dos seus recursos educacionais¹³ de autoria dos seus professores, com maior envolvimento docente nas atividades comunitárias em Cabari ao longo das três décadas de existência da Escola Indígena de Cabari (Einc). Ambas características, descritas principalmente no quarto e no quinto capítulos, respondem à pergunta-problema: como as escolas indígenas se opõem ao paradigma colonialista da escolarização moderna?¹⁴ (ABBONIZIO, 2013; ABBONIZIO; GHANEM, 2016).

A partir destas características inovadoras, a saber, dos recursos educacionais, notei um percurso concomitante à escolarização, que vem a ser a territorialização (OLIVEIRA, 1998): esses recursos, materializados de forma cada vez mais sistemática em livros, vídeos, músicas, projetos socioambientais, eventos, jogos, brinquedos, oficinas, etc., têm modificado a comunidade como um todo e são de autoria dela mesma, Cabari, em contraposição a um rastro colonialista da escola destinada a indígenas. Tal concepção de recursos educacionais próprios é, por hipótese, parte da invenção dessa escola indígena, enquanto característica de uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, de acordo com as concepções do professorado indígena participante da pesquisa. Suas respectivas noções de qualidade na educação acionam categorias nativas baniwa e koripako.

O enfoque da pesquisa se deu nos adultos da comunidade indígena: docentes e algumas lideranças foram os mais consultados ao longo dos trabalhos de campo. Os discentes, por sua vez, participaram de ações de cuja coordenação eu fiz parte: oficinas pedagógicas, de autoformação docente, e de intervenção direta nas aulas, tal como no caso do Jogo do Urutu¹⁵ e da confecção de fanzines. Entrevistas em vídeo, transcritas neste estudo (Apêndice A), fotos (Anexo C a Anexo L), registro de conversas informais com docentes e com lideranças locais (principalmente os irmãos Silvério e Ufílio, fundadores da comunidade) bem como a troca de mensagens em áudio e texto¹⁶, alguns deles disponíveis como vídeos

¹³ O termo compreende, nesta tese, o conjunto de dados ou objetos transformados em aulas, aplicativos, livros, vídeos, jogos, etc. e todas as atividades de formação de professores, oferecidas por órgãos parceiros ou realizadas pelas próprias comunidades.

¹⁴ Pode ser entendida como sinônimo de educação formal, dentro dos desdobramentos dos movimentos escolanovistas e da classificação tríplice de Coombs (1968), a serem melhor debatidos em seções posteriores.

¹⁵ Meus agradecimentos a Artur Garcia pela idealização do Jogo e a Camila Gervaz, pelo preparo e aplicação da primeira oficina com os povos indígenas do baixo rio Tapajós.

¹⁶ O uso de aplicativos como WhatsApp, Facebook e Instagram é frequente pelos membros da comunidade de Cabari. O grupo de WhatsApp montado pelos educadores é sempre usado para a comunicação com a sede urbana e para traslados do Porto Queirós até a comunidade.

não listados no Youtube¹⁷, foram os principais procedimentos utilizados, priorizando a etnografia de escolas nas viagens de 2018, 2019 e 2020 (Apêndices B, C e D) e, posteriormente, as vias remotas, ao longo do agravamento da pandemia do novo coronavírus (Covid-19).

Trata-se de uma pesquisa que suspende as definições universalizantes sobre educação escolar, problematizadas em fins do século XX por autores como Jullien (2009)¹⁸ e, dentro dos debates sobre escolas indígenas, por Gallois (2006, 2007, 2021). Este gesto de suspensão das definições também verifica os diferentes sentidos atribuídos à educação escolar em meio à sua invenção dentro das comunidades indígenas, a serem explicitados e caracterizados ao longo deste trabalho. Deste modo, a educação escolar é compreendida nesta pesquisa enquanto instituição constituída por uma série de experimentações cotidianas, contidas por sua vez numa história própria de cada comunidade.

Dentre as pesquisas que buscaram se situar no mesmo problema de fundo, Abbonizio (2013) apresentou traços comparativos entre a educação escolar indígena e a escolarização moderna, com base na experiência da escola Khumuno Wu'u Kotiria, do rio Uaupés. Pellegrini (2014), por sua vez, identificou critérios endógenos para a eleição de saberes na escola baniwa Máadzero, do médio rio Içana. Abbonizio e Ghanem (2016) aprofundaram tal reflexão elaborando uma matriz de traços e assumindo que a escolarização moderna tende a ser colonialista, inclusive por desvalorizar a gestão democrática das escolas, prevista em lei. A participação ativa dos comunitários nas decisões sobre as escolas indígenas seria, conforme esse raciocínio, importante elemento constitutivo de inovação educacional, se comparada à secular escolarização moderna dos povos originários e à maioria das escolas não indígenas contemporâneas.

Sobre as experiências de escolarização dos Tuyuka no rio Tiquié, considerada uma das pioneiras no movimento de educação escolar indígena da TI (Terra Indígena) Alto Rio Negro, Ghanem (2016) descreve como a valorização da língua tuyuka em suas modalidades

¹⁷ Trata-se dos registros que não foram transcritos nos apêndices deste estudo. A lista de vídeos da comunidade Cabari pode ser acessada em:

https://www.youtube.com/playlist?list=PLONugAQoA_59lBeNbvt2_CIVDUhyzoWoy. Já a lista com entrevistas de professores indígenas de outras comunidades pode ser acessada em:

https://www.youtube.com/playlist?list=PLtFwLR8lUr2zVxBok-XXAt6uLS_nAClBY

¹⁸ Dentre as publicações do autor que problematizam tal caráter universalizante, vale citar a obra *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures* (2008), traduzida como "O diálogo entre as culturas: do universal ao multiculturalismo" (2009), e o artigo "Os direitos humanos são mesmo universais?" (*Le Monde Diplomatique*, 2008).

oral e escrita, como língua de instrução, teve apoio de toda a comunidade São Pedro, onde se localiza a Escola Utapinozona, tornando-se central na sua dinâmica e influenciando muitas propostas pedagógicas e discursos de corpos docentes das demais escolas indígenas da região (ALBUQUERQUE, 2007, p. 195), haja vista a expansão do tukano, língua franca do Noroeste amazônico e o percurso histórico dos internatos salesianos.

Vieira (2018) situa no mesmo problema de pesquisa as experiências yanomami do rio Marauíá, no município vizinho, Santa Isabel do Rio Negro, ressaltando a superação do regime salesiano de internato a partir da implementação da chamada escola indígena diferenciada, na aldeia Bichu-açu. Santos, D. (2017) e Souza (2018), por fim, apresentam etnografias de uma escola guarani mbyá na zona sul da capital paulista. O primeiro aponta, dentre outros fatores, a busca docente pela captação de recursos para a aldeia onde se situa a Escola Guarani Mbya Gwyrá Pepo e as contradições com as quais lidam docentes e discentes. A segunda autora, por sua vez, dedicou-se à inovação dos modos de repasse dos saberes tradicionais, praticada na mesma escola.

Tal problema de pesquisa também foi tratado por Brown e McCowan (2018), que se valeram da expressão “mudança de paradigma”, utilizada em muitas publicações de língua inglesa sobre estudos da educação como *paradigm shift*, para aludir ao bem viver (*sumak kawsay*), expressão quechua também traduzida e empregada por algumas lideranças baniwa (*matsiakaro wemakaa*)¹⁹, como conjunto de alternativas endógenas às categorias pré-estabelecidas sobre educação e desenvolvimento. Com base nas conversas e entrevistas concedidas por lideranças e professores indígenas, é notório que as comunidades rionegrinas esperam que a escolarização própria possa viabilizar melhorias nas condições de vida das famílias e isso será explorado nas caracterizações das práticas inovadoras da comunidade de Cabari enquanto ações motivadas pela busca de um ensino de qualidade.

O problema da pesquisa, portanto, vem a ser o de identificar os aspectos da superação do paradigma colonialista em processos de escolarização protagonizados pelos povos indígenas. Ocorre, porém, que a expressão paradigma colonialista pode gerar interpretações equivocadas (SANTOS, D., 2017, p. 69) ou parecer demasiado genérica, quando carente de contextualização histórica. Essa expressão comumente evoca questionamentos a respeito de outras abordagens teóricas, igualmente emergentes, que se valem dos conceitos “decolonial” e “descolonização”. Longe de serem excludentes tampouco opostas, elas se vinculam a

¹⁹ Uma tradução literal da língua baniwa para o português seria: “para que vivamos bem”.

investigações com propósitos complementares, mas que não coincidem diretamente com o problema de pesquisa deste estudo.

O primeiro termo, “decolonial”, ressoa no trabalho de Scully (2012), que descreve uma pedagogia crítica a respeito dos vínculos construídos no território em que se vive. Já o segundo termo, “descolonização”, costuma se referir aos debates em torno de novas construções curriculares que contemplem uma maior diversidade de epistemologias e cosmovisões, tal como nos estudos de Santos (2006) e de Arroyo (2011). Esta pesquisa sobre as trilhas da educação escolar indígena abertas pela comunidade Cabari, por sua vez, se alia àquelas supracitadas que caracterizam e interpretam práticas inovadoras da escola indígena, tanto porque se dirigem ao mesmo problema de fundo quanto pela sua metodologia etnográfica e participativa.

Consequentemente, optei por usar o verbo “superar” neste texto, haja vista que os aspectos caracterizados como inovadores na realidade escolar de Cabari ainda convivem com a persistência de outros, que são colonizantes como, por exemplo, a influência religiosa nos calendários escolares das comunidades do Noroeste amazônico. Nesta pesquisa, o corpo docente da comunidade colaborou ativamente. Pude observar que esses profissionais apresentam um aumento de sua autonomia pedagógica que coincide com a presença de docentes formados nas licenciaturas interculturais em meados da década de 2010, superando o paradigma colonialista de escolarização, que tende à passividade em relação às imposições dos gestores das escolas, notadamente a Secretaria Municipal e a Secretaria Estadual de Educação. A maior autonomia se revela na adoção da metodologia do ensino via pesquisa, na elaboração de projetos socioambientais e maior grau de envolvimento docente nas ações da comunidade que proporcionam recursos educacionais próprios, numa dinâmica que envolve práticas aprendidas e utilizadas dentro do próprio território das Serras de Cabari, onde se situa a escola, Einc, pertencente à Escola Municipal Indígena Aí Waturá.

As experiências de Cabari foram mais bem compreendidas ao serem contextualizadas nos primeiros capítulos, dentro da problemática histórica sobre os múltiplos sentidos da escolarização nas terras indígenas. Auxiliará na contextualização o mapeamento da situação recente das escolas indígenas existentes na Bacia do Rio Negro, na qual os capítulos seguintes identificarão algumas relações de influência direta e indireta das escolas-piloto (CABALZAR, 2012, p. 6) do Programa Rio Negro (Foirn/ISA) na escola Aí Waturá (com destaque para as escolas Kariamã e Pamáali, idealizadas e implementadas pelo movimento

associativista baniwa), do Magistério Indígena e das licenciaturas nas escolas da microrregião próxima da sede urbana. Tal contextualização e mapeamento compõem a sequência que estrutura a interpretação das trilhas da escolarização da Einc, sustentada pelos conceitos de inovação educacional (ABBONIZIO; GHANEM, 2016) e territorialização (OLIVEIRA, 1998).

A caracterização detida da Escola Indígena de Cabari (Einc), vinculada à Escola Municipal Aí Waturá²⁰ apresenta, conseqüentemente, trilhas de escolarização providas de práticas de inovação expressas na autonomia pedagógica, na política linguística plurilíngue, na formação docente, nos projetos político-pedagógicos (PPP), nos saberes aprendidos e na gestão escolar multiétnica, imbricadas no fortalecimento dos letramentos dos professores e estudantes que frequentam ou que habitam Cabari. As discussões na Cátedra José Bonifácio do Instituto de Relações Internacionais da USP, coordenada à época por Beatriz Paredes, quando participei da publicação “O mundo indígena na América Latina: olhares e perspectivas” (DAMIANI *et al.*, 2018), além do estágio supervisionado no Ciesas (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social), México, com José Antonio Flores Farfán (2013), trouxeram-me igualmente uma ampliação da visão sobre as relações entre escolas, línguas e sociedades, que me possibilitaram interpretar, juntamente com o seu respectivo professorado, a complexidade da situação de Cabari.

Como minha formação vem da linguística teórica, eu tinha a tendência em supervalorizar o papel das línguas na conformação das culturas. Mas as experiências das escolas baniwa e a situação mexicana, diferenciada pela tradição escrita dos códices, anterior aos processos coloniais, me intrigou muito, porque há também uma forte tradição visual nas comunidades amazônicas, não contemplada dentro da noção de escrita alfabética. Minha impressão, confirmada nos estudos de Flores Farfán (2013) era a de que a tradição oral depende da visual, porque os saberes tradicionais costumam ser territorializados: uma serra, ou uma cachoeira, por exemplo, podem ser entendidos como sítios sagrados, que despertam uma rememoração de narrativas orais. Assim sendo, um visitante ao ver um petróglifo amazônico nos dias de hoje, após o tempo de erosão, sem levar em conta como as marcas podem já ter sido mais coloridas, não fará essa interpretação se não estiver com alguma

²⁰ Utilizo esta sigla para abreviar a autodenominação dada à sala da Escola Municipal Aí Waturá, localizada na comunidade Cabari.

pessoa conhecedora desse território, que poderá lhe explicar por meio de sua cosmovisão, recriando esse contexto.

As línguas, especialmente as indígenas, também perdem seu contexto, se analisadas isoladamente, enquanto sistemas formais e o mesmo parece ser válido em relação às escolas indígenas. Nota-se, então, a utilidade do conceito de territorialização (OLIVEIRA, 1998) dos saberes indígenas, numa tentativa de recontextualizar, ou ainda de ampliar os usos desse conjunto de tecnologias e memórias a serem repassadas para as jovens gerações, após os processos colonialistas para os quais a escolarização serviu durante séculos. No caso da Einc, a ser detidamente analisada, a fundação de uma nova comunidade e a invenção de uma escola protagonizada por famílias baniwa e koripako migrantes são, para mim, evidências do papel decisivo da instituição escolar dentro do conjunto de esforços de recriação de contextos.

1.3 Procedimentos para a verificação da hipótese

A fim de concluir se a hipótese formulada é verdadeira ou não, a pesquisa se valeu de diferentes técnicas e procedimentos etnográficos, tais como entrevistas *in loco* com docentes, pais, mães, realização de oficinas pedagógicas e assessoria à comunidade durante os trabalhos de campo realizados nos anos de 2018, 2019 e 2020 (Apêndices B, C e D), a fim de observar as crenças, usos e invenções acerca de recursos educacionais e projetos para a comunidade. Ocorreu, então, a união da etnografia das escolas com a revisão historiográfica da documentação escrita sobre a escolarização no Rio Negro, que engloba os estudos indigenistas, os quais contêm a formulação do conceito de territorialização (OLIVEIRA, 1998), até então pouco acionado nos estudos em educação.²¹

Consultas às etnografias já existentes a respeito da História indígena e do indigenismo (WRIGHT, 2005) e dos movimentos por educação escolar indígena no Rio Negro (LUCIANO, 2011) complementam as interpretações sobre as relações desses povos com os não indígenas, no intuito de obter informações históricas e sociais a respeito da hipótese elaborada. Assim sendo, as etnografias de escolas baniwa e koripako publicadas anteriormente podem conter lacunas preenchidas pela documentação histórica e vice-versa. Ao longo das oficinas pedagógicas oferecidas pelos pesquisadores da Feusp durante os trabalhos de campo, a comunidade foi se mostrando gradativamente mais aberta a debater o tema da escolarização, favorecendo o desenvolvimento deste estudo etnográfico.

A partir daquelas oficinas, as demandas apresentadas pelo professorado participante contribuíram ativamente para a concatenação das práticas inovadoras do magistério indígena com as ofertas de ensino superior na região da Cabeça do Cachorro²², evidenciadas na seleção dos temas pesquisados durante essas formações. Embasadas nestes temas, as pautas elencadas pelos docentes sinalizaram a necessidade de uma reflexão que envolvesse letramentos, formas de sistematização de saberes indígenas e escolarização própria, haja vista o contexto plurilíngue e o protagonismo dos movimentos indígenas na discussão em torno de políticas linguísticas na educação escolar brasileira.

²¹ O único estudo encontrado foi o de Rodrigues (2018), dedicado às escolas indígenas do baixo rio Tapajós.

²² É assim chamada a região que compreende o município de São Gabriel da Cachoeira, devido ao desenho dos seus limites com a Colômbia no mapa da divisão política da tríplice fronteira.

1.4 Justificativa

A Escola Indígena de Cabari (Einc), assim como a maioria das escolas do Noroeste amazônico, esteve fora do mapa das comunidades onde foram desenvolvidos com certa continuidade projetos escolares diferenciados (as escolas-piloto), providos de apoio financeiro e assessoria pedagógica. As pesquisas de Abbonizio (2013) e Estornielo (2012) observaram como as escolas-piloto Pamáali e Khumuno Wu'u, dos povos Baniwa e Kotiria, respectivamente, superaram aspectos do paradigma colonialista da educação. Uma vez que essas escolas atenderam a uma parcela muito restrita da população do então reconhecido como território etnoeducacional (TEE)²³ do Alto Rio Negro (CABALZAR, 2012, p. 40), a comunidade Cabari pouco conhecia essas experiências, com exceção de parte de seu corpo docente.

Somente algumas notícias a respeito dessas experiências de escolarização própria eram divulgadas pelo empenho da coordenação da escola Aí Waturá, que iniciou a formalização das escolas municipais indígenas no Médio Rio Negro II e recebeu, por sua vez, influência daquelas duas escolas-piloto, da Escola Kariamã e da assessoria do Instituto Socioambiental (ISA) por um curto período (CABALZAR, 2012, p. 327). Tal formalização passou a desagradar as comunidades devido à desativação do ensino médio da Escola Municipal Aí Waturá, um dos únicos em toda a microrregião, administrada pela Associação Indígena Potira Kaapoamo (ACIPK).

Conforme conversas informais, entrevistas com famílias e pesquisas anteriores de Luciano (2011), a fundação das escolas municipais indígenas nas comunidades foi aceita de imediato por equacionar a dificuldade material de deslocamento até a sede urbana em busca de serviços de educação e saúde. Porém, não havendo debates internos suficientes sobre como deveriam ser essas escolas, fez-se necessária uma investigação detida sobre essas experiências de comunidades mais recentes, compostas por migrantes de outros afluentes do rio Negro, corroborando a justificativa desta pesquisa, ao lado da escassez de etnografias nas comunidades do Médio Rio Negro II.

²³ Os territórios etnoeducacionais foram reconhecidos enquanto forma da organização escolar dos povos indígenas pelo governo federal a partir do Decreto Nº 6.681, de 2009, conferindo-lhes normas próprias e diretrizes curriculares específicas, que respeitem peculiaridades culturais, climáticas, logísticas, dentre outras. Os TEEs são reconhecidos nesse decreto a partir das reivindicações e encaminhamentos da 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei).

1.5 O que é inovador na Escola Indígena de Cabari?

A alta rotatividade docente e falta de critérios explícitos nas contratações desses profissionais pelas Secretarias de Educação (Ver Apêndice F) somavam-se à forte presença de professores de outras comunidades ou mesmo moradores da sede urbana. Esse quadro desagradava os pais de alunos e, após a maior participação de docentes baniwa e koripako (Graciliano, Ronaldo, Silvério, Mário, Plácido e, mais recentemente, Agnaldo) com graus de parentesco com as famílias fundadoras, a equipe docente passou a tentar alfabetizar as crianças em yêgatu e baniwa e a buscar mais formação no ensino superior, nas Licenciaturas Interculturais da Ufam e do Ifam e com assessores. Esses professores, mais identificados com a comunidade Cabari, por causa das relações de parentesco ali estabelecidas e, sobretudo, por terem afinidade com o movimento indígena, têm desenvolvido recursos educacionais fundamentados no próprio território. Esses recursos serão caracterizados ao longo deste texto.

Segundo os docentes, o trato com os chamados “materiais didáticos” era uma das grandes dificuldades dos professores indígenas, começando pelos livros vindos das Secretarias de Educação (municipal e estadual), que não satisfaziam os que se esforçavam para melhorar a educação na comunidade. Foi com uma comunicação contínua, iniciada a partir dessas demandas pela publicação dos recursos educacionais e posterior oferecimento de oficinas pedagógicas, que os professores se mostraram dispostos a serem entrevistados, ou a simplesmente conversar com liberdade sobre os desafios da escola indígena. Algumas dessas conversas foram registradas em vídeos (Apêndice A), dentre os quais merecem destaque as duas entrevistas com o professor Ronaldo Garrido.

A caracterização das práticas inovadoras compõe a descrição do uso do chamado ensino via pesquisa, da articulação dos saberes tradicionais aprendidos dentro do território com uma alfabetização em línguas indígenas mais efetiva nos anos iniciais, de letramentos (científico, digital, ecológico, geográfico, etc.) e de projetos socioambientais de cadeias de valor econômico. Estes se vinculam ao aumento geral da realização de eventos escolares e não escolares em Cabari. Esse conjunto de componentes é novo em relação às atividades

econômicas e escolares da comunidade de até então, pouco articuladas aos saberes indígenas e, respectivamente, reduzidas às orientações dos gestores da educação pública e à venda de frutos aos comerciantes da sede do município.

Com base nessa caracterização, afirmarei que houve um processo de incremento de ações de superação da escolarização moderna. Nunca houve uma escola bíblica missionária ou um internato nas Serras de Cabari, a comunidade fundou diretamente a escola municipal indígena, sem uma ruptura gradativa com aqueles tipos de estabelecimento, tal como ocorreu em comunidades baniwa dos rios Içana e Ayari (Tunuí, Canadá, Assunção, etc). Pelas entrevistas que realizei, notei que pais, mães e demais responsáveis se interessam e consideram positiva uma combinação que incorpore três vertentes de escolarização: a) o respeito aos adultos, enfatizado nos internatos e escolas agrotécnicas, b) a suposta eficácia da alfabetização das escolas bíblicas, c) a liberdade e desenvolvimento de projetos socioambientais, preferencialmente de orientação econômica, nos trabalhos das escolas-piloto municipais indígenas, como Khumuno Wu'u e Pamáli.

Entendo que a inovação educacional está na experimentação diária da escolarização com recursos socioambientais a serviço de saberes escolares baniwa e koripako, estreitamente vinculada à maior participação docente na comunidade. Esta foi gradativamente produtora de sistematizações dos seus próprios saberes, inclusive de procedimentos de ensino escolar, como no caso das soluções adotadas para as turmas multisseriadas, que implicaram uma política linguística plurilíngue e correspondentes recursos educacionais. Vale ressaltar que boa parte desses processos também foram motivados por demandas das famílias da comunidade, que passam a acompanhar cada vez mais aquilo que é produzido pelas escolas indígenas, conforme observado nos três trabalhos de campo por mim realizados.

Com tais facetas, esta pesquisa contribui no conhecimento de aspectos territoriais e econômicos da inovação educacional, com base em Cajete (1994), Oliveira (1998), Luciano (2006, 2011), Cabalzar (2012), Brown e McCowan (2018), Abbonizio e Ghanem (2016) e Abbonizio (2013), autores que versaram sobre o mesmo problema de fundo, o da ruptura do paradigma colonialista em diferentes realidades de educação escolar indígena. Também se vale dos estudos de Gallois (2006; 2007; 2021), Latour (2007) e Law (2009) para interpretar como a invenção da escolarização própria dos povos indígenas produz novas materialidades

de recursos educacionais (livros de leitura, vídeos, projetos socioambientais, a arena de eventos esportivos, etc.), geralmente interpretadas pelas famílias dessas comunidades como um resultado avaliado como positivo e indicador de um ensino de qualidade e decorrentes de esforços do professorado em buscar formas de sistematizar seus saberes tradicionais.

2. A EDUCAÇÃO QUE PROÍBE: PARADIGMAS COLONIALISTAS DE ESCOLARIZAÇÃO MODERNA

Este capítulo posiciona o problema de pesquisa no cenário global com os aportes de Capra (1984, 2005), Cajete (1994, 2010), Brown e McCowan (2018), Nelson (2019), Touraine (1988, 2005) entre outros, com a finalidade de situar o que tem sido chamado de paradigma colonialista da escolarização moderna bem como as reivindicações pela maior circulação e ampliação dos contextos de usos dos saberes originários nas escolas indígenas. As relações entre indígenas e não indígenas foram historicamente marcadas pela severidade dos projetos de escolarização impostos aos povos originários. Foi com base nessa memória que o professor Tarcísio Luciano, do povo Baniwa, cunhou a expressão que intitula esta seção:

Eu morei em Assunção do rio Içana, sou Baniwa de lá. Lá, os missionários proibiam as línguas e costumes na maioria das comunidades, introduzindo essa língua portuguesa no ensino. A partir dos anos 1970, 1980, começaram a surgir lideranças pensando assim: “Poxa, mas como eles vêm de longe impor desse modo uma coisa que a gente não sabe?”. O movimento indígena começou a discutir como a gente queria a escola. **O ponto básico que levou à mudança foi justamente a proibição das coisas que eram nossas, isso que nos fez mesmo procurar que a educação mudasse.** Mas até mudar, foi uma luta muito grande. Porque os padres resistiram e também tentaram mudar no momento em que começaram a perder nossa obediência. **Começaram a mudar, dizendo que entendiam a nossa situação** e a dos internatos, que foram mesmo muito severos. A gente pode ver assim: não é que eles vieram estragar a gente, vieram em boas intenções, mas fizeram com que a gente perdesse tudo isso, **por causa da educação que proibia.** (Depoimento de Tarcísio Luciano, *In*: CABALZAR, 2012, p. 325, grifos meus)

2.1 Paradigmas na Sociologia da educação e a etnografia de escolas

Derivada do grego koiné, a palavra inglesa *paradigm* começou a ser revestida de novos sentidos filosóficos e sociológicos no século XX, principalmente após a difusão da obra *Estrutura das revoluções científicas* (KUHN, 1978), significando uma estrutura lógica ou conceitual que sustenta um modo de pensamento dentro de uma área de conhecimento, que paulatinamente vai se naturalizando no cotidiano dos seus pesquisadores. Dentro desse universo vocabular, pode-se dizer que o paradigma da escolarização moderna ainda tem sido o de colonizar populações por meio das rotinas escolares, na forma de uma ideia generalizada e pré-estabelecida sobre as funções da instituição escolar, embora raramente declarada pelas instituições de ensino ou pelos seus órgãos gestores.

Capra (1984), por sua vez, alude para a necessidade de um novo paradigma das ciências em geral, este definido num sentido ainda mais abrangente, que se soma às reflexões de muitos outros autores como, por exemplo, Morin (1998) em sua discussão sobre rearticulação de saberes, Touraine (1988, 2005) em suas interpretações sobre tendências dos movimentos sociais e as provocações da semiótica material de Latour (2007) e Law (2009), que resgatam lógicas associativas na disseminação de ideias e práticas que geram novos circuitos na obra de Tarde (1890). Subvertendo uma concepção mecanicista da realidade objetiva para uma mais holística, que vem a ser mais sistêmica e complexa, no marco de uma perspectiva ecológica, potencializadora da biodiversidade existente, novas trilhas para o desenvolvimento social e econômico podem ser abertas, de acordo com o físico austríaco. A ecologia protagonizará momentos dos capítulos seguintes, principalmente a partir das etnografias da escola Pamáali e da fundamentação agroecológica na confecção dos calendários escolares e outros recursos educacionais de autoria do professorado indígena.

Tal acepção de paradigma com o adjetivo "colonialista" se associa ao fato histórico de os internatos funcionarem em muitos países dentro de programas integracionistas de conversão dos indígenas em nacionais, perpetuando práticas missionárias dos séculos anteriores, sem necessariamente fomentar a participação cidadã e apagando sistematicamente os saberes dessas populações, que viveram por ao menos três séculos sob regimes de escravidão fundamentados no extrativismo de recursos naturais locais. Após a expulsão dos jesuítas, que monopolizavam a educação na colônia do Grão Pará e Maranhão, um sistema

comercial baseado na economia extrativista, que marcou os séculos XIX e XX do Noroeste amazônico, com o ciclo da borracha, a retirada de piaçava e a mineração, tornou-se conhecido na literatura especializada como aviamento (MEIRA, 2018), configurado por relações abusivas de troca de produções das comunidades indígenas por mercadorias como fósforo, sal, roupas, etc., intermediadas pelas pessoas conhecidas como regatões.

A industrialização massiva de países de todos os continentes ao longo desses séculos colapsou os regimes escravistas, reconfigurando as relações dos indígenas com não indígenas, que também foram influenciadas pelo aumento da escolarização com vistas à profissionalização de mais populações, que deveriam dominar bases de leitura em língua portuguesa e aritmética para operar uma variedade de máquinas e também para consumir o bens industrializados. Essa criação de um contexto de urgência desenvolvimentista se coaduna com o pensamento higienista do início do século XX, no qual as populações que estavam fora do estereótipo eurocêntrico eram apontadas como culpadas pelo atraso econômico e por problemas socioambientais referentes à urbanização.

O protagonismo de missões e a severidade dessa oferta de educação integracionista aos povos indígenas, em parceria com os governos brasileiros, muitas vezes retirava crianças, jovens e adultos de suas comunidades de origem para regimes higienistas e militarizados de internato, que tinham como parte de seus objetivos a imposição de línguas e religiões incorporadas aos currículos dos estados nacionais como oficiais: o português e o catolicismo, respectivamente, que marcam a fundação da ordem salesiana de Dom Bosco, por exemplo. Luciano (2011, p. 137), que foi aluno sob esse regime em São Gabriel da Cachoeira, analisa em sua tese de doutorado essas relações paradigmáticas dos povos indígenas do Alto Rio Negro com a trajetória de escolarização dos povos indígenas.

O pesquisador baniwa investiga essa trajetória dentro de um conjunto de dilemas da educação escolar indígena que envolvem, dentre outras características, relações entre não indígenas e indígenas, hierarquização de saberes, cosmologias conflitantes, entre as aspirações e idealizações sobre concepções de educação e a rotina escolar, pautas locais e globais, dentre muitos outros investigados a partir das suas configurações sociais e históricas, com destaque para sua análise da inauguração legal dessa escolarização própria com a Constituição Federal de 1988, que avançou em relação à persistência das legislações indigenistas colonialistas e as demandas indígenas por educação (LUCIANO, 2011, p. 177).

Na forma de comentários à sua obra *O nascimento do Brasil e outros ensaios* (2016), João Pacheco de Oliveira aborda, em ao menos três publicações, a persistência das interpretações colonialistas²⁴ em relação aos povos indígenas no Brasil: no fazer etnográfico (2018), no fazer historiográfico (2013) e no que diz respeito à legislação brasileira (2016). Os pesquisadores que atuam junto dos povos indígenas presenciam em diferentes esferas e em muitos momentos de seu cotidiano de trabalho, de caráter etnográfico ou não, a eclosão de símbolos coloniais, inclusive a ideia dos indígenas como itens de um passado remoto, desconexo da contemporaneidade, cujos espaços de existência se restringiriam a museus e a livros de folclore, por exemplo (OLIVEIRA, 2018, p. 11-15). Sendo assim, é válido imaginar que uma das razões que explicaria os dilemas no atendimento das demandas indígenas reais por educação viria a ser a persistência colonialista nas rotinas, mesmo após a Constituição de 1988.

A tradição historiográfica, por sua vez, apesar de apresentar uma diversidade de interpretações sobre a formação do Brasil, traz consigo a invisibilidade indígena como traço unificador e paradigmático de suas versões (OLIVEIRA, 2016, p. 23), sendo necessário sublinhar que algumas dessas leituras apagadoras vigoram no ensino de história indígena nas escolas brasileiras. A Constituição Federal de 1988, por outro lado, oferece possibilidades de superação de tais paradigmas, sendo, de certo modo, uma legislação original, no sentido de abandonar o paternalismo das perspectivas tutelares e atribuir às coletividades o protagonismo das inovações e recriações da história indígena (OLIVEIRA, 2016, p. 227), evidenciadas no fomento à participação social dos cidadãos dentro das suas demandas específicas, enquanto princípio da redemocratização do país.

Este diálogo entre o fazer etnográfico e as tradições historiográficas dos estudos de Luciano (2011) e Oliveira (1998, 2016, 2018) se distingue, em certa medida, das escolas estruturalistas de Antropologia, Linguística e Pedagogia, que muito contribuem para a documentação e interpretação das diferentes cosmovisões indígenas, mas que não oferecem subsídios diretos às políticas educacionais e indigenistas. Pode-se, entretanto, dizer que, graças às descrições e explicações imanentes do estruturalismo, há uma infinidade de argumentos indicando a complexidade e diversidade dos saberes indígenas, que passaram por séculos de políticas colonialistas, de apagamentos e esquecimentos desses conhecimentos.

²⁴ Agradeço especialmente à professora Aline Abbonizio pelas sugestões de leituras de Oliveira (1998).

Um caso exemplar de um conceito funcional no Noroeste amazônico e analisado graças às escolas etnográficas estruturalistas é o de exogamia, que tem exercido um papel relevante nos casamentos interétnicos entre famílias baniwa e kubeo e, mais recentemente, com mulheres indígenas hüpdah, dos quais derivam a exogamia linguística interpretada em etnografias sobre os casamentos entre pessoas das famílias linguísticas Aruak e Tukano-Oriental (AZEVEDO, 1994; FLEMING, 2009, 2016). Trata-se de um conceito oriundo de uma abertura das pesquisas etnográficas às categorias nativas das populações indígenas, entendidas enquanto elementares (muitas vezes expressas com uma palavra própria da língua do povo documentado) para a compreensão da vida social imersa no contexto etnografado.

Além da documentação etnográfica de vários autores (LÉVI-STRAUSS, 1949, 1963; JACKSON, 1983; CHERNELA, 1986), a importância dos casamentos entre pessoas baniwa e kubeo também está registrada pelos missionários protestantes, em meio aos processos de traduções do Novo Testamento para as línguas kubeo, koripako, baniwa e yêgatu. Müller (1960) explica em suas descrições biográficas e no seu manual *Jungle methods* a importância desses tradutores indígenas para o seu deslocamento da Colômbia até o Brasil em sua atividade proselitista, chegando até o baixo rio Içana ao longo da realização de atividades de musicalização e produção de livretos nessas línguas, a partir do ingresso nas comunidades por conta do parentesco entre povos Aruak, Tukano-oriental e Nadahup já existente entre os Baniwa do lado colombiano (que já haviam optado pela conversão) e as demais comunidades, no lado brasileiro do rio.

A exogamia linguística, fundamental para o entendimento da diversidade de saberes indígenas no Noroeste amazônico, pode ser entendida como conjunto de casamentos interétnicos e, em muitos casos, plurilingues, com princípios hierárquicos implicados no aprendizado dos idiomas do esposo, funcionando, em alguns casos, como patrilocais, contribuindo para a configuração da organização social dos povos indígenas da região conhecida como Cabeça do Cachorro. São cerca de 19 línguas faladas nessa região, na qual a exogamia tem sido pesquisada principalmente nas etnografias da família linguística Tukano-oriental, a partir das publicações de Sorensen (1967).

Os autores dedicados às descrições e explicações deste conceito alertam para o fato de que o gesto teórico da idealização de um sistema equilibrado na exogamia linguística, que

levava em consideração os contatos interétnicos sem ainda inserir também os conflitos neles implicados, foi concedendo atenções aos deslocamentos linguísticos, tais como os que ocorreram com as populações Tuyuka e Tariano, que passaram a falar cada vez mais a língua tukano, devido ao fortalecimento das alianças locais entre os povos Tukano e Aruak. Destacam ainda o caso do povo Kubeo, no qual houve um processo em que diferentes grupos Aruak deixaram de falar sua língua originária e passaram a falar a língua kubeo e costumam assumir, de acordo com registros etnográficos, que eles emprestaram uma língua de outro povo (CHACON; CAYÓN, 2013, p. 7-13), similarmente aos Baré, Baniwa e Werekena falantes de yêgatu.

Chernela (1986) é uma das autoras referidas por Chacon e Cayón (2013) dentro conjunto dos pesquisadores que ainda sugerem certa sobrevalorização da exogamia linguística. Em suas reflexões a partir de sua vasta experiência etnográfica no Noroeste amazônico, principalmente no Alto rio Uaupés, ela também estabelece uma importante relação entre a hierarquização exogâmica interétnica por ela descrita e os usos dos recursos naturais da região, especialmente nas práticas de pesca. Esta divisão social dos usos dos recursos e das trocas alimentares, se baseia no *po'oa*²⁵, a partir da interpretação de que os povos Nadahup (Hüpda, Yuhupde, Nukak, Nadöb, etc.) teriam acesso mais restrito ao pescado por conta de regras estabelecidas numa origem cosmológica piramidal, que organiza os povos Tukano, Aruak e Nadahup. Dentro do pensamento da autora, as trilhas ao longo da floresta amazônica seriam estratégias originárias de incursões de caça e coleta, com o intuito de superar as restrições da pesca, seja por escassez de peixes, seja por regras hierárquicas e interétnicas (CHERNELA, 1986, p. 18).

Pode-se dizer, então, que o Noroeste amazônico é marcado por desafios logísticos milenares, que foram sendo resolvidos ao longo dos séculos através de uma gama de estratégias, dentre as quais pode-se citar os varadores, também chamados de trilhas. São caminhos abertos por terra que servem de passagem ou atalho para ir de um rio a outro, ou ainda, para se deslocar das concentrações das habitações numa comunidade para áreas mais remotas, como serras, igarapés, roças, etc. Eles são muito usados quando, por conta de cachoeiras ou corredeiras, não se pode seguir com a embarcação nos rios das bacias dos rios Negro, Içana e Uaupés, sendo necessário mover o transporte e bagagens para as vias

²⁵ Categoria nativa para o entendimento das trocas materiais interétnicas na região em língua kotiria, traduzida como “dabucuri” em yêgatu e português.

terrestres. Tal busca por soluções viáveis, com a qual os povos originários da Cabeça do Cachorro têm lidado há tempos, serve de analogia para as formas de escolarização própria propostas por essas populações, detentoras de uma diversidade de saberes formulados a partir do que tem sido chamado, principalmente a partir do século XX, de recursos naturais.

O debate a respeito dos recursos naturais em diferentes correntes de estudos etnográficos e indigenistas, que vem a ser a expressão mais frequente nas legislações nacionais sobre povos indígenas, será retomado posteriormente, em diálogo com o conceito de territorialização, de Oliveira (1998), e com as possibilidades vislumbradas nos recursos educacionais das escolas indígenas e nos debates sobre recursos socioambientais bem como de direitos da natureza²⁶, estes mais recentes, como condições para se alcançar o bem viver. Além da divisão social dos usos dos recursos pesqueiros no Noroeste amazônico (CHERNELA, 1986), a atribuição dos nomes das pessoas, primeiramente dos nomes de benzimento (*pupui amiya*²⁷) também se insere nesse modo exogâmico de classificação, distinguindo assim os “irmãos maiores” dos “irmãos menores”, numa alusão ao que tal tradição etnográfica (SORENSEN, 1967, CHERNELA, 1986) chama de relações hierárquicas, a saber, a diferenciação de pessoas segundo uma ordem de senioridade (PEDROSO, 2020, p. 109).

É possível afirmar que foram esses casamentos interétnicos, caracterizados pela tradição de estudos etnográficos do Noroeste amazônico, que foram dando forma às famílias da comunidade Cabari, por exemplo: homens baniwa casados, geralmente, com mulheres baré e mulheres baniwa casadas com homens baré e koripako, principalmente. Devido às alianças locais restabelecidas a partir das migrações das famílias do médio rio Içana para o médio Rio Negro, há a tendência do deslocamento linguístico direcionado para um maior uso do português e do *yëgatu* na comunidade, embora o princípio dos casamentos interétnicos se mantenha. Tal processo histórico de reinvenção e restabelecimento dos parâmetros seguidos na organização social dos povos indígenas através de transformações e recriações de contextos é melhor compreendido com o conceito de territorialização (OLIVEIRA, 1998).

²⁶ Pude participar do Tercer Encuentro "Educación Superior en Derechos Humanos y de la Naturaleza: Conflictos sociales, memoria de las violencias y alternativas para la paz", realizado em dezembro de 2022 em Quito, que debateu metodologias para o trabalho dos direitos da natureza como tema transversal nos cursos de graduação e pós-graduação.

²⁷ Literalmente, “nome de benzimento” na língua kúbeo.

Por tal razão, torna-se importante aludir para a conexão entre História indígena e do indigenismo, estabelecida por Wright (2005), por exemplo, para uma compreensão mais ampla do princípio exogâmico supracitado, além das alianças locais e do próprio do conceito de territorialização (OLIVEIRA, 1998) em meio à interpretação e caracterização da inovação na Einc, o que engloba, entre outras ações, a busca de famílias baniwa por estratégias de ocupação, manejo e gestão das Serras de Cabari, inscritas até então no território tradicional do povo Baré: o rio Negro. A História indígena e do indigenismo aporta justamente com os processos históricos e sociais nos contatos e conflitos vivenciados pelos povos indígenas, desde seus modos próprios de vida com os não indígenas, evidenciando que a tendência homogeneizante da escolarização, imposta historicamente pelos não indígenas, não abria espaço para o plurilinguismo e para a complexidade das alianças locais entre tais povos, por exemplo.

Ao definir territorialização, Oliveira (1998) menciona a expressão “recurso socioambiental”, embasado na interação entre sociodiversidade e biodiversidade, divulgada por Neves (1992). Dialogando com Wright (1987) e Chernela (1986), Neves (1992) afirma que as legislações nacionais, a partir de alguns debates promovidos por órgãos supranacionais como a ONU, definem os recursos naturais em seus documentos oficiais no marco da necessidade da sua conservação em benefício da humanidade e do planeta Terra, sendo as populações indígenas protagonistas da sociodiversidade e da biodiversidade, respectivamente (NEVES, 1992, p. 2).

Deste modo, seria razoável associar as definições de recursos socioambientais a uma noção pressuposta de subsistência ou, nas palavras de Neves (1992, p. 43), ao reconhecimento da necessidade da manutenção da biodiversidade. Por tais razões, será também tarefa deste texto apontar como as relações exogâmicas, expressas nos casamentos entre homens baniwa e mulheres baré e koripako, por exemplo, foram configurando o histórico de ocupação das Serras de Cabari, que se transformaram ao longo das últimas décadas de migração e escolarização da microrregião conhecida como Aí Waturá. O que foi antes um sítio desabitado passou a ser organizado pelas famílias Adzaneni nas beiras dessa área, até então pouco habitada, banhada pelo rio Negro, na forma de uma comunidade indígena, composta primeiramente por famílias baniwa, baré e koripako e que constitui

atualmente um conjunto plurilíngue de docentes e discentes da sua escola indígena, Einc, fundada em meados da década de 1990.

A este processo de a) ocupação, b) ressignificação e c) transformação da paisagem, que acompanhou quase que concomitantemente a escolarização do Médio Rio Negro, Oliveira (1998) denomina territorialização, a partir de suas reflexões sobre as condições históricas e sociais dos povos indígenas da região do Nordeste brasileiro. A inovação, se compreendida historicamente com o apoio desse conceito de territorialização, vem a ser a consolidação de um processo de reinvenção de saberes e ocupação dos espaços escolares por parte dos Baniwa e Koripako na microrregião Aí Waturá. Tais atos de inventar e ocupar os espaços escolares com suas formas próprias de educar e de se organizar foi, inicialmente, uma experimentação, registrada sobretudo nos projetos-piloto tuyuka e baniwa e, com o passar dos anos, foi se tornando cada vez mais urgente, do ponto de vista das demandas dos povos indígenas por construir formas de sistematizar seus saberes e aqueles das escolas modernas, considerados básicos.

Diante da tríade na conceituação de Oliveira (1998), a caracterização da inovação educacional da Einc no quinto capítulo corresponde, a saber, a) à trajetória e fundação da comunidade Cabari, b) à confecção de recursos educacionais e c) às iniciativas da Arena Rio Negro e do turismo de base comunitária, respectivamente, disseminadas e repassadas no hábito da autoformação docente, em suas oficinas pedagógicas. Essas três esferas de inventividade e recriação escolarizada são interpretadas a partir dos meus cadernos de campo e das condições históricas e sociais interpretadas previamente pelas referências bibliográficas da história indígena e do indigenismo no Rio Negro.

Com base nos estudos anteriores a respeito dessa exogamia linguística fundante do entendimento do Noroeste amazônico como território plural e de etnopoética, Floyd (2005) descreve como a contação de histórias em línguas francas como o yêgatu trazem narrativas orais compartilhadas entre povos de línguas diferentes, como a do Mira akanga²⁸, por exemplo, que foi narrada ao pesquisador por falantes que relataram já terem ouvido outras versões da mesma narrativa em tukano (FLOYD, 2005, p. 31-34). O Mira akanga segue sendo recontado e atualizado no Médio Rio Negro II pelos Baniwa que migraram para a microrregião Aí Waturá (ver Anexo O) e considerado parte desse processo amplo de

²⁸ Em yêgatu, significa cabeça (*akanga*) de gente (*mira*).

territorialização, de modo similar às narrações do Poraquê, que vem a ser uma história difundida a partir do petróglifo da comunidade Cabari.

Vale a ressalva de que a severidade da escolarização não indígena, documentada em registros audiovisuais, escritos e fotográficos nas etnografias e na História indígena e do indigenismo, também passou a ser questionada de maneira cada vez mais sistemática pelos movimentos da Escola Nova do Brasil e do mundo, frente às escolas de formatos e procedimentos corriqueiros, que passaram a ser cada vez mais chamadas de ensino tradicional. Pode-se dizer que do ponto de vista da história das ideias sobre educação, os pensadores desses movimentos também propuseram uma mudança paradigmática, a saber, concentrar as atenções no aprendizado, ofuscado durante séculos pelo ato de ensinar.

Embora ainda permeados por uma alta expectativa no progresso científico em relação às escolas, autores como Ferrer i Guàrdia (1912)²⁹ e Freinet (1967) defenderam, por exemplo, a importância político-pedagógica da confecção dos próprios livros da comunidade, protagonizada pelos discentes e docentes, enquanto produtores de conhecimentos. Ainda que se insira no conjunto de obras da escolarização moderna, que acompanham os desdobramentos da industrialização do mundo no século XX, a publicação póstuma *La escuela moderna* (FERRER I GUÀRDIA, 1912) assim como *Le journal scolaire* (FREINET, 1967) apresentam tentativas de transformação das escolas, evidenciando a diversidade existente nas correntes de pensamento pedagógico da Escola Nova.

Fortalecendo a relação intergeracional entre crianças e adultos num período de analfabetismo do operariado da Espanha em fins do século XIX, no qual a prática rotineira da repetição e da punição durante os processos de alfabetização acarretavam um grande número de analfabetos funcionais, pouco habituados à cooperação em sociedade e instruídos muitas vezes à função redutora da cópia dos quadros dos professores (FERRER I GUÀRDIA, 1912, p. 29-54), esses autores da Escola Nova merecem ser revisitados, pelo fato de haverem proposto uma reinvenção da escola atenta à comunicação entre seus atores. Touraine (2005), em certa medida, mantém afinidade com essas reflexões dos expoentes progressistas da Escola Nova. Ele pretende aproximar a educação da comunicação e dos movimentos sociais,

²⁹ Pude consultar algumas cartilhas confeccionadas em uma dessas escolas modernas, no acervo da *Fundació Ferrer i Guàrdia*, em Barcelona, 2019, em viagem financiada pela Feusp. Parte dos exemplares está disponível online (<https://biblioteca.ferreruardia.org/fons/arxiu-digital-ffg>).

salientando que a escolarização se massificou e os padrões de relações entre gerações passaram por muitas modificações ao longo da globalização de fins do século XX.

A própria escrita alfabética, enquanto tecnologia ou forma de sistematização de saberes, foi utilizada como veículo de imposição de conhecimentos e valores com vistas a legitimar os processos colonialistas, dentro e fora das instituições escolares. A apontada ausência de escrita, de estado nacional, de escolas, entre outras categorias pré-estabelecidas, constante nos discursos de autoridades e missionários europeus, foi sedimentando ao longo dos séculos o estabelecimento de uma bipartição assimétrica e pouco respeitosa entre indígenas e não indígenas. Assim, uma série de intervenções europeias passou a sobrepor uma diversidade de outras formas de classificar o mundo, de maneira polarizada entre cristãos e pagãos, em detrimento de uma infinidade de outras categorias vigentes nos territórios ameríndios.

Dentre os muitos episódios ilustrativos desse longo histórico de conflitos e contatos entre indígenas e não indígenas, ressalte-se a fetichização da escrita, debatida por Polar (1994), a partir da qual muitos colonizadores se valeram de uma supervalorização dos textos escritos para justificar uma noção de superioridade do Império espanhol diante dos Incas, por exemplo, nos *Comentarios reales de los Incas* (1609), do tradutor Garcilaso de la Vega. O autor bilíngue (quechua/espanhol) debate sobre registros de personificação da escrita, na expressão conhecida como “la carta canta”, quando um capataz adverte indígenas que estavam incumbidos de levar melões até a capital do então Vice Reinado, em Lima, sem comer nenhuma fruta, porque a carta os proibia (POLAR, 1994, p. 96).

As escolas fundadas para proclamadamente instruir os indígenas, constituídas na forma de internatos, escolas bíblicas, agrotécnicas e rurais, além de proibir, perseguiram e demonizavam os saberes próprios desses povos (LUCIANO, 2006, p. 6), dentro de rotinas que se conservaram hegemonicamente até fins da década de 1980, quando houve crescimento das organizações indígenas, especialmente em associações. Sendo assim, um dos traços fundamentais de superação do paradigma colonialista vem a ser a valorização dos saberes próprios dos povos indígenas e, eventualmente, como uma de suas consequências, a confecção autônoma dos seus próprios recursos educacionais. Assim sendo, a reivindicação dos saberes próprios, um tópico relevante para a reflexão sobre as relações entre indígenas e não indígenas, acirra-se no debate sobre a escolarização dos povos indígenas, no que se refere

aos novos saberes e materialidades que passam a circular, a partir do marco das escolas indígenas.

Ocorre que os saberes próprios podem se transformar ou receber novos sentidos quando passam a constituir um currículo escolar, nem sempre se relacionando de maneira harmoniosa com os demais conteúdos “convencionais”, já escolarizados há muito mais tempo. Esse jogo entre os diferentes saberes que circulam nas escolas é passível de observação por diferentes ferramentas metodológicas. Entendida como uma educação institucionalizada, um estabelecimento específico pode ser investigado *in loco* a respeito de sua forma organizacional, localização, práticas cotidianas, regras para circulação ou restrição de saberes, etc. no que tem se convencido chamar de etnografia de escolas (ERICKSON, 1973). Esse tipo de metodologia para o estudo das escolas indígenas baniwa e koripako será debatido a partir de comparações de confecções de recursos educacionais, projetos político-pedagógicos e estratégias de formação e autoformação docente, que envolvem práticas de letramentos pelas quais se constroem formas de sistematização dos saberes indígenas e não indígenas.

O meu trabalho de campo, composto por três viagens de 2018 a 2020, procurou subsidiar a caracterização das atividades inovadoras das escolas indígenas. Somou-se a aspectos históricos tais como a fundação da comunidade indígena, registros de migrações e dos antecedentes da criação da escola estudada, numa complementaridade que me parece fundamental: a etnografia de escolas é pesquisa colaborativa que leva em conta as demandas específicas da comunidade observada e as condições históricas e sociais dessa população, interpretada pelas fontes da História indígena e do indigenismo.

Erickson (1973) testa os limites da proposta metodológica clássica de Malinowski³⁰, por ele considerada paradigmática na etnografia, avaliando a viabilidade de suas categorias e princípios de análise nas instituições escolares, tais como a descrição densa e exaustiva do cotidiano observado, vivenciado e, posteriormente, comparado com outras etnografias, dos mesmos povos (etnografias de escolas baniwa, por exemplo), ou ainda de realidades muito distintas (etnografias de escolas baniwa e tuyuka, por exemplo). As bases para a documentação da etnografia clássica ainda estavam calcadas na escrita como principal produto e foi convivendo, ao longo do século XX, com outras linguagens, principalmente as

³⁰ Erickson destaca *Argonauts of the Western Pacific* (1922) como exemplo de etnografia produzida em resposta à etnologia do século XIX, desprovida de pesquisas de campo.

do audiovisual, oferecendo maior abertura aos registros das tradições orais e visuais dos povos originários.

Nesta pesquisa também utilizei o método etnográfico clássico e descritivista para a compilação e interpretação de dados em cadernos de campo, com vistas a compreender quais saberes são aprendidos e sistematizados dentro do próprio território das Serras de Cabari e por quais caminhos tais saberes são ou não legitimados pela Escola Indígena de Cabari, inscrita na microrregião Aí Waturá e pela Escola Municipal Aí Waturá, no Médio Rio Negro II, haja vista a seleção de saberes e a hipótese segundo a qual as experiências de escolarização própria geram resultados do ponto de vista dos recursos educacionais fundamentados na composição de conhecimentos indígenas e não indígenas, reinventando materialidades, como nos casos do Jogo do Urutu, no material dourado de caule de buriti, nos artesanatos produzidos com garrafas plásticas PET (Polietileno Tereftalato), na Arena Rio Negro, dentre outros.

Dentro do meu intuito de caracterizar os saberes legitimados pela escola indígena que colabora com nossas pesquisas, bem como na minha intenção de contribuir para o atendimento de suas respectivas demandas, a etnografia de escolas com base no descritivismo clássico de Malinowski é relevante, na medida em que evita a redução das nossas interpretações em categorias pré-estabelecidas (BOAS, 1911) pelos pesquisadores externos à comunidade, tendo em vista a tendência das ciências em anexar saberes tradicionais dentro de uma teoria geral, apagando suas origens e especificidades. Calcular, ler, escrever e pesquisar são exemplos de habilidades básicas, mencionadas e validadas por boa parte das pessoas consultadas na comunidade Cabari como saberes aprendidos nas escolas indígenas da região da Cabeça do Cachorro, principalmente nas oficinas realizadas em 2019.

Ocorre que essas habilidades que se esperam dos estudantes são ferramentas para registrar saberes que, anteriormente, eram repassados oralmente e visualmente e foram, recorrentemente, proibidos e perseguidos pela escolarização moderna. Cabe a este estudo interpretar os caminhos trilhados para a escolha, ensino e sistematização desses saberes. Consequentemente, justamente pelo fato de as relações entre não indígenas e indígenas serem atravessadas por políticas de apagamento e esquecimento da diversidade ou mesmo da existência dos povos originários, a aprendizagem dos saberes e sua sistematização caminham juntas dentro das escolas indígenas: as práticas performadas pelos docentes e também por algumas lideranças são aprendidas e também registradas, fortalecendo uma memória

compartilhada pela comunidade. Talvez o papel da escola indígena seja mais sistematizador, uma vez que se aprende, sobretudo oral e visualmente, uma série de saberes fora dela (confeções artesanais, cultivo na roça, pesca, formas de se comportar, etc.) que foram historicamente deslegitimados durante os processos colonialistas.

A formação dos caminhos estabelecidos para a educação escolar indígena pode ser entendida a partir das reflexões da Sociologia da Tradução e da Teoria-Ator-Rede, embasadas na semiótica material de Law (2009): uma trilha de associações entre elementos heterogêneos - evidenciada em diversas práticas, dentre as quais aquelas percebidas como inovações (LATOURET, 2007, p. 80) - estabelecida pelo professorado indígena. Ou seja, a escolarização própria dos povos indígenas é inventiva, na medida em que traduz conceitos, propicia novas redes de relações, novos circuitos de objetos, materialização de saberes até então imateriais, etc., pois a própria aproximação entre escolas, OSCs e povos indígenas era, historicamente, antagônica, devido ao paradigma colonialista de escolarização.

As trajetórias de busca de materiais para confecção de recursos educacionais próprios ilustram essa caracterização das práticas da educação escolar indígena como inovadoras. Busca motivada parcialmente pela disseminação de teorias e práticas como, por exemplo, as etnociências, a interculturalidade e o ensino via pesquisa, aparecimento e circulação de novos objetos da escolarização própria, de autoria indígena e não indígena, tais como as diferentes produções escritas (etnografias, memoriais, relatórios, livros de narrativas, cartilhas, monografias, etc.), que se vinculam estreitamente a demandas dos professores indígenas, como os letramentos. A presença e as dinâmicas dessas novidades também contribuem para a manutenção das relações entre os diferentes atores desse processo de escolarização, notadamente indígenas e não indígenas.

2.2 Formas de sistematização: saberes da educação indígena e da educação escolar indígena

Embora a relação entre saberes nas escolas indígenas permaneça em pauta, havendo nas comunidades quem considere também a reivindicação ou mesmo a priorização de saberes dos ditos “brancos” (muitas vezes expressa na ideia de conhecer o mundo dos brancos) na escola indígena (PELLEGRINI; GHANEM; GÓES NETO, 2021), a abertura para saberes indígenas nas escolas é, de um modo geral, recente e passou por mudanças de atitudes dos pesquisadores das universidades (e.g., BOAS, 1911; SAPIR, 1921; LÉVI-STRAUSS, 1963), questionadores do paradigma científico predatório, que incorporava conhecimentos de uma multiplicidade de povos originários sem conceder a devida autoria, numa dinâmica hierarquizada, semelhante aos processos colonialistas.

A valorização acadêmica dos saberes indígenas, inicialmente nos estudos das chamadas etnociências³¹, difundidas em meados da década de 1950, tais como a etnolinguística (WHORF, 1956), a etnobotânica³² (SCHULTES, 1979), a etnoeducação (ONIC, 1985), a etnomatemática (MENNINGER, 1969; ASCHER; ASCHER, 1986) a etnoastronomia (CAJETE, 1994), o etnodesenvolvimento (STAVENHAGEN, 1984), a etnometodologia (HAGUETTE, 1987), a etnoarqueologia (KENT, 1987) e a etnogeografia (DIEGUES, 1992), foram se consolidando como uma das trilhas para a reconciliação das perspectivas indígenas e de comunidades tradicionais em geral - haja vista a variedade de autodenominações no Brasil - com as produções científicas das universidades em diferentes disciplinas, fundamentando-se inicialmente nas experiências dos povos indígenas do Sul dos Estados Unidos e Norte do México, que também influenciaram alguns processos de escolarização nas Américas Central e do Sul.

³¹ Mais recentemente, esse movimento deu lugar ao protagonismo dos próprios indígenas publicando conhecimentos referentes aos seus respectivos povos. Autores estadunidenses como Cajete passaram a adotar o termo *native sciences* e, na América Latina, *interculturalidade* passou a ser cada vez mais utilizada. O artigo de Sturtevant (1964) "Studies in Ethnoscience" discute as controvérsias científicas e filosóficas das etnociências para os estudos etnográficos.

³² A etnobotânica produzida inicialmente por viajantes e pesquisadores não indígenas como Schultes (1979) foi dando lugar às pesquisas dos próprios indígenas, conhecedores do seu próprio território. Tem sido uma das etnociências que perduraram com os mesmos termos até os dias atuais.

Pode-se dizer que se trata de um movimento institucional inicial, de transição e questionamentos de paradigmas científicos, que resultou na potencialização de uma escolarização que fortaleça as identidades indígenas e o protagonismo dos povos originários na organização, produção e divulgação dos seus próprios saberes. Movimento marcado por uma distinção, igualmente passível de questionamentos, entre culturas letradas e iletradas, ou ágrafas (ASCHER; ASCHER, 1986, p. 125). Considerando tal critério de ausência de documentações dos saberes indígenas, notei nos relatos dos docentes colaboradores deste estudo que, na medida em que essas populações passam a sistematizar seus próprios conhecimentos, os letramentos se tornam pauta dentro dos movimentos indígenas. Outra importante decorrência vêm a ser as contribuições teóricas desses processos de sistematização para a ampliação das concepções do que seria letrar-se, transcendendo as noções instrumentais de decodificação na ideia de alfabetização e, principalmente, fazendo adequações críticas às pesquisas sobre práticas de leitura e escrita.

A etnomatemática, assim como a etnobotânica, por exemplo, foi apropriada em grande medida pelo professorado da bacia do rio Negro durante as primeiras experiências com as escolas-piloto Utapinozona e Paámali, a serem descritas mais adiante nas caracterizações de inovação educacional e nas etnografias de escolas por conta de suas contribuições nas referências visuais e objetos concretos para a confecção de recursos educacionais específicos. A partir dessas etnociências, também foram concebidos projetos de revitalização de línguas indígenas com escolas de imersão, chamados ninhos de línguas, além de alguns projetos socioambientais de cadeia de valor, seguindo calendários escolares baseados na agroecologia e na biodiversidade de cada comunidade indígena (CABALZAR, 2012).

Pinto (2005, p. 172) ressalta o protagonismo das populações amazônicas ao afirmar que boa parte do que é conhecido como etnociências, fundamentadas na sistematização de saberes realizada por populações tradicionais, historicamente excluídas do protagonismo científico, foram praticadas no Brasil e em particular na Amazônia. Esse protagonismo passou a ter as escolas rurais, quilombolas e indígenas como principais cenários dessas experiências de composição de saberes e ações político-pedagógicas de incentivo ao ensino via pesquisa, fazendo com que os movimentos indígenas ganhassem novos aliados em suas lutas por reconhecimento: as parcerias técnico-científicas ampliam as possibilidades de

alianças com não indígenas, antes reduzidos a missionários e militares, ambos marcados pelas atuações interventoras e impositivas nos territórios originários.

Algumas publicações como as de Demo, *Educação e qualidade* (1994), *Educação e alfabetização científica* (2010) e *Educar pela pesquisa* (2021), sistematizam o que pode ser chamado de ensino via pesquisa. De modo geral, o autor articula a busca por qualidade de ensino às práticas de produção de conhecimento ao longo das atividades escolares, que modificam o ambiente das salas de aula e intensificam as observações na convivência entre educadores e educandos. Enquanto estes passariam a desenvolver habilidades relacionadas a aprender a aprender, aqueles se tornam orientadores de alternativas, resoluções de problemas, projetos, etc. desenvolvidos a partir da escolha de temas de curiosidade ou interesse dos discentes. Como exemplo de resultado decorrente dessa proposta metodológica, merece menção a coletânea de monografias de estudantes do ensino médio da Escola Eeno Hiepole, *Educação que produz conhecimento* (GHANEM; PELLEGRINI; GÓES NETO, 2019), que compila memoriais com a trajetórias dos alunos, transcreve narrativas, cartilhas do alfabeto baniwa e descrições de temas pesquisados (umari, peixes do rio Içana, variedade de cobras, etc.).

Tais iniciativas colaborativas das etnociências também requerem das escolas metodologias mais participativas, que não haviam sido cultivadas na escolarização colonialista, na qual os alunos apagavam suas identidades indígenas para se tornarem, ora cristãos, ora brasileiros, o que na maioria das vezes queria dizer o mesmo. Poder assumir todas essas características simultaneamente faz parte de uma realidade que se implementa paulatinamente a partir do marco legal da educação escolar indígena, que se diferencia da expressão “educação indígena”, vinculada aos regimes de conhecimento autóctones, geralmente estruturados por linguagens visuais, orais, ou ainda por práticas de escrita pouco conhecidas pelas ciências (*koekato*, *matsia watsa nalhio nhaa wakitsienape*³³, etc.), que precedem a escolarização, cujo aparecimento acompanhou historicamente os processos colonialistas e se fundamentam nas categorizações, ou taxonomias próprias de um povo.

Esta diferenciação brasileira entre educação indígena e educação escolar indígena foi difundida na obra *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira* (MUNDURUKU, 1999, p. 15) e no artigo *Educação indígena: do corpo, da mente e do*

³³ Categorias nativas referentes às práticas orais e escritas de recados em yêgatu e baniwa, respectivamente.

espírito (MUNDURUKU, 2009, p. 22), na qual o pesquisador indígena debate sobre dilemas da institucionalização das escolas diante do uso de saberes que anteriormente caberia exclusivamente às famílias repassar. Leivas *et al.* (2014) definem esse marco legal da educação escolar planejada e executada pelos povos indígenas como um novo paradigma normativo, caracterizado pelo direito à diferença, se comparado aos séculos de catequização e integração (LEIVAS *et al.*, 2014, p. 377). Como consequência, em fins da década de 1990 passou a ser corrente o uso dessa diferenciação de termos em documentos norteadores (*Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*, por exemplo), bem como em pareceres como o de Rodhen (1999) e em pesquisas anteriores. O artigo de Leivas *et al.* (2014), por exemplo, assume a definição de educação escolar indígena como aquela oferecida pelos sistemas de ensino às comunidades indígenas.

A educação indígena começou a ser concebida, então, como uma fonte de acesso e sistematização de saberes de natureza territorial, que pode ser mapeada e direcionada em categorias nativas, valendo-se muitas vezes de calendários ecológicos, que guiam o cotidiano de manejo e transformação dos recursos naturais das comunidades para sua subsistência e também como um conjunto de alternativas aos currículos da escolarização. Nessa perspectiva, a consulta da comunidade para sua proposta pedagógica, por exemplo, concentra-se nos anciãos conhecedores da ecologia de seu próprio território, com base nos quais as escolas se adequam aos horários das aulas teóricas e práticas, dos banhos e das refeições, das cerimônias e festividades tradicionais, etc. Nesse sentido, uma das trilhas fundantes da educação escolar indígena é visibilizar a educação indígena para as novas gerações desses povos, que têm frequentado a escola.

A elaboração participativa desses calendários com tais especificidades territoriais se consolidou inicialmente na Amazônia peruana, a partir da Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep) e da Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (Coica), nas comunidades do Sul do México³⁴ e em algumas regiões da Amazônia brasileira, através da popularização do *Método Inductivo Intercultural* (MII), registradas em pesquisas colaborativas de Gasché, Trapnell e Rengifo (1987) e Gasché (2004), que difundem a viabilidade de participação ativa dos indígenas, antes entendidos como objetos dessas pesquisas. Pode-se dizer que esses são esforços plasmados

³⁴ Muitas dessas comunidades fundaram as escolas zapatistas, as quais pude visitar em 2016, em San Cristóbal de las Casas.

principalmente na inovação curricular (currículo pós-feito, por exemplo), no planejamento e implementação das escolas indígenas, a partir de duas formas de sistematização (mapas conceituais e calendários) centradas em categorias nativas das populações envolvidas.

O currículo pós-feito pode ser entendido como um desdobramento das metodologias de ensino via pesquisa, uma vez que é organizado em problemáticas (pesquisas educacionais), que são definidas nos primeiros módulos das licenciaturas interculturais. Essa expressão tem sido divulgada pela Ufam³⁵, responsável pela oferta dos cursos nos polos Yêgatu, Baniwa, Tukano e Yanomami. Uma vez que cada território pode apresentar demandas específicas, cada polo de formação de professores desenvolve pesquisas a partir de temas levantados no início de módulos, que são intercalados pelas pesquisas *in loco* e estágios dos licenciandos. Trata-se de uma proposta que pressupõe a escolarização indígena como processo construído a partir dos territórios, gestão e currículos próprios para suas licenciaturas, magistérios e escolas.

Logo, o currículo pós-feito também vem a ser uma tentativa de romper a tendência colonialista de homogeneização da escolarização comumente presente nos currículos escolares, sinalizada por expoentes da chamada pedagogia crítica, como Giroux (1978) e nas conclusões do artigo a respeito das demandas indígenas por ofertas de ensino superior em São Gabriel da Cachoeira:

(...) os experimentos das duas licenciaturas da UFAM no sentido de praticar o diálogo intercultural, **combinando saberes indígenas e não indígenas, instanciando a aprendizagem interdisciplinar centrada na pesquisa, buscando um desenho institucional mais aberto e flexível e concebendo calendários com adequação microrregional**, lançou bases para avanços futuros. (PELLEGRINI; GHANEM; GÓES NETO, 2021, p. 22, grifos meus)

A partir do relato da ex-secretária de Educação de São Gabriel da Cachoeira, Edilúcia Freitas, é possível estabelecer uma influência do Magistério Indígena nas metodologias adotadas pelas licenciaturas indígenas da Ufam:

³⁵ A descrição da proposta curricular está disponível em: <https://www.ensinosuperiorindigena.ufam.edu.br/o-curso/metodologia/mapacurricularcurrículo-pos-feito>.

Sabíamos também que, para avançar e consolidar a política de educação escolar indígena, seria necessário produzir e disponibilizar às escolas indígenas materiais didáticos específicos, bilíngues e elaborados por elas próprias. Com a limitação de recursos financeiros, decidimos **que aproveitaríamos as etapas dos cursos de formação de professores indígenas para produzir tais materiais**, aproveitando as experiências dos professores/monitores e as experiências dos professores cursistas. Assim foi feito, a publicação do primeiro livro didático só aconteceu após a conclusão do curso. Mas **é importante destacar que desde o início do programa e da gestão, as escolas, os professores e os alunos foram estimulados a elaborar seus próprios materiais didáticos provisórios, na língua e de acordo com as realidades e interesses locais**, o que de fato foi feito em muitas escolas indígenas (...) **No Magistério II, em cinco polos, não fechamos um currículo para o curso todo**. A cada etapa se construía a temática para a etapa seguinte, e a proposta curricular foi se formando. Convidamos pessoas com bastante experiência nesse sentido, para ajudar no trabalho. Judite, no polo de Tunuí; o Renato Athias no polo hüpdah; Ivani, no polo de Maturacá; o Gilvan Müller, o físico Carlos Arguelo, Eduardo Sarkis, o astrônomo João Paulo, Dulce, Gilton Mendes. Higino também foi professor. Dois pajés conhecedores da cultura acompanhavam toda a etapa, em cada polo. De cada etapa saía um livro com o material produzido, que a Seduc ficou de imprimir. Foi assim, no início, o II Magistério. (Depoimento de Edilúcia Freitas, *In: CABALZAR, 2012, p. 364-379, grifos meus*)

Seguindo esta mesma preocupação em legitimar os saberes tradicionais através da escolarização, houve também o movimento da chamada estratégia de etnoeducação em alguns países da América Latina, que chegou a ser incluída na Constituição da Colômbia após experiências nos territórios indígenas do Cauca e de Nariño³⁶, em 1991 e foi adotada como uma expressão oficial do Unicef para se referir aos projetos de efetivação do direito à educação das comunidades indígenas e afrodescendentes (BATALLA *et al.*, 1971; BATALLA, 1982), enquanto que “educação intercultural” e “educação diferenciada” são expressões mais frequentes no Brasil para se referir a uma escolarização planejada e executada conforme os próprios anseios e demandas das comunidades indígenas. No seu artigo 78, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aponta para o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa com vistas à oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas:

³⁶ Pude observar algumas dessas experiências com os povos Nasa, Misak, dentre outros, na *Tulpa de pensamiento*, um evento dos estudantes indígenas realizado pela Universidad del Cauca, em 2017.

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; **a valorização de suas línguas e ciências;**

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996, p. 25, grifos meus)

Por tais razões, pelo artigo 79 da mesma LDB, os sistemas de ensino têm que ser apoiados pela União:

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- **desenvolver currículos e programas específicos**, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- **elaborar e publicar sistematicamente material didático** específico e diferenciado.

(BRASIL, 1996, p. 25, grifos meus)

Seguindo algumas provocações de Boas (1911), Sapir (1921) e Whorf (1956), Hinton (1975) iniciou seus estudos etnolinguísticos com os povos da macrorregião da Califórnia (família de línguas Yuman–Cochimí, por exemplo) indicando que alguns vocabulários de nomes de plantas listados pelos colaboradores da sua pesquisa poderiam ser de interesse dos estudiosos de Botânica para diversos fins como, por exemplo, o conhecimento de outras taxonomias, nomenclaturas e variedades de uma mesma espécie, inclusive para a reintrodução de espécies usadas tradicionalmente (HINTON, 1975, p. 214), uma vez que, concomitante ao desuso das línguas indígenas, muitos saberes acessados apenas no idioma originário deixavam de ser veiculados de modo intergeracional devido ao desprestígio social das populações tradicionais.

Além disso, a linguista se destacou no planejamento e assessoria das escolas indígenas de imersão, que tinham como objetivo recriar contextos de uso de línguas indígenas por meio de uma escolarização que aproxima gerações de falantes nativos com aquelas mais jovens, até então não falantes da língua. Houve, então, contribuições inovadoras no aspecto

metodológico, com estratégias que viabilizassem o ensino imersivo de línguas indígenas por falantes nativos que não tinham formação docente e equipamentos escolares para sistematização dos seus saberes tradicionais, como no caso do ninho de línguas³⁷, que recria contextos tradicionais de uso contínuo de uma dada língua, evitando traduções e reaproximando gerações idosas das crianças através da comunicação oral.

Parte desses esforços pela recriação de contextos tradicionais de comunicação ocorreu por via das pesquisas acerca das formas próprias de contar histórias, nomeada de etnopoética, como um conjunto de investigações que revisitam os avanços e desafios dos estudos literários e folclóricos das narrativas dos povos originários. Dell Hymes (1981) mostra em sua compilação de narrativas em línguas indígenas norte-americanas que nelas não há o intuito unicamente de transmitir uma mensagem com a história. Quem as ouve, também as vê, compreendendo e aprendendo com base na expressividade (repetições, rimas, onomatopeias, técnicas de dicção, etc.) somada à referencialidade territorializada dessas narrativas (HYMES, 1981, p. 38) que, em suas rotinas de difusão, conformam o que chamamos de tradições orais e visuais, sublinhando este segundo termo com o objetivo de reforçar a multimodalidade, que requer imitação, prática e constante aperfeiçoamento dos aprendizes, que seguirão repassando os saberes no futuro.

Na América Latina, os estudos linguísticos de Pottier (1985) tiveram impacto semelhante, influenciando propostas pedagógicas alternativas na região amazônica, principalmente no aspecto curricular, com calendários socioecológicos. Gasché (1987, 2004) se valeu da semântica estrutural do linguista francês para colaborar no desenvolvimento de alternativas à escolarização colonialista dos povos da região fronteiriça de Iquitos, no Peru, que compuseram parte das experiências que contribuíram para o arcabouço teórico do Método Indutivo Intercultural (MII), embasado na participação social para a valorização dos saberes indígenas dentro das escolas. A partir das reflexões semânticas de Hinton (1975) e Pottier (1985), Brumm (2010) alude para os avanços metodológicos no ensino de línguas indígenas e na formação de professores indígenas, haja vista que a chamada *educación tradicional* tem sido pouco eficaz nas suas práticas de transição rápida para as línguas oficiais

³⁷ Tradução literal do conceito original em maori, *kōhanga reo*. Foi aplicado com êxito primeiramente em escolas de imersão de comunidades indígenas da Nova Zelândia, como a Kura Kaupapa Māori e, em seguida, foi replicada na América do Norte.

e nacionais como o português, contribuindo ainda para a diminuição dos usos das línguas indígenas (BRUMM, 2010, p. 14).

Essa autora também descreve como a escolarização forneceu espaços para a implementação das políticas linguísticas ditas biculturais, bilíngues e interculturais, as quais foram protagonizadas inicialmente pelos missionários, com forte presença de protestantes do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) em diversos países latino-americanos, que criavam alfabetos fonêmicos, de pouca aceitação dos falantes das línguas. Quando foram adotadas metodologias participativas que levassem em conta palavras significativas para cada povo, fundamentadas em categorias nativas para escrever na sua própria língua, foi proposto o alfabeto criado no *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe* (Crefal)³⁸, que se tornou um marco na formação de professores indígenas baseado nas etnociências (BRUMM, 2010, p. 103).

Mudanças na legislação internacional foram igualmente decisivas para endossar estas práticas político-pedagógicas de currículos próprios elaborados de modo colaborativo e para pressionar os governos nacionais no sentido de implementar tais direitos à educação diferenciada conquistada. Merecem destaque a Convenção nº 169, da OIT, e a Declaração Internacional dos Povos Indígenas, da ONU. Ambas amparam a erradicação do trabalho escravo e do extrativismo em larga escala nos territórios originários, propondo como resposta, dentre outras ações, a implementação da educação diferenciada. Nesse sentido, os artigos 7º e 27 da Convenção nº 169 são peremptórios:

³⁸ Trata-se de um organismo internacional, fundado e administrado pela Unesco.

7. The improvement of the conditions of life and work and levels of health and education of the peoples concerned, with their participation and co-operation, **shall be a matter of priority in plans for the overall economic development of areas they inhabit.** Special projects for development of the areas in question shall also be so designed as to promote such improvement. (CONVENTION ON INDIGENOUS AND TRIBAL PEOPLES, 1989, grifos meus)

27. Education programmes and services for the peoples concerned shall be developed and implemented in co-operation with them to address their special needs, and **shall incorporate their histories, their knowledge and technologies, their value systems and their further social, economic and cultural aspirations.** (CONVENTION ON INDIGENOUS AND TRIBAL PEOPLES, 1989, grifos meus)

Diante de tais legislações nacionais e internacionais, o problema de fundo em nível global, motivador de tais avanços na legislação internacional, trata da necessidade de melhoria nas relações entre indígenas e não indígenas. Os dois citados marcos legais foram divulgados no Alto Rio Negro, sendo mencionados por muitas lideranças locais para defender o direito à educação própria e, conseqüentemente, seus saberes tradicionais. As legislações se tornam igualmente importantes quando se leva em consideração que muitos povos indígenas da Amazônia vivem em zonas fronteiriças, num processo constante de comparações entre diferentes leis nacionais operando para um mesmo povo, como no caso dos Baniwa, presentes no Brasil, na Colômbia e na Venezuela e migrantes por esses três Estados (CABALZAR, 2012, p. 116).

Considerando o paradigma colonialista de escolarização, construído e imposto por séculos de extrativismo na América Latina, Acosta (2009) comenta que, dentro desse contexto histórico, um paradoxo se formou: pareceria que nós, povos latino-americanos das periferias do mundo, povos rurais, indígenas e quilombolas, seríamos vistos como pobres justamente por sermos ricos em recursos naturais passíveis de serem extraídos até o seu esgotamento, dentro do que aquele autor chamou de *la maldición de la abundancia* (ACOSTA, 2009, p. 179). Em muitos casos, inclusive, os ciclos de extrativismo desses recursos dentro dos desdobramentos dos processos colonialistas originaram relações pouco respeitadas dos não indígenas com os indígenas, como nos casos dos conceitos de patronagem e aviamento na história da Amazônia, por exemplo. Essa visão colonialista, que interpreta a região amazônica unicamente como fonte de matérias-primas, desconsidera a existência de uma diversidade de saberes e tecnologias próprias das suas respectivas populações.

Assim, a elaboração coletiva de planos de vida das comunidades tradicionais, baseados em outras ideias possíveis de desenvolvimento, construindo um futuro que respeite os direitos humanos e direitos da natureza vem a ser o que tem sido difundido como bem viver, como uma possibilidade de reimaginar os caminhos a serem trilhados, ressignificado a concepção utilitarista de recursos naturais e também reimaginando as formas de educar, no marco brasileiro da educação escolar indígena. Deste modo, a valorização dos saberes indígenas vai se combinar com suas diferentes formas de sistematização, com demandas por letramentos e com o protagonismo dos movimentos indígenas em prol de melhorias nas relações entre indígenas e não indígenas, resultando em rupturas com o paradigma colonialista de escolarização.

Em diálogo com Acosta (2009), Grosfoguel (2016) afirma que as diversas manifestações de extrativismo têm sido descritas em reflexões de autorias oriundas de países atravessados pelos processos colonialistas (DUSSEL, 1993; MIGNOLO, 1995; CUSICANQUI, 2010; GUDYNAS, 2013; SIMPSON, 2014) e sua diferenciação entre extrativismo econômico e epistêmico se torna relevante para a compreensão dos processos mais simbólicos que podem envolver as formas de transmissão de conhecimentos da escolarização moderna. O conjunto de apropriações recorrentes de saberes somado aos apagamentos de memórias históricas sobre as origens da ciência moderna é constitutivo do então chamado *extractivismo epistêmico*, do paradigma colonialista (GROSFOGUEL, 2016, p. 142). Trata-se, conforme os autores, de formas de organizar e repassar os saberes por meio das artes, escolas, aparelhos midiáticos, etc. que centralizam a fonte de conhecimentos e o modelo de desenvolvimento nos países colonizadores (Portugal, Espanha, Inglaterra, etc.).

Há, inclusive, diplomas legais internacionais relativos aos direitos da natureza, implementados em países como o Equador, Bolívia e Chile em diálogo com a concepção das Constituições Plurinacionais (2008, 2011 e 2022, respectivamente) bem como com a problematização do modelo econômico paradigmático, a saber, de crescimento infinito baseado em recursos naturais finitos. Sob a conceito Rights of Nature (RoN), a Aliança Global pelos Direitos da Natureza (GARN) estruturou o Tribunal Internacional dos Direitos da Natureza em 2014. Ainda que este não apresente caráter jurídico vinculante em relação às decisões dos estados nacionais, ele têm servido para a divulgação e articulação internacional diante dos impactos sociais e ambientais do desenvolvimentismo dos países, principalmente em OSCs como associações de base e federações indígenas.

Ocorre que a inovação da constituição equatoriana (também conhecida como *Constitución de Montecristi*, de 2008), que se irradiou para as constituições boliviana e chilena, ao estabelecer a natureza como sujeito de direito e ampliar a noção de cidadania, uma vez que cabe aos cidadãos zelar pelos direitos da natureza, se implementa em meio ao acirramento dos conflitos, como avanço da mineração e de projetos hidroelétricos e agroindustriais (MALDONADO; MARTINEZ, 2019, p. 21-25). Assim sendo, selvas, ilhas, aquíferos, serras, etc. podem ser interpretadas como sujeitos de direitos e não mais como bens ou recursos naturais, passíveis exclusivamente de extrativismos (MALDONADO; MARTINEZ, 2019, p. 50-55). Longe de ser plenamente implementada, este tipo de legislação incentiva, ao menos, a patrimonialização dos saberes e espaços geridos por populações tradicionais, que habitam, por exemplo, florestas tropicais como a Amazônia, em consonância com a Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural publicada pela Unesco em 1972 (MALDONADO; MARTINEZ, 2019, p. 180).

Tal problemática dos extrativismos também ganha uma roupagem empoderadora com a sua acepção dentro dos estudos ecológicos, que atentam para a possibilidade de a extração vegetal poder ocorrer de modo sustentável, ou seja, formas de exploração protagonizadas pelos artesãos e demais pessoas conhecedoras da fauna e flora, que, geralmente, agem em maior consonância com o ecossistema do seu território (LEONI, 2005, p. 36). Conforme será descrito nas seções adiante, essas formas podem inclusive iluminar a caracterização das práticas inovadoras de confecção de recursos educacionais, gerando novas contextualizações e novas materialidades para as escolas e a viabilidade de usos mais racionais desses recursos finitos, podendo ser exemplo para reeducar os não indígenas.

As contribuições do pensamento ecológico na ampliação da noção de extrativismo vão ao encontro da necessidade de mudança de paradigma nas ciências em geral, para a qual alude Capra (1984), quando defende que a biodiversidade é um sistema complexo, constituído por redes de relações. Os povos indígenas encontraram maior abertura desses estudos ecológicos para demonstrarem a legitimidade dos seus saberes, que categorizam essas redes estabelecidas entre fauna e flora, por exemplo, muitas vezes expressas de modo elementar na morfologia, na sintaxe e, principalmente, no léxico de suas línguas. Assim, igualmente ambas evidenciam as possibilidades de ressignificação do extrativismo dentro das próprias comunidades indígenas, que também tornaram costumeiras algumas práticas oriundas dos sistemas extrativistas abusivos introduzidos nos processos colonialistas,

questionados pelos defensores de um novo paradigma de ecologia profunda e desenvolvimento sustentável, no marco da ECO 92 (DIEGUES, 1992, p. 28).

Tendo em vista tais avanços e apropriações da legislação internacional de amparo aos povos originários, após uma série de consultas prévias aos professores indígenas, Madden (2015) reuniu em diagnóstico participativo um conjunto de aspirações de educadores indígenas canadenses para uma melhor escolarização e, a partir deles, extraiu quatro caminhos (ou trilhas) recorrentes, a saber: a) o aprendizado oriundo dos modelos tradicionais de educação indígena, b) pedagogias decoloniais, c) educação antirracista e d) educação de base territorial³⁹ (MADDEN, 2015, p. 3). Embora sejam caracterizações que levam em conta o histórico de relações entre indígenas e não indígenas na América do Norte, nota-se que os procedimentos utilizados se embasam na tematização das demandas reais do professorado e suas respectivas comunidades, valendo-se muitas vezes de categorias nativas de cada povo indígena, num sentido similar às formações do Magistério Indígena e das licenciaturas interculturais construídas pelos povos do Noroeste amazônico.

Apesar das contribuições científicas e dos avanços legais para a valorização dos saberes indígenas oriundos da educação indígena, o fato de as missões religiosas terem se mantido atuantes, negociando sua permanência nas TIs com os povos indígenas e com o poder público, igualmente influenciou decisões acerca de quais saberes devem ou não ser aprendidos nas escolas do Rio Negro. De acordo com a avaliação das associações baniwa e koripako, houve uma tendência histórica à proibição e perseguição de saberes tradicionais desses povos por parte das igrejas católicas e evangélicas, cumprindo acordos com os governos que impediam uma educação crítica ou libertadora (BANIWA, 2018, p. 235-237) e que geram ainda nos dias atuais desafios para a implementação da educação escolar indígena.

Em suma, pode-se afirmar que a escolarização moderna tinha como objetivo tornar os indígenas em não indígenas e esse pensamento ainda paira nas mentes de algumas pessoas educadas há décadas, que hoje educam, atuam em órgãos gestores da administração escolar ou têm filhos que acessam a educação formal na atualidade, fazendo com que a invenção das escolas indígenas tenha abertura para práticas inovadoras em relação a tais condições históricas com as quais os povos indígenas se deparam quando avaliam seus processos de escolarização própria. Recentemente, os caminhos trilhados parecem indicar uma

³⁹ Do inglês, place-based education (PBE), ou ainda land-based education (LBE). Termos cunhados por Lane-Zucker e pelo movimento de educação indígena dos povos Cree, respectivamente.

escolarização própria que fornece meios aos seus estudantes: modos de adquirir e sistematizar os próprios saberes dos indígenas em prol da sua legitimação e modos de acessar conhecimentos não indígenas que lhes possam ser úteis.

Não se trata, portanto, de converter os indígenas em pessoas de outra sociedade, tal como ocorreu durante séculos no Brasil e no mundo como um todo. Foram os indígenas, organizados em seus movimentos, que vieram se valendo da escolarização para buscar um empoderamento através de saberes e tecnologias, passíveis de circulação em espaços escolares e em diferentes materialidades. Sendo assim, a quebra do paradigma colonialista de escolarização moderna diz respeito às tentativas de transformar o histórico de proibições, perseguições e exclusões das escolas em uma invenção que pode vir a ser uma escola indígena. Dialogando com um excerto do escritor nigeriano Chinua Achebe (2013), todo esse conjunto de sofrimentos sentidos e vividos em meio à “escola que proíbe” pode dar vida a algo bom e amável, uma vez que todos queremos viver, ter boas colheitas e felicidade⁴⁰. Tal atribuição de novos sentidos à escolarização também pode trilhar a superação desse paradigma.

Os esforços por essa atribuição de novos sentidos às escolas se devem ao fato de que diversos movimentos indígenas de meados dos anos 1970 estavam articulados à teologia da libertação - igualmente interessada numa modificação da atuação proibitiva das igrejas católicas - e a algumas universidades, dedicadas à pesquisa colaborativa e à oferta de ensino superior aos povos indígenas. Tais alianças dos povos indígenas com novos parceiros viabilizou uma frente mais ampla de mobilização de reconhecimento dos territórios e saberes indígenas, que implica numa reeducação dos não indígenas, herdeiros de uma escolarização que, durante séculos, nutriu representações e um imaginário redutor e discriminatório no que tange aos povos originários. São exemplos de figuras dessa reconfiguração da igreja católica o padre Afonso Casanovas, apoiador de iniciativas como cartilhas de alfabetização nas línguas yêgatu e baniwa, a irmã Edilúcia de Freitas, protagonista da política de implementação da educação escolar indígena na Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, o bispo Dom Edson Damian da Diocese municipal, assim como os

⁴⁰ Tradução livre do excerto, “As a rule I don’t like suffering to no purpose. Suffering should be creative, should give birth to something good and lovely”, extraído do romance *A man of the people* (1966), do escritor nigeriano supracitado.

indígenas ordenados padres: Justino Rezende, do povo Tuyuka e Geraldo Trindade, do povo Baniwa.

Por essas razões, Scaramuzzi (2008, p. 121) ressalta a função de criação de novas representações dos povos indígenas dentro dos esforços de planejamento e implementação de uma escolarização própria, no sentido de expressar as diferenças entre indígenas e não indígenas de modo mais respeitoso. O mesmo autor apresenta um tripé da construção da educação escolar indígena, constituído por: a) formação de professores indígenas, comumente ofertada no formato do Magistério Indígena e nas licenciaturas interculturais, b) implantação de currículos específicos, organizados conforme seus calendários de base ecológica e, conseqüentemente, territorial e, finalmente, c) produção de materiais didáticos, que recorrem muitas vezes ao registro de ensino das versões históricas do próprio povo, transmitidas em tradições orais e visuais, de acordo com cosmologias próprias. Aqui optamos por chamar de recursos educacionais, no intuito de abarcar todas as caracterizações das práticas inovadoras das escolas indígenas.

Nos recursos educacionais, podem ser observados aspectos referentes às demandas das escolas indígenas, em constante construção e reinvenção, por variadas formas de sistematização de saberes, letramentos e auto-representação dos povos indígenas, através de suas tradições orais, visuais e escritas. O mesmo pesquisador sublinha a importância da escolha pelo termo “registro” em muitos dos elementos paratextuais dos livros produzidos pelos professores indígenas do estado do Acre e do Amapá (huni kuin, wajãpi, etc.), como prefácios, introduções, etc. para expressar a importância da valorização dos próprios saberes nos recursos didáticos e paradidáticos de autoria dos professores indígenas, que vem a ser a principal trilha ou, nos termos daquele autor, a retórica principal do modelo de escolarização específico e diferenciado (SCARAMUZZI, 2008, p. 21-47).

Desse modo, a escolha e sistematização de saberes próprios segue sendo uma pauta vigente na educação escolar indígena, sobretudo do ponto de vista da valorização desses conhecimentos numa hierarquização das categorias pré-estabelecidas que constituem o histórico de escolarização para os povos indígenas, formador do paradigma colonialista de educação. Os esforços para registrar a própria história contribuíram significativamente para uma primeira onda de reeducação e sensibilização dos não indígenas, sobretudo com a influência dos estudos de História indígena no ensino da disciplina História na educação básica, graças à atuação conjunta dos povos indígenas com pesquisadoras (e.g., LOPES,

1995; BITTENCOURT, 1997; CALAZANS, 2004), dentro do que ficou conhecido como temática indígena nas escolas. Consequentemente, as trilhas manifestas em direção à valorização dos saberes indígenas, protagonizadas pelas escolas indígenas, podem ser entendidas como inovadoras, diante desse contexto histórico.

Frente à gama de ações que envolvem os processos de escolarização dos povos indígenas e ao que entendo como inovação educacional, enfatizo as mobilizações para a confecção dos recursos educacionais próprios, num jogo de relações no qual objetos novos são criados para a afirmação de sujeitos tradicionais ou velhos objetos resgatados para a afirmação de novos sujeitos (GALLOIS, 2007, p. 95-99). Trata-se de uma somatória de esforços que não se restringem às atividades escolares, mas que ilustram de modo eficaz como essas comunidades se organizam para produzir conhecimentos. Essa autora também afirma que a fundação das escolas indígenas, assim como as práticas de assistência à saúde, instalação de postos da Funai e outras políticas públicas têm sido mecanismos fundamentais para legitimar os indígenas enquanto sujeitos de direito (GALLOIS, 2007, p. 104).

Contudo, a transposição da história de um povo indígena por meio dos registros não está isenta de conflitos de versões e narrativas. A mesma autora alude às pioneiras experiências de formação de professores wajãpi, quando escutou um relato de docentes alegando dificuldades de “resumir a cultura wajãpi” (GALLOIS, 2007, p. 113), como se a escrita operasse uma tarefa redutora, porém, de importância para legitimação dos saberes de um povo. Tal função de fixação de um nome social para cada docente e cada discente, uma coletividade (povo, etnia), uma grafia das línguas, de uma versão de uma narrativa, ou mesmo de uma cosmologia inteira tende a operar numa lógica diferente, na qual a humanidade e suas origens se tornam referência primária (GALLOIS, 2007, p. 106) das tradições orais e visuais nas quais as pessoas ouvem, visualizam, imitam certas nuances dessa cosmologia em contextos diversos (na pesca, na caça, na roça, etc.).

Os feixes de continuidade dos saberes indígenas são explicitados pela problematização de Gallois (2007), na medida em que alerta para os riscos de estas novas instituições (postos da Funai e principalmente as escolas) fragmentarem e isolarem ainda mais as condições de circulação dos conhecimentos e das redes interpessoais que já eram funcionais desde muito antes dos processos colonialistas. Tais redes são imprescindíveis para a compreensão das dinâmicas de exogamia linguística e de práticas cerimoniais compartilhadas por povos indígenas de diferentes famílias linguísticas, como no caso

exemplar do dabucuri (*poodali*, na língua baniwa). As diferenças, portanto, entre as formas indígenas de organizar e repassar saberes e o sistema educacional se traduzem em parte dos desafios de implementação da educação escolar indígena e exigem atenção às relações dessas escolas com os órgãos da administração escolar nos níveis municipal, estadual e federal.

Ao analisarem processos de territorialização dos Baniwa ao longo dos rios Içana e Ayari, Garnelo *et al.* (2005) retomam a etnografia de Hill (1987) para a compreensão do *poodali* enquanto processo itinerante que marca as relações dinâmicas entre Baniwas e não-Baniwas:

(...) as etapas de realização do pudali são caracterizadas pela demarcação das diferenças – já que em seus momentos iniciais o rito enfatiza a **delimitação de fronteiras entre visitantes e anfitriões** – que são gradativamente abolidas nos momentos subsequentes. **Trata-se de uma domesticação do estranho vindo de longe que, por meio da comensalidade é transformado em alguém próximo e familiar quando o afim potencial pode se transformar em cunhado de fato.** O desenvolvimento da festa é marcado pela segregação espacial dos convidados aos quais somente nos momentos finais, é permitido misturarem-se indiscriminadamente com seus anfitriões. (GARNELO *et al.*, 2005, p. 50, grifos meus)

Os modos de estabelecimento e manutenção de parcerias entre escolas indígenas e órgãos do primeiro, segundo e terceiro setor igualmente traduzem as relações entre indígenas e não indígenas. O aumento de ocupação indígena desses espaços se explicita no aumento de professores, pesquisadores de empreendimentos geridos pelos próprios povos e associações indígenas, respectivamente, ainda que a docência seja uma das principais atuações profissionais formais dos povos do Noroeste amazônico. Diante dos riscos e desafios para a valorização dos saberes indígenas e do protagonismo docente no cotidiano de muitas das comunidades indígenas da região da Cabeça do Cachorro, torna-se adequado incentivar uma liberdade para diferentes formas de sistematizar os saberes escolhidos para registro.

Essa liberdade tem sido fomentada em ofertas de Magistério Indígena e licenciaturas interculturais, estruturadas com base em pactuações entre diferentes instituições parceiras, que dialogam com as demandas das famílias e comunidades indígenas e no empoderamento que o professorado passa a obter através de múltiplos letramentos. As práticas de escrita na própria língua viabilizam, por exemplo, o planejamento do professorado com vistas a confeccionar recursos educacionais, em diferentes materialidades, para facilitar a alfabetização nas suas línguas desde os anos iniciais, revertendo a lógica de

aportuguesamento que vigorou por séculos de escolas missionárias, rurais e agrotécnicas nesta região.

Além disso, a autoria que essas materialidades (recursos educacionais na forma de artesanatos, objetos concretos e referências visuais para o ensino a partir de fibras e resíduos sólidos, etc.) legítima é significativa, na medida em que os professores indígenas correspondem a uma série de demandas dessas comunidades ao buscarem e confeccionarem essas ferramentas, que criam os contextos de implementação da educação escolar indígena específica e diferenciada em processos de transformação controlada, ou, num sentido mais figurativo, traduções dos saberes indígenas em recursos das escolas indígenas. Tais transformações implicam necessariamente um jogo de diferentes linguagens, ou de canais de comunicação: entre oralidade e escrita (TESTA, 2014, p. 34), entre uma referência visual e suas expressões em cálculos e em línguas diferentes, entre mapas oficiais e etnomapas, taxonomias diferentes de fauna e flora, etc.

Conseqüentemente, novas linguagens, categorias e objetos também passam a circular e serem de conhecimento paulatino por parte dos indígenas, como no caso das noções de “recursos naturais” e “autoria”, que marcam as relações entre indígenas e não indígenas e também entre escolas indígenas e Estado brasileiro:

“Posso matar tucanos, o pajé liberou. Ele disse que o dono dos tucanos vai liberá-los de novo”. Eis a resposta de um Wajãpi à pergunta angustiada de um ecólogo, vendo o produto das caçadas de tucanos que ocorrem na estação do açaí maduro. Este é um regime cultural ainda vigente, neste grupo pelo menos. Os Wajãpi ainda estão **aprendendo a lidar com as noções de “conservação” de “recursos naturais”, enfrentando difíceis questões conceituais** para aceitar a idéia de que tais recursos devem ser controlados pelos humanos, por eles Wajãpi, identificados como “donos” dos recursos de sua terra demarcada.

É difícil, mas a **transposição da idéia de controle, relacionada à de direito de uso exclusivo dos recursos “naturais”, está em processo**. Ainda é difícil, contudo, para os Wajãpi e os outros grupos indígenas, entender por exemplo que “terras indígenas possuem funções ambientais”, ou seja, que tanto a terra demarcada como seus habitantes devem ter por vocação a conservação ambiental. (GALLOIS, 2007, p. 109-110, grifos meus).

A partir das seções seguintes, haverá exemplos e discussões sobre como as interpretações que o professorado indígena faz da legislação nacional e internacional sobre direitos à educação e de muitas outras noções que operam nas políticas públicas educacionais (dia letivo, formação, autoformação, projeto político-pedagógico, etc.) contribuem para as trilhas da educação escolar indígena, especialmente no Noroeste amazônico, com os povos baniwa e koripako. Os saberes sistematizados por docentes e discentes, que visam inicialmente a valorização e reconhecimento dos povos indígenas em nível nacional e global, também gerarão outros resultados inesperados e esse exercício contínuo vai configurar uma série de práticas descritas como inovadoras em relação aos parâmetros e ações costumeiras da chamada escolarização moderna.

Retomando o ponto de realce no segundo parágrafo do excerto anterior, a ideia de controle dos recursos naturais se estreita com o conceito pós-colonial de territorialização, que envolve a trajetória de transformação controlada, reinvenção e recriação de contextos tradicionais após os processos históricos e sociais de contatos e conflitos entre indígenas e não indígenas (OLIVEIRA, 1998). Tal historicidade, que é específica do percurso de origem de cada povo, de fundação de cada comunidade e de suas respectivas escolas também conforma, seguramente, a caracterização de práticas educacionais inovadoras, haja vista o caráter recente da invenção das escolas indígenas diante da oposição instaurada entre populações tradicionais e escolarização moderna dentro do que chamamos de paradigma colonialista.

De modo complementar, as dificuldades nas condições para a consolidação da educação escolar indígena - expressas na ausência de cumprimento de alguns deveres dos órgãos públicos, como linhas de publicação de livros didáticos, merenda escolar, estrutura física - igualmente criam necessidades de contornar problemas reais e geram novas materialidades. É o caso da confecção de tipitís usando como matéria-prima resíduos sólidos como garrafas PET, evidenciando que a inovação de algumas comunidades também pode se originar da precarização, como no caso do acúmulo de lixo e dificuldades de lidar com essas novas situações e novos objetos oriundos do acirramento das relações entre indígenas e não indígenas.

Retomando a problematização de Luciano (2011), a partir dos dilemas da educação escolar indígena, e o relato inicial de seu irmão, o professor Tarcísio, cabe finalmente a cada comunidade indígena tomar decisões cotidianas a respeito de prioridades, baseadas em critérios variados, tais como demandas locais, pautas das organizações indígenas, urgências causadas pela precarização do acesso à educação básica, necessidades de tradução de noções novas dentro de uma cosmologia específica, dentre muitas outras que vão dar forma gradativamente às práticas educacionais dessas escolas. Tais condições históricas e sociais de luta pela escolarização própria contextualizam a educação que proíbe e as tentativas de uma nova instituição, libertadora e aberta à participação social.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Embasado em Albuquerque (2007), Luciano (2011), Ghanem (2016), Baniwa (2019b) e Gallois (2021), este capítulo aborda o problema de pesquisa no cenário brasileiro, dentro do qual a trajetória histórica de escolarização própria, planejada e executada pelos povos indígenas manifestou a necessidade de superação da lógicas de conversão religiosa e de extrativismo, esta última também conhecida como aviamento (MEIRA, 2018) na bibliografia de estudos amazônicos. Sendo assim, as práticas consideradas inovadoras têm ocorrido por meio da construção coletiva das escolas indígenas, também contando com um importante conjunto de parcerias para a continuidade de sua implementação.

Os internatos, as escolas bíblicas, as escolas agrotécnicas federais, o Magistério Indígena e as escolas-piloto são por mim consideradas as principais matrizes de influência à situação contemporânea das escolas municipais e estaduais indígenas da região da Cabeça do Cachorro. Enquanto o Magistério Indígena significa a oferta de formação inicial e continuada de professores indígenas com média de cinco anos de duração, iniciada em 1976 em São Gabriel da Cachoeira (CABALZAR, 2012, p. 30), as escolas-piloto se referem a um conjunto de ações posteriores, implementadas pelo Projeto de Educação Foirn e ISA, na década de 2000 (CABALZAR, 2012, p. 37). A partir de um breve histórico dos processos de escolarização na bacia do rio Negro, discutirei possibilidades de caracterização de práticas inovadoras existentes nas escolas municipais, provedoras do ensino fundamental, e nas estaduais indígenas, responsáveis pelo ensino médio, levando em consideração diferentes esferas de atuação da escola dentro das comunidades que esta atende.

3.1 Escolarização no Noroeste amazônico

Historicamente, a educação para os índios no Brasil serviu para fomentar a relação abusiva dos não indígenas com os indígenas, se considerarmos sua marcada trajetória de imposição de conhecimentos. Pode-se dizer que a educação escolar indígena é inovadora ao tentar superar essa constante característica da escolarização brasileira. Desde textos da legislação indigenista, entendida como leis redigidas pelas administrações não indígenas e dirigidas a essas populações, tais como o Diretório dos Índios de 1758 e o Decreto Imperial nº 426 de 1845, não se constata mudanças radicais nas políticas educacionais referentes aos indígenas até fins do século XX, quando foi promulgada a Constituição Federal de 1988.

Os agentes articuladores da educação escolar, mesmo após os processos de independência do Brasil, continuaram sendo missionários de diferentes ordens católicas (capuchinhos, carmelitas, franciscanos, etc.). Pode-se dizer que eles fizeram um uso frequentemente instrumental das escolas, com vistas à conversão religiosa ou a uma integração nacionalista de populações situadas em regiões consideradas como remotas pelos governos do país. Beozzo (1983) descreve como as missões católicas foram, durante séculos, aplicadoras de políticas indigenistas⁴¹ durante e após a colonização portuguesa. De acordo com o autor, “catequese” e “civilização” são duas palavras-chave para a compreensão de tais políticas:

Na documentação dos séculos XVI e XVII, o índio é antes de tudo o “gentio”, que se contrapõe a “cristão”, e **o principal agente da empresa de “redução” do gentio à fé e à vassalagem do Rei é o missionário**. Para o século XIX o índio é o “selvagem”, que se contrapõe ao “civilizado”, e por isso, ainda que o agente empregado possa ser o missionário, **sua tarefa é mais civilizatória do que evangelizadora**. Trata-se mais de integrar o índio à vida social pela instrução, tornando-o economicamente produtivo na lavoura, do que à vida da Igreja, pela catequese. Sem haver ainda dissociação como no projeto de Rondon, que contrapõe civilização e catequese (...). (BEOZZO, p. 81, 1983, grifos meus).

Freire (2002) aborda o projeto de aporuguesamento da escolarização dos indígenas no Brasil, que se implementou a partir da crise do sistema escravista colonial, da expulsão dos jesuítas e do Diretório dos Índios (1758), e que acompanhou uma série de políticas

⁴¹ Tal expressão se refere ao conjunto de documentos levantados por Carneiro da Cunha (1992) e Perrone-Moisés (1992), em obras como, por exemplo, *Inventário da legislação indigenista (1500-1800)* (PERRONE-MOISÉS, 1992).

posteriores às proibições de Marquês de Pombal. Dentre muitas outras ações, as políticas pombalinas substituem as missões religiosas por freguesias, confiadas a militares, a representantes do rei, e a alguns membros do clero. Assim, a fundação de fortalezas e cidades ao longo de toda região amazônica substituiu missões religiosas, como no caso do surgimento do Forte de São Gabriel da Cachoeira.

A nomeação dessas vilas com topônimos portugueses como Almeirim, Santarém, Óbidos, Santa Izabel do Rio Negro e outras mais, além da construção de um plano urbanístico segundo moldes das cidades portuguesas, consolidaram uma feição lusitana na transformação dos aldeamentos jesuíticos em cidades, concomitantes a uma política de apagamento e esquecimento da diversidade dos povos indígenas, generalizados gradativamente juntamente da ideia de “selva amazônica”. A imposição da língua portuguesa também resultou, então, de transformações da toponímia das colônias portuguesas e de uma oficialização de uma única língua a ser ensinada nas escolas, a partir do Diretório pombalino, que, desde então, permitem perceber o abismo entre políticas educacionais, políticas indigenistas e as demandas reais dessas populações.

Um caso ilustrativo desse contraste entre políticas públicas e demandas locais é o relatório oficial acerca das visitas do escritor Gonçalves de Magalhães às escolas da região amazônica em meados do século XIX a serviço do Império brasileiro, que já executavam a obrigação de ensinar português a toda população. Segundo Freire (2002), o escritor brasileiro verificou em algumas localidades o plano de ensino, a administração e o regime das escolas, observando os livros de leitura usados, os métodos de aulas e as condições de exercício do magistério daquelas regiões, avaliando que os docentes estavam pouco habilitados para a função de ensino de língua portuguesa e demais saberes escolares (FREIRE, 2002, p. 93).

As dificuldades relatadas pelo escritor são interpretadas por Freire (2002) como um dos indícios de que a política pombalina de aporuguesamento dos indígenas se manteve no Império e na República brasileira, sem grandes preocupações com especificidades locais de cada estado brasileiro. Pelo contrário, as políticas higienistas de vigilância moral das populações mais pobres, que marcaram o fim do Brasil Império e os primeiros períodos republicanos, também estiveram presentes quando o Estado brasileiro atribuiu às missões salesianas a tarefa de gerenciar a educação dessas regiões consideradas remotas, sob os regimes dos internatos, tal como na descrição a respeito do início da missão salesiana, efetuada pelo Padre João Bálzola:

Em 1893, P. Bálzola seguiu para o Brasil, como secretário de P. L. Lasagna. Dois anos mais tarde, em maio, foi encarregado da Colônia Teresa Cristina, povoada pelos Xavantes. Em 1902 passa a trabalhar com os bororo, permanecendo em Mato Grosso até 1914, data de sua transferência para o Rio Negro, onde trabalhou durante doze anos, fundando S. Gabriel em 1916, Taracúá em 1923 e Barcelos em 1924. A região, na época, como em parte ainda em nossos dias, era **um deserto humano coberto de matas, onde os únicos habitantes eram os silvícolas**. (SILVA, 2016, p. 22, grifos meus).⁴²

As tentativas de superação das políticas higienistas de vigilância moral vigentes nos internatos salesianos, baseadas nos preceitos do excerto supracitado, estão vinculadas ao crescimento das organizações indígenas na década de 1980. Como consequência, o protagonismo indígena durante a redação da Constituição de 1988 se deve em parte ao histórico do movimento associativista do Alto Rio Negro, que emergiu na década de 1980 durante a crise do garimpo na região (LUCIANO, 2011, p. 114), principalmente no igarapé Peuíá, próximo ao rio Cuiari, acima da comunidade Vista Alegre. Influenciadas em certa medida pelo conceito de etnodesenvolvimento, popularizado por Stavenhagen (1984), as organizações indígenas passaram a reivindicar uma revisão das políticas governamentais “indigenistas” que, dentre outros fatos, firmaram a parceria com a ordem salesiana para o funcionamento de internatos na região da Cabeça do Cachorro e se desgastaram ao longo das décadas, também por não atenderem a maioria da população dos municípios localizados no Rio Negro.

Justamente por conta do descaso do atendimento dos internatos salesianos a muitas comunidades situadas nos afluentes do rio Negro, o acesso às escolas era notadamente dificultado, haja vista que as duas principais escolas operantes nesse formato estavam instaladas no rio Uaupés, no que se configura atualmente como o distrito de Iauareté e na sede urbana do município de São Gabriel da Cachoeira. Os alunos, então, eram obrigados necessariamente a se distanciar de suas famílias para migrar aos internatos, fazendo com que muitos povos, como os Baniwa e os Koripako, tivessem dificuldades de acesso à educação formal, pois o internato da comunidade Nossa Senhora da Assunção, no baixo rio Içana, foi construído tardiamente na década de 1950 e não tinha condições de atender a todas as crianças e adolescentes das comunidades.

⁴² Uma análise histórica sobre as relações entre higienismo e internatos salesianos na região da patagônia (ASSANEO; SABATELLA, 2021) comprova a existência dessa visão etnocêntrica.

Desse modo, a busca por escolas sediadas no próprio território passou a ser protagonizada pelos próprios povos indígenas, principalmente por alguns líderes que obtiveram a experiência do internato salesiano, dentro do que é chamado pela literatura especializada de movimento associativista. Algumas das associações indígenas de base que se sobressaem para a compreensão da escolarização baniwa como uma reivindicação desses povos vêm a ser a Organização Indígena Baniwa do rio Içana (Oibi), fundada em 1992 (BANIWA, 2019b, p. 22), a Associação Comunitária Indígena Potira Kaapuamu (ACIPK), sediada na comunidade Ilha das Flores, no Médio Rio Negro II e a Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (Apiarn), todas surgidas na mesma década. As três têm pautado desde então a educação escolar indígena, enquanto instituição transformadora das lógicas de conversão religiosa e de extrativismo. Esta segunda lógica imposta aos indígenas se tornou politicamente insustentável nos rios Uaupés e Içana em meados da década de 1980.

Wright (2005) descreve tal histórico das relações tensas dos indígenas com os não indígenas no seu capítulo sobre o Projeto Calha Norte (PCN), envolvendo o protagonismo militar, que articulou a construção de obras, a ação extrativista de empresas mineradoras⁴³ e garimpeiros e a troca de ouro das populações dos rios Içana e Xié por mercadorias dos comerciantes locais. Os missionários Sophie Müller e Henry Loewen descrevem, por sua vez, em suas biografias *His voice shakes the wilderness* (MÜLLER, 1988) e *God in the rainforest* (LOEWEN, 2004), como as missões protestantes se valeram dessa relação desgastada de exploração extrativista para se aliar com os Baniwa, os Koripako e os Kubeo, fornecendo recursos e metodologias participativas de alfabetização de adultos, ao longo da segunda metade do século XX.

Eram, pois, urgentes as alternativas ao sistema extrativista vigente no Noroeste amazônico em fins do século XX. Wright (2005) cita em sua etnografia a fala de Gersem Luciano na Segunda Assembleia dos Povos indígenas do Alto Rio Negro: “A nossa comunidade aqui, para melhor, para o bem-estar das comunidades no Içana, quer a não-aceitação do Projeto Calha Norte” (WRIGHT, 2005, p. 271). Luciano (2011, p. 270), por sua vez, cita os verbos em sua língua, o *yëgatu*, *puámu*⁴⁴ e *mukamirika* como expressões da

⁴³ Entre as quais a Taboca, a Gold Amazon e a Paranapanema.

⁴⁴ Este verbo significa inicialmente “levantar” nos *Vocabulários da língua geral português-nheêngatú e nheêngatú* (STRADELLI, 1929) e recebeu algumas derivações semânticas. Uma das quais consta do Novo Testamento em nyengatu (NEW TRIBES MISSION, 1973).

superação indígena do paradigma colonialista de escolarização, que atendia a apenas uma parcela das populações indígenas nos internatos e não problematizava as condições históricas que configuram tal extrativismo junto dos seus estudantes.

Também por essas razões, a efervescência desses conflitos territoriais no Alto Rio Negro se plasmou no protagonismo indígena durante a redação da Constituição federal, uma vez que as organizações indígenas passaram a surgir e reivindicar seus direitos, acreditando que um projeto próprio de escolarização seria o percurso mais sustentável para a manutenção da vida das comunidades que vivem nos seus territórios. Dentre as conquistas referentes ao direito à educação, vale ressaltar os artigos 206, 210, 215 e 232 da Constituição Federal de 1988 e o capítulo VIII do Código Civil ainda que, nos dias atuais, seja necessário seguir exigindo que se cumpram efetivamente. Assim sendo, com base nas demandas das primeiras associações de base baniwa, uma maior escolarização dos povos indígenas poderia torná-los menos vulneráveis em meio a essas relações tensas com não indígenas, como nos casos do garimpo ilegal.

O artigo 206 da Constituição, por exemplo, afirma que o ensino nas escolas brasileiras será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Porém, apesar da fundação e aumento das escolas indígenas em fins do século XX, a maioria segue sem contar com o suprimento mínimo e regular de meios adequados para alimentação e transporte, nem de materiais corriqueiros como caderno e lápis ou outros, cada vez mais necessários para a aperfeiçoamento de múltiplos letramentos, como computadores e acesso à internet e bibliotecas. Algumas, inclusive, não dispõem sequer de dependências simples, mobiliário, instalações sanitárias, energia elétrica, água potável ou cozinha para o andamento da rotina escolar.

O mesmo artigo 206 traz outras conquistas relevantes para a concepção de educação escolar, com o princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar “o pensamento, a arte e o saber”. A conduta mais comum dos órgãos do Executivo brasileiro, no entanto, tem sido acentuar controles, criar obstáculos e buscar a homogeneidade da educação escolar, tolhendo a criatividade e, especialmente, desrespeitando as características próprias de cada comunidade, dos corpos docentes e das populações às quais a escola deve servir. Consequentemente, muitas escolas indígenas apresentam dificuldades no reconhecimento dos seus calendários escolares próprios, nas suas formas próprias de avaliar, de sistematizar saberes e demais produções das suas escolas e nos seus currículos diferenciados.

O artigo 210, por sua vez, rompe com os marcos das políticas pombalinas. Este determina que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, em contraposição aos modelos vigentes até fins do século XX, como nos casos das escolas missionárias e agrotécnicas, nas quais crianças e adolescentes indígenas se dirigiam diretamente às atividades extrativistas. De modo complementar, o artigo 215 obriga o Estado brasileiro a proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras. Desse modo, as escolas indígenas podem cumprir também a função de salvaguardar seus saberes de tradições orais e visuais em diferentes formas de sistematização.

Apesar dessas conquistas legislativas da Constituição Federal de 1988 protagonizadas pelo movimento associativista indígena, as prescrições governamentais, historicamente generalizadoras, expressas na atuação das secretarias estaduais e municipais de educação, tendem a dificultar a afirmação de processos próprios e a proteção dos saberes tradicionais. As organizações indígenas se valem do artigo 232, segundo o qual: os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. Embora eu não tenha detectado casos de ações judiciais em nível nacional nessa matéria, em nível internacional, ganhou repercussão decisiva a mobilização do povo Tukano para denunciar os internatos salesianos no Tribunal Russell, de 1980, na forma de infrações de acordos internacionais sobre etnocídio.

Weigel (2003) identificou que, diferentemente de outros povos como os Baré e os Tukano, as escolas bíblicas foram as mais atuantes na bacia do Içana, pois os internatos salesianos passaram a atuar nessa área somente em meados da década de 1950, como resposta à chegada da *New Tribes Mission*⁴⁵, missão batista fundada em 1942 nos Estados Unidos. Depois de Sophia Müller, os Baniwa lembram que o canadense Henry Loewen, conhecido como Henrique, construiu uma casa na comunidade Seringa Rupitá, na boca do rio Cuiari. Segundo relatos de homens idosos baniwa, ele convidava as pessoas para ensinar na casa dele e, a partir dos vínculos estabelecidos, não apenas ensinou os velhos a ler e escrever em língua

⁴⁵ A missão passou a se chamar Ethnos 360 a partir de 2017. Porém, na TI Alto Rio Negro, segue sendo conhecida como Missão Novas Tribos na memória oral dos indígenas e não indígenas.

baniwa como também viabilizou a elaboração de duas cartilhas e dois livros de exercícios para serem usados no processo de alfabetização, propondo grafias da língua baniwa.⁴⁶

Já na comunidade de Jandu-cachoeira funcionava, desde 1970, uma escola bíblica, fundada pelo pastor Jaime, missionário estadunidense que ficou quase vinte anos evangelizando no rio Içana. A escola regular, da 1ª à 4ª série, foi criada somente em 1975. Para trabalhar nessa escola vieram mais duas missionárias, uma estadunidense e uma paulista. No início da década de 1980, alguns alunos já haviam concluído a 4ª série na escola de Jandu e então foram organizadas escolas em outras duas comunidades protestantes, onde esses ex-alunos foram lecionar. Quando a escola de Jandu fechou em 1988, todas as “escolinhas” organizadas pelos protestantes desde que a Secretaria Municipal de Educação foi criada, em 1983, passaram para a jurisdição da Prefeitura de São Gabriel⁴⁷. Gradativamente, os missionários protestantes foram se desobrigando da supervisão das escolas fundadas por sua iniciativa. Atualmente, eles não têm mais nenhuma atividade vinculada à escolarização (WEIGEL, 2003, p. 8-11).

Nesse ínterim, alguns aspectos protestantes tais como o empreendedorismo, a busca por parcerias e o fortalecimento das organizações de base comunitária passaram a fortalecer parte da atuação política baniwa já existente no Território Etnoeducacional do Rio Negro. Assim como o Cimi (Conselho Indigenista Missionário, católico), a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) incentivou algumas lideranças a se apropriarem de ferramentas de comunicação (escrita, rádio, vídeo) para a consolidação do seu movimento associativista, carregando consigo um espírito empreendedor voltado à elaboração de projetos socioambientais, que floresceu a partir da homologação da TI Alto Rio Negro e da TI Médio Rio Negro II. Nesse sentido, a fundação da Oibi e posterior crescimento de outras associações ao longo da bacia do rio Içana, que contou com o apoio de ONGs como o ISA, representam propostas originais de desenvolvimento sustentável, em projetos de cadeia de valor como, por exemplo, a Arte Baniwa, a Pimenta Baniwa e a piscicultura, concebidos e implementados concomitantemente ao desenvolvimento da escola-piloto Paámali (WRIGHT, 2005, p. 210).

⁴⁶ Consta no acervo do ISA a publicação “Vamos escrever nossa língua! Método experimental de alfabetização para falantes de Baniwa”, 1992.

⁴⁷ O nome da Escola Municipal Pastor Jaime, situada na comunidade Boa Vista, na foz do rio Içana, é uma homenagem ao pastor Jim Curtis, um dos principais missionários posteriores a Sophie Müller na região, juntamente com Henry Loewen.

O balanço realizado por líderes baniwa a respeito do associativismo é de que, quando esses projetos socioambientais não existiam, havia muita exploração de trabalho indígena pelos brancos, da mesma forma que quando não havia curso para professores, agentes indígenas de saúde, dentre outras formações, quase inexistia participação nas decisões políticas para o povo de cada comunidade (BANIWA, 2019b, p. 242-243). Pode-se dizer, então, que as escolas indígenas vêm a ser uma invenção recente, que dependem de muitas parcerias para sua implementação efetiva, uma vez que ainda não são devidamente financiadas com recursos necessários ou, em alguns casos, tampouco reconhecidas por parte dos governos municipal, estadual e federal. Além disso, a trajetória dessas escolas indígenas é indissociável do movimento associativista, que concedeu visibilidade às demandas dos povos indígenas no debate mais amplo, em nível nacional, sobre políticas educacionais.

Com algumas similaridades, a escola Utapinozona do povo Tuyuka, assim como a escola Pamáali, contou, nos seus primeiros anos, com parcerias para assessoria pedagógica na capacitação de professores, apoio financeiro (Norad/Rainforest Foundation Norway, por exemplo) e capacitação para gestão dos recursos financeiros e humanos pelo ISA, dentro dos anseios de superar o cotidiano escolar das missões salesianas, que ocorria antigamente na Escola Estadual Dom Pedro Massa (GHANEM, 2016, p. 217). A escola Tuyuka foi sendo percebida como inovadora e se tornando influente, assim como a Escola Pamáali, dentre outros fatores, pelo seu esforço rotineiro em aproximar os jovens dos mais velhos, antes separados pelos internatos salesianos e, conseqüentemente, abrir-se para a ampla participação comunitária, usando como principal veículo de instrução uma língua indígena que, no caso da Utapinozona, vem a ser o tuyuka, ameaçado pelos idiomas português e tukano, língua franca na região.

O uso da escola como um meio para a recriação de contextos de imersão na língua da etnia trouxe notoriedade e outras instituições apoiadoras às iniciativas da escola (GHANEM, 2016, p. 219), recebendo pesquisadores de distintas áreas do conhecimento que, em contrapartida, ofereceram assessorias técnico-científicas e, principalmente, oficinas pedagógicas de etnomatemática, alfabetização, gestão do conhecimento, políticas linguísticas, dentre outras, com apoio do ISA e do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (Ipol)⁴⁸, configurando uma dinâmica colaborativa que influenciou outras

⁴⁸ Lista completa de oficinas disponível em: <http://ipol.org.br/sobre-o-ipol/curriculo-institucional/>

escolas indígenas da Cabeça do Cachorro. Tal dinâmica de experimentação de projetos a partir de pesquisas colaborativas, fundamentadas em demandas locais prioritárias, foi configurando a trilha das então chamadas escolas-piloto.

Como consequência, ocorreu um encontro entre saberes tradicionais e científicos baseado nas demandas de desenvolvimento local e comunitário, entre a educação indígena, de tradição oral e visual e a escolarização. Esse encontro tem sido produtivo para os povos indígenas na medida em que foi havendo a incorporação das então chamadas etnociências, tais como a etnolinguística, etnobotânica, etnomatemática, etc. no cotidiano dessas escolas indígenas, que passaram a ser entendidas como pioneiras e distintas dos intentos proselitistas e higienistas de educação para os indígenas, que perduraram durante séculos. Ora, nas escolas bíblicas da NTM e MNTB, nos internatos salesianos e nas escolas rurais agrotécnicas, o objetivo era a transmissão de um conjunto de conhecimentos estritamente não indígenas (alfabetização bilíngue, ensino religioso, técnicas agrícolas e agropecuárias, etc.) para essas populações.

Diferentemente, essas investigações de convergência entre ciências e saberes tradicionais foram uma transição necessária para o protagonismo indígena em todas as esferas de produção de conhecimento, que tem crescido nas últimas décadas, simbolizado pela predominância ou exclusividade do professorado indígena dentro das suas próprias escolas, dentre os quais, muitos deles buscam valorizar conhecimentos e tecnologias que se aprendem a partir do uso das línguas originárias, territorializados pelas classificações próprias da fauna e flora, por exemplo. Assim, passou-se a valorizar categorias nativas dos povos originários em suas descrições, explicações, elaboração de projetos, currículos escolares, metodologias de ensino e aprendizagem etc., dentro de suas próprias escolas. Conforme relatado pelo pesquisador Maurice Bazin, que colaborou com a escola Utapinozona Tuyuka:

No nosso caso da investigação dos tamanhos das malhas das redes, **organizamos sistematicamente as redes e os peixes (de tamanho adulto) que conseguem apanhar e os que escapam.** Assim organizamos e classificamos peixes e redes por tamanhos “sucessivos”. Foi para generalizar aquele conceito que matemáticos franceses criaram as palavras gerais “sucessor” e “precursor”. Pode não ser de grande utilidade imediata no alto rio Tiquié saber essa história. A conto aqui porque ela surgiu dos questionamentos que a comunidade me fez durante nossas oficinas. Assim, o formador pode chegar a enriquecer a pesquisa, dando exemplos tirados da matemática dos brancos, como pode, em outros momentos, dar exemplos tirados da matemática dos antigos egípcios. **Mas, primeiro, e especialmente, o formador ajudou a comunidade a analisar, organizar, registrar seus conhecimentos próprios e seus procedimentos no que diz respeito à fabricação e utilização de redes de pesca.** Ao fazer isto, fez também matemática, o que possibilitou olhar para práticas matemáticas de outros povos a partir das práticas da própria comunidade. Ele ajudou o povo Tuyuka a se sentir mais seguro, a superar o reducionismo pedagógico dos brancos, e a viver atividades matemáticas bem mais ricas do que um treinamento “curricular” nas quatro operações. (Depoimento de Maurice Bazin, *In*: CABALZAR, 2012, p. 152-161, grifos meus).

Sublinho que uma das decorrências desse formato colaborativo e baseado em demandas do território educativo é o da preocupação com a aquisição e sistematização de saberes próprios da comunidade, presente em discursos de lideranças dos movimentos indígenas e na legislação vigente. Desde 1994, o MEC passou a oferecer a possibilidade de financiar a edição dos materiais propostos por escolas, organizações não governamentais e secretarias estaduais e municipais de educação. O programa de apoio à produção de material didático realizava-se com a publicação dos livros produzidos pelos professores indígenas, durante cursos de formação, também apoiados inicialmente pelo MEC, com participação da Comissão nacional de apoio a produção de materiais didáticos indígenas (Capema) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). O material poderia ser bilíngue ou não, e passaria por uma análise técnica quanto à qualidade pedagógica, linguística e antropológica, realizada pelo então formado Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994, p. 2).

Uma importante publicação impressa dentro dessa antiga linha de fomento aos recursos educacionais foi o *Mapa-livro: povos indígenas do Alto e Médio Rio Negro* (ISA; FOIRN, 1998). Contudo, a centralização cada vez maior do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) fez com que programas específicos com recursos financeiros destinados a livros indígenas fossem descontinuados. Tais publicações em livros são uma das mais solicitadas formas de sistematizar saberes pelos professores indígenas em assembleias,

reuniões e oficinas pedagógicas. Em algumas das reuniões e entrevistas gravadas durante esta pesquisa, docentes e outras lideranças mencionaram a necessidade de mais publicações dessa natureza.

Freire (2002) tem razão ao dizer que os direitos à educação diferenciada amparados na Constituição de 1988 têm sido desafiados pelas tendências burocratizantes da administração pública que, em muitos momentos, violam o que foi garantido por meio das reivindicações do movimento associativista indígena e de muitos outros coletivos engajados no direito à educação. Ele menciona as conclusões do Documento do III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em julho de 1990, o qual ele entende reconhecer que

A maioria das escolas indígenas segue currículos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, **impondo práticas educativas e conteúdos programáticos que não levam em consideração as especificidades** culturais de cada comunidade e seus processos próprios de aprendizagem. (FREIRE, 2002, p. 96, grifos meus).

Não obstante, nos territórios dos rios Ayari, Içana e Negro, as associações de base, bem articuladas entre si por via da unificação de pautas referentes a educação, saúde e território, contribuíram para a instalação de sistemas de radiofonia, formação de agentes de saúde e de professores indígenas, projetos socioambientais de cadeia de valor e, de um modo geral, uma população mais crítica e liberta da submissão aos trabalhos impostos pelos não indígenas, em lógicas extrativistas (BANIWA, 2018, p. 242-243). Tal giro decorrente da busca de uma escolarização empoderadora, que incorporasse elementos positivos da educação salesiana, bíblica e agrotécnica e fosse gerida pelos próprios indígenas, deve muito ao movimento associativista do Rio Negro. É uma tentativa de transformação de condições históricas e sociais que inclui a escolarização compatível com a definição de territorialização (OLIVEIRA, 1998).

Em suma, práticas de conversão, integração nacional e práticas educacionais ainda se mesclavam em muitas comunidades da Cabeça do Cachorro durante muitas décadas do século XX. Tal hibridismo dos sentidos da escola atravessou notoriamente um percurso multilateral e complexo, estudado por Wright (2005), segundo o qual, alguns relatos mostram ter havido muitos homens baniwa que aprenderam a ler, ou a simplesmente ouvir a *Deo-iako* (a palavra de Deus, em língua baniwa) a partir dos missionários que, em vez de

levar as crianças para internatos distantes das comunidades, ensinavam canções, versículos e modos de organizar eventos dentro da própria comunidade.

Em algumas noites nas quais estiveram com missionários, como a estadunidense Sophie Müller (WRIGHT, 2005, p. 250), esses adultos passavam a se interessar em participar das Santas Ceias e Conferências promovidas pelos convertidos. Protagonista da empreitada protestante no rio Içana, a então chamada Sofia pregava a distância das populações Koripako, Baniwa e *Nyengatu* perante os regatões⁴⁹ e demais pessoas externas às comunidades indígenas, além de condenar danças, consumo de bebidas fermentadas e instrumentos de cura (maracá, caapi, caxiri, etc.) (BECERRA, 2007, p. 127), supostamente associados a uma demonização de hábitos. Estes paulatinamente passavam a ser mais aceitos pelos missionários católicos, que traziam as ideias de inculturação de Gutiérrez (1984) e da teologia da libertação (BOSI, 2007, p. 99), que dizem respeito às possibilidades de diálogo intercultural entre fé católica e cosmovisões ameríndias.

Pode-se dizer que em fins do século XX, após a fundação da Foirn (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro) em 1987⁵⁰ e a redemocratização do Brasil com a Constituição de 1988, houve um crescimento das associações e das escolas indígenas no Alto Rio Negro, administradas por essas mesmas OSCs (SOARES, 2012, p. 73)⁵¹. Algumas dessas organizações passaram, então, a ter reconhecimento jurídico, como no caso da ACIPK, fundada em 1987 para atender as pautas da microrregião conhecida como Aí Waturá, da TI Médio Rio Negro II. Dentre várias atribuições, a ACIPK passou a gerir a Escola Municipal Aí Waturá, fundada para atender alunos dos territórios indígenas situados entre a Ilha das Flores e a sede urbana de São Gabriel da Cachoeira.

Assim sendo, é possível caracterizar a situação contemporânea, do século XXI, como um jogo de relações (nem sempre harmoniosas) entre a educação dos internatos salesianos, a educação bíblica vinculada às missões protestantes, as lógicas extrativistas que remontam ao aviamento e às escolas agrotécnicas, e a educação escolar indígena, sendo esta última geralmente vista como instituição implementada com base nas aspirações das próprias comunidades indígenas sobre transformações e preservação de seus saberes (ABBONIZIO,

⁴⁹ Nome dado aos comerciantes que subiam rios para vender mercadorias às populações do interior das vilas e cidades amazônicas, principalmente povos indígenas, em troca de produtos locais como aqueles à base de mandioca, por exemplo.

⁵⁰ A Foirn conta atualmente com 93 associações indígenas filiadas e com um Departamento de Educação, dedicado inicialmente ao Programa Educação Escolar Indígena do Rio Negro, em parceria com o ISA.

⁵¹ O mesmo autor aponta, em nota, que muitos dos participantes destas associações são educadores indígenas.

2013). A aproximação que essa autora faz entre educação escolar indígena, interpretada como invenção recente no histórico de protagonismo indígena no Brasil e no mundo, e inovação educacional, requer uma problematização acerca das definições que estabelecem os critérios para a busca e caracterização de práticas inovadoras das escolas indígenas.

3.2 Inovação educacional

As concepções de inovação educacional têm apresentado diferentes categorias interpretativas ao longo dos séculos XX e XXI. Uma das mais recorrentes, associada ao caráter positivo *a priori* das práticas inovadoras, vincula-se historicamente à influência decisiva das correntes da Escola Nova no início do século XX, a partir das quais é positivada a ideia de trazer transformações orientadas para o futuro, assim como a uma tendência de aproximação entre educação e economia, a serem abordadas nesta seção. Apesar da diversidade de vertentes existentes no movimento conhecido como Escola Nova, é possível considerar que a positivação da modernização seja um dos temas em comum entre as diferentes correntes existentes e que, inclusive, está presente em discursos educacionais contemporâneos, muitas vezes desarticulados desta relação na História das Ideias Pedagógicas.

As correntes da Escola Nova passaram a positivar a noção de modernização dentro das escolas, sob o prisma histórico e social da industrialização da Europa continental na passagem do século XIX para o XX. Logo nas explicações preliminares da obra póstuma *La escuela moderna* (FERRER I GUÀRDIA, 1912), são lançadas problemáticas a respeito do contexto histórico vivido na Europa continental, dentro de uma crise em curso do Império espanhol, após perder colônias na América Central e de um desnível entre a educação das elites e do proletariado. Em suma, é possível dizer que a abertura aos conhecimentos científicos e a orientação da aprendizagem para o futuro foram dois pilares das correntes escolanovistas. Muito embora se tratem de ideias pedagógicas formuladas há ao menos um século, ainda existe uma gama de impedimentos à implementação desses pilares no cotidiano de escolas em geral.

Nas palavras introdutórias da obra póstuma do autor e ativista catalão (FERRER I GUÀRDIA, 1912, p. 5), o dogmatismo, a construção de ídolos, ora pelas igrejas ora pelos estados nacionais se mantinham, impedindo uma “retificação dos juízos” e conformando uma crise dos nacionalismos. Tendo em vista tais problemáticas, a retificação dos juízos requeria o que o autor defendeu como uma transcendência da função social da escola, que viria a ser a devida articulação das verdades científicas com a igualdade de classes sociais e de sexos, como um princípio racional para a solidariedade humana, em prol de seu progresso no mundo.

O resultado exitoso vislumbrado por essa corrente da escola moderna viria a ser a regeneração, termo recorrente ao longo do livro e dotado de roupagem advinda do neo-malthusianismo em Robin (1905) e que pode ser interpretado como uma transformação social, atribuindo a importância de uma geração atual no controle populacional e no cuidado com as futuras e lutando por um uso mais racional dos recursos naturais diante do modelo desenvolvimentista latente no industrialismo da Europa Ocidental. Ainda na virada do século XIX para o XX, é publicada a definição de inovação em Tarde (1890), em *As leis de imitação* (TARDE, 1890, p. 128), que influenciam as mudanças sociais: algumas das novidades da modernização eram imitadas e adotadas, em detrimento de outras invenções concorrentes, que se opõem a elas. Desse modo, as pessoas inovadoras seriam aqueles primeiros usuários de um invento, por exemplo, que passam a divulgá-lo, ampliando sua circulação. Porém, as reflexões do sociólogo francês não foram tão influentes como as de Schumpeter (1934).

Do ponto de vista industrialista, passou a haver interesse nas proximidades entre educação e economia. Schumpeter (1934) difundiu suas ideias em *Teoria do desenvolvimento econômico* (SCHUMPETER, 1934)⁵² e propôs cinco tipos de inovação em cadeias de valor econômico, que seriam a força motriz da sua definição de desenvolvimento, fortemente orientada ao segundo setor, ou setor privado da economia:

- i) introdução de novos produtos;
 - ii) introdução de novos métodos de produção;
 - iii) abertura de novos mercados;
 - iv) **desenvolvimento de novas fontes provedoras de matérias-primas e outros insumos;**
 - v) criação de novas estruturas de mercado em uma indústria.
- (SCHUMPETER, 1934, p. 76, grifos meus)

⁵² Publicado originalmente em língua alemã, *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung* (1911).

As analogias entre essa influente tipologia econômica e o funcionamento da escolarização foram aumentando ao longo do século XX, à revelia das correntes escolanovistas progressistas, marcadas por autores como Freinet, Ferrer i Guàrdia, etc. Vale notar que a tipologia de Schumpeter (1934) enfatiza a inovação nas combinações dos processos produtivos, não necessariamente baseadas em uma descoberta cientificamente nova, mas inseridas em contextos nos quais as pessoas não estavam até então familiarizadas com tais concepções e práticas de produção e consumo. Uma das consequências diretas da influência desse modelo teórico de inovação é o fato de as indústrias passarem a exigir cada vez mais escolarização dos seus trabalhadores e influenciarem a educação formal ao longo do século XX, além da manutenção de uma noção extrativista, que concebe a natureza quase que exclusivamente como fonte de matérias-primas.

Em *The economic value of education*, Schultz (1961) dialoga diretamente com Schumpeter (1934), ao defender que o investimento em educação produz retorno a longo prazo pelas vias de educação formal, qualificação profissional e treinamento dentro das empresas, dentro de uma lógica de pensamento notadamente desenvolvimentista. Paralelamente, Coombs (1968), ao assumir a existência de uma crise mundial da educação, argumenta que a articulação das escolas com os três setores da economia seria uma das soluções para as deficiências das instituições escolares na formação de populações adequadas à industrialização fordista, pela qual o mundo passou ao longo da primeira metade do século XX, atribuindo importância cada vez maior às universidades, enquanto protagonistas de inovações, combinando tecnologias, pesquisas e inovação.

Em seu capítulo *O interior do sistema de ensino*, Coombs (1968) defende a necessidade de uma amplitude da ideia de tecnologias da educação, que também contribui para a concepção de recursos educacionais presente nesta pesquisa. Segundo o autor, tais tecnologias abrangem todos os métodos, materiais, equipamentos e arranjos logísticos empregados para a realização de tarefas, desde metodologias de leitura até diálogos sócráticos, seminários, exercícios, objetos didáticos como a lousa, a carteira e os livros didáticos e paradidáticos, além das relações entre educadores e educandos, disposição dos espaços físicos, organização em seriações ou multisseriações, calendários e avaliações, etc. que operam, todos, com o intuito de promover ou cooperar para o andamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo aquele autor, a combinação entre o que há de melhor das antigas e recentes tecnologias é o que conforma um sistema de ensino e aprendizagem capaz de produzir melhores resultados, dentre os quais estaria, segundo ele, a própria inovação educacional (COOMBS, 1968, p. 160-162). Tal reflexão nos convida a pensar a respeito das possíveis composições entre tecnologias tradicionais indígenas e aquelas já existentes nas escolas convencionais e a notar que as metodologias e comportamentos do professorado diante dos recursos educacionais também fornece elementos para a caracterização da inovação educacional, sinalizando para o caminho de transcender a concepção de inovação tecnológica, calcada no pensamento industrialista, liberal e centrado nas empresas privadas da influente obra de Schumpeter (1934).

Comumente se associa a inovação às iniciativas desenvolvimentistas, oriundas dessas definições de inovação e de desenvolvimento de Schumpeter (1934), que enaltece a mudança como o pivô de um sistema econômico, dependente das reinvenções para lidar com crises. A partir dessa concepção de inovação econômica, a definição schumpeteriana de “destruição criativa” vem a ser uma predação que gera novos produtos e novos processos de consumo a serem anexados à lógica industrial, dentro de uma ideia de aceleração da inovação no mundo do trabalho em prol do aumento ou readequação do consumo de bens e serviços. Consequentemente, a educação formal (creches, escolas e universidades) passa a valorizar cada vez mais a presença de equipamentos novos em suas instalações, por exemplo, enquanto sinônimos de qualidade do ensino e da aprendizagem e preparo dos discentes para o futuro, este geralmente definido como o mundo do trabalho.

Diferentemente, a valorização de formas tradicionais da educação indígena dentro de processos próprios de escolarização pode ser considerada igualmente inovadora, se comparada historicamente às práticas de escolarização usuais, ainda que tais modos próprios de educar dos povos Baniwa e Koripako não sejam novos dentro de sua organização social. Os esforços por superar o paradigma colonialista da escolarização ocorrem de várias maneiras, conforme indicado no percurso histórico e teórico das seções anteriores, e também se articulam com ações comumente chamadas de alternativas econômicas, que tentam transformar processos de produção e de consumo, porém, aliados a uma retomada de saberes tradicionais, sistematicamente apagados ou esquecidos em vias materiais e simbólicas.

A inovação pode ser, então, entendida como mudanças de concepção e de organização dos saberes. Nos termos da tipologia de Schumpeter (1934), tal mudança poderia estar vinculada à introdução de uma nova ideia de qualidade da educação para os povos indígenas, haja vista que a educação bíblica, os internatos salesianos e as escolas rurais agrotécnicas passaram a ser avaliadas como insuficientes para a melhoria das condições históricas dessas populações, ainda que contenham algumas práticas e aspectos específicos que possam ser mantidos, combinados dentro de uma escola inventada a partir de demandas territorializadas.

Gallois (2021), por exemplo, observou que os saberes indígenas também passaram a ser entendidos como tecnologias, numa acepção mais abstrata (GALLOIS, 2021, p. 445), como formas e significados que resultam de intensas trocas entre diferentes povos ao longo de séculos de existência no mundo. A própria ideia de bem viver, em voga, tem sido difundida através das redes dos movimentos indígenas pela educação, em oficinas pedagógicas e demais eventos de OSCs indígenas e indigenistas, como o Cimi, o ISA, a Oibi, a Foirn, a Fiupam, dentre outras. Tal ampliação da noção de tecnologias sofisticada as definições possíveis de inovação, descentralizando os seus agentes. Desse modo, espalha-se o foco nas empresas privadas e não somente as demandas industriais deveriam ser, em teoria, atendidas com novas soluções. As tentativas de modificar situações sociais e políticas, por exemplo, a partir de necessidades pautadas por uma população específica, podem promover o que tem sido nomeado como inovação social e tecnologias sociais.

Assim, as demandas pela valorização e sistematização dos próprios saberes dos povos indígenas também têm afinidade com a definição mais recente, de inovação social, divulgada atualmente pela revista *Stanford Social Innovation Review* (SSIR) e entendida como superação do paradigma da inovação tecnológica de Schumpeter (1934) protagonizada no setor privado, notadamente nas indústrias (HOWALDT *et al.*, 2016). Essa definição subsidia a interpretação dos sentidos da elaboração de projetos de cadeias de valor na comunidade Cabari e em muitas outras das bacias dos rios Negro e Içana, bem como viabiliza a compreensão dos esforços por letramentos que viabilizem cada definição de escolarização própria de cada povo indígena. Assim, todas as definições de inovação aqui apresentadas transcendem a concepção linear de avanço econômico e tecnológico, reforçando o aspecto histórico e social de cada contexto educacional analisado.

Em consonância com a difusão da noção de inovação social, pode-se dizer que o avanço dos movimentos indígenas e suas organizações, acessando e se empoderando em relação aos três setores da economia, contribuiu para transformar paulatinamente as relações entre indígenas e não indígenas em contextos de interação mais respeitosos. Alguns povos indígenas têm ocupado o segundo e terceiro setores com empreendimentos e projetos de base local e comunitária, geralmente corporificados em iniciativas de turismo, sustentabilidade e cursos de capacitação e profissionalização de indígenas em temas que haviam sido diagnosticados como demandas dessas populações. A virada do século XX para o século XXI trouxe uma série de iniciativas de organizações indígenas de diferentes países voltadas para a educação financeira das famílias indígenas, para a assessoria jurídica na fundação de cooperativas, na implementação do ecoturismo ([Gumatj Corporation](#), [MoneyMob Talk About](#), [Maali Minjarra](#), dentre muitas outras).

Nos territórios dos rios Negro e Içana, a serem descritos mais detalhadamente no capítulo seguinte, as práticas inovadoras também podem ser identificadas a partir dos esforços para se pensar e executar um ensino de qualidade. Alguns resultados recentes nas escolas indígenas da região da Cabeça do Cachorro avaliados como positivos pelas comunidades indígenas perpassam a pesquisa de temas interdisciplinares na rotina escolar que sejam de interesse da comunidade. Uma das decorrências de articular as disciplinas através do ensino via pesquisa é a elaboração de projetos com diferentes docentes e ampla participação discente.

Nesse sentido, a inovação educacional é entendida como a adaptação e inclusão de tecnologias para o “bem viver” (CARDOSO, 2021, p. 102) de uma população específica, que tem a própria escola como nó territorial, ou um dos principais pontos de encontro de integrantes da coletividade local. O mesmo pesquisador tem registros em fotos do projeto interdisciplinar sobre recursos energéticos, na Escola Baniwa Eeno Hiepole, na Figura 1 a seguir, que exemplificam tais iniciativas.

Figura 1. Estudantes da Escola Baniwa Eeno Hiepole em projeto interdisciplinar de energia solar



Foto: Juvêncio Cardoso, 2022

Consequentemente, a partir das estratégias de articulação social, que podem fomentar diferentes práticas inovadoras, a escola pode ser entendida como caminho de aquisição e sistematização de saberes: um laboratório de inventividade que tem apresentado ao mundo recursos educacionais em diferentes materialidades. Essas iniciativas estão presentes nas entrevistas documentadas ao longo dos meus trabalhos de campo, em preocupações do professorado indígena em registrar os saberes de seus povos e seus projetos realizados nas suas escolas em livros, ou em muitos outros formatos como em brinquedos, etnomapas, músicas, TCCs, vídeos, etc. e nas demandas de lideranças tradicionais, docentes e discentes por novos letramentos na comunidade Cabari, que aperfeiçoem ou que otimizem essa organização dos recursos educacionais que são de sua autoria. Entendo que as sistematizações compõem uma esfera importante da invenção das escolas indígenas, pois indicam uma diferenciação de agência em comparação à escolarização vigente anteriormente à educação escolar indígena.

É possível estabelecer aproximações entre educação escolar e democracia como um modelo baseado na produção de conhecimentos (GHANEM, 2000, p. 209) estabelecidos a partir das especificidades e demandas locais e domínio desses saberes. As estratégias de organização dos conhecimentos produzidos perpassam as formas de sistematização de saberes realizadas pelas escolas indígenas, coordenadas pelas associações indígenas. Nesse

sentido, formas de gerir conhecimentos, como os recursos educacionais abertos (REA), dentro do marco de universalização do acesso à educação e à informação, também seriam de grande valia para o aperfeiçoamento de professores e para as atividades de pesquisa dos estudantes, haja vista a possibilidade contemporânea de acessar e retroalimentar por via da internet as bases de dados ou repositórios oriundos de salvaguarda e documentação, tais como bibliotecas digitais e demais portais como o Acervo do ISA e do Cimi, por exemplo, nos quais podem ser acessados jornais (*Mensageiro, Porantim, etc.*) e estudos indigenistas, bem como tutoriais e pesquisas indígenas acerca dos seus próprios saberes. Os indígenas de Cabari têm se mobilizado para usar essas formas de gestão de conhecimento e informação através do acesso ao ensino superior indígena e da obtenção de mais equipamentos eletrônicos para o trabalho docente de ensino, pesquisa e registro das atividades.

Dessa forma, uma aspiração de futuro guiada pela retomada e recriação de contextos das tradições orais e visuais dos povos originários ganha sentidos dentro da escolarização própria, que difere da ideia costumeira de um futuro imediato, para o qual a escolarização moderna costuma apontar: o do mundo do trabalho e da empregabilidade. Durante a minha primeira atividade em campo, em 2018, Uílio Garrido afirmou o seguinte:

*Ne awá urikú suka táwa upé. Semú urikúntu. Yaakwa tauyumbué táwa upé tauyúiri kwa kiti muiria ara. Aite kwa upitá sepiasu retana. Mairamé kurimiwasu usikári upitá táwa upé ti aikwe purakí mikiti. Ape, táyuiri iké kiti, ma tá titaukasari, tá titaupinaitika, tá titaupuraki iké.*⁵³ (Uílio Garrido, 2018, grifos meus).

Assim, a partir dessa opinião de uma liderança comunitária, parece-me que uma educação que produz conhecimentos (GHANEM, 2000) baseados nas prioridades particulares da comunidade vem a ser uma alternativa à problemática indicada por Uílio Garrido no excerto supracitado, uma vez que a experiência do ensino via pesquisa baliza saberes que podem ser significativos para as famílias. As práticas descritas nos capítulos 4 e 5 incentivam, por sua vez, o fortalecimento de atores sociais, que exercem a livre iniciativa prevista às OSCs com as associações indígenas, a autoformação para atualização do corpo docente, bem como a gestão de circuitos de cultura e lazer coordenados pela escola.

⁵³ Do yêgatu para o português: Ninguém tem casa na cidade. Meu irmão (o pastor Silvério), só ele que tem. Então, aqueles que estudam na cidade voltam pra cá todos os dias. Isso fica muito caro. E quando os meninos tentam ficar na cidade, não tem emprego lá. Então, eles voltam aqui, mas também não sabem caçar, nem pescar, nem trabalhar aqui.

Tais raízes da educação escolar indígena dos povos do Noroeste amazônico, vinculadas à cidadania, à democracia e, conseqüentemente, à participação social, marcam uma distinção que é recorrente nos discursos de docentes e demais lideranças indígenas das comunidades da região, a saber, entre educação escolar indígena, diferenciada, intercultural e aquela chamada de “convencional”. O professor Ronaldo Garrido, em minha segunda viagem a campo, marcou uma diferença entre o que entende como educação diferenciada e educação da cidade:

O ensino de qualidade vem por aí. Preparação de professores, equipar os professores, no sentido de saber dominar uma sala de aula, saber o que fazer, ter várias maneiras de achar estratégias para aplicar na escola e, ao mesmo tempo, **ter liberdade para sentar com o aluno e dar liberdade para o aluno vir e conversar, tirar dúvida, participar das aulas e até conversar depois do horário das aulas.** Quando termina o ano letivo, a maior parte dos comentários é negativo. Eu acho que a metodologia é a principal, porque não adianta ter uma escola bonita, com ar condicionado, se o professor não está preparado. O professor é o caminho principal para chegar no ensino de qualidade. **Não é simplesmente, “ah, eu to querendo um emprego, um salário, vou ser professor”. Então, muitas vezes, o professor não está querendo alfabetizar. ele está querendo só o salário.** E acaba não conseguindo ser bom professor, não participa da comunidade, só está na hora da aula e acaba sendo mal avaliado no fim do ano letivo. Então, eu **acho que essa parte que é o mais interessante das escolas indígenas diferenciada, que você está na comunidade, está lá para ajudar e tem que dar essa liberdade para os alunos. A gente que se entrega para isso, que quer que o seu povo aprenda, tem que dar essa oportunidade para os alunos conversarem sempre com os professores,** porque o ano passa rápido. Se o professor da comunidade não fizer isso, os alunos da cidade vão levar vantagem. (Ronaldo Garrido, 2019, grifos meus).

Uma das falas do professor Josué Casimiro na minha primeira viagem a campo, em 2018, me chamou a atenção sobre essa diferenciação entre as licenciaturas:

Vai ser bom você esperar o professor Mário voltar da Ilha das Flores e conversar com ele. **Ele é formado pelo polo de Tunuí da UFAM e é um dos que estão mais bem preparados para o ensino de língua indígena e interculturalidade. Eu fui formado num curso convencional do Parfor, que prepara a gente para ensinar as disciplinas das escolas da cidade.** Por isso também é bom quando a gente consegue organizar as oficinas pedagógicas aqui na nossa região, para compartilhar e aprender com os outros professores. (Josué Casimiro, 2018).

Apesar da polissemia que o termo “convencional” possa apresentar, pode-se interpretar que há uma referência ao histórico de formalização das escolas no Rio Negro, que remonta às missões, sobretudo aos internatos salesianos e se aproxima do ensino tradicional criticado pelas correntes da Escola Nova. Ainda que os adjetivos "tradicional" e

“convencional” também possam ser sinônimos em algumas referências bibliográficas, significando os costumes e mesmo os saberes específicos de uma sociedade, é recorrente essa distinção na fala de alguns docentes ouvidos, como no caso de Josué Casimiro. Os saberes tradicionais, levando em consideração essa trajetória da escolarização dos povos indígenas, são geralmente entendidos como usos de saberes indígenas dentro das escolas desses povos, como no exemplo da Figura 2, que ilustra a conclusão do TCC do professor Ronaldo Garrido no ISA, sucedida por uma cerimônia de karisu, junto do seu pai, o pastor Silvério Garrido.

Figura 2. Defesa de TCC de Ronaldo Garrido com cerimônia de karisu



Foto: Sileusa Monteiro, 2021

Descreverei, portanto, quais são as práticas no percurso das escolas baniwa e koripako que entendo como inovadoras por se contraporem à educação colonialista, assinalando a importância da confecção dos recursos educacionais ao longo da trajetória das famílias indígenas que vem territorializando as Serras de Cabari. Sendo assim, a Escola Indígena de Cabari (Einc) segue em um processo de engajamento e contribuição a essa territorialização. Conforme as conquistas legais dos povos indígenas que aponte, no que diz respeito aos seus direitos à escolarização própria, a Lei de Diretrizes e Bases, assim como a Constituição Federal de 1988, amparam a autonomia pedagógica de cada comunidade. Uma das primeiras

dimensões escolares abordada na LDB é a dos calendários escolares. Em seu parágrafo 2º, afirma-se que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, previsto nessa lei (BRASIL, 1996).

O caráter sistemático da confecção de recursos educacionais próprios, que consta, por sua vez, no artigo 79 da LDB, tem sido buscado e pautado nos discursos da maioria do professorado de Cabari e da Escola Aí Waturá como um todo. O professor e capitão da comunidade, Graciliano, fez parte da primeira turma da Licenciatura Indígena do polo yêgatu da Ufam, que selecionou o tema “tecnologias” com esse intuito de planejar e confeccionar recursos educacionais. Segundo o professor Ronaldo Garrido, a procura pela turma de Licenciatura (Prolind) com foco em alfabetização nos anos iniciais foi maior, se comparada com as turmas de Ciências Exatas e de Ciências Humanas. Um trecho de um discurso do professor Tarcísio Luciano, atuante na mesma microrregião, elucida a pauta:

(...) quando começamos a implementar o ensino fundamental II no Médio Rio Negro, entre 2004 e 2005 mais ou menos, a gente acompanhava as experiências piloto do Içana e do Uaupés e **escolhemos usar o modelo de ensino via pesquisa, porque antes os professores usavam praticamente só materiais vindos de fora. Eram poucos livros, mas era o único material que a gente tinha.** A própria Secretaria de Educação mudou um pouco a mentalidade e ofereceu mais oficinas no sentido dos trabalhos via pesquisa, para que o aluno se tornasse pesquisador, mas, em termos. Isso não se concretizou muito porque precisaríamos capacitar mais o professor para entender melhor o que é ser um pesquisador, até para buscarmos formas que o aluno se interesse em buscar conhecimento, porque os professores até então não haviam se preparado para isso. (...) **Até hoje, acredito que temos esse problema. Os bens da cidade, as tecnologias, estão tirando nossos alunos das nossas comunidades.** Muitos deles acreditam que na cidade eles terão mais oportunidades, podem aprender informática, ter acesso à internet, ter celular e isso atrai as crianças para a cidade e algumas escolas diminuíram muito e fecharam. Na comunidade é mais difícil. A comunidade é mais difícil. **A comunidade tem todo um material para trabalhar, tem todo um cenário para fazer isso, mas os alunos também têm interesse em aprender outras coisas:** não só trabalhar com o que é nosso, mas eles querem, poxa, aprender várias outras coisas, que também são legais para que a criança aprenda, né? (...) (Tarcísio Luciano, 2019, grifos meus).

Essa combinação entre sistematização de saberes e ensino via pesquisa não é trivial e, por tal razão, mais exemplos serão interpretados nos capítulos 4 e 5, representando uma importante tradução realizada pelos povos originários sobre o sentido da educação formal, que indica um estado das relações estabelecidas entre escolas indígenas e outras instituições. A problemática dessas relações interinstitucionais pode ser identificada na fala do professor Josué Casimiro, durante a entrega de um exemplar do livro *Educação que produz*

conhecimento (GHANEM; PELLEGRINI; GÓES NETO, 2019) na minha segunda viagem a campo:

Muitas vezes nós justamente levamos os materiais para lá para a Secretaria e eles dizem que vão imprimir, né. Nunca apareceu nada depois, falaram que iam imprimir mas nunca aconteceu isso e justamente, como o Edivaldo estava falando antes, a gente sempre faz trabalho com os alunos. Só não tem onde a gente guardar os trabalhos e este é para trabalhar, para começar a trabalhar com os alunos com sequências, justamente já pensando nesse retorno de vocês.

Com certeza, quando você retornar, você vai ter mais uma cartilha pronta que eu tô trabalhando com alunos de oitavo e nono ano e com os pequenos ilustrando, justamente para as crianças e esse é o objetivo que a gente tem que alcançar até o final do ano, juntamente com alguns alunos que estão aqui, que estão trabalhando em cima disso na língua indígena e em português. Mas já avisando, se tiver o retorno de vocês, aí quando chegarem, com certeza, vou levar algum trabalho deles para você e vai servir bastante para nossa escola. (...) então eu quero agradecer a você que tá falando com outros parceiros também. **Sem apoio a gente não vai a lugar nenhum, né.**” (Josué Casimiro, 2019, grifos meus)

A sistematização também consta na proposta de organização de saberes indígenas conforme categorias nativas, através de tecnologias diversas, nas demandas dos professores indígenas do Alto Rio Negro, expressas em seus projetos político-pedagógicos (PPPs):

Não seguimos o calendário escolar dos brancos. No calendário próprio, da escola diferenciada, são considerados como carga horária os dias de pesquisas voltados para ajudar os pais nos roçados, fazendo limpeza ou plantações da roça, seja da mandioca, banana, macaxeira ou muitos outros plantios. Podem constar no calendário escolar os dias que fazemos dabucuris, vivendo nossa cultura. **No nosso trabalho com pesquisas, essas práticas culturais de trabalho e festas são como temas transversais (dabucuri, artesanato regional, comidas e bebidas típicas, música, transportes).** O objetivo é adaptar os conteúdos das disciplinas como Matemática, Português e História, para discutir e aprofundar uma parte dos conhecimentos dos temas transversais. (CABALZAR, 2012, p. 330, grifos meus).

Encontrei nos estudos de letramentos (LUKE, 2018, 2018; MARTINS, 2011; STREET, 1995; TORRES, 2018, 2022) e na semiótica material (LAW, 2009) algumas ferramentas para interpretar o que motiva essa combinação complexa, pois há, inclusive, equívocos (VIVEIROS DE CASTRO, 2004) a serem observados na elaboração de PPPs, cartilhas, etc., que evidenciam processos de tradução de conceitos, que acabam por inventar novas práticas e materialidades inéditas. A produção de conhecimentos como marco da educação escolar indígena diante do histórico do Noroeste amazônico contempla, então, a inventividade nos recursos utilizados para a concretização desse direito que vem a ser o da escolarização própria. Acredito, por isso, que aquela combinação entre sistematização de

saberes e ensino via pesquisa nas práticas e reflexões de professores indígenas da TI Médio Rio Negro II apresentam características inovadoras.

Em sua pesquisa exploratória sobre o estado de arte da inovação educacional, Tavares (2021) elenca aspectos relacionados ao espaço físico, aos atores sociais, aos procedimentos e às formas de avaliação escolar como forças motrizes inovadoras. Ele distingue as obras a respeito agrupando-as segundo quatro enfoques da inovação:

- 1) a inovação como algo positivo *a priori*;
 - 2) a inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional;
 - 3) a inovação como modificação de propostas curriculares;
 - 4) **a inovação como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social.**
- (TAVARES, 2021, p. 30, grifos meus)

Dialogando com Tavares (2021), entendo que a positivação da inovação alude à influência das correntes da Escola Nova e da pressão industrialista na escolarização do mundo, haja vista a difusão das obras de Schumpeter (1934) e Coombs (1968). A busca por mudanças, por novas propostas curriculares e por alterações das maneiras costumeiras de educação escolar se vincula diretamente com o percurso histórico de uma rede de escolas, ou de uma comunidade. No caso do Noroeste amazônico, em vez de anular totalmente as práticas oriundas dos internatos salesianos, das escolas bíblicas e das agrotécnicas, a educação escolar indígena se ergueu filtrando e selecionando algumas características consideradas eficazes e viáveis para os povos indígenas.

Conforme já mencionei, as conversas informais e entrevistas realizadas durante meus trabalhos de campo de 2018 a 2020 trazem: a) respeito aos adultos em geral, enfatizado nos internatos e escolas agrotécnicas, b) uma suposta eficácia da alfabetização das escolas bíblicas, principalmente nas línguas indígenas e c) maior liberdade para criar os próprios recursos e projetos nas escolas indígenas. Tais características têm sido combinadas em diferentes níveis pelo professorado indígena. São práticas educacionais inovadoras em comparação à fragmentação de cada uma dessas propostas na extensa região da Cabeça do Cachorro.

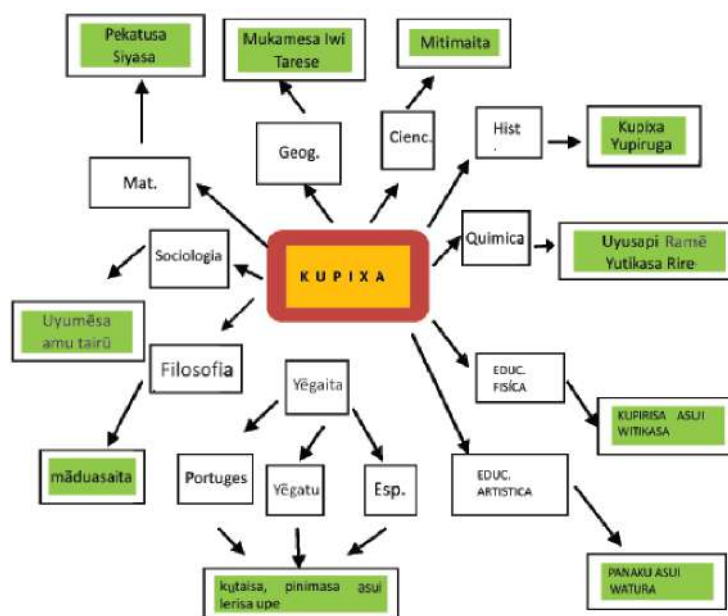
No contexto da educação escolar indígena do Alto Rio Negro, ocorre a construção coletiva dos calendários locais, documentados nos PPPs de muitas escolas baniwa koripako, geralmente arquivados na Secretaria Municipal e na Secretaria Estadual de Educação, como no caso da EIBK Pamáali:

O calendário escolar prevê uma alternância de atividades no local da escola e atividades nas comunidades dos alunos. **Essa alternância entre a Escola e a Comunidade é fundamental dentro da Escola Indígena Baniwa e Coripaco, na medida em que visa manter e consolidar os vínculos dos alunos com suas comunidades.** Por isso, o sistema de funcionamento é por etapas letivas, com 2 meses de duração cada etapa, com carga horária de 8 horas/aula diárias, e 48 horas/aula semanais (somente no domingo é o descanso). Esse sistema possibilita aos alunos um aprendizado num ritmo diferenciado e possibilita também que os alunos participem das atividades tradicionais em suas comunidades. A duração total do curso do Ensino Fundamental é de quatro anos, perfazendo uma carga horária total de 4.608 horas. E a duração total do curso do Ensino Médio é de três anos, perfazendo uma carga horária total de 3.456 horas. (CABALZAR, 2012, p. 242, grifos meus).

A pesquisa e implementação desses calendários estimulou uma reflexão dentro das escolas sobre o que se aprende e o que se usa dentro do próprio Território Etnoeducacional, a partir de temas de pesquisa surgidos no andamento dessa invenção de cada escola indígena. Os calendários, muitas vezes, resultam de um processo de diagnóstico socioambiental da comunidade e alguns foram objeto de reflexão na compilação das experiências-piloto das escolas indígenas participantes do Programa Rio Negro (CABALZAR, 2012, p. 37). Também podendo ser interpretados como uma forma de sistematizar conhecimento, os calendários escolares operam como um dos principais instrumentos de diferenciação em relação ao ano letivo dito convencional.

Esses calendários também ilustram a combinação das matrizes mencionadas anteriormente: a) feriados nacionais, com demonstrações de respeito à bandeira, tal como nos internatos e nas escolas agrotécnicas; b) páscoa, santas ceias e conferências bíblicas, nos quais há usos das línguas indígenas em práticas orais e escritas e c) períodos de trabalhos comunitários e cerimônias tradicionais dos povos do Noroeste amazônico, como o dabucuri, mesclados em eventos esportivos e formaturas dos estudantes indígenas.

Figura 3. Mapa mental curricular do polo yĕgatu da Licenciatura Indígena da Ufam



Fonte: Pacheco *et al.* (2012, p. 92).

De acordo com alguns mapas mentais curriculares aplicados pelos professores de Cabari, desenhados em cursos e oficinas oferecidos, geralmente, em parceria com os investigadores em licenciaturas como as da Ufam, pode-se ver que *kupixá* (Figura 3), que significa roça, está no centro do esquema, entendida como uma das principais fontes para o aprendizado de saberes. A ideia de interculturalidade, muito presente no Magistério Indígena e nas licenciaturas ofertadas nos polos, é igualmente presente nesse mapa. Nos retângulos em verde estão os saberes indígenas, enquanto que aqueles escolares, chamados costumeiramente pelos professores indígenas de “convencionais”, em cor branca. Esses tipos de mapeamentos podem ser interpretados como uma forma de sistematização baseada em categorias nativas, influenciadas pelo método indutivo intercultural (MMI), que Gasché (2004) publicou conjuntamente com as escolas indígenas peruanas.

No entanto, os ditames do artigo 12 da LDB obrigam as escolas a respeitar “as normas comuns e as do seu sistema de ensino” (estas últimas geralmente entendidas no cotidiano escolar como a atuação das secretarias de educação), incumbindo-se de assegurar o cumprimento de dias letivos e horas-aula estabelecidas. Tais normas, contudo, quase nunca levam em conta o que as próprias comunidades indígenas consideram adequado como número de dias letivos, ou mesmo o que caracterizariam como um dia letivo. Essa lei fixa um

mínimo de 200 dias letivos por ano e não é incomum a existência de conflitos entre escolas e secretarias a respeito desse assunto.

Em parecer científico acerca dos direitos à educação escolar indígena, Ghanem, Góes Neto e Pellegrini (2019) afirmam que:

As dinâmicas da vida das comunidades seguem marcos de divisão do tempo segundo as culturas originárias, os quais, em alguns casos, têm vigência desde épocas ancestrais, muito anteriores à repartição por dias, horas e minutos, que foi se disseminando com o predomínio da lógica capitalista e a consolidação da sociedade industrial. (GHANEM; GÓES NETO; PELLEGRINI, 2019, p. 2, grifos meus).

Justamente por tais razões, a legislação dos territórios etnoeducacionais indígenas (TEEIs) exerce função decisiva na autodeterminação dos povos originários através da sua escolarização própria, respeitando principalmente os fluxos migratórios e materiais regidos por princípios exogâmicos, evidenciados na presença de práticas como o dabucuri nos seus eventos escolares (formaturas, encerramento do ano letivo, torneios intercomunitários, etc.), que envolvem o ato itinerante de compartilhar as colheitas das roças, carnes ou ainda derivados de mandioca das famílias participantes.

Além disso, as condições geográficas e climáticas, tais como a cheia e seca dos rios Negro e Içana e as fortes chuvas ou os fortes raios de sol nas faixas paralelas à linha do Equador, trazem implicações nos horários das atividades dentro e fora das salas de aula. Dessa maneira, prédios escolares convencionais à base de cimento e concreto, construídos dentro de projetos federais que não levam em conta as adequações regionais, podem se tornar ambientes muito quentes, ao passo que as fortes chuvas do inverno amazônico podem impedir trabalhos *in loco* nas trilhas, roças, ou mesmo as aulas de educação física convencionais, com práticas esportivas em horários da tarde, por exemplo. Semelhantemente, o armazenamento de livros didáticos e paradidáticos em depósitos podem ocasionar emboloramento decorrente da umidade.

Diferentemente, todo o processo de territorialização das Serras de Cabari, composto pela confecção recursos educacionais a partir da extração sustentável ou reciclagem de fibras, dos projetos de turismo comunitário e, mais recentemente, pelo circuito de eventos da Arena Rio Negro encorpa ações inovadoras a serem descritas adiante, que tentam lidar com o desafio de invenção da chamada educação diferenciada, buscando oferecer aos estudantes uma educação avaliada pela comunidade como algo de qualidade, organizado num calendário

que respeite os modos de vida das famílias. Ocorre que tal esforço pelo reconhecimento das adequações regionais requer ações articuladas do professorado indígena.

Os mesmos autores assinalam que, embora o artigo 12 da LDB incumba as escolas de elaborar e executar suas propostas pedagógicas, quando isso ocorre de forma coerente com as culturas indígenas, as perspectivas adotadas localmente se deparam, geralmente, com a rigidez das normas emanadas das secretarias municipais e estaduais (GHANEM; GÓES NETO; PELLEGRINI, 2019, p. 2). Eles também debatem acerca das relações entre escolas indígenas e órgãos gestores no município de São Gabriel da Cachoeira, evidenciando que algumas dessas instituições da administração escolar exigem das escolas a apresentação do PPP - elaborado, no caso das escolas baniwa e koripako, com ampla participação social - e o transformam numa condição para a autorização de funcionamento de escolas indígenas, sob risco de aprovação oficial ou não desse documento (GHANEM; GÓES NETO; PELLEGRINI, 2019, p. 2) em vez de usá-lo como modo de apresentar a escola a um jovem professor, que esteja eventualmente iniciando os trabalhos numa escola.

Desse modo, as secretarias tendem a anular o potencial do artigo 14 da mesma LDB, segundo o qual os “sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades”, que devem seguir os princípios de “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e de “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Consequentemente, as estratégias adotadas pelo professorado indígena com vistas a lidar com tais órgãos da administração pública podem ser igualmente inovadoras, se tentarem transformar o caráter impositivo de suas normas. Entre essas estratégias está a busca de maior autonomia pedagógica nas autoformações, que será descrita nos capítulos seguintes.

Quando nas escolas das comunidades indígenas se opta por educar a partir de elementos das culturas indígenas em vez das disciplinas escolares convencionais, por exemplo, ou por usar instrumentos descritivos de avaliação em vez dos sistemas de notas, tal como no caso da ficha de avaliação descritiva do Projeto Pirayawara, essas decisões estão sujeitas à invalidação, por causa da recusa das secretarias em admitir práticas diferentes de suas preferências pedagógicas (RHODEN, 1999), nas quais fundamentam suas exigências administrativas. De acordo com os professores Edivaldo e Mário, as secretarias exigem documentações padronizadas com notas por disciplina, ao passo que não cumprem as suas

indispensáveis obrigações, atrasando ou não entregando boa parte da merenda escolar e dos materiais escolares à Einc. Os mesmos pareceristas sublinham:

Ainda que o artigo 15 da mesma LDB imponha aos sistemas de ensino que assegurem às escolas progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, o que se mostra nas linhas de conduta dos órgãos gestores é a **intensificação da centralização e do controle minucioso** (GHANEM; GÓES NETO; PELLEGRINI, 2019, p. 3, grifos meus).

Veja-se que, pelo artigo 23, a educação poderá organizar-se em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. Assim, os corpos docentes têm se valido do artigo 23 para que as secretarias compreendam, principalmente, as dificuldades logísticas das famílias para que os alunos frequentem as escolas, quando não habitam nos assentamentos da mesma comunidade que sedia as aulas.

Os trabalhos dentro do que frequentemente se chama de ensino multisseriado (ou multiciclado, na fala de alguns professores), por exemplo, têm sido realizados nas escolas indígenas dos rios Negro e Içana etnografadas durante a pesquisa “Educação escolar indígena: saberes aprendidos e inovação” (GHANEM, 2017), incorporando o uso das línguas originárias e valorizando tradições orais e visuais, através de metodologias como a dramatização e o ensino via pesquisa, muito mais por conta da precarização dos serviços prestados pela Secretaria Municipal e pela Secretaria Estadual de Educação do que por uma livre escolha do professorado. Assim, a busca por solucionar entraves gerados pelos órgãos gestores também propicia ações inovadoras das escolas indígenas. Retomando o parecer científico de Ghanem, Góes Neto e Pellegrini (2019):

Há, portanto, uma distância da perspectiva expressa no artigo 78 da LDB, que determina o desenvolvimento de **programas integrados de ensino e pesquisa com vistas à oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas**, com os objetivos de “proporcionar aos povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências”, assim como de lhes garantir o acesso às “informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”. (GHANEM; GÓES NETO; PELLEGRINI, 2019, p. 3, grifos meus).

Diante da distância entre as conquistas na legislação nacional e a implementação dessas práticas, é comum notar estratégias de mobilização da comunidade, geralmente organizada pelo professorado, para lidar com as ausências das políticas públicas em suas escolas. Nota-se que tal valorização da diversidade epistêmica, étnica e linguística, amparada por leis como a LDB e fundamental para as principais pautas dos professores indígenas do Médio Rio Negro II, sobretudo nos anos escolares iniciais, esbarra nos desafios de implementação, por conta de um cotidiano cuja tendência é a de alta rotatividade do corpo docente e da dificuldade dos gestores municipais, estaduais e federais da educação em reconhecer as comunidades indígenas com tais iniciativas de valorização. Um dos principais impactos dessa problemática é a tendência a usar apenas a língua portuguesa nas aulas dessas escolas, devido à falta de apoio institucional à diversidade linguística, que envolve assessoria técnica, aperfeiçoamento dos professores e confecção de mais recursos educacionais plurilíngues.

Por isso, pelo artigo 79 da LDB, os sistemas de ensino têm que ser apoiados pela União no provimento da educação intercultural, com programas integrados de ensino e pesquisa “planejados com audiência das comunidades indígenas”, tendo por objetivo “fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade”, formar pessoal especializado, desenvolver currículos e programas específicos que incluam as culturas das respectivas comunidades e “elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado”. Talvez essa última faceta da legislação seja a que ilustre as principais ações inovadoras de Cabari, levando em conta sua territorialização, entendida como ocupação e ressignificação de recursos socioambientais no intuito de fortalecimento do sentimento de pertencimento (OLIVEIRA, 1998) e busca da confecção de seus próprios recursos educacionais.

O artigo 79 se completa com a previsão de atendimento aos povos indígenas em universidades, “mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como do estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais”. Isso tem se concretizado em parte com a oferta do Magistério Indígena (curso de nível médio para a formação de docentes) e de alguns cursos de licenciaturas interculturais, que têm influenciado os corpos docentes no sentido de avançarem os projetos de escolarização própria, aumentando sua autonomia pedagógica e trazendo metodologias e projetos inovadores, se comparados com o que era costumeiro no cotidiano escolar de suas comunidades e com outras ofertas de

aperfeiçoamento e formação, como o Parfor e faculdades privadas, que têm expandido sua atuação na região com cursos presenciais e remotos.

A oferta do ensino superior pelas diferentes instituições, públicas e privadas, não está isenta de conflitos a respeito do estatuto dos saberes indígenas dentro das escolas, havendo certa distinção percebida pelo professorado indígena entre docentes formados em licenciaturas interculturais e naquelas chamadas de convencionais (UEA, Parfor, instituições privadas de ensino, etc.), sentida pelos próprios comunitários de Cabari na forma de metodologias de trabalho participativo, junto da comunidade, e colaborativo, junto de parceiros externos (universidades, militares, organizações religiosas, etc.). O ensino superior é de suma importância para a caracterização das práticas inovadoras, haja vista que, muitas vezes, é na licenciatura que os professores idealizam projetos a serem desenvolvidos em suas escolas, baseados nos seus TCCs.

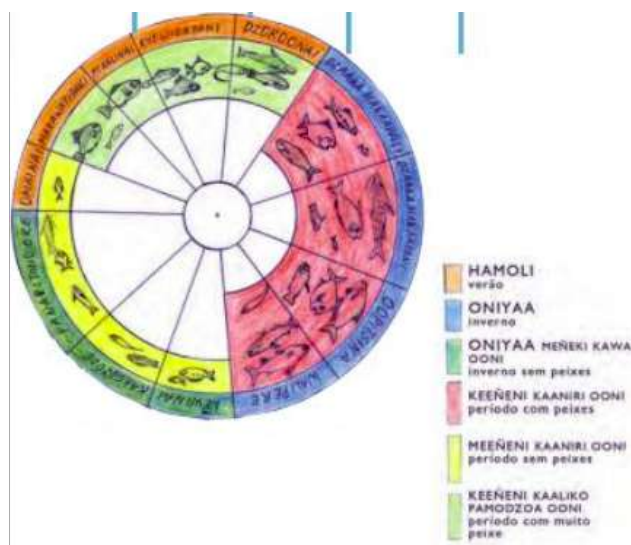
Historicamente, as ofertas de licenciaturas interculturais no Noroeste amazônico foram influenciadas pelas primeiras turmas de Magistério Indígena, que lhes são anteriores. Aluno da primeira turma ofertada na região do rio Içana, na comunidade Juivitera, o professor Daniel Benjamin foi por mim entrevistado⁵⁴ durante minha segunda viagem a campo, em julho de 2019:

⁵⁴ Entrevista disponível em vídeo em: <https://youtu.be/7WojwaovLZk>

Em 2004, **ocorreu um concurso diferenciado que aprovou um bom número de magisterianos**, do Magistério Indígena I, no qual eu pude me tornar efetivo no quadro municipal. Antes eu tive experiências como professor contratado, na minha comunidade mesmo, atuando com a alfabetização em turmas multisseriadas. Foi uma dificuldade enorme, mas o magistério e os professores veteranos me ajudaram bastante para as experiências didáticas. (...) Em 2003 fui convidado pela Oibi a assumir o quadro de professores da Escola Pamáali e aceitei o convite. Era o terceiro ano de funcionamento dela e pude acompanhar o processo de implantação. O que eu me recordo dessa experiência era a gestão participativa, muito diferente das escolas pequenas, multicicladas, da época, que eram de Pré à 4ª série. **Lá era diferente, em nível de aprendizado era muito diferenciado também.** O processo de aprendizagem era avaliado continuamente e a gente abria espaço para os alunos falarem também. Isso nos ajudava muito a nos autoavaliar. (...) **A influência da escola Pamáali foi forte. Isso levou a experiência que a escola gerou de gestão participativa para outras comunidades. Porque antes eram as secretarias que indicavam os gestores das escolas. Nós mudamos isso e passamos a chamar a pessoa indicada de coordenador, sem diretor.** O que estava sendo implantado na prática, que era novo, era o ensino via pesquisa. O grupo que estava na Escola Pamáali e mais alguns professores indicados participavam de 2 ou 3 oficinas na Pamáali todo ano, dentro do projeto da Foirn. Acho que do povo Baniwa éramos 16, só. Saindo da Pamáali, ficou muito visível pra mim que eu levei de bagagem a gestão participativa e o ensino via pesquisa. Só que era muito diferente, porque a Pamáali não era uma escola que tinha uma comunidade. Os estudantes não estavam com suas famílias nem com as lideranças da comunidade quando estudavam na Pamáali. **Eles voltavam para as suas comunidades com planos de pesquisa, para executar ao redor lá, em suas comunidades, nos períodos intermediários. Eram depois sistematizados os dados e fazíamos seminários para socialização dos resultados** (...) Hoje, o ensino via pesquisa é uma proposta que continua nas escolas. Mas é um pouco diferente. A dificuldade variava muito na forma de orientar. **Tem muitos professores hoje que querem fazer pesquisa, mas não sabem como orientar e como finalizar, como fazer acabamento, toda a organização do trabalho, principalmente** (...) A partir de 2006, a Semed incentivou bastante a implantação das escolas indígenas, as escolas foram mudando de nomes e daí a escola de Tunuí se chamou Máadzero, que seria uma pessoa líder. **No Magistério começamos a fazer pesquisa e, com a Pamáali, com a graduação e com os encontros de Educação da época da irmã Edilúcia, secretária da época, que consegui organizar, era muito comum que as escolas adotassem a metodologia do ensino via pesquisa.** Essa era uma prática que a gente fazia de fato na Escola Pamáali. Também teve a avaliação descritiva que a gente fazia na Pamáali, mas que sofreu um pouco de resistência. Parecia que ela batia um pouco de frente com o sistema. Então, muitos professores acabam dizendo, “então não vou usar, porque lá na secretaria não vão aceitar”. Outro ponto é que a avaliação descritiva era apresentada em textos e muitos pais não sabiam ler na época e isso parecia gerar uma implicância. Eu exercitei um pouco isso, principalmente na Escola Pamáali. Hoje eu também não vejo as secretarias incentivando isso. **Na época da irmã Edilúcia ela viajava bastante, foi a pessoa que acho que chegou em todas as escolas, ouvia os pais. Ela tentou preparar a sua equipe técnica para trabalhar em cima das expectativas dos pais.** Naquela época, nós, professores, a gente se sentia bastante amparado. **Hoje vejo as escolas tentando se organizar por si próprias.** (...) Também temos outros professores, que não foram magisterianos, que foram acadêmicos, que estudaram na cidade e daí sentiam muita dificuldade de entender a política de educação escolar indígena lá nas comunidades, quando entravam para o quadro de professores. **Por isso que eu acho que os encontros de educação são importantes para socializar as experiências.** A ideia da Rede de Escolas Baniwa e Koripako seria para envolver essa turma aí. (Daniel Benjamin, 2019, grifos meus).

Ou seja, parte da caracterização das inovações das escolas indígenas diz respeito às suas relações com órgãos administrativos, nomeadamente a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (Seduc) e a Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira (Semed), e à oferta de cursos de Magistério e licenciaturas visando o aperfeiçoamento docente. Além desses dois importantes fatores, a legislação nacional também é passível de diferentes interpretações e ressignificações dos seus discursos oficiais (ALBUQUERQUE, 2007, p. 233). O que eu vejo como inovações são tentativas de fazer valer os direitos conquistados com base nas lutas das organizações indígenas, desde fins do século passado, combinando diferentes práticas educacionais anteriormente vivenciadas. Essa combinação pode resultar numa definição própria de educação escolar indígena, que ressignifica os discursos oficiais e influencia diretamente a concepção e cumprimento dos calendários das escolas indígenas, tal como o que segue na Figura 4.

Figura 4. Calendário baniwa e koripako 2003 publicado pela Escola Pamáali



Fonte: Cabalzar (2012, p. 251).

Com base nas oficinas de pesquisadores visitantes e nos saberes dos mais velhos sobre pesca nos rios, igarapés, lagos, sítios sagrados, etc. a Escola Pamáali elaborou o seu calendário escolar próprio, fundamentado nas cosmovisões que regem o sistema agroecológico em funcionamento na bacia do rio Içana, conforme exposto parcialmente na Figura 3. É um resultado do processo de ensino via pesquisa, em grande parte fortalecido a

partir da oferta do Magistério Indígena, executado a partir da pactuação entre secretarias da educação, universidades e OSCs. Vale assinalar que os ciclos de pesca e de cultivo nas roças, influenciados pela dinâmica do rio Içana, foram decisivos para a elaboração e implementação desse calendário regionalizado.

Na análise de monografias enquanto procedimento investigativo e de letramento científico em Vieira e Ruiz (2011, p. 286), as pesquisadoras registram, por exemplo, o recorrente contexto de dificuldades das escolas indígenas do médio e alto rio Içana, ao lidarem com a percepção de uma recente escassez de alimentos fornecidos pela terra e pelos rios por conta de um aumento populacional, fazendo com que os Baniwa e Koripako dedicassem tempo em práticas de fomento à segurança alimentar, subsidiadas pelos resultados do ensino via pesquisa. O levantamento de problemáticas locais se transformou em temas de pesquisa, orientados por professores do Magistério Indígena, das licenciaturas interculturais ou assessorados por membros de organizações parceiras como o ISA, por exemplo.

Por isso, pensam numa escola indígena que, desde o ensino fundamental, crie nos estudantes vínculos com os lugares que habitam: não apenas uma identidade cultural de sentimento de pertencimento, aprendendo com os velhos as suas tradições, mas também uma territorialização com as possibilidades de saberes aprendidos sobre os recursos socioambientais do próprio médio rio Içana. Um exemplo é o trabalho de pesquisa realizado pelos professores da Einc de apresentações dramatizadas no contexto das formaturas do ensino fundamental, como um fator motivador à valorização cultural. O docente Mário Gonçalves relaciona esse tipo de atividade de pesquisa com o que desenvolveu em seu curso de Licenciatura da Ufam, em Tunuí Cachoeira:

Maioria das meus colegas que participaram desse curso de licenciatura na verdade avaliam que foi uma experiência satisfatória realmente para nós, principalmente para para mim e sobre esse tipo de ensino, sobre a metodologia de ensino que a gente participou, eu gostei do trabalho, porque **é o que a gente vai seguir fazendo na nossa profissão de professor nas escolas indígenas. A gente faz pesquisa, entrevista, registra, fotografa, escreve tanto na língua e em português** e aí, com certeza, a experiência foi satisfatória, porque depois a gente consegue repassar esses conhecimentos na sala de aula (...)

(...) O professor pesquisador indígena **tem que saber como conviver dentro da comunidade, sempre querendo valorizar ela**, sempre pensando no futuro da comunidade para ajudar a comunidade para fortalecer a educação escolar indígena na sala de aula, conforme as demandas, conforme problemáticas das comunidades. Pelo que eu conversei com a comunidade, decidimos trabalhar forte com as artes. Nossa equipe de professores conseguiu trabalhar dessa forma de pesquisa **igual à nossa licenciatura na formatura do ensino fundamental em Cabari**. Eu, Agnaldo, Graciliano e os demais, que não estudaram nos polos mas fizeram o Magistério, já estamos acostumados com essa atividade. (Mário Gonçalves, 2021).

Assim sendo, veem-se anseios presentes nos projetos de escolarização próprios dos povos do Alto Rio Negro que ultrapassam a noção conteudista, ou ainda de treinamento, presente na mentalidade seguida por muitos órgãos escolares administrativos. A avaliação na forma de nota para as monografias dos estudantes, por exemplo, talvez não traduza o potencial de valorização de saberes e de articulação regional que esse processo colaborativo motiva em grande parte da comunidade à qual a escola serve.

Embasada na pesquisa etnográfica com a escola do povo Kotiria, Abbonizio (2013) constata que as experiências de escolas indígenas trazem consigo um conjunto de tentativas de se afastar de práticas escolares com características colonialistas, afirmando, conseqüentemente, que a educação escolar indígena, definida enquanto escolarização de pessoas autodeclaradas indígenas em um território indígena, vem a ser um exemplo de inovação educacional (ABBONIZIO, 2013, p. 40), dado que tende a promover a ampla participação social e a valorização de saberes próprios, aprendidos dentro do seu território, diferentemente do que ocorria nas propostas pedagógicas de educação *para* os índios, em modelos genéricos, permeados por discursos proselitistas, nacionalistas e higienistas.

Alinho-me com essa autora e adoto a premissa de que são inovadores os intentos de romper com a rotina de práticas educacionais colonialistas presentes no que é amplamente denominado de educação convencional, em parte da literatura especializada (e.g. SCHWARTZMAN, 1991; ABBONIZIO, 2013; ABBONIZIO; GHANEM, 2016) e nos discursos de docentes e lideranças ouvidas nos meus trabalhos de campo. A educação

convencional é interpretada como um conjunto de traços relacionados à ausência de participação social nas tomadas de decisão sobre a escola, dificultando as possibilidades de processos de escolarização próprios.

Tal tendência à manutenção e à padronização de um único modelo de escolarização, predominante entre os não indígenas, é considerada colonialista. A educação moderna pode ser assim considerada na medida em que é sinônimo do que as correntes da Escola Nova chamavam de ensino tradicional: o predomínio na ação de ensinar durante séculos na escolarização do mundo ofuscou a ação de aprender, deslegitimando uma diversidade de saberes e as possibilidades de produção de conhecimento dentro das escolas, numa bipartição hierarquizada entre mundo não indígena e indígena que conformou a rotina escolar a uma previsibilidade das aulas majoritariamente instrutivas e expositivas.

Contudo, há também uma importante dimensão do exemplo, da observação direta e da prática, que retomam algumas provocações de Ingold (2010, 2016) acerca da importância da imitação e da performatividade na aprendizagem na educação escolar indígena, além de laços de parentesco que envolvem muitas relações entre professor e estudantes, e da intensidade da autoridade dos mais velhos reconhecida por crianças, jovens e mesmo adultos nas relações de aprendizagem que podem diferenciá-la de outros processos de escolarização, de modo a complementar as aulas ditas teóricas (instrutivas e expositivas). Tais provocações são similares ao pensamento expresso em kichwa como *maki shinakun shimi rimakun* que significa que, enquanto se fala, realizam-se ações, numa relação de compromisso entre teoria e prática que, além de evidenciar a simultaneidade de saber escutar, saber falar, saber aprender e saber aplicar, faz com que uma pessoa se forme com vontade de fazer cumprir sempre o que se declara oralmente (KOWII, 2012, p. 8).

A definição de inovação empregada por Abbonizio (2013) e Ghanem (2002, 2016) - a saber, como uma lógica que orienta práticas educacionais distintas de outras, que são costumeiras, em determinado lugar ou grupo social - ecoa a de Demo (2010, p. 865), que a concebe como um processo de rompimento das dinâmicas educacionais vigentes e persistentes, como no caso da força e previsibilidade da aula instrucionista. Com essa reflexão, é possível pensar que as primeiras gerações de populações com histórico de acesso à escola negado também podem contribuir para a inovação, devido às suas demandas específicas, com as quais o sistema educacional não está habituado. Esses autores levam em consideração a trajetória histórica local de uma dada comunidade, ou

povo, dentro de uma multilateralidade, ou complexidade da inovação na educação escolar indígena a partir de perguntas como:

- a) Quais são os atores sociais, ou agentes da inovação?
- b) Por quais razões eles estão inovando?
- c) Para quem eles estão inovando?

Se retomada a discussão anterior sobre a tendência a associar inovação à relação hierárquica entre educação e economia, por exemplo, nota-se que a inovação das escolas indígenas é protagonizada pelo professorado indígena, motivado a estar a serviço, primeiramente, das suas próprias comunidades, compostas frequentemente pelos seus familiares, que o avaliam recorrentemente e se valem dessa presença de comprometimento comunitário como critério relevante nas tomadas de decisão. Logo, a relação válida nesse contexto histórico social entre educação e economia é o fomento ao desenvolvimento local e sustentável dessas famílias, subsidiado pela atuação da escola indígena, desde práticas de afastamento das características colonialistas, motivadas por: a) formas de sistematizar e produzir conhecimentos, b) TCCs das licenciaturas baseados em problemas reais dessas comunidades, c) tentativas de driblar impedimentos de órgãos gestores para realizar os projetos que beneficiem a comunidade e d) ressignificação dos discursos oficiais.

Essa inovação educacional indígena constitui, então, o que posso chamar de tentativas de superação do paradigma colonialista. Uma tipologia da inovação educacional ainda está longe de ser vislumbrada, mas os aspectos territoriais e econômicos já têm sido objeto de intensas reflexões embasadas em experiências de comunidades indígenas e não indígenas, como no caso dos TEEIs e do bem viver (*matsiakaro wemakaa, sumak kawsay, kawsak sacha, tekó porã*, etc.), ainda que para algumas lideranças este último seja uma espécie de tradução para diferentes línguas originárias, não sendo um conceito conhecido previamente entre a maioria de seus falantes. Tanto os TEEIs quanto o bem viver podem ser interpretados justamente como parte da inventividade de conceitos originais dos povos indígenas, em meio à luta pelo pleno reconhecimento das atividades das suas escolas.

Dentre as problemáticas da inovação elencadas dentro do TEEI do Alto Rio Negro, existe aquela de que algumas inovações se espelham nas experiências com os vínculos que possuem nos bairros da sede urbana de São Gabriel da Cachoeira, dada a proximidade,

como no caso das buscas por mais equipamentos eletrônicos e infra-estrutura escolar por parte dos docentes; outras vêm de educadores com formações adjetivadas como “diferenciadas”, minoritárias na região, como no caso de Silvério Garrido Júnior e Juvêncio Cardoso, ambos concluintes que tiveram iniciativas envolventes em suas comunidades, trazendo para as atividades recursos e serviços de outros lugares, atrativos aos jovens e adultos, que faziam com que muitos evadissem de seus territórios originários em busca dos bairros urbanos, como no caso do projeto da Arena Rio Negro em Cabari⁵⁵, para a organização de torneios intercomunitários, assim como o Projeto Castanha do Uará Kalipana⁵⁶, que promove o intercâmbio entre estudantes de diferentes escolas, na comunidade Canadá, respectivamente.

Além disso, eu considero inovadora a conexão entre conhecimentos tradicionais e científicos: a diversidade passa assim a ser uma potência e não um problema nessa concepção presente em alguns pensadores baniwa, como Fernando (2018) e Luciano (2011). A diversidade étnica e linguística tem sido interpretada, então, como potência inovadora sobretudo no mundo do trabalho e no ensino superior, viabilizando maior capilaridade e alcance de redes de atuação. Gomes (2011) trata da importância da diversidade étnico-racial, enquanto Capra (2005) aborda o tema levando em conta os sistemas complexos e a articulação de redes através da educação.

As tentativas de uso das ideias de autores da chamada Pedagogia Crítica para uma abertura maior ao uso de categorias nativas nas problematizações e na sistematização das pesquisas feitas pelas escolas, como na obra *Educação e sociedade indígena: uma aplicação bilíngue do método Paulo Freire* (HERNÁNDEZ, 1981), foram, em muitos casos, resultados de pesquisas colaborativas com populações tradicionais, tal como evidenciado na obra supracitada, na qual a autora debate uma experiência de uso de propostas freireanas no contexto chileno de escolarização dos povos Mapuche. Diante de um cenário de discriminação étnico-racial e perseguições políticas, foram incorporando paulatinamente os estudos, práticas e discursos das etnociências e da interculturalidade.

⁵⁵ Um vídeo com filmagens da Arena, editado pela própria comunidade, está disponível em: https://youtu.be/YZktU_pgxfY

⁵⁶ Descrição dos projetos disponível em: <https://eenohiepole.wordpress.com/projetos/>

Em seu mapeamento de escolas inovadoras na região Amazônica, Johannessen (2009) afirma que a escolarização moderna, colonialista, foi ferramenta de apagamento da diversidade alimentar, étnica, cultural, linguística e geográfica. Para além de incluir e acolher pessoas de origens distintas e em condições diferentes de ingresso nas escolas e universidades, a autora defende a formulação de políticas de valorização da diversidade que superem diferenças históricas nas relações étnico-raciais entre povos, através do fomento ao empoderamento dos seus estudantes em programas de ensino, pesquisa e extensão, podendo, inclusive, resultar em inovações dentro dessas instituições.

Um dos melhores exemplos está nas frentes de ações afirmativas no ensino superior, que abrangem desde a abertura de vagas específicas para populações indígenas até o incentivo a múltiplos letramentos e maior abertura dos currículos já existentes aos saberes que os estudantes carregam consigo e que ainda não foram publicizados. O encontro entre os saberes tradicionais de estudantes indígenas e os procedimentos científicos já consolidados pode ser inovador e tem crescido no país a partir da Lei 12.711/2012, que garantiu a reserva de vagas para pessoas autodeclaradas negras, pardas e indígenas, estudantes de escolas públicas e de baixa renda para ingresso nas instituições públicas federais. Cresceu também com a Lei 12.990/2014, destinada à reserva de vagas de pessoas desses perfis para a ocupação de cargos públicos, que também gerou debates sobre a necessidade de concursos diferenciados, realizados em diferentes línguas, por exemplo.

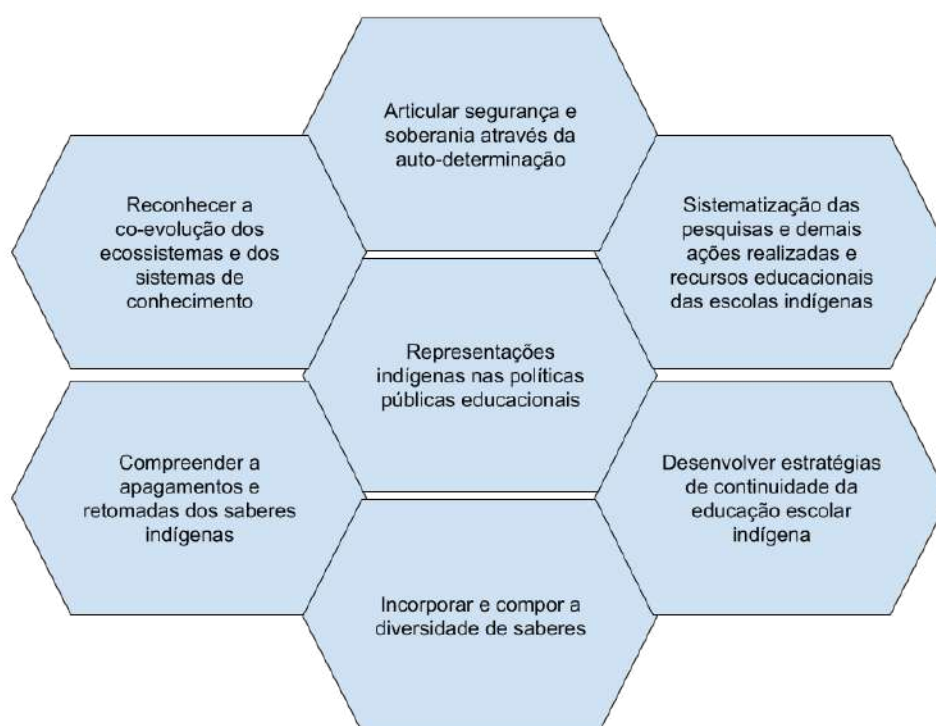
Quando perguntado em entrevista a respeito da implementação de políticas de valorização das línguas indígenas em nível municipal, o já falecido líder Higino Tenório, atuante na criação da escola Utapinozona, mencionou a iniciativa de um concurso público diferenciado, realizado à época da gestão da então secretária de educação Irmã Edilúcia:

Com algumas políticas, teria sim como viabilizar todas as línguas. **Irmã Edilúcia, por exemplo, fez um concurso diferenciado usando todas as línguas.** Os concursos diferenciados têm viabilidade nesse sentido. E o poder público que se compromete a fazer ações nessa direção se torna um suporte político muito forte para essas línguas. **Isso foi positivo, deu um salto de valorização. Mas depois parou tudo, começou a cair de novo.** (Depoimento de Higino Tenório, *In*: CABALZAR, 2012, p. 143).

O esquema abaixo (Figura 5) é um dos muitos que indicam pontos de entrada, ou trilhas para a valorização dos povos indígenas através de uma paulatina reeducação da sociedade como um todo, indo desde uma melhor documentação até um entendimento mais

aprofundado acerca dos saberes indígenas e práticas governamentais inclusivas de reconhecimento dessa diversidade epistêmica, para promover transformações sociais e políticas que incentivem a composição dos conhecimentos científicos e indígenas em benefício de escolas mais sustentáveis e inovadoras. De um modo geral, os estudos de inovação educacional contribuem para iluminar a importância das múltiplas combinações entre saberes e materialidades em prol de melhorias nas condições de vida das comunidades.

Figura 5. Pontos de entrada para a valorização dos saberes indígenas



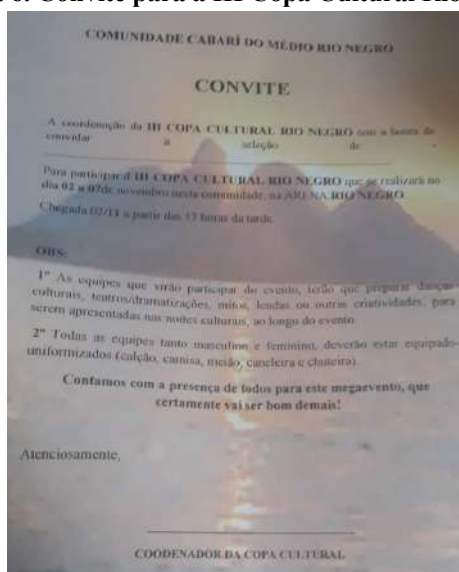
Fonte: Adaptado de Vijayan *et al.* (2022).

A Einc, por exemplo, estuda possibilidades de elaboração de recursos educacionais que possam ser redigidos em todas as línguas faladas pelas famílias dos estudantes que a frequentam. Além de fomentar uma sensibilização para a importância de respeito a todas as etnias que convivem no território, sobretudo as famílias hüpdah, de migração mais recente, esse processo pode incentivar o aprendizado de línguas indígenas entre estudantes e professores. Trata-se de um conjunto de perspectivas complexas das inovações, que não as reduz ao aspecto econômico, de onde surgiram suas primeiras definições, haja vista a

importância de basear-se no território e na diversidade étnica e linguística, na qual a escola está circunscrita para a busca de um ensino de qualidade (OCDE, 2010, p. 19). Também é possível pensar em formas inovadoras de promover a participação social das famílias dentro da comunidade.

Dentre as quais, a Arena Rio Negro merece destaque. Trata-se de uma instalação de um estádio que recebe equipes de diferentes comunidades, principalmente da TI Médio Rio Negro II, onde está localizada, e da TI Alto Rio Negro para torneios esportivos em feriados e fins de semana, intercalados com outras formas de entretenimento, como as chamadas “noites culturais”. A Figura 6 exibe uma importante prática de escrita e leitura com o intuito de organizar as comunidades indígenas, dialogando com o movimento associativista, que é o convite para assembleias, oficinas pedagógicas, formaturas e torneios, como a Copa Cultural Rio Negro.

Figura 6. Convite para a III Copa Cultural Rio Negro



Fonte: Agnaldo Casimiro, arquivo pessoal, 2022

Não são somente os professores que inovam, mas eles são muitas vezes as pessoas que observam e que estão autorizadas a catalisar ações já existentes dentro da comunidade, tal como no caso da mobilização das crianças e jovens por meio do esporte e lazer em geral e também nas iniciativas de idosos artesãos como Uílio Garrido, que iniciaram a confecção de tipitís e cestos com materiais sintéticos recicláveis. As fibras têm recebido atenção especial dos Baniwa e Koripako há décadas, dentro dos seus projetos socioambientais de

cadeia de valor. Até então, eram sempre fibras vegetais como o arumã usadas como matéria-prima do projeto Arte Baniwa. Na comunidade Cabari, há o reaproveitamento das garrafas plásticas para a confecção de cestos, um tipo de inovação que atualiza os processos de consumo e de produção no Médio Rio Negro II.

Atualizando a noção sociológica de paradigma de Kuhn (1978), Law (2009) fala de associações heterogêneas: a relação entre objetos técnicos e heterogêneos em circulação gerando o poder, ou o empoderamento, como efeito desse agenciamento (LAW, 2009, p. 146). Essa semiótica material conforma a escola: a reciclagem de resíduos sólidos, a confecção de recursos educacionais a partir de bambus e caules da flora territorializada são traduções, que transformam materiais heterogêneos em uma mescla inédita, ocasionando desvios de rota da trajetória esperada de circulação de enunciados e materiais (MELO *et al.*, 2007, p. 116). O caso da confecção das cestarias baseadas no reuso das garrafas plásticas é notável por conta da ampliação de contextos de uso desses materiais, que também ocorre na confecção de recursos educacionais como no Jogo do Urutu e no Material Dourado de Caule de Buritis.

Cada um desses objetos tem história: um livro, um jogo, uma arena, passaram por um processo inventivo de confecção que exige esforços de uma coletividade. Desta forma, a noção sociológica de tradução oriunda da semiótica material se distancia da ideia de equivalência entre línguas distintas e se aproxima das poéticas, que buscam encontros, ecos, ressonâncias, rimas, ritmos em comum, lugares de encontro, entendimentos do mundo, etc. (RIBEIRO, 2021, p. 163). Tal concepção associativa de tradução contribuiu, conseqüentemente, para evidenciar características inovadoras da escola indígena observada e endossa o enfoque no estabelecimento de relações (CAJETE, 1994).

O capítulo 5, dedicado à escolarização em Cabari, se destina a mostrar como a comunidade priorizou, desde sua fundação, uma inovação economicamente orientada em seus moldes mais convencionais, e enfrenta, nos dias atuais, o desafio de uma maior participação social na sua escola, que acolha e empodere a diversidade étnico-racial de famílias que lá habitam. A posição de muitas lideranças tradicionais baniwa e do corpo docente é a de que, enquanto cabe aos pesquisadores parceiros fomentar a participação dos comunitários nas decisões sobre a escola, os saberes a serem aprendidos devem ser escolhidos pela comunidade e esse será um dos tópicos dos capítulos seguintes.

As alternativas econômicas atravessam tal histórico da criação da comunidade Cabari, pois seus fundadores tiveram contatos e conflitos com a economia extrativista mineradora na Bacia do Rio Içana e, passadas algumas décadas de funcionamento da escola municipal indígena, perceberam que não há emprego nas cidades para os jovens da comunidade, conforme promete a escolarização moderna, colonialista e profissionalizante. Desse modo, compor saberes tradicionais e científicos tem sido uma das trilhas desse cenário da educação escolar indígena, com base na problemática local das dificuldades de alfabetizar as crianças, de engajar os adolescentes e jovens e de integrar a escola dentro da comunidade indígena.

Por decorrência das demandas levantadas pela comunidade, a caracterização apresentada neste trabalho descreve e interpreta, conseqüentemente, novas trilhas com inovações referentes ao aumento da autonomia pedagógica, à política linguística, à autoformação docente e à gestão escolar multiétnica com vistas à resolução de conflitos locais e melhorias nas condições de vida. Porém, antes da etnografia de Cabari, é preciso explicitar as trajetórias de escolas indígenas do TEEI do Alto Rio Negro que antecedem e influenciam esses estabelecimentos, principalmente nos formatos dos seus Projetos Político-pedagógicos Indígenas (PPPIs) e na incorporação dos primeiros docentes formados no Magistério Indígena e nas licenciaturas interculturais ofertadas na região, haja vista a existência de influências mútuas entre tais escolas.

Em suma, pode-se dizer que o jogo de práticas inovadoras apresenta origens e motivações variadas, com destaque para as definições recentes de inovação social, que ampliam a importância da agência nas relações sociais, pois boa parte das ações definidas como novas dentro do contexto dessas escolas surgem por conta de situações de precariedade de condições para a escolarização. Assim sendo, ressaltando as dificuldades de implementação da educação escolar indígena, as materialidades e os saberes que circulam nessas escolas recebem influências decisivas das primeiras experiências-piloto bem como das ofertas de Magistério e Ensino Superior, que serão referências para a invenção de propostas de intervenção dos egressos em suas comunidades.

Do ponto de vista das agências, pode-se dizer que empresas, escolas técnicas, faculdades de tecnologia e institutos de pesquisa, comumente dedicados ao desenho de altas tecnologias (*high tech*), não são os únicos agentes de processos inovadores. Portanto, clientes de produtos e, principalmente, cidadãos de um regime democrático não são mais

entendidos como mera fonte de informação sobre suas necessidades, levando em conta que eles mesmos tomam iniciativas para contribuir ou criar novos processos e novas tecnologias e relações sociais a partir da tentativa de resolução de problemas reais (HOWALDT *et al.*, 2016, p. 27), podendo contar com a presença de OSCs em meio a esse protagonismo, que atende a demandas coletivas, oferece contrapartidas a uma população específica e busca mudanças.

Muitos docentes que entrevistei, educados em escolas bíblicas, ou em internatos salesianos e escolas agrotécnicas, disseram que o Magistério Indígena e as licenciaturas interculturais foram as primeiras oportunidades para o exercício contínuo de sistematização de saberes tradicionais e de novos conhecimentos em suas línguas, que, por exemplo, conformam parte do que é atualmente a rotina das escolas estaduais e municipais indígenas. Além disso, a presença de grupos de pesquisadores que formam parte dos parceiros técnico-científicos expande os horizontes de articulação social dos professores, que vislumbram retomar ou dar continuidade, muitas vezes, a projetos iniciados durante seus estudos nessas ofertas de formação e aperfeiçoamento docente, geralmente, interrompidos por condições materiais (mudança de comunidade, de escola, falta de recursos financeiros, ausência de apoio das secretarias de educação, etc.).

A caracterização da Einc indica que a busca por melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem é um dos principais fatores motivadores das tentativas de transformações no cotidiano escolar. Dentre os sentidos atribuídos ao que seria uma educação de qualidade, alguns professores indígenas consultados ao longo desta pesquisa sinalizam que a falta de comprometimento com uma comunidade faz com que professores e estudantes não se envolvam nas escolas indígenas, lidando com as tarefas como meras obrigações, numa sutil evocação do passado da escolarização no Noroeste amazônico, atravessada pelas missões católicas e protestantes. Retomo aqui a fala do professor e ex-coordenador pedagógico da microrregião Aí Waturá, Ronaldo Garrido, a título de exemplificação:

eu acho que essa parte que é mais interessante da escola indígena diferenciada, que você está na comunidade, você fala para ajudar a trabalhar, então você tem que dar essa liberdade para os professores e para os alunos, né. **Mas nem todos os professores fazem isso.** Alguns vão dizer “meu horário é até 11 horas, acabou porque eu ganhei para esse tempo”, “eu ganho o meu salário por 4 horas e acabou, só amanhã”, **isso porque não tá interessado com o ensino da comunidade, né (...)** Tem professor que deixa a desejar, né, dá aula na segunda-feira, na terça-feira, e na quarta-feira diz que tá sem farinha e diz que vai para a sua roça, né, daí o aluno já perdeu a aula da quarta-feira. Na quinta-feira ele volta um pouquinho e diz que tem que ir lá tirar mais mandioca para completar a massa da manhã. **Então deu quantas aulas?** (Ronaldo Garrido, 2019, grifos meus).

O relato do professor Ronaldo articula uma definição de liberdade, enquanto característica da educação escolar indígena, a uma responsabilidade constante de portar-se e reportar as atividades às famílias daqueles que frequentam a escola. E são essas mesmas famílias que avaliam o corpo docente ao final do ano letivo, algo que anteriormente, nos internatos, escolas bíblicas e mesmo nas agrotécnicas, não era possível. As etnografias prévias de escolas baniwa e koripako subsidiam, então, a contextualização desse histórico.

4. ETNOGRAFIAS DE ESCOLAS BANIWA E KORIPAKO

Este capítulo aborda diferentes aspectos de superação do paradigma colonialista - arquitetônico, linguístico, pedagógico, organização dos saberes e alternativas econômicas, passando pela influência direta e indireta das escolas-piloto - por meio de um breve levantamento das pesquisas sobre escolas baniwa e koripako. São problematizados alguns dados estritamente quantitativos acerca do TEEI do Rio Negro e, em seguida, é debatida uma importante mudança na relação dos indígenas com as pesquisas científicas em geral, principalmente os Baniwa. Anteriormente, o ato de pesquisar era definido pelo extrativismo de recursos naturais em larga escala, mas a ampliação desse conceito, reincorporando as práticas tradicionais de cultivo e extração, influenciou as escolas baniwa e koripako da atualidade, dentro e fora do território originário da bacia do rio Içana.

A rede de influências entre as escolas-piloto, o Magistério Indígena, as licenciaturas interculturais indígenas e a Escola Municipal Indígena Aí Waturá é notória quando se busca caracterizar os aspectos inovadores de cada uma dessas escolas envolvidas. Partindo das obras de Cabalzar (2012), Marqui e Beltrame (2017), das comparações de Garcia (2018), assim como das análises de Luciano (2011), serão avaliadas algumas influências das escolas-piloto Khumuno Wu'u, Pamáali e Utapinozona nas escolas Kariamã, Kurika e Aí Waturá em diferentes formas de inovação educacional. Além disso, considerando a exogamia, o plurilinguismo e as narrativas e demais saberes compartilhados por povos originários de diferentes origens no Noroeste amazônico (AZEVEDO, 1994; CHACÓN; CAYÓN, 2013; CHERNELA, 1986; FLOYD, 2005; WRIGHT, 2005), é razoável esperar que essa dinâmica se manifeste quando essas mesmas populações passam a gerir seus processos de escolarização, dentro de suas comunidades.

Em meio a uma percepção dessas comunidades do Médio Rio Negro II acerca do aumento populacional, a escolarização tem gerado desafios mais recentes para além do quadro quantitativo de turmas, salas anexas e de extensão, registrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Eu identifiquei esses desafios durante o estudo etnográfico da Escola Indígena de Cabari, que descreverá a visão de indígenas sobre o ensino dos diferentes tipos de saberes nas suas escolas, com destaque para as demandas do professorado por múltiplos letramentos e pelo que avaliam como um ensino

de qualidade. Pode-se dizer que a escolha dos saberes assim como as formas de sistematizar conhecimentos tampouco eram tematizadas pelas escolas e igrejas que operavam no Noroeste amazônico até algumas décadas atrás. O ensino via pesquisa veio a ser uma alternativa, assim como a avaliação descritiva, dentre outros procedimentos do próprio professorado indígena, enquanto traços diferenciadores em relação ao paradigma colonialista.

Ao ser entrevistada, Gallois (2021) registra dois momentos marcantes nessas lutas por escolarização própria dos povos indígenas, entendidas como um direito conquistado por essas populações, semelhantemente aos polos base de saúde e postos da Funai. Num primeiro momento, a presença de pesquisadores não indígenas na tentativa de construir conjuntamente com as comunidades indígenas escolas diferentes, com base em discursos, estudos e metodologias diversas como os das etnociências desenvolvidas nas escolas-piloto (GALLOIS, 2021, p. 447) do Programa Rio Negro (Foirn-ISA). Num segundo momento, no qual voltou-se a uma tendência maior à escola não diferenciada, fagocitada pelas secretarias dos órgãos públicos gestores, houve, em muitas situações, uma guerra entre comunidades e gestão educacional pública (GALLOIS, 2021, p. 451). Pode-se dizer, conseqüentemente, que o desenvolvimento dessas alianças das escolas indígenas com universidades e grupos de pesquisas por meio de OSCs como as associações indígenas e ONGs como o ISA marcou-se pela natureza supostamente idiossincrática e temporária de “projetos”, apresentando dificuldades de serem incorporados como parte das políticas educacionais da região da Cabeça do Cachorro.

Além desses momentos, aquela pesquisadora alude ao ensino superior indígena (GALLOIS, 2021, p. 453) como uma esperança transformadora de tal lógica de reducionismo e de guerras institucionais. O crescimento do ensino superior indígena em São Gabriel da Cachoeira, a ser descrito neste capítulo, impulsionou, de fato, um novo movimento pela educação diferenciada, que marca certas oposições em relação aos professores oriundos dos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e de redes privadas de ensino em seus discursos docentes. Estes apontam demandas por múltiplos letramentos necessários para o fortalecimento das escolas indígenas, no sentido de potencializar formas de sistematização de seus próprios saberes e de alcançar um ensino avaliado por essas comunidades como de qualidade.

4.1 As pesquisas sobre escolas indígenas no Noroeste amazônico

Uma consulta ao website do Inep fornece os seguintes dados sobre a escola municipal de Cabari e sobre a escola sede, Aí Waturá: ambas são classificadas como rurais, assim como todas as escolas indígenas situadas em comunidades amazônicas ao longo dos rios, fora da sede urbana dos municípios dos estados do Norte brasileiro. O mesmo órgão registrou índices de crescimento no número de matrículas em escolas indígenas municipais e estaduais, quando da publicação do Censo Escolar Indígena, no ano de 2005 (BRASIL, 2005) em relação ao primeiro, realizado em 1999 e publicado em 2001. Tal como destacado por Luciano (2007) em relatório técnico, a continuidade dos estudos nos níveis fundamental e médio implica desafios para os docentes como, por exemplo, a produção de recursos didáticos próprios, que versem sobre conhecimentos específicos como as mitologias, as etnomatemáticas, as etnociências, as etnogeografias, as etnohistórias, dentre outras especialidades (LUCIANO, 2007, p. 11).

O mesmo relatório apontou que, de modo geral, as escolas de ensino fundamental das comunidades indígenas enfrentam contradições e ambiguidades, em grande medida por conta do modelo educacional seriado em vigor no país, que, de acordo com o que assinala em seções anteriores, alinha-se ao paradigma colonialista de escolarização moderna. Os baixos resultados apresentados no início do século XXI nas escolas indígenas amazônicas, tendo como indicadores a taxa de evasão escolar, por exemplo, que é geralmente alta, foram atribuídos no relatório à falta de qualidade de uma educação escolar indígena que desperte participação, pelo fato de não haver perspectiva concreta de melhorias, sem programas permanentes nem recursos financeiros garantidos no âmbito federal pelo MEC.

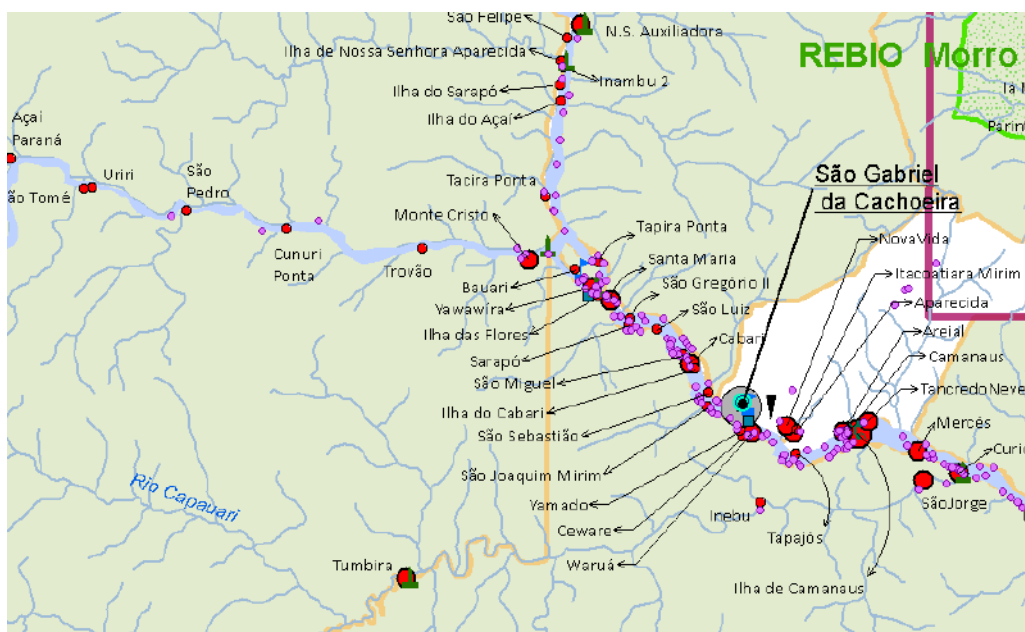
Os resultados do cenário contemporâneo descritos e explicados por Luciano (2007) são semelhantes às problemáticas elencadas pelo professorado da Einc, nos quais se defende que os próprios órgãos gestores da educação pública, que exigem uma série de documentações para o funcionamento dessas escolas indígenas, não cumprem suas contrapartidas relativas à oferta de infraestrutura, materiais escolares, merenda regionalizada, etc. Além de não cumprirem com boa parte dos seus deveres, também dificultam a concretização das soluções metodológicas e político-pedagógicas criadas pelo professorado indígena em meio à necessidade de manutenção da vida das escolas indígenas.

Segundo Marqui e Beltrame (2017), os resultados da escolarização indígena dependem, dentre outros fatores, das expectativas que a instituição escolar produz em cada povo e em suas respectivas comunidades. A difusão da metodologia do ensino via pesquisa entre as escolas baniwa e koripako, a ser descrita mais extensamente neste capítulo, comunica em algum grau sobre a valorização dos conhecimentos tradicionais, tanto para os próprios indígenas quanto para os não indígenas. Assim, para além da construção colaborativa de um currículo próprio, o interesse em se aproximar de parceiros não indígenas, por exemplo, teria como horizonte a consolidação de projetos socioambientais (MARQUI; BELTRAME, 2017, p. 15-16), que visam uma maior independência econômica dessas famílias envolvidas, muitas vezes ansiosas por melhorias das condições de vida dos seus filhos.

Por sua vez, a ACIPK, uma das organizações responsáveis pelas difíceis tarefas de gestão territorial e educacional, representada nas palavras dos professores Tarcísio Luciano e Evanildo Melgueiro, ainda que desprovida de dados balizados, nota o crescimento populacional da microrregião, que passa a receber cada vez mais famílias migrantes de povos variados nos sítios das redondezas da sede de São Gabriel da Cachoeira. Trata-se de uma problemática que tem se configurado como um dos principais desafios à escolarização dessas comunidades, de acordo com a visão dos docentes indígenas consultados durante esta pesquisa. Na Figura 6, a zona que compreende a ACIPK e a Escola Aí Waturá, das quais Cabari faz parte, corresponde ao intervalo entre a sede do município, destacada em cor cinza, à direita, e a foz do rio Uaupés, à esquerda do mapa e é comumente chamada de microrregião Putira Kaapuamu, ou Aí Waturá, que totaliza mais de 150 famílias, cujos filhos são matriculados nas escolas indígenas aí existentes.⁵⁷

⁵⁷Mapa disponível em: https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/abrangencia_altomedionegro_simples_webv2012.pdf. Consulta em: 2 mar. 2019.

Figura 7. Abrangência aproximada de atuação da Foirn



Fonte: Foirn, ISA (2011)

Segundo relato do professor e ex-coordenador pedagógico Ronaldo Garrido, de Cabari, 22 comunidades indígenas pertencem atualmente à escola Aí Waturá, integrando uma rede de escolas e associações formada pela ACIPK. Diferentes gerações de pessoas dessas comunidades conformam turmas de estudantes que passaram pelos três processos distintos de escolarização mencionados: 1) o internato salesiano, no caso de Luís Carlos Baniwa e Tarcísio Luciano Baniwa, que já lecionaram em Aí Waturá; 2) a educação bíblica, no caso do líder político e religioso Uílio Baniwa; 3) a educação escolar indígena e o Magistério Indígena, no caso de Ronaldo Garrido e demais professores indígenas dessa e outras escolas indígenas, que exercem a função docente atualmente.

Sob influência do andamento das escolas-piloto assessoradas pelas parcerias técnico-científicas coordenadas por Foirn e ISA, a organização político-pedagógica por meio das chamadas “microrregiões” surgiu para que representantes comunitários pudessem acompanhar e divulgar demandas específicas das novas escolas fundadas, tal como era o caso de Aí Waturá. Disso decorre o surgimento dos cargos de assessores pedagógicos indígenas (APIs) a partir das escolas-piloto, formados para lidar com as escolas indígenas, tendo em vista que o quadro de assessores não teria condições de abranger todas as calhas do extenso território. A formação efetiva dos APIs ocorreu apenas no período do chamado Programa de Educação Escolar Indígena do Rio Negro e, apesar de o cargo ter sido

incorporado pela prefeitura municipal e de ter valorizado inicialmente lideranças locais que já detinham acúmulo de experiências, pelo fato de participarem das trajetórias de escolarização da região, foi se tornando um cargo comissionado do município, preenchido por critérios cada vez mais aleatórios (CABALZAR, 2012, p. 41).

Uma das primeiras associações de base da região, fundada em 1987, a ACIPK representa as comunidades indígenas São Sebastião, São Joaquim Mirim, Cabari, São Miguel, São Luis, Ilha de Sarapó, São Gregório II, Santa Maria, Tedi, Auxiliadora, Ilha das Flores, Yawawira, Bawari, Tacira Ponta, Ilha do Açáí, Ilha de Aparecida e São Felipe, além dos muitos sítios das mesmas famílias dessas comunidades. Os membros da ACIPK decidiram que a escola Aí Waturá atenderia e pertenceria às comunidades associadas, sendo também administrada pela associação. Todas essas comunidades pertencem à TI Médio Rio Negro II, demarcada e homologada em 1998 e, posteriormente, ao TEE/RN, homologado pelo Decreto Presidencial nº 6.861/2009, que ampara tais dinâmicas de mobilidade entre comunidades em meio à implementação de seus projetos de escolarização.

O TEE/RN é uma conquista no âmbito político-jurídico, surgida como parte das demandas levantadas na primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), cujos principais objetivos foram: consultar os representantes dos povos indígenas, das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena; discutir propostas de aperfeiçoamento da sua oferta, na perspectiva da implementação dos territórios etnoeducacionais; propor diretrizes que possibilitem o seu avanço em qualidade e em efetividade; e pactuar entre os representantes dos povos indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade nessas escolas (CABALZAR, 2012, p. 40).

Luciano (2010) atenta para as perspectivas de continuidade cultural das redes exogâmicas de parentesco entre os diferentes povos originários dessa região e das estratégias de relações respeitadas dos povos indígenas com os não indígenas pelo avanço conceitual presente na formulação dos TEEIs, levando em conta, entre outros fatores, as fronteiras historicamente impostas e representadas por via dos diferentes sistemas de ensino (municipais, estaduais, União, ou mesmo os países vizinhos Colômbia e Venezuela) que, segundo aquele autor, significaram quase sempre segregação, discriminação, desigualdade e fragmentação dos direitos (LUCIANO, 2010, p. 8), lembrando que, no caso do Noroeste

amazônico, por exemplo, tem havido a tendência à estadualização do ensino médio indígena devido à ingerência e precarização dessa oferta pelos governos municipais.

Além disso, o uso do TEEI/RN dentro do instrumental político das escolas e demais organizações indígenas, diante das problemáticas já apresentadas, tem sido um aparelho legal que alude para a possibilidade de maior comunicação entre as próprias escolas indígenas da bacia do rio Negro, facilitando uma articulação regional das reivindicações do movimento indígena por educação. Dessas articulações também decorrem as influências mútuas entre escolas indígenas, sobretudo pelos intercâmbios de experiências entre gestores e professores indígenas em autoformações, concatenados às redes de parentesco já existentes entre povos Aruak, Tukano-oriental e Nadahup, anteriores aos processos colonialistas.

Parte importante dessa movimentação das escolas ocorre por meio das associações indígenas: a Associação da Escola Indígena Khumuno Wu'u Kotiria (Asekk), sediada na comunidade de Caruru-Cachoeira, a Associação Conselho da Escola Pamáali (Acep), sediada na comunidade Tucumã Rupitá, a Associação das Comunidades Indígenas de Potira Kaapuamu (ACIPK), sediada na Ilha das Flores, etc. Além disso, a alta rotatividade docente - em certa medida promovida por esses órgãos gestores (Semed e Seduc, principalmente) em Processos Seletivos Simplificados (PSS), que prejudica a continuidade de muitos projetos escolares e os letramentos dos estudantes - também faz com que o professorado indígena se desloque para atuar, por vezes, em escolas de calhas muito distantes entre si, nas quais muitas vezes se falam línguas que o docente não domina. Tal rede de influências entre escolas e associações está fundamentada nos princípios originários de parentesco, em meio aos TEEIs. Essas influências, diante das dificuldades de continuidade de ações numa mesma escola, compõem a caracterização de práticas inovadoras estudadas nesta pesquisa.

4.2 As trilhas das experiências-piloto e do Magistério Indígena

Num cenário político favorável, em sintonia com as organizações indígenas, foi homologada a lei municipal nº 87, de 24 de maio de 1999, na qual a Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, cria seu sistema municipal de ensino, ampliando as possibilidades de aproximação das escolas indígenas às suas formas próprias de educar, bem como aos saberes tradicionais dos povos indígenas (ALBUQUERQUE, 2007, p. 63). As então chamadas escolas-piloto (Khumuno Wu'u, Pamáali, Yepa Mahsa e Utapinoona) passaram a receber assessorias e foram se aperfeiçoando sob diferentes aspectos (metodológicos, político-pedagógicos, etc.) a partir das parcerias técnico-científicas, que também protagonizaram a oferta de algumas das turmas do Magistério Indígena no município, consolidando um quadro docente local e evitando a atuação de professores não indígenas nas escolas, transformando a natureza historicamente exógena da escolarização moderna, que opunha escola e povos indígenas.

Uma das escolas-piloto é a Khumuno Wu'u, de Caruru Cachoeira, no rio Uaupés, de etnia predominante Kotiria. Sua trajetória foi constituída por uma conquista no tocante às condições de acesso e permanência à educação, pois, antes de sua fundação, uma das únicas ofertas era o colégio salesiano Dom Miguel, do distrito de Iauaretê, fazendo com que muitas crianças e jovens tivessem que viver longe de suas famílias (ABBONIZIO, 2013, p. 124). Dentre as muitas iniciativas geridas ao longo desses percursos, os comunitários de Caruru Cachoeira realizaram intercâmbios com parentes de regiões mais distantes, marcaram muitas trilhas pelo território da comunidade, pesquisaram plantas medicinais até então em desuso, mudaram o nome da escola e propuseram a construção de uma maloca (ABBONIZIO, 2013, p. 138). Festas como o dabucuri, festas de santo e mutirões (ayuri) mobilizam essa comunidade ao longo do seu calendário escolar, muitas vezes ao som e às danças com karisu. Esse movimento de valorização dos saberes tradicionais foi ganhando diferentes contornos no percurso de cada uma dessas escolas-piloto.

Nas escolas indígenas de comunidades identificadas com a religião cristã protestante, predominam nos calendários escolares as conferências bíblicas e santas ceias, que engajam as famílias como um todo. Esse é o caso da maioria das escolas baniwa e koripako dos rios Içana e Ayari. Já as escolas das comunidades identificadas com o catolicismo se

notabilizaram por estimularem a construção de malocas (similar à experiência da escola-piloto Kotiria), e outros espaços dedicados à revitalização de saberes, numa aliança docente com as gerações mais velhas, conhecedoras de danças, músicas, pinturas, sítios sagrados, etc. Para além dessas diferentes religiosidades, ressignificadas ao longo dos contatos e conflitos com missões católicas e evangélicas, o dabucuri é igualmente um evento que respeita um calendário agroecológico tradicional do Noroeste amazônico, no qual famílias levam carnes de animais que caçam (anta, paca, veado, etc.), peixes que elas pescam (acará, surubim, etc.), colheita de espécies de frutas e instrumentos confeccionados artesanalmente (cestarias, cerâmicas, etc.) a uma comunidade anfitriã, conforme cheias e vazantes dos rios.

Na bacia do Içana, por sua vez, a primeira escola formal foi fundada na comunidade Nossa Senhora da Assunção, no baixo rio Içana, pelos salesianos, enquanto a primeira do médio rio Içana foi iniciada pelos pastores Jim Curtius e Henry Loewen. Após a participação de algumas lideranças baniwa no 1º Encontro sobre Educação Indígena, realizado entre educadores do Amazonas e de Roraima em 1996, os professores da comunidade Assunção, notadamente o casal Miguel Piloto e Maria Bidoca, ambos baniwa falantes de yêgatu, resolveram assumir a escola gerida pelos missionários na comunidade e consolidar um ensino próprio. Os educadores da então chamada escola Kariamã passaram alguns anos praticando uma educação que, apesar de legitimada pela comunidade de Assunção, não era reconhecida pelo Estado brasileiro como escola indígena, uma vez que não atendia aos requisitos curriculares para tal, como calendário, justificativa dos dias letivos que eram feitos nos igarapés ou no plantio da maniva (mandioca) (VEIGA, 2013, p. 87).

Pude entrevistar o professor Miguel Piloto ao longo da Assembleia Geral da Oibi, em julho de 2019, na comunidade Tucumã Rupitá⁵⁸. Ele mencionou as demandas docentes por mais aperfeiçoamento nos usos da modalidade escrita, no ensino via pesquisa e diferenças de saberes entre as diferentes gerações das famílias:

⁵⁸ A entrevista está disponível em: https://youtu.be/eZIV11j_NJM

Ixé umbuesara Miguel, etnia Baniwa, apuraki Escola Assunção upé, paranã Isana upé. Se formação Matemática resé, kua kariwa taumbué waá, ma apuraki píri língua indígena resewá. **Iwasú amaãa isana alto rio negro upé, yasaã uyupuruingitasá yêgatu siya, ma yupinimanasá, yepêtu.** Ma kuiri kua tempo, kuiri aikue mukui pinimasá urikú waá. Aikué iké kuximawara, mamé Casanovas umuya waá uikuana waá sera, asuí aikue grupo de professores de licenciatura indígena taumuyã, ma aé ti usú aprovado. Iwasá yambue arama aluno tá supé arama, ma puranga. Ma ixé aputari amaã USPita umbuesararaita urikú preparação puranga yande arama, táurikú yepé curso específico, oficinaita, tapurakiana escola diferenciada. Iwasusá yande aram,a umbuesaraita mimi yawearama ti taupuraki puranga. **Ape yapuderi yasu arama yakuá píri yapuderi arama yambué alunoita. Peye pesendú, yande yaputári awá ukunheséri píri educação escolar indígena ururí yane escola upé, yāsê yaputari yamupurãga yané escola, asuí yané educação diferenciada, ma ti yané resarai português, matemática, ciências, geografia, história, tá importante yané aluno tá supé arama. Ma yaputári yakuá kuá ruaxára, yaputari yakuá yané kitiwara, asuí kariwa kitiwara, ape yapuderi yaviveri yané kitiwara, yapurugitá yané yêga, ma yapuderi yuiri kariwa kitiwara, tá yega (...) principalmente mayé taá yapuraki tema transversal rupi.** Yawearama yaputári yepé curso (...)

Siya yané tainaita taukunheseri píri tá kariwa kitiwara. Mimi, suka suí, tapaya, tamáya ti taukuntai kitiwara resewá taina ta irumu, ti taukuntai yané yêga rupi ta irumu. **Ma, yane kitiwara ti ukanhemu. Escola, asuí comunidade taupuderi taumbué yané kitiwara taína tá supé arama. Tainaita taukuntai yané kitiwara, yané purasi, yané yêga, yané purakisá. Umbuesaraita tenki taumuya yepé “tema transversal” português upé, geografia upé, ciências upé, matemática upé mayé kariwa tauseruka, ma ape yandé yamuapatuka mayé yambué ta supé arama.**

Tradução:

Eu sou o professor Miguel, trabalho na Escola Assunção do Içana. Minha formação foi em Matemática, mas eu trabalho bastante na língua indígena. **É difícil aqui no Alto Rio Negro e no Içana, a gente vê várias formas de falar yêgatu, mas para a escrita, tentamos unificá-la.** Nos dias de hoje, temos duas escritas principais para o yêgatu. Uma mais antiga, produzida pelo Padre Casanovas e outra produzida pela Licenciatura Indígena, mas ela não foi aprovada. Então, é difícil ensinar a escrita em língua indígena para os nossos alunos, mas está bom. Mas eu quero ver os professores da USP com uma boa preparação para nós aqui, um curso específico, com oficinas, para trabalharmos dentro da proposta de educação diferenciada. Isso é que é difícil para nós, porque muitos professores ainda não conseguem trabalhar bem nela. **Então, acho que podemos conhecer mais sobre ela, para ensinar nossos alunos. Vocês aí estão ouvindo. Nós queremos quem conheça mais sobre educação escolar indígena, queremos trazer essas pessoas para dentro da escola, porque nós queremos melhorar nossa escola, nossa educação diferenciada, sem esquecer português, matemática, ciências, geografia, história, esses são também importantes para os nossos alunos.** Mas queremos conhecer melhor o nosso lado, nos aprofundar na nossa cultura e na cultura dos brancos, assim poderemos viver nossa cultura, falar nossa língua, mas poder também entender a cultura dos brancos, sua língua, trabalhando principalmente com temas transversais. Por isso que queremos um curso (...)

Muitas crianças de hoje conhecem mais a cultura dos brancos. Lá na comunidade, dentro das casas delas, os seus pais, mães não praticam muito com eles a nossa cultura e não falam mais na nossa língua com eles. **Mas a nossa cultura não desapareceu. A escola e a comunidade podem repassar nossa cultura para essas crianças.** As crianças podem falar nossa língua e praticar nossa cultura, nossas danças, nossos trabalhos dentro da escola. **Os professores têm que preparar o que**

os brancos chamam de temas transversais, para articular com português, geografia, ciências, matemática, etc. Mas é nessa parte que a gente se atrapalha um pouco para ensinar as nossas crianças. (Miguel Piloto, 2019, grifos meus).

Conjuntamente com os professores Miguel Piloto e Maria Bidoca, Cláudio Rocha, que exercia o cargo de gestor da Escola Kariamã naquele período, também relatou algumas dificuldades atuais:

Ixé tiarikú formação específico. Arikú yepé formação kuayé kariwa takitiwara, mayé sistema upurandu yapurakí. Yawewaa rupi, siya amú yaneprofessorita umbatarikú kuasá educação escolar indígena resewá. Taurikú, ma kuaira. Amuramé, tauyupirú upuraki inseguro aintá, yepé yepé taudesistiri. Aitekua yané kitiwara, ma yandé tiyarikú apoio, parceria, upuderi tauajudari yande arama. Aikue 18 umbuesaraita yane tetama suiwara. Musapírintu kuaita umbuesara umuyã licenciatura intercultural. Ape, siya umbuesaraita umba takua mayetaa yapuderi yapuraki yane kitiwara puranga. Apurakí aikú Assunção upé 2009 suí, Seduc rupi. Mukui akayú kwera, se tendáwa usenui ixé apuraki arama gestor yawé. Yané Projeto político pedagógico ti usú aprovado. Iwasú governo uaprovai. Tainaita tauyumbué conhecimento básico: português, matemática. Ma aitekua yané língua, asuí yané kuasá. Aitekua amu manungara iwasú yande arama. Siya táyumbuesaraita titaurosú runde kiti yané kitiwara. Aiké aluno úri waá suka kiti ukuntari arama português rupi. Ape, mayé taá yasú yambué yēgatu yané escola? Upitá iwasú. tauputari píri ukuntai português. Ma yambue yané yega, tayumbue purasí umbuesara ta irumu, yāsé ta titaupisika kua kuasá suka kiti.

Tradução

Eu não tenho a formação específica das licenciaturas interculturais. **Minha formação é mais voltada para a cultura dos brancos, mais ou menos como o sistema pede para trabalhar.** Por isso que muitos professores indígenas não têm conhecimento sobre educação escolar indígena. Eles têm, mas só um pouco. Às vezes, a gente percebe que alguns começam a atuar, muitos inseguros e alguns chegam a desistir de dar aula. **Nós temos nossa cultura própria e nossa forma própria de educar, mas não temos apoio, parcerias para nos ajudar a repassar esses conhecimentos.** Temos 18 professores ao todo da área que cobre a Escola Kariamã, mas desses 18, só três deles se formaram em licenciatura intercultural. **Então, muitos professores não sabem como trabalhar bem com a nossa cultura.** Eu trabalho em Assunção desde 2009, pela Seduc. Há dois anos atrás, a comunidade me convidou para atuar como gestor. Nosso projeto político pedagógico não foi aprovado. Está difícil o governo aprovar. **As crianças aprendem na nossa escola aquele conhecimento básico: português, matemática, etc. Mas tem também nossa língua, nossos conhecimentos, que são outra coisa difícil para nós. Muitos alunos não levam a sério a nossa cultura hoje. Tem aluno que vai para a casa e lá ele só fala em português. Então, como vamos ensinar yēgatu na escola?** Fica difícil, eles querem falar mais em português. **Mas mesmo assim a gente ensina nossa língua, eles aprendem as danças com os professores, porque eles não vão aprender esses conhecimentos na casa deles.** (Cláudio Rocha, 2019, grifos meus)

Nesse período antes de se formalizar como escola municipal indígena, os membros da escola Kariamã construíram processos de ensino baseados diretamente em demandas locais, vinculadas às condições e necessidades comunitárias, que também incluíam os crescentes problemas sociais envolvendo jovens indígenas na sede urbana de São Gabriel, como as drogas, o suicídio e a prostituição. Fizeram, então, com que a escola se tornasse uma solução possível e um espaço atrativo para crianças e adolescentes, por poder tentar abranger essas gerações mais jovens na dinâmica social da comunidade de modo que por lá permanecessem, sendo pioneiros dos chamados eventos culturais e esportivos coordenados pelas escolas baniwa e koripako (VEIGA, 2013, p. 17). Tais iniciativas de fomento ao lazer foram se combinando a tentativas de revitalização e registro de cerimônias tradicionais desses povos, proibidos pelas missões.

Em *God in the rainforest* (2004), há notícias sobre a trajetória de um dos principais continuadores da missionária Sophie Müller, o canadense Henry Loewen, que finalizou o Novo Testamento em baniwa e em yëgatu, iniciados por ela. Dentre as informações inéditas contidas em sua biografia, cabe destacar os relatos sobre as constantes tensões da *New Tribes Mission* (NTM) com o governo brasileiro no período de transição e da fundação da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB), ocorridas durante o tempo que trabalhou na Bacia do Rio Içana. Na MNTB, também trabalhou uma transição para a formação de missionários brasileiros, com os paulistas Paulo Carrenho e Silvério Siqueira, que contribuíram para a continuidade das chamadas “escolinhas” de ensino fundamental em algumas comunidades do Médio Rio Içana e Ayari, que foram posteriormente reconhecidas como escolas rurais pelo Estado brasileiro. Tais escolas bíblicas se notabilizaram pelo enfoque na alfabetização bilíngue de transição: professores-missionários não indígenas trabalhavam com cartilhas elaboradas *in loco* na língua local para facilitar a aprendizagem de língua portuguesa e, principalmente, a leitura e o canto dos textos bíblicos nessas duas línguas.

Ademais, a biografia de Loewen (2004) detalha a instalação e uso de rádios comunitárias como ferramenta de internacionalização dos trabalhos realizados pela missão, ampliando os usos das línguas baniwa, koripako e yëgatu e, finalmente, descrevendo a fundação das primeiras escolas de ensino fundamental no rio Ayari e no médio Içana. O envio de textos e programas de rádio gravados com indígenas convertidos e programas de rádio periódicos, como os do missionário canadense, ocorreu em parceria com a Rádio Transmundial, que possui, atualmente, satélites para a transmissão de programas bíblicos em

ticuna, em macuxi e em baniwa. Isso se refletiu na valorização das práticas pedagógicas de musicalização na alfabetização e troca de cartas para envio de recados (koekato) e convites para a participação em santas ceias e conferências bíblicas, inicialmente difundidas por Sophie Müller em meados da década de 1950.

Pode-se dizer, então, que se iniciou entre os Baniwa e Koripako, paralelamente ao crescimento do movimento associativista, a aspiração pela educação que não fosse dos pastores tampouco dos salesianos (BANIWA, 2019b, p. 21-22), dentro de uma mobilização por mais autonomia na gestão territorial, educacional e em saúde e um dos seus maiores exemplos de desdobramento tem sido a Escola Pamáali, que também levou em consideração a opinião das famílias sobre as escolas agrotécnicas, que entraram em funcionamento em fins do século XX na sede urbana municipal, a partir da insustentabilidade dos internatos salesianos, que sofreram declínio desde as acusações no Tribunal de Russell. Esse sentimento de necessidade de maior autonomia oriundo do movimento associativista forneceu maior abertura para a discussão a respeito da escolha dos saberes e, após muitas reuniões, optou-se pela busca de um território que fosse, ao mesmo tempo, originário e neutro em relação aos conflitos recentes entre as diferentes missões.

A partir dessa tentativa de superar tal mescla entre educação escolar e ensino religioso, historicamente imposta ao longo dos processos colonialistas de escolarização, ganharam força as contribuições do etnodesenvolvimento, especialmente no desenvolvimento sustentável, presente na difusão da prática de elaboração de projetos socioambientais (LUCIANO, 2006), apoiados pelo corpo técnico de assessores do ISA conjuntamente com as associações indígenas já atuantes no território. Assim sendo, o movimento associativista foi reeducador: foi transformando concepções acerca da escolarização através da consulta e incentivo à participação social das famílias de cada comunidade. Novos critérios passaram a circular acerca do que seria um ensino de qualidade para as famílias Baniwa e Koripako.

Ocorre, contudo, que a contradição no interior da lógica operativa dos projetos impõe limites aos propósitos bem intencionados (LUCIANO, 2006, p. 13) uma vez que a leitura, escrita e execução desses documentos requer saberes não indígenas não ensinados nas escolas salesianas, tampouco naquelas fundadas pela MNTB, pois transcendem o domínio instrumental da modalidade escrita da língua portuguesa. Cientes de que tais projetos socioambientais podem contribuir para um campo mais favorável à coexistência real da diversidade epistêmica, étnica e linguística do Noroeste amazônico (LUCIANO, 2006, p.

138), as famílias indígenas passaram a pautar e exigir que suas associações fossem capazes de desenvolvê-los. Por tais razões, é preciso compreender que as escolas-piloto surgem a partir dessas demandas da primeira década do século XXI, que se constituem em novos critérios para um ensino de qualidade, para além da disciplinação dos comportamentos, do respeito aos mais velhos e da ênfase na alfabetização.

A Escola Indígena Baniwa Koripako (EIBK) Pamáali, por exemplo, foi se constituindo por tais projetos socioambientais que visavam, principalmente, à segurança alimentar e alternativas econômicas, com destaque inicialmente para o incentivo à extração sustentável de arumã (*poa poa*), uma espécie mais resistente a variações ambientais, ao contrário de alguns tipos de talos (*halepana*) menos vigorosos, especialmente em roças e capoeiras recentes nas comunidades e em sítios próximos da bacia do Rio Içana (SHEPARD *et al.*, 2017, p. 136). Tais acúmulos de experiências de ressignificação do extrativismo, aliado ao ensino via pesquisa de formas tradicionais de extrair e confeccionar fibras vegetais, moldaram o projeto de cadeia de valor intitulado Arte Baniwa e influenciaram uma maior integração dessas iniciativas à escola Máadzero de Tunuí, por exemplo, que hoje também possui uma Casa de Pimenta e outra de Meliponicultura e se localiza num importante pólo logístico do rio Içana, ao lado de um pelotão especial de fronteira (PEF), do Exército Brasileiro.

Valorizam-se, desse modo, os saberes próprios baniwa e koripako, incorporando o aspecto prático das escolas agrotécnicas avaliado por docentes, lideranças e ex-estudantes como benéfico por entregar resultados em curto prazo às famílias envolvidas. Mas também superando sua lógica exclusivamente extrativista de monocultura e desgaste dos solos, contida no paradigma colonialista de escolarização, cuja imposição de conhecimentos teve o forte intuito de integrar indígenas na força de trabalho rural, desde os primeiros aldeamentos nos primeiros aglomerados jesuíticos do Brasil Colônia até os internatos salesianos. Ou seja, nesse novo momento de escolarização, é marcante o entendimento, por meio do ensino via pesquisa, de toda a cadeia de valor implicada desde a extração até o consumo dos itens, ausente na escolarização moderna de imposição do trabalho rural aos indígenas.

A partir do diagnóstico das formações e trajetórias dos primeiros professores indígenas da Pamáali, Diniz (2011, p. 82) afirma que alguns dos primeiros dos seus docentes haviam cursado o ensino médio agrotécnico, no espaço físico que se transformou no que é atualmente o Instituto Federal do Amazonas (Ifam-CSGC). Tal aproximação equilibrada do

ensino profissionalizante entre teoria e prática, em turnos e contraturnos dos dias letivos, avaliada positivamente, também foi ouvida em relatos do professor José Venceslau, que coordenou a Pamáali nos anos letivos de 2018 e 2019 e do capitão Graciliano, um dos primeiros professores de Cabari e responsável pela primeira turma de ensino médio da Einc, em 2020. Esse importante feixe de continuidade com o que a escola produz é aperfeiçoado: é necessário, antes, pesquisar o que será produzido com base nas potencialidades do próprio território e nos costumes e convivências próprias dos povos Baniwa e Koripako.

A respeito da definição de escolarização moderna, Athias (2014) faz uma importante distinção entre saberes tradicionais e profissionais e ainda discute sobre as especificidades de cada clã nas famílias indígenas que compõem uma comunidade, do ponto de vista da experiência de escolarização hüpdah, de tradição patrilinear, principalmente nas suas formas de repassar conhecimentos (ATHIAS, 2014, p. 84-85). Baseado nas tradições orais observadas nas comunidades hüpdah, o autor cogita: se a narrativa oral com demonstração é diferente daquela sob uso da bebida caapi, talvez a narração com demonstração na escola também seja diferente da narração com uso da bíblia, além dos espaços nos quais são contadas as narrativas. Semelhantemente, a demonstração nas roças, igarapés e demais locais e o uso de substâncias (como o caapi) do território originário são performances que despertam a valorização de muitos saberes adormecidos ao longo dos processos colonialistas de escolarização.

O dabucuri localizado numa maloca baniwa, por exemplo, traz uma relação significativa para o calendário próprio de uma escola indígena, tal qual aquela dos banhos matinais, como importantes momentos performativos de demonstração e repasse de saberes, semelhantemente às conversações que ocorrem dentro das casas das famílias, nas quais costuma ocorrer a confecção de artesanatos e demais tecnologias (camuti, darapi, karisu, panaku, etc.). Ao longo da trajetória da Escola Kariamã, por exemplo, houve uma tentativa de aproximação com a então Escola Agrotécnica Federal (EAF), que chegou a se consolidar no formato de uma parceria com a oferta de um curso em Etnodesenvolvimento para egressos do ensino médio, com ênfase em gestão de recursos pesqueiros, haja vista que o balanço da conclusão da primeira turma de ensino médio nessa escola indígena havia sido de que as aulas foram muito teóricas e faltou aos alunos conhecimentos profissionalizantes (CABALZAR, 2012, p. 284).

Baseada nessa ideia de transferência de tecnologias e nos conflitos com garimpo ilegal, que exigiram maior presença governamental no Noroeste amazônico com o Projeto Calha Norte, a Escola Agrotécnica Marly Sarney, fundada em São Gabriel da Cachoeira em 1993, passou a atender uma pequena parcela de estudantes indígenas que buscavam ensino médio na sede urbana e se transformou, em 2001 em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e, em 2008, no atual Ifam-CSGC⁵⁹. Desse modo, ao longo de duas décadas, o cunho prático do ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas que passavam a se ampliar no estado do Amazonas começou a trazer resultados a curto prazo aos familiares dos seus estudantes. Porém, a severidade e o caráter proibitivo ainda se mantinham nessas escolas rurais e tampouco havia esforços para compor os saberes agroecológicos indígenas com as técnicas agropecuárias de otimização e industrialização do trabalho rural. Assim, possibilidades de paralelismos entre as especialidades na profissionalização e nos saberes tradicionais conforme a organização social de cada povo indígena não eram estimuladas. Além disso, os relatos das experiências com o ensino médio profissionalizante de Domingos Camico declaram haver uma tendência às práticas costumeiras da escolarização moderna e dificuldades de manutenção dos projetos agrotécnicos:

A experiência do ensino articulando o caráter teórico e profissionalizante foi muito interessante, animador e prático, mas exige altos investimentos em recursos humanos especializados e recursos financeiros suficientes. **Na ausência desses recursos, a parceria com a EAF não prosperou e o ensino médio voltou ao modelo tradicional (...).** (CABALZAR, 2012, p. 284, grifos meus)

Athias (2010) se pergunta, então: como valorizar e praticar esses saberes tradicionais na escola diante da predominância de práticas e mentalidades dos internatos salesianos e das escolas bíblicas? Ele ainda faz uso das reflexões de Monte (2000), que contextualiza as tentativas de um novo paradigma para a escolarização dos povos indígenas da América Latina enquanto ações excepcionais, diante das rotinas dos órgãos gestores desses países (MONTE, 2000, p. 12), comumente lembradas pela sua ausência na implementação da educação escolar indígena. Consequentemente, as tentativas de desenvolver dentro da TEEI/RN um conjunto de teorias e práticas em equilíbrio também se ligam ao fato de vários dos internatos e das escolas agrotécnicas terem sido ofertados na sede urbana, sendo

⁵⁹ Informações disponíveis no portal institucional: <http://www2.ifam.edu.br/instituicao/historia-do-ifam>

marcados como uma política distante da maioria das comunidades indígenas habitantes dos rios Negro, Içana e Uaupés.

Diante dessa falta de acesso à educação formal, num curto período, um dos resultados do início das escolas-piloto foi a boa notícia da existência de mais escolas situadas dentro das comunidades indígenas. Albuquerque (2007) já havia evidenciado influências mútuas entre as escolas indígenas em sua pesquisa nos acervos oficiais do Estado brasileiro, demonstrando esse interesse de outras comunidades por sediar novas escolas, após tomarem conhecimento das escolas-piloto. O Chefe de Setor da Educação da Funai chegou a declarar aos avaliadores externos de escolas como a Utapinozona, que funcionavam como projetos-piloto, em entrevista: “Do Aiari, Içana, Uaupés e do próprio Tiquié recebemos constantes pedidos de que querem seguir o modelo Tuyuka e Baniwa. Os capitães de muitas comunidades, da mesma forma que os professores, procuram o chefe de posto da FUNAI, para pedir uma escola parecida” (RELATÓRIO FINAL DE AVALIAÇÃO EXTERNA⁶⁰ apud ALBUQUERQUE, 2007, p. 234). Tal possibilidade de sediar uma escola similar, própria da comunidade, parece ter contribuído muito para a paulatina ressignificação da escolarização na região da Cabeça do Cachorro.

Tanto a Escola Pamáli quanto a Utapinozona resultam dessa mobilização de líderes e famílias, bem como de uma conjuntura política no nível federal de fomento à educação escolar. Ambas escolas tiveram, em geral, boa aceitação na região e é comum ouvir nos dias atuais a expressão “escola diferenciada” nos discursos de estudantes e docentes das escolas indígenas do Alto Rio Negro (ABBONIZIO, 2013, p. 109). Embora a Escola Pamáli esteja passando por uma crise orçamentária nos últimos anos, essa unidade formou muitos estudantes que são, hoje, professores, numa situação semelhante ao caso da Escola Kariamã, que abriu as primeiras turmas de ensino médio no rio Içana e que está sofrendo recentemente com a evasão escolar para as salas anexas, ou de extensão de outras escolas estaduais e municipais, que têm se ampliado na região de maneira a tornar significativos os modos de relações entre unidades escolares e órgãos públicos gestores, pois é necessário tramitar junto às secretarias a abertura de novas salas anexas e cabe às mesmas instituições fechá-las, quando não haja o número mínimo de 20 alunos matriculados nas mesmas.

⁶⁰ BARRETO, Estevão Lemus. Relatório final de avaliação externa. São Gabriel da Cachoeira, 2003.

Apesar do crescimento das escolas municipais de ensino fundamental, o ensino médio permanece sendo de difícil acesso. As salas anexas são respostas aos desafios logísticos da região da Cabeça do Cachorro, que implica geralmente num distanciamento da escola em relação a muitos alunos oriundos de comunidades, ilhas ou sítios de menor quantidade de famílias e têm operado principalmente no ensino médio das escolas estaduais do estado do Amazonas, motivando, em alguns casos de escolas da Bacia do Içana, a busca por estadualização de escolas municipais. De modo geral, cada estado⁶¹ regulamenta como devem ocorrer tais solicitações e funcionamento dessas salas e não foi encontrada uma orientação vigente no nível federal, que trate dessas situações de forma unificada.

Nos censos escolares, tais salas constavam como turmas de cada escola indígena, podendo possuir um código próprio no Inep. Mais recentemente, na base de dados públicos abertos INEP Data⁶², que disponibiliza os registros das escolas do país e do Censo Escolar, a categoria que permite a tentativa de sua identificação é o endereço das escolas municipais e estaduais indígenas nesse sistema. Silvério Garrido, ex-professor da Einc, atualmente lotado na Semed, um dos responsáveis pelo Censo Escolar Indígena no município, explicou-me que a prefeitura de São Gabriel organiza planilhas, nas quais a mesma escola pode constar em diferentes comunidades, expressando então a existência de salas anexas. A divulgação e as orientações para o preenchimento do Censo Escolar são raramente oferecidas nas chamadas oficinas pedagógicas da Semed, que não conseguem alcançar todas as escolas dos rios Negro, Içana e Uaupés, devido à ausência de condições materiais para sua realização mais frequente e em todas as comunidades.

Dentro dessa classificação conforme as categorias do Estado brasileiro, a Einc também é entendida enquanto turma, ou sala anexa da Escola Municipal Indígena Aí Waturá. No catálogo de escolas atual do Inep, a busca “Ai watura” traz 13 resultados, referentes a cada comunidade inscrita nessa escola municipal, sendo uma delas, Cabari, com porte de 51 e 200 matrículas de escolarização de ensino infantil e fundamental (INEP Data, 2022). No caso da Escola Estadual Tenente Antônio João, situada próxima da fronteira de Cucuí, no alto rio Negro, não há atualmente distinções de endereços que permitam uma consulta das salas anexas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de ensino médio, como no caso da que

⁶¹ Em alguns casos, como de Mato Grosso e do Ceará, há um manual de solicitação de salas anexas. Mas, geralmente, há dificuldade em obter tais informações.

⁶² Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>

passou a operar em Cabari, desde 2020, sendo a primeira oferta dessas modalidades para a comunidade desde a sua fundação.

O parecer de Rhoden (1999) para o Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma que, recorrentemente, considerar as escolas indígenas como salas de extensão ou turmas vinculadas a uma escola não indígena enquanto instituições que não atendem às exigências válidas às demais escolas para que tenham funcionamento administrativo e curricular autônomos, tem sido um sinal de precarização do direito dos povos originários à escolarização própria. Semelhantemente, a presença ou ausência de documentações tem servido para deslegitimar comunidades por parte de órgãos públicos da administração escolar brasileira, principalmente os municipais e estaduais. Em algumas situações, há o risco, inclusive, de fechamento de escolas motivado pela ausência de diários de classe preenchidos ou mesmo da sua proposta pedagógica, conhecida comumente como PPP, apesar de este se originar da democratização e incentivo à participação da comunidade no universo escolar.

Duas escolas baniwa koripako, a saber, Pamáali e Kariamã foram, certamente, as principais difusoras da metodologia conhecida como ensino via pesquisa nas bacias dos rios Negro e Içana. Historicamente oriunda das reflexões de Stenhouse (1985), divulgadas no Brasil nas obras de Demo (1994, 2010, 2021), trata-se de uma metodologia entendida como desdobramento das ideias das correntes da Escola Nova e praticada pelos estudantes do Magistério Indígena. Muitas oficinas realizadas pela EIBC Pamáali em parceria com pesquisadores visitantes serviram como pesquisa dos lugares sagrados (*iarodatti*, em língua baniwa), plantas medicinais, dentre muitos outros temas de interesse para o fortalecimento dos saberes tradicionais bem como para a elaboração de projetos de sustentabilidade (VIANNA, 2017, p. 261). Mas a própria Pamáali é classificada como uma sala de extensão de Kariamã, em sua formalização atual, desde 2008 (CABALZAR, 2012, p. 48), embora a demanda atual do professorado pela estadualização de muitas escolas possa vir a transformar tal arranjo.

As ações conjuntas dessas parcerias técnico-científicas com pesquisadores também envolvem a redação de documentos, em geral no intuito de melhorar as relações das comunidades com órgãos públicos. As tramitações para criação ou cancelamento das salas anexas das escolas, por exemplo, costumam ser mediadas por associações indígenas, que muitas vezes se encarregam da coordenação das escolas das comunidades da região. Historicamente, tal protagonismo das organizações indígenas da sociedade civil - após a

criação da Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana (Aciri) (CABALZAR, 2012, p. 278) - em buscar a construção de prédios escolares anexos configurou uma estratégia pontual para ampliação da oferta do ensino fundamental e, posteriormente, do ensino médio e EJA, principalmente nas décadas de 1990 e 2000. Tais esforços pela ampliação da rede de escolas públicas municipais e estaduais decorre da intensa comunicação dessas associações de base, através da radiofonia e de eventos de autoformação realizados pelos próprios docentes indígenas, independentemente daquelas oficinas pedagógicas da Semed.

Ocorre entretanto que, no caso das escolas indígenas da TI Médio Rio Negro II, o aumento do número de famílias migrantes e, conseqüentemente, de sítios e comunidades fundados devido à proximidade da sede urbana de São Gabriel da Cachoeira sobrecarregou as demandas dessas associações, gestoras do território. Por tais razões, pode-se compreender as dificuldades de implantação efetiva de um ensino médio indígena por parte da ACIPK, nessa microrregião que abrange Ilha das Flores, Cabari e demais comunidades. Por causa dessas dificuldades, optou-se, como no caso da EIBK, pela criação de uma associação exclusivamente dedicada a dirigir e coordenar a escola municipal indígena. De modo geral, as comunidades baniwa mais recentes, fundadas em meados da década de 1990 na TI Médio Rio Negro II receberam diferentes influências das escolas-piloto.

Para além dos vínculos formais estabelecidos a partir da abertura, ampliação e fechamento dessas salas anexas, protagonizadas pelas escolas Kariamã na Bacia do Rio Içana e Aí Waturá, no Médio Rio Negro II, as influências entre as escolas baniwa koripako também são perceptíveis nos calendários escolares e no modo como seus PPPs foram redigidos, geralmente fundamentados em pesquisas sobre a memória oral da trajetória das comunidades que sediam essas escolas e nas autoformações realizadas pelo professorado indígena, conforme ilustrado nas imagens seguintes (Figura 8 até Figura 12)⁶³:

⁶³ Todos os agradecimentos a Diana Pellegrini, quem compilou boa parte desta documentação escrita dos PPPs.

Figura 8. Sumário do PPP da Escola Máadzere

		Cacique Escolar do Rio Içana e Cularf CNPJ nº. 05.394.814/0001-71
SUMÁRIO		
1. APRESENTAÇÃO		4
2. INTRODUÇÃO		5
3. HISTÓRICO DA COMUNIDADE		5
3.1 Os primeiros relatos sobre a Comunidade de Tunui Cachoeira -Içana.		6
3.4 A localização e organização da comunidade		8
4. RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE		10
5. PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR		11
6. HISTÓRICO DA ESCOLA		12
6.1 A implantação da Escola e o nome Maadzere		13
6.2 O nome da escola		14
6.3 A estrutura física escolar e outras iniciativas		15
7. MISSÃO E OBJETIVO DA ESCOLA		22
7.1 Missão da escola:		22

Fonte: Diana Pellegrini, arquivo pessoal, 2019

Figura 9. Sumário do PPP da Escola Indígena Ambaúba

1ª parte: A Comunidade e a Escola	
1. 1. A comunidade Ambaúba	
1.2. Histórico da Escola Indígena Ambaúba	
1.3. Objetivos Gerais de Ensino Fundamental para as Escolas Baniwa e Coripaco da região do Içana	
1.4. Funcionamento da Escola: calendário, metodologia de trabalho, Sistema de avaliação	
1.5. Coordenação e Administração: gerenciamento, Documentação da Escola e do Aluno, Associação de pais.	
2ª parte: Objetivos de Ensino e sugestões de Atividades	
2. 1. Objetivos do 1º ciclo	
2.2. Objetivos do 2º ciclo	

Fonte: Diana Pellegrini, arquivo pessoal, 2019

Figura 10. Objetivos da Escola Kariamã

Segundo Projeto Político Pedagógico da escola Estadual Indígena Kariamã (2014), alunos devem seguir o seguinte perfil:

- Respeitar colegas de estudos.
- Respeitar Professores.
- Ser da região do rio Içana e seus afluentes, ou não, e pertencer de preferência às etnias Baniwa e Koripako
- Estudiosos e participativos em todas as atividades escolares e da comunidade.
- Escritores, pesquisadores e produtores de novos conhecimentos. Criativos, lideranças, comportados e curiosos quanto à realidade local.
- Cumprir todos os horários estabelecidos para o funcionamento da escola fazer e as tarefas escolares.

Quanto aos professores que trabalham na escola Estadual Indígena Kariamã, o PPP da escola prevê devem seguir o seguinte perfil:

- Ser Educador, professor- pesquisador, falante da língua indígena da comunidade.
- Ser Professor licenciado em áreas específicas.
- Ter conhecimento dos saberes tradicionais dos povos indígenas.

Fonte: Gonçalves, Augusto (2018, p. 85).

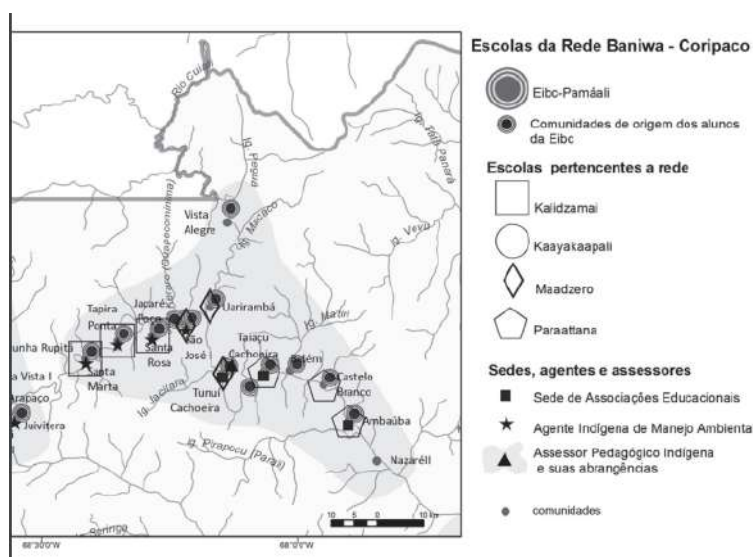
Figura 11. Objetivos da Escola Ai Waturá

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA AI WATURÁ	
<p>Objetivos da Escola</p> <p>Formar alunos para que, no futuro, se tornem bons pais de família, sabedores das coisas dos brancos mas, principalmente da cultura indígena, caça, pesca, dança, benzimentos, agricultura, artesanato e outros saberes. Com esses conteúdos, a escola estará formando alunos capazes de contribuir para melhor qualidade de vida nas comunidades, também com capacidade de conviver em qualquer lugar do país. Esclarecidos através desse conhecimento, terão um futuro digno, sabendo tirar proveito do seu território para sustentar sua família, movimentar a comunidade e melhorar a renda comunitária.</p>	<p>... muitos outros plantios. Podem constar no calendário escolar os dias que faremos dabucuri, vivendo nossa cultura.</p>
<p>Calendário escolar</p> <p>Não seguimos o calendário escolar dos brancos. No calendário próprio, da escola diferenciada, são considerados como carga horária os dias de pesquisas voltados para ajudar os pais nos roçados, fazendo limpeza ou plantações da roça, seja da mandioca, banana, macaxeira ou</p>	<p>Metodologia de ensino com pesquisa</p> <p>No nosso trabalho com pesquisas, essas práticas culturais de trabalho e festas são como temas transversais (dabucuri, artesanato regional, comidas e bebidas típicas, música, transportes). O objetivo é adaptar os conteúdos das disciplinas como matemática, português e história, para discutir e aprofundar uma parte dos conhecimentos dos temas transversais.</p>
<p>Gestão escolar</p> <p>Nossos gestores da escola devem mobilizar escola e comunidade, levando os alunos até os objetivos da escola e da comunidade. Os professores indígenas como gestores, dão valor ao conhecimento, assumem o compromisso de facilitar o trabalho dos alunos e demais professores, favorecem um trabalho escolar que parta dos benefícios e contribuições da comunidade.</p>	

Adaptação do texto preliminar do projeto político-pedagógico da escola de 2008.

Fonte: Cabalzar (2012, p. 330).

Figura 12. Rede de escolas Baniwa Koripako



Fonte: Cabalzar (2011, p. 235).

A descrição do calendário, das metodologias adotadas, dos sistemas de avaliação, administração da documentação da escola, Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), associações indígenas de base, assim como os objetivos de aprendizagem traz aspectos de atenção a uma política linguística de bilinguismo com o português (baniwa/português e yêgatu/português) e de um histórico da escolarização na comunidade, tornando notadamente simbólico para o professorado a redação de um Projeto Político-pedagógico, como uma forma de sistematização de sua própria história, ainda que não seja essa sua função primeira para os órgãos gestores. Estão presentes tais itens nos PPPs das escolas Eenipani (Jandu Cachoeira), Herieni (Ucuqui), Ambaúba, Pastor Reinaldo Rodrigues (Tucumã Rupitá), Vista Alegre e Eenawi (Nazaré), sendo desta última a origem das famílias fundadoras de Cabari e onde o ex-coordenador da escola Aí Waturá, Ronaldo Garrido, estudou no ensino fundamental antes de cursar o Magistério Indígena II em Tunuí Cachoeira.

A redação desses PPPs foi igualmente influenciada pelas orientações de Gersem Luciano, de 1998⁶⁴, durante o seu período de participação ativa na Semed, bem como pelos processos de autoformação que ocorreram nas Oficinas de Formação de Professores, de 2001,

⁶⁴ “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” (BRASIL, 1998, p. 25).

em comunidades da bacia do Içana. Esses documentos norteadores das escolas baniwa e koripako previam também, com base nas orientações do *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas* (RCNEI) (BRASIL, 1998), diferentes metodologias e valorização dos saberes considerados tradicionais como, por exemplo, cantar, contar, dramatizar e ilustrar a origem e o cotidiano dos Baniwa e dos Koripako durante o seu respectivo ano letivo, junto das comunidades.

Uma vez que tem crescido o número de pesquisadores indígenas investigando acerca dos saberes próprios do seu povo, Augusto Gonçalves (2018), professor e pesquisador baniwa da comunidade Tunuí, analisou práticas e sentidos da alfabetização em língua baniwa nas comunidades dos rios Negro e Içana, comparando as escolas Máadzero e Kariamã, localizadas nas comunidades Tunuí e Assunção, respectivamente. Trata-se de um dos tópicos recorrentes nos PPPs das escolas indígenas de dentro e fora da bacia do rio Içana: a implementação de uma política linguística escolar que valorize a escrita das línguas indígenas e do português. Para além de permitir o uso das línguas indígenas dentro das escolas, o autor mapeou objetos didáticos e eventos de letramento associados a cada uma dessas línguas, ressaltando que as línguas compõem um dos veículos para repasse e sistematização de saberes.

Embora, segundo os professores por ele entrevistados, as aulas estivessem sempre baseadas nas realidades dessas comunidades, o autor observa que, nas práticas de ensino, os docentes ainda tendem a ensinar seus alunos com metodologias do que chama de “modelo de ensino tradicional” (GONÇALVES, Augusto, 2018, p. 89) adotado principalmente pelos internatos salesianos, a partir do qual tende a predominar uma diglossia: a língua que mais se utiliza na escola não é a língua que mais se fala nas casas das famílias, dentro de um modelo de instrução monolíngue vinculado ao paradigma colonialista de escolarização, segundo o qual o português deveria ser aprendido com urgência com vistas a uma suposta integração dos indígenas à sociedade brasileira. Além do longo histórico colonialista, a origem de cada membro do corpo docente é igualmente relevante para a caracterização dessas escolas indígenas, haja vista os casamentos interétnicos e as intensas trocas comerciais entre os diferentes povos do Noroeste amazônico.

Conforme o mesmo autor, os professores com formação dos cursos das licenciaturas interculturais começam a trabalhar segundo as demandas e potencialidades apresentadas pela comunidade, alfabetizando seus alunos na sala de aula de acordo com as habilidades e línguas

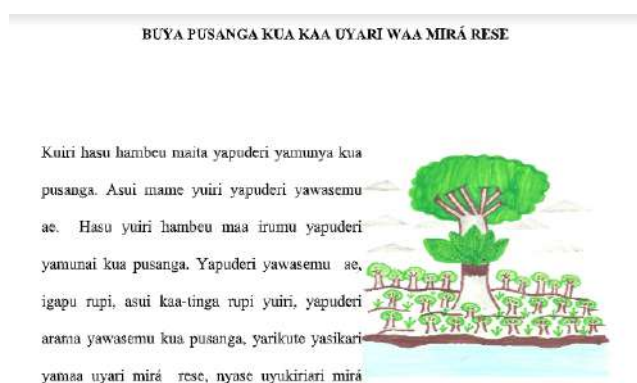
das crianças, principalmente em relação ao domínio da escrita, leitura, combinados com muitas práticas de desenho, pintura e noções de cálculo do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, sendo utilizadas algumas cartilhas produzidas na língua baniwa, publicadas pelas outras escolas como, por exemplo, *Ikadzekatakadapha*, da EIBK e *Inipo Pakeetakaro Ianhekhetti*, da Escola Indígena Dokolhipani (Ambaúba) no médio Içana, que recebe assessoria da MNTB (GONÇALVES, Augusto, 2018, p. 89). Por meio da sua comparação sociolinguística das duas escolas baniwa supracitadas, ele atenta para as diferenças nos usos do português dentro e fora das aulas, bem como para a incorporação ou não de objetos indígenas e não indígenas na forma de recursos educacionais.

De modo similar à reflexão em torno da arte das relações na educação indígena em Cajete (1994), a arte baniwa de ser crente (WRIGHT, 2009) também envolve, nos processos de conversão religiosa, uma transformação nas formas de acessar e agenciar recursos naturais, financeiros, bens e mercadorias. A partir da resenha da etnografia de Journet (1981) sobre os Koripako, Wright (2009) defende uma proximidade entre os processos de conversão religiosa baniwa e koripako e suas buscas por projetos de cadeias de valor voltados para a sustentabilidade. Nesse sentido, acredito que a busca por apropriar-se das modalidades escritas da língua portuguesa por meio das escolas, por exemplo, também funciona como uma forma das comunidades, cada vez mais representadas pelas suas escolas indígenas, terem acesso a tais recursos, bens e mercadorias, através das OSCs indígenas.

Algumas escolas também incentivam os alunos do ensino médio à redação de monografias e memoriais nas línguas baniwa e portuguesa, que se constituem em importantes produtos do ensino via pesquisa. Compilados nos apêndices e anexos deste trabalho, esses textos apresentam pequenas pesquisas dos estudantes a respeito de saberes indígenas (remédios tradicionais extraídos de espécies animais, por exemplo) e não indígenas (espécies animais presentes em outros biomas do Brasil e do mundo, por exemplo), digitadas pelos próprios docentes, nos poucos microcomputadores e notebooks disponíveis na comunidade. Tal prática influenciou a opção por priorizar o extrativismo vegetal e o cultivo das espécies de pimenta em projetos assessorados pelo ISA e, inclusive, fez com que escolas em comunidades onde há missionários em plena atividade, como nos casos de Ambaúba e Buia Igarapé, ambas no rio Içana, também fossem influenciadas pelo ensino via pesquisa, realizando a transcrição de narrativas e estudos sobre temas de interesse comunitário.

No caso da comunidade Buia Igarapé, no baixo rio Içana, pude conversar em 2013 com o casal de missionários Alysson e Miriã Flores Reis da MNTB, que apoiaram os docentes da escola municipal indígena Joana Madeira na transcrição de pesquisas dos estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental baseadas nos temas “lendas contadas na comunidade”, “plantas medicinais da nossa cultura” e “espécies animais de outras regiões do mundo” (ver anexo A). Trata-se de textos em yêgatu, redigidos no formato de monografias (GÓES NETO, 2015, p. 102). Há um exemplo na Figura 13.

Figura 13. Excerto de monografia da Escola Municipal Joana Madeira



Geremias Martins Cordeiro (2013)

Notei na documentação escrita que compilei em campo naquele ano que as pesquisas de mestrado nas escolas baniwa do baixo Rio Içana traziam trabalhos monolíngues dos alunos, todos escritos em língua geral, com a grafia semelhante àquela do *Novo Testamento em nyengatu* (1973) e do *Novo Testamento em Baniua* (1985). Os temas de diversos desses textos diziam respeito à chamada transcrição antropológica, uma estratégia para a documentação e divulgação dos conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas. Geralmente, são conhecimentos repassados em tradições orais e visuais e vertidos para a modalidade escrita, que foram impulsionados após a demarcação dos territórios indígenas do Alto Rio Negro e fundação de mais escolas municipais indígenas, em 1996 (FLEMING, 2009, p. 44), data que coincidência com a criação de Cabari. Tal prática também observei nas escolas Máadzero, Cabari, Canadá e Pamáali, nas quais há oferta de ensino médio.

Refletindo acerca desses recentes processos de transposição para a modalidade escrita, Andrello (2010) descreve a publicação regular de livros de mitologia e histórias de clãs específicos no Noroeste amazônico como uma função da escrita alfabética em atualizar dinâmicas rituais, tradições visuais e orais, como as do dabucuri, por exemplo, e fortalecer o movimento associativista através da valorização da autoria indígena, em produções intelectuais próprias dos povos indígenas da região, consolidando a valorização dos saberes indígenas e superando o paradigma colonialista de escolarização, que havia encorpado características conversoras e integradoras às escolas, pressupondo que os povos originários deveriam ser receptáculos de conhecimentos.

O principal exemplo analisado pelo pesquisador é a coleção intitulada *Narradores Indígenas do Rio Negro*, iniciada em 1995⁶⁵, que reúne uma série de pesquisas de saberes próprios, a partir das quais um homem mais velho e conhecedor das tradições orais e visuais do seu povo narra o texto a seu filho, que traduz a narrativa para o português, geralmente assessorado por um especialista, para transformá-la em texto preparado para uma publicação (ANDRELLO, 2010, p. 171). Essa prática de documentar narrativas e redigir pequenos textos em língua portuguesa ou em uma das línguas indígenas usadas pela comunidade é frequente nas escolas indígenas observadas ao longo desta pesquisa, mas especialmente na Escola Indígena de Cabari, dentro de uma concepção de ensino de qualidade que implica a produção de conhecimentos como uma das contrapartidas para as famílias da comunidade.

Notei certo receio acerca da divulgação dos saberes tradicionais, que não se justifica somente por restrições religiosas, tal como ocorria anteriormente nas escolas geridas por missionários. A escrita antropológica se encontrou com o receio de algumas lideranças: seria o risco de expor conhecimentos que para os brancos podem ser muito valiosos e que correm o risco de sofrer apropriação por parte de pesquisadores não indígenas. Essa preocupação foi exposta na fala do capitão da comunidade, Graciliano Garrido, em conversas informais que tive desde 2013 com ele, que cursava a Licenciatura Indígena da Ufam no polo yêgatu, em Cucuí, na qual a unificação da grafia da língua para fins de confecção de recursos educacionais próprios dentro das escolas foi pautada ao longo de muitos módulos do seu curso de graduação.

⁶⁵ A primeira publicação surgiu da iniciativa da União das Nações Indígenas do Rio Tiquié (UNIRT) em 1993 e publicada pela Foim (PĀRÖKUMU, KEHÍRI, 1995, p. 10).

A escolha dos saberes a serem divulgados em publicações para o público geral foi também uma das problemáticas durante a confecção do livreto *Kabari Teepa* (BANIWA, 2015) entre 2012 e 2013, quando se discutia acerca dos usos das línguas *yêgatu* e *baniwa* como veículos de preservação de saberes tradicionais e uso do português para informações mais genéricas, que poderiam ser difundidas ao público geral, interessado em conhecer mais sobre os povos indígenas amazônicos. A publicação desse livreto e do livro de leitura e escrita *Yasú yapurũgitá yêgatu* (DOS SANTOS; DOS SANTOS LUCIANO, 2014) se consolidou com base numa parceria técnico-científica com o Grupo Leetra (UFSCar). Nesse caso, diferentemente do livro de leitura e escrita, o tamanho e as cores em cada língua (Figura 14) representam, de forma complementar, a tentativa de visibilizar as línguas indígenas, dentro de sua relação com o português (em tamanho menor e em espaço mais ofuscado nas páginas).

Figura 14. Relações entre línguas em *Kabari Teepa* (2015)



Fonte: Baniwa (2015, p. 23).

A partir dessas preocupações de professores e outras lideranças da comunidade Cabari, observei que o debate sobre usos e funções das línguas indígenas tem se mesclado às discussões acerca de quais saberes devem ser veiculados nos currículos das escolas indígenas. Ainda que os sentidos atribuídos à escrita nas diferentes línguas variem conforme as etnografias de diferentes pesquisadores indígenas e não indígenas, alguns padrões vinculados

à religiosidade e à escolarização têm sido problematizados por diferentes pesquisadores, no que diz respeito à escolha de saberes a serem aprendidos. As sistematizações de saberes realizadas dentro e fora das escolas acompanham dinâmicas de difusão e restrição (TESTA, 2014, p. 206), tais como as que emergiram nos critérios para a publicação de *Kabari Teepa* (2015). Do ponto de vista do histórico dos tradutores indígenas nyengatu, baniwa e koripako, desde as traduções bíblicas, há esse procedimento de filtrar os saberes que devem permanecer repassados, na difusão dos cânticos e nas adaptações de alguns significados nos capítulos do Novo Testamento.

Posteriormente às proibições de Marquês de Pombal e à oficialização da educação sob a tutela das missões salesianas em 1914, Ermano Stradelli realizou uma documentação histórica da diversidade de concepções veiculadas pela língua geral amazônica, sobretudo no verbete *jurupari*. Trata-se de uma palavra-chave recorrentemente expressa em narrativas compartilhadas por diferentes povos do Noroeste amazônico, tão importante quanto o *dabucuri*. Conhecedor dos diferentes registros missionários sobre os indígenas amazônicos dos séculos que o precederam, o viajante italiano elenca diferentes interpretações sobre o que considera como um mito fundador do patriarcado entre os povos do Rio Negro. Merece destaque a demonização da personagem mítica Jurupari. Segundo aquele autor, *demônio* é o nome que “lhe deram os Missionários, aplicando-lhe o nome do legislador indígena” (STRADELLI, 1929, p. 170).

Fontes secundárias, como a do viajante francês Coudreau (1886), apontam o franciscano Giuseppe Iluminato Coppi, que chegou em 1883 no Noroeste amazônico e fixou-se em Ipanoré, no afluente Uaupés (COUDREAU, 1886, p. 152), como um dos principais difusores de tal derivação semântica. Foi esse sentido mais restrito o utilizado pela *New Tribes Mission*, em período no qual o nheengatu já passava a ser considerado como uma língua indígena localizada no Baixo Rio Içana: “*Yoropari opotari oganani Jesus*. (New Tribes Mission, 1973, p. 6)”, “O demônio quer tentar Jesus” (tradução livre).

Semelhantemente, o Livro de Cânticos em yêgatu, baniwa e koripako, conhecido popularmente como o “cantor”, foi um recurso fundamental para a alfabetização de gerações anteriores às escolas municipais e estaduais indígenas, destinado aos usos em modalidade oral da língua durante cultos e outras cerimônias cristãs. Trata-se de uma obra produzida durante as traduções do Novo Testamento, cujo material foi encontrado em pesquisas anteriores em péssimas condições, carente de muitas de suas páginas (GÓES NETO, 2015, p.

68). Esse livro de cânticos apresenta o mesmo léxico do Novo Testamento, com o acréscimo de algumas derivações semânticas e recorrentes menções ao livro Apocalipse, bem como às práticas tradicionais (caxiri, fumo, maracás, etc):

Yepe paye sera Simão
 Oikouaa Samaria ope.
 Opitera ainta opeyo koaita
 Miraita sendaua ope.
 Asoi Pedro omaa ipiri,
 Ombeo ixope arama.
 Koa paye osikie
 Osendo Deus inyenga.
 Indete *yoropari raira*.
 Rexari *nepayesaua*. (Livro de cânticos, s/d:45)

Havia um bruxo, cujo nome era Simão
 Que estava em Samaria
 Sugava e soprava as pessoas na comunidade
 Então Pedro olhou para ele
 E disse a ele:
 “O bruxo tem medo da palavra de Deus,
 Você é filho do diabo, largue tua bruxaria”. (tradução livre)

Tais conjuntos de coros ao longo dos cânticos se destacam pelo jogo de relações entre as narrativas bíblicas do Novo Testamento e algumas tradições indígenas do Noroeste amazônico (*opeyo*, por exemplo, que significa “soprar” e remete aos contextos de pajelança). No excerto acima, merece destaque a relação entre o mago Simão e as práticas que foram traduzidas como “bruxaria”, reprimida por Deus e por Pedro, pois se utilizou a composição *yoropari raira*, que significa, dentro desse contexto de leitura bíblica, “filho do diabo”, literalmente. Também se sobressai a dita bruxaria dos pajés, traduzida por via da derivação morfológica *nepayesaua*, que procede, por sua vez, da derivação semântica de *paye* para bruxo (GÓES NETO, 2015, p. 69). Vale notar que, diferentemente dos recursos educacionais produzidos pelos professores indígenas, esses são materiais impressos de difícil circulação, geralmente restritos aos diáconos e anciãos das igrejas.

Zavalla (2002), em etnografia de comunidades falantes de línguas Quechua (ZAVALLA, 2002, p. 176) expõe que a mensagem bíblica entra em situações familiares nas quais a escola regular não entra com a mesma eficácia como, por exemplo, na leitura coletiva dos versos bíblicos, nas igrejas ou dentro das casas de cada família. Para ela (ZAVALLA, 2002, p. 181), a prática de copiar versículos bíblicos e cânticos em cadernos surgiu de jovens,

que frequentam escolas de Umaca (província do Peru) e encontraram nessa prática um uso significativo da escrita, uma vez que esta não foi imposta pela escola local, tampouco pela igreja. A leitura em línguas da família Quechua é vista pelas pessoas dessas comunidades rurais como uma ferramenta secundária, como meio de resolver dificuldades de compreensão na língua espanhola.

Conforme a interpretação daquela autora, na primeira língua das comunidades de Umaca parece ser mais fácil ouvir e, em língua espanhola, que costuma ser o idioma mais escolarizado, é mais fácil ler (ZAVALLA, 2002, p. 183). Dada a realidade observada por Zavalla (2002), é possível pensar que, por analogia, os textos monolíngues em baniwa, koripako e yêgatu produzidos a partir da presença da NTM e da MNTB, assim como a coleção *Narradores do Rio Negro* (1995), podem servir como estímulo para o uso dessas línguas na sua modalidade oral. Em ambos os casos, os textos impressos podem servir como subsídios para a realização de eventos diversos que envolvam tais saberes, cabendo aos participantes e, principalmente, aos seus líderes cerimoniais, a escolha do idioma em que tenham maior facilidade para se expressar. Esse funcionamento dos materiais escritos é relevante para o contexto plurilíngue das escolas indígenas do Noroeste amazônico.

Na bacia do Içana houve essa peculiaridade, pois práticas evangelizadoras e educacionais mesclaram-se por muito tempo: em algumas escolas isso ocorre de modo mais direto ainda hoje, como no caso de Ambaúba e Buia Igarapé, onde há sobreposição entre os domínios letrados da igreja, da escola e dos lares. Aparentemente, a igreja incide mais sobre o lar do que a escola, sendo que aquela faz parte das comunidades, e a escola nem sempre consegue engajar os pais e professores. Conforme os dados coletados por Zavalla (2002), a Bíblia, traduzida ou não, se aproxima mais do cotidiano das comunidades indígenas peruanas do que alguns temas trazidos pelas escolas. Tal problemática assinalada pela pesquisadora alude à importância de observarmos continuidades entre igrejas e escolas baniwa e koripako, desde o ponto de vista de como ambas passam a ser instituições reinventadas pelos povos indígenas, havendo algumas interações entre as duas ao longo do calendário escolar.

Diferentemente das escolas de Ambaúba e Buia Igarapé, uma característica do funcionamento da Pamáali que tem sido buscada pelos corpos docentes das escolas baniwa e koripako é a presença de um acompanhamento técnico-científico, com pedagogos e demais

especialistas das áreas de antropologia, educação e linguística, em prol do aperfeiçoamento contínuo das atividades escolares. Embora tenha havido uma rede de parcerias entre as antigas escolas bíblicas do Içana e do Ayari, que aportavam nas escolas de Canadá, Tunuí e Jandu, essa rede se encontra diluída em comunidades como Ambaúba e Buia Igarapé. Outras receberam apoio da Diocese do município, como no caso de Nossa Senhora da Assunção e Ucuqui, inclusive para a reconstrução de malocas, contrariando nesse aspecto o paradigma colonialista. Percebe-se que um dos desafios tem sido estabelecer parcerias com grupos do âmbito científico, para além dos vínculos com pessoas religiosas, militares e do corpo político local. Diversas dessas parcerias técnico-científicas se materializaram em etnografias das comunidades baniwa e koripako (WEIGEL, 2003; DINIZ, 2011; ESTORNILOLO, 2012; MARQUI, 2017; VIANNA, 2017, etc.), publicadas com base em pesquisas colaborativas envolvendo contrapartidas como oficinas, redação de pareceres, etc.

A região do igarapé Waraná, por exemplo, acima do Wapuí, onde se situa a Escola Herieni, em Ucuqui Cachoeira, merece a menção a respeito do projeto “Escola de xamãs do rio Ayari”, assessorado pela Fundação para Estudos Xamânicos (FSS). Além de já ter protagonizado importantes publicações sobre o calendário ecológico baniwa e koripako e manter uma Casa de Pimenta Baniwa, essa comunidade tem somado esforços no uso da escola como espaço de fomento a uma política plurilíngue⁶⁶ e de revitalização cultural aliada à maloca e com o sonho da construção de um museu arqueológico gerido pela própria comunidade. Logo, pode-se dizer que tal presença das parcerias técnico-científicas tem contribuído para o incentivo às iniciativas de produção e sistematização de conhecimentos de autoria indígena, sendo um dos produtos dessa aliança a publicação do livro *Waferinaipe ianheke, a sabedoria dos nossos antepassados: histórias dos Hohodene e dos Walipere-Dakenai do rio Aiari* (WRIGHT, 1999).

Apesar dos projetos esboçados, a escola Herieni está desprovida de suporte pedagógico para a implementação dessa sua política linguística plurilíngue, que requer confecção contínua de recursos educacionais próprios, conforme relatos dos professores indígenas durante a pesquisa “Educação escolar indígena: saberes aprendidos e inovação” (GHANEM, 2017), realizada em 2018-2020. As lutas pela implementação dos direitos indígenas à educação conquistados perpassam, conseqüentemente, a efetivação de políticas

⁶⁶ Semelhantemente à comunidade de Cabari, lá são falados os idiomas baniwa, koripako, yêgatu, kubeo e kotiria, além do português e do espanhol.

que transformem os projetos exitosos em ações contínuas, viabilizando a livre iniciativa das organizações indígenas.

Por sua vez, a Escola Pamáali veio a ser, além de um resultado de esforços por parcerias técnico-científicas sólidas, também um experimento de resolução de conflitos com parceiros anteriores, vinculados a instituições religiosas: foi concebida como uma escola que representasse os Baniwa e os Koripako do Alto Rio Içana, que não seria nem evangélica nem católica e que, além disso, não receberia pressão direta de uma comunidade de pais e mães, e se localizaria num território de igarapés originários dos Baniwa e dos Koripako, reconhecidos como um dos lugares sagrados, porém despovoados naquela ocasião.

Além de oferecer algumas disciplinas convencionais como língua portuguesa, que atendia à política linguística de bilinguismo exigida pelas famílias, a escola também produziria e publicaria recursos educacionais próprios, embasados nos temas pesquisados pelos seus estudantes dos anos mais avançados, tais como a cartilha de alfabetização *Ikadzekatakadapha* (2005)⁶⁷ e a Mitoteca, uma compilação de mitos baniwa e koripako (SANTOS, 2012). Este último tópico foi ganhando força enquanto prática metodológica nas ofertas de formação de professores indígenas, como no Projeto Pirayawara, da Seduc, no Magistério Indígena e nas licenciaturas da Ufam.

Pode-se afirmar, conseqüentemente, que uma das principais trilhas do magistério indígena baniwa foi a de incentivar os docentes baniwa a se articular para pesquisar seus saberes nas suas próprias línguas (baniwa e yêgatu, sobretudo) e registrá-los em diversas formas, sendo a escrita uma das modalidades mais viáveis para essa sistematização, mas não a única. O currículo proposto no documento do Projeto Pirayawara (AMAZONAS, 1998) trouxe como novidade a inserção da disciplina “língua indígena”⁶⁸ nas escolas municipais e estaduais indígenas, avaliou os formandos com a ficha de avaliação descritiva, utilizada posteriormente na Pamáali e igualmente incentivou a metodologia do ensino via pesquisa. De acordo com o documento,

na metodologia de aprendizado via pesquisa, **a produção do conhecimento é mais importante do que sua reprodução.** Através dela, a função dos componentes curriculares passa a ser de possibilitar a reflexão, a compreensão crítica da realidade e capacidade de atuação sobre a situação sócio-cultural e linguística do povo em questão. (AMAZONAS, 1998, p. 14, grifos meus)

⁶⁷ Esta e outras publicações da EIBK Pamáali estão disponíveis no acervo digitalizado do ISA.

⁶⁸ Eu ouvi de lideranças políticas que algumas escolas só são escolas indígenas no nome (Aí Waturá, Pamáali, ou qualquer outro que seja numa língua local), uma vez que sequer oferecem ensino da língua indígena.

A difusão do ensino via pesquisa remete aos debates frequentes sobre educação escolar e ensino de qualidade, iniciados desde o movimento associativista na Bacia do Rio Içana pela Oibi, que defendem a ideia de que o professor não seria aquela pessoa que somente “passa lição” para os alunos, mas sim aquele que orienta, educa e é exemplo para o estudante (BANIWA, 2019b, p. 99), sendo essa uma concepção recorrentemente acionada nas atividades das escolas baniwa e koripako, influenciando dentro e fora da bacia do Içana, incluindo a de Cabari. Assim sendo, a pessoa educadora, além de ser conhecedora dos saberes já convencionalmente escolarizados, será aquela que os estudantes poderão imitar e consultar ao longo da preparação para a vida adulta.

As ofertas dos cursos do Magistério Indígena, que auxiliaram a propagar tais concepções entre os educadores acerca do ensino e da pesquisa, apesar dos seus atrasos na conclusão das turmas, obtiveram alcance nas muitas comunidades do rio Içana, principalmente quando realizados nos polos de Assunção e Tunuí, facilitando a participação dos habitantes das comunidades indígenas dentro do seu próprio território. Trata-se de uma das primeiras e principais pautas do movimento associativista baniwa, com vistas a superar o paradigma colonialista do extrativismo predatório, sobretudo da mineração, registrada em publicações etnográficas e biográficas, tais como as de Wright (2005), Luciano (2011) e Baniwa (2019). Através de uma “escolarização transformadora, com trabalhos de conscientização nas comunidades” (BANIWA, 2018, p. 242-243), as comunidades acreditam que tais ameaças poderiam ser mais bem compreendidas e denunciadas pela maioria das famílias.

Em assembleia da Oibi de 2019, por mim presenciada, quando debatido o tema da educação escolar baniwa pelos comunitários, pesquisadores e demais parceiros, foi mencionado por Adeilson Lopes (ecólogo da equipe de assessores do Instituto Socioambiental), que acompanhou e assessorou a implementação da Escola Pamáali, que

a relação com a pesquisa mudou. Antes, quando um branco chegava **dizendo que ia pesquisar, estava subentendido que era pra pesquisar ouro**. Os Baniwa, com humildade, foram criando uma relação bonita com a pesquisa. Porque educação não é um tema para aventureiros. Exige muitos conhecimentos e muitos esforços. (Adeilson Lopes, 2019, grifos meus)

Observa-se uma tendência dessas organizações indígenas por priorizar outros espaços de parcerias, particularmente no campo de políticas sociais como a saúde, a educação e a produção econômica. Touraine (1988) reconhece esta opção como uma das facetas típicas do que chama de novos movimentos sociais da América Latina, por ele caracterizados como coletivos organizacionais, que têm direcionado esforços para o controle dos propósitos da produção cultural, tais como a finalidade da escola, dos cuidados de saúde, dos veículos de comunicação de massa e das alternativas econômicas. Essa visão de Touraine se coaduna com a concepção de educação em Ghanem (2000), propondo que se concentre na produção de conhecimentos, em oposição aos moldes e rotinas da chamada educação tradicional e potencializando formas de comunicação popular e novas formas de sistematização de saberes.

Tais campos de atuação das organizações indígenas da sociedade civil vêm crescendo em importância e frequência nas pautas e atividades do movimento indígena, que tem pleiteado não apenas a ampliação do número de escolas e de serviços de saúde nas áreas indígenas, mas também buscado um redimensionamento nas características e finalidades de sua atuação, expressos nas reivindicações por uma educação plurilíngue e por um subsistema de saúde indígena diferenciado (GARNELO, 2003, p. 192). Trata-se, portanto, de uma soma de esforços por fazer com que a presença de instituições públicas (escolas, polos base de saúde, postos da Funai, etc.) sirvam, de fato, para a efetivação dos direitos dessas populações, priorizando suas demandas locais, fazendo do professorado um conjunto de articuladores sociais de suas comunidades, que captam aliados e recursos financeiros.

Além da formação de professores, que influenciou gerações de docentes escolarizados em matrizes diversas (internatos, escolas bíblicas, escolas municipais e estaduais indígenas, Magistério Indígena, licenciaturas interculturais, licenciaturas convencionais, etc.), pesquisas oriundas de diferentes áreas de conhecimento, com destaque para as de caráter etnográfico, contribuíram direta e indiretamente à compreensão das escolas baniwa e koripako da bacia do Içana, que passaram a receber mais pesquisadores em seus territórios, oferecendo oficinas com temas de interesse comunitário como contrapartida dos estudos realizados. Muitos deles difundiram práticas de etnociências, sobretudo da etnomatemática e etnobotânica e registram em suas publicações científicas facetas do processo de escolarização própria em andamento nas escolas-piloto. Esses são os casos de Bazin; Tamez (2002), Garnelo (2003), Andrello (2006), Diniz (2011), Abbonizio (2013), Estorniolo (2014), Marqui (2017), Vianna (2017),

dentre muitos outros, que foram constituindo uma gama de assessores com formação técnico-científica.

Gallois (2021), contudo, alerta para o risco de as assessorias e as formações do ensino superior indígena também poderem enviesar os pesquisadores indígenas (GALLOIS, 2021, p. 448), ofuscando uma formação reflexiva sobre o teor das relações com os não índios e prendendo os acadêmicos indígenas às classificações ou aos vocabulários estabelecidos por teorizações prévias, restringindo desse modo as múltiplas possibilidades de sistematização de saberes conforme a cosmovisão de cada povo indígena. As experiências pioneiras de formação de professores Wajãpi ocasionaram muitos debates a esse respeito. Ferreira Netto (1994), por exemplo, registrou experiências a partir das demandas por letramento em português entre os Wajãpi, a partir do qual indicou a necessidade de um treinamento metódico de formas de classificação:

Tais fatos mostraram que as formas de raciocínio dedutivo, com as quais eles teriam de lidar nos processos de interação com as sociedades nacional e regional, necessitariam ser praticadas mais amiúde, para que os alunos pudessem ampliar seu domínio sobre elas. Assim, no decorrer das aulas, paralelamente às atividades de treino do uso da língua portuguesa falada, procurei desenvolver **atividades classificatórias, que envolvessem constantes categorizações e re-categorizações de objetos com os quais eles estivessem habituados ao manejo.** (...)

A leitura do Livro de Mapas Wajãpi possibilitou, por exemplo, já no final da semana, a compreensão de que todos os desenhos de mapas eram realizados de tal maneira que a parte superior sempre representava o Norte, o lado direito representava o Leste, o esquerdo Oeste, e assim por diante; portanto, com superposição de categorias, estabelecidas ad hoc, e não como características intrinsecamente próprias de cada objeto. A princípio não havia como mostrar-lhes que o Norte e a parte superior de um mapa não eram a mesma coisa, mas que, tão somente, essa representava aquela, em qualquer outro mapa. **Quando se solicitava que mostrassem, no mapa, o limite norte da A.I.Wajãpi, eles não sabiam onde encontrá-lo, embora reconhecessem bem os limites desenhados.** (FERREIRA NETTO, 1994, p. 93-95, grifos meus).

Tais práticas metódicas também foram desenvolvidas no Magistério Indígena de São Gabriel da Cachoeira, conforme relatos dos professores de Cabari, Canadá, Tunuí e Ucuqui, geralmente com boas memórias desse período de formação. Metodologias como as do ensino via pesquisa, difundidas em obras como *Educar pela pesquisa* (DEMO, 1947; 2021), por exemplo, tornaram-se oportunas justamente pela sua abertura às classificações conforme categorias nativas de cada população, dentro de uma lógica de letramento científico: ou seja, propor que sejam expressas leituras de mundo através do manuseio de ferramentas científicas

de sistematização de saberes, dentre as quais se destacam a escrita de relatórios, TCCs, cálculos de diferentes escalas de quantidades, interpretação de gráficos e mapas, etc.

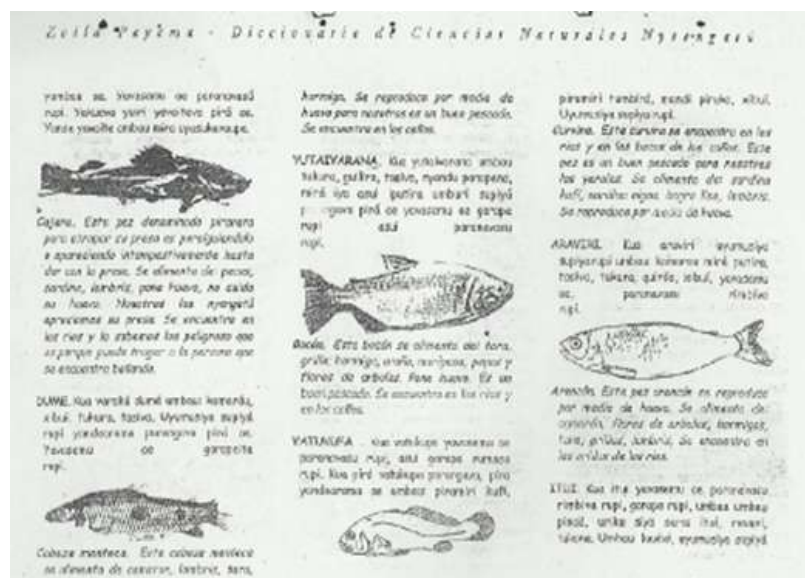
Para o entendimento das formas de sistematização de saberes, a publicação de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) a respeito da problemática docente com os saberes, bem como acerca da natureza desses saberes, parece-me um marco teórico importante. Esclarece a distinção entre a fixação de categorias pré-estabelecidas dos saberes docentes e a etnografia de uma escola indígena, que pode observar organizações diversas dos saberes e afazeres docentes. Neste estudo sobre uma escola indígena, é também plausível a afirmação de que os saberes docentes são provenientes de diversas fontes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 216).

Porém, a problematização da produção de conhecimentos ganha novos sentidos com a escolarização própria dos povos indígenas, uma vez que a legitimação dos saberes indígenas em geral tem sido protagonizada pelos professores indígenas com os seus saberes docentes em franca construção: num sentido mais amplo, estas escolas, para além da instrução ou da profissionalização, ou de um domínio de saberes e competências pré-estabelecidos, estão, em alguns casos, pesquisando e recriando contextos de usos de saberes antes desvalorizados, dentro e fora dos currículos das escolas indígenas, como, por exemplo, o uso e ensino de línguas indígenas e disciplinas como “Formas próprias de educar”, reconhecida pela Seduc/AM.

As reflexões desses autores é produtiva, pois debatem sobre relações dos professores com a oferta de Magistério e de Ensino Superior, dentro do que nomeiam de “saberes profissionais” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 219), relação esta que será de relevância para o capítulo 4, principalmente, ao descrever as influências do Magistério Indígena e das escolas-piloto na educação escolar indígena do Noroeste amazônico. Ocorre que os autores alertam para a fragmentação moderna entre profissionalização docente (formação de professores) e produção de conhecimentos. Essa articulação entre as ofertas de Magistérios, licenciaturas e produção docente de conhecimento me parece emergir nas propostas de ensino via pesquisa e de currículo pós-feito, nas quais os seus estudantes têm certa liberdade para buscar e se aperfeiçoar nos saberes indígenas, organizando-os conforme categorias nativas, específicas de sua cosmovisão.

O *Dicionário bilingue ilustrado de ciências nyengatu*, exemplificado na Figura 15, baseado em saberes sobre fauna e flora locais nos rios Guainía e Negro (PAYEMA, 2002), bem como os dicionários das línguas baniwa, tukano e hüpdah, coordenados por Ramirez (1997, 2001, 2006), surgem nesse contexto de ensino via pesquisa. São sistematizações importantes dos períodos de parcerias férteis com pesquisadores não indígenas. Os dicionários atuam como uma forma de registro oportuna, com maior abertura às categorias nativas expressas em cada uma dessas línguas, que passaram a fazer parte das propostas pedagógicas de educação bilíngue e plurilíngue. Mais recentemente, pós-graduandos indígenas têm pesquisado e confeccionado dicionários de suas línguas, como nos casos de Garcia (2018) com o baniwa e Melgueiro (2022) com o yëgatu, revisando as fontes escritas anteriores e aprofundando descrições de variações dialetais de uma mesma língua.

Figura 15. Excerto do *Diccionario de Ciências Nyengatu* (2002)



Fonte: Payema (2002, p. 72).

Complementando os estudos de Weigel (2003), Albuquerque (2007) retrata minuciosamente a organização dos centros missionários salesianos ao longo da calha do rio Negro e como ocorreram algumas das primeiras experiências dessa rede de superação da escolarização colonialista aliada dos governos brasileiros, instaurada durante o século XX: as escolas Utapinozona e Pamáali foram se formando a partir do que a autora chama de

processos de ressignificação dos discursos oficiais sobre educação diferenciada (ALBUQUERQUE, 2007, p. 233) que, dentro de suas limitações, abrem espaço para a revisitação da memória de cada um desses povos e também para o desenvolvimento individual das pessoas que frequentam as escolas indígenas.

Parte dessa abertura de espaço para a memória dos povos indígenas se vincula às formas de se lidar com os pesquisadores e com as pesquisas, uma vez que algumas comunidades passaram a se familiarizar com entrevistas, filmagens, participações dos pesquisadores em atividades escolares, em eventos tradicionais, dentre outras ações. Essas novas parcerias influenciaram metodologicamente as escolas indígenas, que passaram a valorizar as trilhas e caminhos (*peeita, inipo*) pelo território da comunidade como parte importante da escolarização, conforme relatado por docentes das escolas Kotiria (ABBONIZIO, 2013, p. 111) e, posteriormente, nas escolas Kurika e Aí Waturá, no Médio Rio Negro (CABALZAR, 2012, p. 336). Essas novas formas de se relacionar com as pesquisas e com os saberes que lhes são próprios também forneceram importantes subsídios para uma melhor compreensão do que poderia ser a educação baniwa, repassada oralmente entre pais e filhos.

Semelhante às publicações de Weigel (2003), Diniz (2011) se centrou nas relações entre escolarização e passagem para a vida adulta entre os jovens estudantes da escola Pamáali, que ali viviam e percorriam uma parte de suas trajetórias durante as aulas. Um dos seus tópicos de maior relevância para esta minha pesquisa vem a ser sua descrição sobre a definição de *Hamiñheete Newikika*, que é a concepção de uma pessoa adulta boa entre os Baniwa e Koripako. Diniz (2011) a caracteriza, com base em sua etnografia, como aquilo que a pessoa aprendeu para produzir os utensílios de uso cotidiano e para caçar, pescar, produzir alimentos, fazer uso da etiqueta de tratamento com os parentes segundo as regras de organização social, conhecer a produção mítica, bem como plantas e demais recursos disponíveis no ambiente, além de praticar a generosidade e as normas que regem a cortesia devida aos parentes e afins, de acordo com a posição hierárquica de suas fratrias, clãs ou sibs de origem (DINIZ, 2011, p. 123).

De modo complementar, Marqui (2017, p. 55) descreve relações entre escolarização e religião, além de situações de aprendizagem das crianças, conformando o que se pode chamar de educação indígena baniwa e koripako, cultivada desde antes dos processos colonialistas de escolarização. Dentre as relações observadas nos seus trabalhos de campo, a prática em

horários regrados dos banhos, das roças e das casas de farinhas, bem como o usufruto dos campos esportivos e das igrejas, são recorrentes tanto na comunidade Cabari quanto nas demais que visitei ao longo dos rios Içana e Ayari. Compreende-se a partir da reflexão daquela pesquisadora que *Hamiñheete Newikika* é uma categoria nativa, dentre as muitas existentes na educação indígena baniwa e koripako, que pode ser acionada na avaliação e seleção de docentes para as escolas indígenas, explícita ou implicitamente, relacionando-se com a concepção de professor mencionada por Baniwa (2019).

Deste modo, as concepções sobre a formação de um bom adulto perpassam valores oriundos de categorias nativas e também de outros regramentos, praticados e promovidos nas igrejas baniwa, usados nas reuniões escolares, sem excluir o fato de que tais influências das religiões católica e protestante também são problematizadas por algumas lideranças baniwa. Para além de uma ferramenta para conversão religiosa, as línguas baniwa e koripako, valorizadas instrumentalmente dentro das igrejas, também servem para acessar os manejos de recursos socioambientais, por exemplo, além de retomar critérios ancestrais das formas próprias de educar e preparar as crianças para a vida adulta.

Atualmente, as assembleias baniwa e koripako têm debatido inclusive que, com a eventual perda da língua originária, esses acessos podem ser totalmente esquecidos por gerações inteiras (BANIWA, 2019b). As consequências dessa perda também incidem sobre o meio ambiente, pois as pessoas não seguem ou não conhecem conhecimentos transmitidos oralmente a respeito da fauna e flora que habitam a bacia do Içana, haja vista que essas línguas constituem um dos principais veículos para repasse oral de diversos saberes tradicionais. Logo, não se trata de julgar se a religião é boa ou não, tampouco compará-las, e sim como os pontos negativos originados nas práticas de conversão podem ser superados, conforme afirmado por lideranças do povo baniwa (BANIWA, 2019b, p. 235-237).

As relações históricas entre religião e escolarização também foram investigadas por Xavier (2013, p. 428) no alto rio Içana, por onde se iniciou a conversão koripako e, posteriormente, baniwa. Justamente a filiação evangélica é que concatena a comunidade koripako chamada Jerusalém com Cabari, no Médio Rio Negro II, através de casamentos, migrações e participações em eventos da Igreja Bíblica Unida, que foram sendo incorporados nos calendários escolares dessas comunidades, como no caso do Conselho Nacional de Pastores e Líderes Evangélicos Indígenas (Mini-Conplei) ocorrido em Cabari, um ano depois da conferência bíblica que ocorreu em Jerusalém, de onde vieram as famílias dos irmãos

Mário e Plácido, ambos com participação docente na Einc. As conferências bíblicas requerem limpeza, preparo da alimentação, alojamento dos visitantes e participação massiva da comunidade, fazendo com que sejam, geralmente, dedicadas duas semanas do ano letivo para a organização e realização desses eventos.

Tanto Marqui (2017) quanto Gonçalves, Augusto (2018) ressaltam que o regramento do tempo com o sino indica a convocação para todas as atividades coletivas das comunidades, dentre as quais estão inseridas as aulas das escolas e os cultos da igreja. O sino guia a entrada, os intervalos para merenda e o término de cada aula (GONÇALVES, Augusto, 2018, p. 72-74). Há, geralmente, ao menos uma construção de alvenaria dedicada às aulas e à secretaria das escolas baniwa, cujas obras foram terminadas décadas atrás, coincidindo com a demarcação da TI Médio Rio Negro e TI Alto Rio Negro e com a oferta das primeiras turmas do Magistério Indígena dentro de comunidades, em polos (Cucuí, Tunuí, etc.). Estas três características foram modificando parte do cotidiano das comunidades, principalmente nas manhãs, quando costumam ocorrer as aulas do ensino fundamental.

Casas de cobertura de zinco, palhoças, ou ainda o centro comunitário e a igreja podem complementar o espaço necessário para realização das aulas teóricas nessas comunidades, que também contam com quadras cimentadas ou campos para a educação física escolar (GONÇALVES, Augusto, 2018, p. 72-74). O pesquisador baniwa também nota que as informações na escola tendem a ser escritas em português quando dispõem as relações das disciplinas, horários das provas, calendários afixados em quadros na parede, nas salas de aula, na biblioteca e no depósito da escola, conformando uma diglossia entre português, de caráter supostamente oficial, e línguas indígenas. Os espaços fechados, muitas vezes trancados com cadeados, como no caso das salas de aula, secretarias e depósitos, se diferenciam daqueles abertos, que são maioria dentro dessas comunidades e que permitem a circulação de uma maior diversidade de línguas e de saberes. A esse respeito, os campos e quadras esportivas são interpretados como locais que também proporcionam eventos de letramento dessas escolas e serão debatidos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

Observei também a influência do estilo de escrita antropológica (FLEMING, 2009, p. 49) - que pesquisa e registra saberes indígenas nas escolas - dentro das pequenas monografias dos estudantes de ensino médio, bem como dos estudos ecológicos, principalmente por influência das assessorias técnico-científicas de pesquisadores em meio à implementação da escola-piloto Pamáali (ALBUQUERQUE, 2008; FLEMING, 2009). Atualmente, o modo

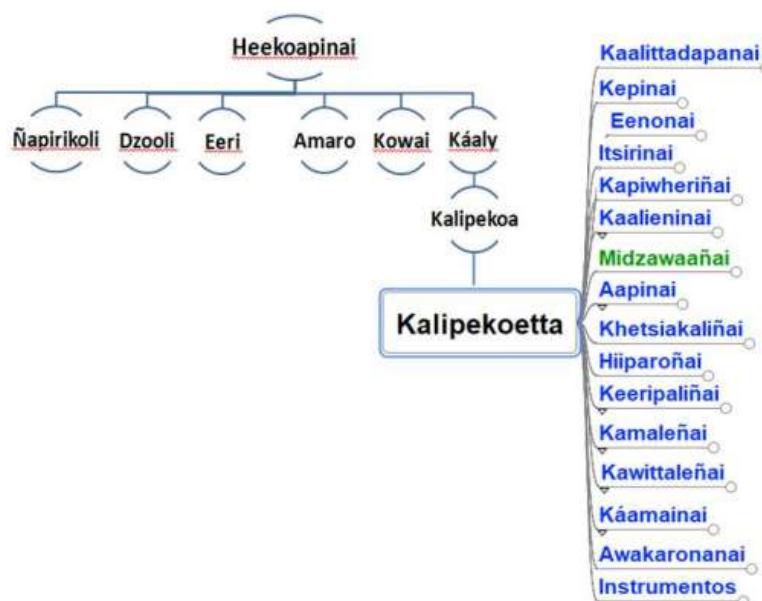
como os educadores se apropriam das práticas comunitárias já exercidas pelas igrejas, mesclando os circuitos de eventos religiosos já consolidados com o acréscimo de atividades que valorizam os saberes tradicionais, tais como a iniciativa da Feira de Cultura, da Feira da Ciências, iniciativas de fortalecimento do letramento em línguas indígenas e dos torneios da Arena Rio Negro, no caso de Cabari, apontam uma tendência importante de conciliação entre diferentes lideranças e distintas concepções de educação, a ser descrita nas seções posteriores deste texto.

Entretanto, surgiram a partir do século XXI comentários e notícias falando de crises nas associações indígenas que coordenam as escolas indígenas. Estas, em muitos casos, perderam as assessorias técnico-científicas que antes tinham dos pesquisadores participantes dos projetos-piloto, como nos casos das pesquisas de Marqui (2017), Diniz (2011), dentre muitas outras e têm se deparado com os dilemas na ampliação da oferta de turmas de ensino fundamental e médio, que envolvem as salas anexas. Nestas primeiras décadas do século XXI, como resultado das parcerias técnico-científicas com as escolas Baniwa e Koripako, há uma série de publicações no âmbito das etnociências, com participação decisiva do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa), que se destacou pelas iniciativas de valorização da biodiversidade mantida nos territórios indígenas, contribuindo direta e indiretamente para o fortalecimento da formação dos professores indígenas.

Assim, ao longo das formações do Magistério Indígena e das licenciaturas, o exercício de compilar e interpretar conjuntos de espécies da fauna e da flora nas línguas baniwa, yêgatu e koripako, por exemplo, não se tratava de meras traduções literais. Eram, pelo contrário, exercícios a partir dos quais emergiram outras formas de classificar, que em muitos casos trazem outros sentidos e funções dessas espécies (ver Figura 16). Além dessa pesquisa territorializada, que engloba sobretudo as etnobotânica, há também estudos dedicados às atividades vinculadas às tradições corporais e visuais, protagonizadas pelos estudos de etno-desporto (LEONI, 2005; ABRAÃO *et al.*, 2008; GRANDO, 2010; FREITAS; RUIZ, 2011; AGUIAR; MENDONÇA, 2011; PEREIRA, 2013; MARTINS, 2013; PETIZA, 2014; KFFURI, 2014; SHEPARD, 2017; FONSECA-KRUEL *et al.*, 2018; MOREIRA; PERES, 2019; MELO *et al.*, 2020; TRUJILHO; LUCIANO, 2021; CARDOSO, 2021). Outro tema que resultou em publicações a partir das demandas surgidas ao longo das formações do professorado, estruturado por meio dessas parcerias técnico-científicas, foi o dos letramentos, principalmente a partir do incentivo ao uso escrito das línguas indígenas (GUIMARÃES,

2011; GONÇALVES, Augusto, 2018; DUARTE FILHO *et al.*, 2018; RODRIGUES; GRANDO; PINHO, 2019; LUCIANO, 2019; LUCIANO; ROCHA SILVA; SIMAS, 2020).

Figura 16. Esquema ecológico baseado em categorias nativas do povo Baniwa



Fonte: Cardoso (2021).

Além disso, o que os não indígenas entendem como participação social tende a respeitar os modos de organização social próprios do parentesco baniwa e koripako, nos quais as famílias fundadoras de cada comunidade costumam se posicionar com suas lideranças tradicionais. No caso da Einc, por exemplo, remete à família Garrido, fundadora da comunidade Cabari, por exemplo, enquanto que as famílias que costumam gerir a ACIPK são as famílias Luciano e Melgueiro. Outro aspecto da organização social do professorado é a presença de muitos casais docentes, que expressam, em alguns casos, a exogamia operante no Noroeste amazônico. É o caso de Ronaldo Garrido, do médio Içana em união com Sileusa, do povo Desano, do rio Uaupés, por exemplo. Semelhantemente, Pedro e sua esposa Dionésia, ambos nascidos no Alto Rio Negro, também atuam na mesma escola. As próprias mudanças de lotação de docentes e migração de discentes também podem ser motivadas por esses casamentos, tornando intenso o fluxo de pessoas por essas comunidades indígenas.

Assim sendo, a participação social da comunidade também tende a ser regida pelos vínculos parentais: as pessoas se mobilizam para comparecer, assistir, colaborar e prestigiar as pesquisas, resultados e avaliações escolares do esposo, dos filhos, etc. Docentes buscam

lideranças tradicionais para realizarem diferentes cerimônias conjuntamente com atividades escolares, à maneira das iniciativas tuyuka pioneiras da escola Utâpinopona. Ronaldo e Sileusa, que participaram ativamente desta pesquisa sobre a educação escolar indígena, valem-se dessa diversidade de suas origens para planejarem conjuntamente suas aulas e projetos na Einc, por exemplo. Suas experiências serão mais bem debatidas no capítulo seguinte.

Os docentes Pedro e Dionésia, por sua vez, contribuem de modo fundamental para a alfabetização nas línguas yêgatu e português, nos anos iniciais do ensino básico. De um modo geral, essas práticas de escrita alfabética passam a exercer função de cada vez mais protagonismo, com a escrita de cartas e recados (*koekato*), leitura de cartas nas rádios e nas apresentações da escola para toda a comunidade, que envolvem histórias de adivinhações, piadas, contos de suspense, etc. O incentivo à leitura em voz alta ao público em eventos realizados nos centros comunitários e nos campos de futebol, por exemplo, é entendido como um preparo para performances vinculadas às categorias nativas de liderança, fazendo com que a escrita se efetive como meio de comunicação funcional nos territórios indígenas, ocupando não apenas os espaços fechados das salas de aula mas, principalmente, esses espaços abertos, os quais toda a comunidade frequenta com maior espontaneidade.

A Licenciatura Indígena da Ufam, em suas primeiras turmas, formadas em 2013, solicitou, em sua abertura à escolha de temas dentro do chamado currículo pós-feito, a pesquisa aprofundada sobre o tema “tecnologias”, que fortaleceu as pesquisas dos professores acerca de formas próprias de comunicação, como o *koekato* e novos letramentos. Há, dentre os resultados dessa formação, livros e vídeos gravados por professores que apresentam os processos e descobertas dessas pesquisas em yêgatu, baniwa e tukano. O vídeo dos docentes Anderson Tomás, Rosilene Garrido e Dime Botelho⁶⁹, faz um balanço a respeito do jogo entre tecnologias tradicionais e aquelas ditas modernas, comparando e equiparando, por exemplo, a importância da canoa com a escrita alfabética e os recursos audiovisuais para a melhoria contínua da qualidade do ensino. A exibição desses vídeos nos centros comunitários desperta debates produtivos entre docentes e familiares, que costumam se interessar pelo que é produzido nas licenciaturas, assim como nas escolas, cabendo salientar que os próprios comunitários avaliam os docentes no fim do ano letivo.

⁶⁹ Tutorial disponível em: <https://youtu.be/KZdDIImCewxY>

O professor Tarcísio Luciano, da Escola Aí Waturá da Ilha das Flores, também destaca a importância dos letramentos e das tecnologias para o fortalecimento da educação escolar indígena em meio aos desafios já identificados:

(...) a gente acaba às vezes perdendo alunos. Aí hoje nós estamos com dificuldades, acho que tem algumas escolas que cresceram, mas tem outras escolas que estão diminuindo. Muitas fecharam. Pela análise que eu fiz, pelo menos nessa região do médio Rio Negro, as crianças querem mais vir para cidade, **por causa dessas dessa facilidade ou outras dessas oportunidades de ter mais essa tecnologia e na comunidade é muito difícil né, porque você não tem muito material pronto para você trabalhar.** Os alunos, eles querem aprender várias outras coisas que também são legais né para que a criança aprenda né: **como é que usa o celular para conhecimento? Como é que você usa a internet? Como é que eu vou digitar o trabalho?**

Todas essas questões, infelizmente na comunidade a gente não tem. Então acho que precisa se pensar um pouco nisso. Acho que agora é pensar um pouco mais como que a gente vai segurar esses alunos nas comunidades porque, como já falei, a atração da cidade é muito grande. A gente às vezes fica muito limitado lá, claro que no nosso caso, nosso conhecimento mais local, a gente tem muita coisa para fazer, mas a gente precisa estar inserido isso na cabeça da criança. Na cabeça da criança, o mundo é grande né, na cabeça dele né do conhecimento que existe no mundo e a gente fica limitado, porque, **poxa, você quer pesquisar um assunto aqui e não quer ficar correndo só nos livros, então não tem como pesquisar, então você fica muito limitado, porque pesquisa, conhecimento e tecnologia são imprescindíveis.**

Você não tem isso. **É um livro só que você tem. Vai correr e não tem para onde correr: biblioteca não existe mais, a comunidade não tem biblioteca, tem alguns livros lá que dá para aproveitar mas é muito limitado, então acredito que precisa se pensar nesse nesse modelo da Educação. Eu acho que levar esse tipo de tecnologias também para a comunidade vai trazer mais oportunidades, vai fazer os alunos enxergarem mais o mundo e melhor, em diversas versões, porque às vezes se você tem apenas um único livro, você não vai conseguir trabalhar e ter várias vozes.** Você tem um autor aqui que conversa com um, rebate outros, critica, ou você consegue ver como é que é então que às vezes tudo que tá escrito às vezes então tem coisa que você precisa analisar se isso é verdade isso é realmente isso é bom, **então acho que para mim é preciso pensar um pouco sobre essas tecnologias para fazer pesquisas.** (Tarcísio Luciano, 2019).

Além das fontes de pesquisas mencionadas pelo docente Tarcísio, a produção de vídeos recentes de Ronaldo Garrido e outros professores em Cabari, durante a realização de aulas e eventos como a Feira Cultural da Einc junto da Igreja e torneios esportivos, além das conferências bíblicas e santas ceias têm constituído um conjunto importante de registros que representam uma prestação de contas à comunidade. Alguns dos vídeos da pesquisa *Educação escolar indígena: saberes aprendidos e inovação*, por exemplo, foram exibidos na igreja de Cabari durante a terceira viagem que fiz em 2020, utilizando a Smartv do capitão Graciliano Garrido. Tais projeções elucidam as motivações dos pesquisadores e do

professorado indígena, familiarizando a comunidade com as parcerias técnico-científicas, que se fortaleceram na última década.

Fleming (2009) contextualizou as práticas de escrita no alto rio Negro a partir a) dos internatos salesianos; b) das escolas bíblicas e de formação de pastores, como o Instituto Inyenga Opakaua (Figura 17) e c) das escolas indígenas. Essas práticas correspondem, respectivamente à a) imposição da língua portuguesa e, posteriormente, maior aderência à teologia da libertação com a chegada de padres e seminaristas do Cimi (dentre eles, Afonso Casanovas), na década de 1980; b) tradução de cânticos e livros do Novo Testamento em línguas indígenas, fomentando nas últimas décadas a formação de pastores e tradutores indígenas e c) transcrição antropológica de narrativas indígenas, através de parcerias técnico-científicas. Após as primeiras décadas de implementação da educação escolar indígena, é perceptível a posição docente de avaliação e depuração das práticas das três matrizes mencionadas dignas de serem incorporadas na situação contemporânea, levando em conta que tanto o português quanto as línguas indígenas são importantes para o currículo dessas escolas e que os saberes indígenas podem ser registrados, divulgados e ressignificados em diferentes meios de comunicação.

Figura 17. Bandeira do Instituto Inyenga Opakaua⁷⁰



Foto: Daniele Nazareno, 2013

⁷⁰ Em yêgatu, “palavra que aviva”.

Em meio a essas matrizes de escolarização elencadas por Fleming (2009), que não têm se relacionado de forma harmônica ao longo do tempo, o professorado indígena encontrou parceiros para o início de uma tradição audiovisual, cujo formato é notadamente diverso das produções impressas. Enquanto aquela se vale de diferentes canais operantes simultaneamente (imagem, monólogos/diálogos, músicas, efeitos, etc.), acarretando um atencioso trabalho de sincronização em meio à edição, as impressões dos livros próprios podem ser consideradas mais estáticas, pelo fato de recorrerem às artes verbais e visuais, somente. Tratam-se ambas de importantes produções que passaram a acompanhar o cotidiano da educação escolar indígena, numa relevante combinação do aprendizado com a sistematização de saberes. Os livros são geralmente editados pelos docentes, havendo maior protagonismo discente nos registros em vídeos, haja vista a maior circulação de *smartphones* entre adolescentes e jovens.

Pode-se dizer, portanto, que em meio à diversidade de linguagens com as quais lidam os professores e estudantes indígenas, o que está em jogo são os modos de transmissão de conhecimento. Escrita, oralidade e corpo se fundem nos vídeos e, assim como na transposição das narrativas para a escrita, também geram uma sensação de auto-representação no retrato (*sangá*⁷¹) (GALLOIS; CARELLI, 1993, p. 30) dos vídeos, no registro de si mesmos em meio ao processo de invenção da escola indígena plurilíngue e diferenciada. Uma provocação surgida na reflexão daquela mesma autora sobre os vídeos em comunidades indígenas vem a ser a seguinte: em vez da denúncia, o audiovisual pode aproveitar as paisagens, por meio da imersão em diálogos e em animações, produzidas com base em diferentes manifestações artísticas, pois são essas paisagens que despertam certo fascínio e sedução pela Amazônia, como nos casos das narrativas que são contadas a partir os grandes rios, dos seus igarapés, das inscrições nas pedras (*itapinima*), das roças (*kupixá*), etc., podendo proporcionar uma reeducação dos não indígenas.

De um ponto de vista semiótico, pode-se afirmar que uma linguagem pode reforçar as demais e as experiências de confecção colaborativa de revistas e livros de leitura apoiadas pelo Grupo LEETRA, da UFSCar, têm demonstrado isso, desde a publicação de *Kabari Teepa* (2015), que sucedeu a entrega da cartilha *Yasú yapurūgitá yēgatu* (2014), produzida e compilada pelos professores da Escola Municipal Aí Waturá da comunidade Ilha das Flores. Documentários sobre fundação das escolas indígenas e propostas de cineclubes nas

⁷¹ Raíz presente em línguas da família Tupi-guarani como o wajãpi e o yēgatu, que significa retrato, ou imagem.

comunidades têm acontecido em comunidades como Tunuí Cachoeira e passou a ocorrer dentro da igreja de Cabari, que passou a exibir alguns vídeos de propósito devolutivo das pesquisas realizadas pela equipe coordenada por Elie Ghanem e financiada pela Fapesp. As formas de autorrepresentação (SCARAMUZZI, 2008, p. 119-120), antes reivindicada nos discursos políticos sobre educação diferenciada para os livros didáticos, têm ganhado, então, novos contornos e novos significados, com a projeção das comunidades em suas igrejas, times esportivos e agremiações de dança.

Os processos de tradução semiótica (JAKOBSON, 1969, p. 70), a saber, quando se passa uma mensagem por canais de comunicação diferentes, da oralidade para a escrita, ou para o audiovisual, podem ser um processo criativo. Assim, a passagem das narrativas orais para os textos escritos, para os vídeos e, mais recentemente, para a produção de podcasts, pode envolver mobilizações dentro da comunidade e geração de novos produtos a serem apresentados às famílias. Foram os casos da edição de algumas gravações para o programa Voz indígena⁷², durante a minha segunda viagem a campo, bem como da produção dos vídeos sobre as equipes esportivas de Cabari, quando participaram do Torneio na comunidade Assunção do Içana, em 2021. Na ocasião, os estudantes ensaiaram com os docentes algumas danças que expressam narrativas orais com versões próprias sobre as origens da cobra grande e do peixe poraquê no Médio Rio Negro II, que foram apresentadas nas “noites culturais”, ao longo da competição esportiva⁷³.

Retomando a abordagem da semiótica material (LAW, 2009), a maior circulação de livros e vídeos modifica as relações sociais nas escolas indígenas que, na escolarização moderna, ocorriam com uso muito mais restrito dos recursos educacionais, de modo similar ao domínio e uso de materiais escritos nas missões católicas e protestantes. Esses novos objetos produzidos ou a serem produzidos pela escola, caracterizados enquanto recursos educacionais em sua maioria de autoria indígena, podem ser, inclusive, pretextos para a manutenção das parcerias técnico-científicas com universidades e demais centros de produção de conhecimento. Além disso, a itinerância tradicional das trocas materiais presente nos diferentes tipos de dabucuri realizados no Noroeste amazônico encontra ecos de manifestação dentro da educação escolar indígena, ora nas malocas, ou mesmo nos eventos esportivos e religiosos.

⁷² Disponível no Youtube: https://youtu.be/Pq_gbPc8kvU

⁷³ A gravação do vídeo está disponível no Youtube, no link: <https://youtu.be/7cFq9vbfCRI>

O registro das narrativas sobre o Poraquê e ensaio de danças que representam o peixe elétrico, vinculado à pedra da beira da comunidade, que apresenta um petróglifo já muito apagado, têm contribuído principalmente para o processo de territorialização da comunidade Cabari, entendida como um processo amplo de reorganização social das famílias que lá habitam. Com base num conjunto das consideradas boas práticas educacionais, depuradas a partir das experiências com os internatos salesianos, as escolas bíblicas, as ofertas de ensino superior disponíveis e os desafios já percebidos diante do cotidiano das escolas indígenas, o professorado da Einc tem tentado mobilizar sua comunidade a partir de uma releitura de narrativas, documentadas e repassadas em diferentes linguagens, valendo-se da dramatização, da escrita e do audiovisual. O balanço dessas trilhas será aprofundado no capítulo seguinte.

Em suma, as parcerias técnico-científicas representam uma transição necessária da escolarização moderna, arraigada ao paradigma colonialista, para a consolidação da educação escolar indígena, que passou a se expandir nos rios Negro, Içana e Uaupés nas últimas décadas, por via de fundação de novas escolas após a demarcação da TI Médio Rio Negro e TI Alto Rio Negro, através de tramitações para o funcionamento de salas anexas daquelas escolas já existentes e, especialmente, com a difusão de novos procedimentos metodológicos e político-pedagógicos das escolas-piloto e das primeiras turmas do Magistério Indígena. Sendo assim, a produção de conhecimentos se tornou um dos principais desafios docentes, recorrentemente cobrados pelas famílias das comunidades, ansiosas pelos resultados da escolarização própria dos seus povos. Pode-se dizer, como consequência, que o empoderamento de diferentes formas de sistematização de saberes é um dos resultados das alianças entre escolas indígenas e grupos de pesquisadores.

5. TRILHAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: INOVAÇÃO EM CABARI

Este quinto capítulo aborda a história da fundação recente da comunidade, caracteriza a confecção de seus recursos educacionais próprios e o aumento da participação dos professores indígenas baniwa e koripako na comunidade, exprimindo maior autonomia pedagógica do seu corpo docente. Aqui serão balanceados os aspectos das pesquisas anteriores de Abonizzio (2013) e Vieira (2018) a respeito da superação do paradigma colonialista da escolarização moderna, com base na análise dos trabalhos dos alunos da Einc, das entrevistas, oficinas e demais registros em áudio, texto e vídeo na comunidade Cabari. O conjunto de inovações caracterizadas neste capítulo indica algumas trilhas já existentes de reversão daquele paradigma, dentre os quais se destaca a valorização de formas de sistematização de saberes concomitante à escolarização, dentro de um processo mais amplo de territorialização.

Longe de idelizar a comunidade assessorada antes e durante esta pesquisa, a TI Médio Rio Negro II, territorializada (OLIVEIRA, 1998) por uma dezena de povos de trajetórias e origens diversas, traz à tona a complexidade pluriétnica e plurilíngue da inovação educacional na região do rio Negro, uma vez que esta é, como muitas outras, rica em saberes e acumula desafios históricos. A escola indígena de Cabari supera em partes o paradigma colonialista, semelhante a diversas escolas da sua microrregião, também conhecida como Aí Waturá, ou Putira Kaapuamu. A diversidade étnica e linguística mencionada é a realidade da maioria das escolas baniwa e koripako, mas a comunidade Cabari se localiza numa parte do rio Negro muito identificada por essa pluralidade, ora valorizada, ora menosprezada com termos como *mingau*⁷⁴, por exemplo.

Os docentes de Cabari, colaboradores ativos desta pesquisa, estão encontrando algumas brechas na ampliação do calendário religioso acoplado àquele escolar, referido nas seções anteriores, para fomentar o esporte e o fortalecimento de tradições orais e visuais, além de se apropriarem do instrumental da escrita obtido na formação teológica das escolas bíblicas do rio Içana para uso nas diversas línguas indígenas presentes na comunidade,

⁷⁴ O uso desta palavra simboliza pejorativamente a mistura de povos aparentemente desprovidos de parentesco linguístico, ou ainda desprovidos até então de contato interétnico baseado nos princípios regionais de exogamia, como no caso das relações entre os Baniwa e os hüpdah.

principalmente no ensino multisseriado, formado pelas chamadas classes multicicladas, assim como de outras formas de sistematização, aperfeiçoadas através de parcerias técnico-científicas e das ofertas de ensino superior. A itinerância dos eventos esportivos, similar à das santas ceias e conferências bíblicas, sintetiza, por sua vez, importantes modificações na paisagem da comunidade e em sua projeção intercomunitária, com apresentações da Einc constituídas por narrativas ressignificadas, como aquelas sobre o poraquê, a cobra grande, o jabuti e o mira akanga (ver anexo O), interpretados como parte do processo de territorialização, que fornece significado de pertencimento à região das Serras de Cabari.

Os meus primeiros registros de campo indicaram que parecia ser fora da sala de aula que os comunitários se engajam mais nas atividades esportivas e religiosas, apesar de muitas delas serem de iniciativa da escola indígena, a Einc. A pesquisa etnográfica que apresento aqui não pôde consultar muitos alunos, pais e mães fora do espectro das famílias fundadoras, assim como houve dificuldades decorrentes da alta rotatividade dos cargos escolares na região com contratações sem critérios explicitados, que dificulta a participação social dos professores vindos de outras regiões, em meio às tentativas comunitárias de implementar uma educação plurilíngue em parceria com instituições diversas. Ocorre que o período da década de 2010 foi marcado por um início eufórico das iniciativas de turismo comunitário nas Serras de Cabari que, em seguida, deslocou-se para uma nova atenção das lideranças às atividades escolares, dadas as dificuldades das OSCs indígenas em gerir esses novos projetos e falta de consenso com a comunidade vizinha, São Miguel, a respeito do estabelecimento de protocolos internos para as visitas guiadas, que dizem respeito a horários para as trilhas, proibição ou permissão de bebidas alcoólicas, etc.

A relação um povo; uma escola; uma língua não parece ser genuína na região do Noroeste amazônico e talvez nunca tenha refletido a situação linguística do Brasil, haja vista as políticas proibitivas das escolas missionárias, debatidas nos capítulos anteriores. Muitas das comunidades visitadas ao longo da pesquisa levam ao menos um nome numa língua usada pela população local e outro em português, ou em yëgatu. A etimologia de Cabari, por exemplo, remonta a plantas que formam árvores, ainda que Stradelli defina *cauaeri* - *cabaeri* como uma casta de erva, da qual se produz um vomitório no organismo humano (STRADELLI, 1929, p. 405).

Grenand e Ferreira (1989) citam cabari como uma variedade de árvore (ver Figura 18), sem etimologia, pertencente à espécie *Clathrotropis macrocarpa* Ducke (Fabaceae) (GRENAND; FERREIRA, 1989, p. 64), ao passo que também pode ser o nome popular para a *Swartzia argentea* Benth (SOUZA, 2012, p. 43, 104), mesma citada no *Dicionário baniwa-português* como *teepa* (RAMIREZ, 2001, p. 285). Assim como no caso de *poapoa* (espécies de arumã), a palavra genérica pode se referir a pelo menos três plantas com o nome de cabari, todas do gênero *Swartzia*, que crescem nos solos de areia clara, conhecidas em baniwa como *hamáliani*⁷⁵ (ABRAÃO *et al.*, 2010, p. 21): “TÉEPA /1. ind. cabari, certo tipo de árvore grande da terra firme cujas folhas servem para forrar os paneiros (*Clathrotropis macrocarpa*): no téepani: o meu cabari” (RAMIREZ, 2001, p. 285).

Os Koripako, assim como os Baniwa, compartilham os usos de plantas como o cabari (*teepa*), por exemplo. O professor Plácido Rodrigues explicou que, como remédio, o suco da casca interna macerada é usado como antipruriginoso ou como medicamento para boubá. Sua casca interna é raspada, misturada com água morna e usada para lavar feridas persistentes. Quando a casca é fervida, a água é usada como antifúngico, ou para tratar o pé dos atletas que participam dos torneios intercomunitários. Além disso, as suas folhas são comumente usadas para embalar alimentos, especialmente a farinha, no caso dos Baniwa e Koripako.

Figura 18. Folhas de cabari registradas em trilha de Utilio Garrido



Fonte: Baniwa (2015, p. 20)

A palavra também faz menção ao par de serras situado na margem direita do rio Negro, localizado a aproximadamente 7 km da sede do município de São Gabriel da Cachoeira, na TI Médio Rio Negro II, onde se formou a comunidade na década de 1990. Ali

⁷⁵ Em *yêgatu*, *campinarana*, que seria equivalente ao solo de caatinga amazônica, oposto à terra firme (*éedzawa*) e ao *igapó* (*alápe*).

residem, conforme o censo realizado pelo agente de saúde Daniel Garrido em 2020, 33 famílias, totalizando aproximadamente 170 pessoas, pertencentes aos povos Baniwa, Baré, Hüpdah, Koripako e Tukano. Está organizada nos seguintes bairros: Poraquê, Praça 14, que é o centro da comunidade, Bacabal, São Gonçalves e Boa Esperança. A religião predominante é a protestante e as línguas faladas são: baniwa, koripako, yêgatu, tukano, hüpdah, português e espanhol.

A economia local da comunidade está constituída principalmente pelas roças (*kupixá*, *kiniki*)⁷⁶ com cultivo de abacaxi, abiu, banana, batata, cana, cará, cubio, cucura, ingá, macaxeira, mandioca, pimenta, pupunha e tucumã. A localização de seus roçados é próxima à beira do rio ou através de pequenos igarapés existentes ao lado dos bairros das famílias, ou ainda em sítios. O manejo dos roçados costuma ser desenvolvido em terras firmes ou terras de capoeiras. Geralmente, as famílias da TI Médio Rio Negro II se alimentam principalmente dessas suas roças, de onde extraem mandioca, transformada em farinhas, beijus, tapiocas, curadás e outros derivados, além de lhes fornecer as frutas supracitadas. É concomitante a essas atividades que muitos saberes são narrados e demonstrados entre pais e filhos, envolvendo a cosmovisão baniwa e koripako.

A caça é feita nas áreas das Serras de Cabari, na margem do rio Negro e nos igarapés do entorno do assentamento da comunidade. Nesses locais, é possível caçar antas, araras, cotias, inhambus, jacarés, jacus, macacos, pacas, papagaios, porcos do mato, tucanos e veados. A pesca, por sua vez, é feita no rio Negro e nos igarapés, nos quais podem ser encontradas variedades de acará, aracu, jacundá, mandi, mandubé, pacu, pescada, piranha, piraíba, pirarara, pirandira, sarapó, surubim, traíra e tucunaré. Como no território da microrregião Aí Waturá não há muitos lagos, essa diversidade de peixes é encontrada com facilidade no período das cheias, quando o volume da água é maior, formando áreas alagadiças, propícias para a atividade pesqueira. Uma vez que ferramentas tradicionais de pesca já não têm sido repassadas a muitas crianças, pesquisas de TCC como a de Aciuly

⁷⁶ Essas são as traduções de roça em yêgatu e baniwa, respectivamente. Os Baniwa e Koripako narram sua tradição agrícola surgida através de *Kaali*, um ser considerado pai, ou dono da mandioca. Da palavra kaali derivam palavras relacionadas à alma, coração, viver e respirar (SILVA, 2013, p. 61). Assim sendo, todas as plantas cultivadas se transformam em kiniki (roça), mas alguns traduzem *kiniki* como somente as roças de maniva.

Garrido têm sido realizadas com intuito de fortalecer esses conhecimentos (GARRIDO, 2020, no prelo).

Há frutas silvestres encontradas em todo o território da comunidade. Existe, inclusive, uma abundância de açazais, com açaí do mato nas redondezas das Serras. Outras frutas silvestres cultivadas são a bacaba, cupuí, inajá, patauá, tucumã, uapixuna e ucuqui. A coleta dessas frutas ocorre sazonalmente, no máximo uma ou duas vezes por ano. Os comunitários também plantam árvores frutíferas no quintal das casas para o consumo próprio e, quando obtêm grandes quantidades, vão à cidade para vendê-las na feira municipal de São Gabriel da Cachoeira. As coletadas nos quintais costumam ser açaí do Pará, banana, cacau, cana, caju, cupuaçu, goiaba, ingá, jambo, laranja, limão, mamão, manga, pupunha, entre outras.

As doenças que mais têm afetado a comunidade são a diarreia, filária, gripe, muitos casos de malária e pressão alta. A água consumida é a água da chuva, por meio de cisternas e dos igarapés, enquanto que a energia elétrica segue as características típicas das comunidades ribeirinhas amazônicas: gerador a óleo diesel, com sondagens para a instalação de uma turbina hidrocinética na beira da comunidade (ECHEVERRY, 2021, p. 127). O agente indígena de saúde comunitário (AISC), Daniel Garrido, que compila e divulga esses dados, costuma atuar em cooperação com a escola e com a igreja no sentido de sensibilizar e, quando necessário, reeducar as famílias a respeito de hábitos alimentares e sanitários. Além disso, a proximidade com a sede urbana facilita a comunicação via internet e telefone com as demais equipes de saúde e com o Hospital de Guarnição de São Gabriel da Cachoeira. Um dos dilemas enfrentados pelos idosos, segundo ele, é o de que, apesar dos esforços para migrar e aproximar suas famílias de mais opções de escolarização e de serviços de saúde, o Médio Rio Negro II traz novas ameaças, como a malária e a pressão alta.

Assim como São Gregório II (Cabano), Cabari, Inambu, Porvenir, Kuandu, Terra Preta e Yamado formam um conjunto de comunidades baniwa protestantes localizadas na transição do médio para o alto rio Negro, fundadas por famílias que desceram do médio e alto rio Içana. Já no baixo Rio Negro, a comunidade Castanheirinho é mais uma a formar parte dessa rede. A Einc conjuntamente com as escolas dessas outras comunidades atendem os alunos da educação infantil (Pré I e Pré II), ensino fundamental, do 1º ao 9º ano e, a partir de 2020, do 1º ao 3º ano do ensino médio. Totalizando 135 alunos e 5 professores, a escola

cabariense atende também os alunos dos sítios estabelecidos no entorno do assentamento da comunidade (Korini, Boa Vista, Dapa, Maracajá, etc.). Essas redes de comunidades migrantes também conformam itinerâncias de santas ceias, conferências bíblicas e eventos esportivos, comumente acompanhadas por reminiscências de tipos de dabucuri, tradicionais no Noroeste amazônico.

Os sítios vizinhos Curini e Dapa são anexos da Escola Indígena de Cabari (Einc), que pertence oficialmente à Escola Municipal Aí Waturá, enquanto o ensino médio da escola é anexo da Escola Estadual Tenente Antônio João, de Cucuí, na fronteira do Alto Rio Negro com Colômbia e Venezuela. O quadro docente dos anos de 2018 e 2019 contava com Dionésia Antonio Gomes, que leciona na educação infantil, seu esposo Pedro Inocência Álvares, das áreas de História e Geografia, Josué Casimiro Bruno, professor de Língua Portuguesa, Edivaldo Máximo em Matemática e Ciências e Mário Gonçalves Luciano, responsável pelas disciplinas Línguas Indígenas, Artes, e Formas Próprias de Educar. Em 2021, o quadro passou a contar com a contratação de Agnaldo Casimiro, Plínio Ortiz Fontes, Sileusa Monteiro e o retorno de Ronaldo José Garrido.

Ronaldo José Garrido, filho do fundador Silvério Garrido (também conhecido como pastor Silvério) coordenou a escola-sede Aí Waturá nos anos de 2015 a 2018, mas foi exonerado pela Semed. Edivaldo Máximo coordena, por sua vez, a Einc e o aluno egresso do ensino fundamental Janderson Garrido o substitui nas aulas quando necessário. Em 2020, Plácido Luciano Rodrigues passou a compor o quadro junto com Agnaldo Casimiro, que assumiu após dar aulas por dois anos na Escola Municipal Indígena Eenawi, da comunidade Nazaré, do médio rio Içana e no Colégio São Gabriel, na sede urbana do município. Em meio a essa rotatividade, que mantém apenas os professores Graciliano e Edivaldo como os únicos remanescentes desde a fundação da comunidade, podemos levar em conta os casamentos interétnicos e o alto número de Processos Seletivos Simplificados na oferta pública de contratações como fatores motivadores das migrações que envolvem chegadas e partidas no quadro docente da Einc.

O professor Josué, ao descrever brevemente a situação contemporânea da escola, durante minhas atividades de campo de 2018 (Apêndice G), disse que quando não há merenda escolar, alguns alunos não voltam do intervalo, porque vão comer nas suas casas.

Isso fez com que o tempo das aulas fosse encurtado a pedido das famílias, que lamentam a debilidade da entrega da merenda escolar por parte da Secretaria Municipal. De modo geral, são cerca de 50 alunos de 1º a 5º ano e aproximadamente 30 de 6º a 9º ano que frequentam a Einc. Dentre as problemáticas que têm sido discutidas pela comunidade na redação do seu Plano de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA) há pelo menos 10 anos, os professores indígenas da Escola Indígena da Cabari destacam as seguintes:

- invasão do território por pessoas externas nas áreas de pesca, caça, coleta de frutas silvestres e nas áreas de roçado;
- aumento da população da comunidade e dos sítios ao redor, contribuindo para a escassez de peixes;
- controle dos casos de malária;
- tratamento de água;
- **atraso da merenda escolar, mesmo se tratando de uma comunidade próxima à sede urbana;**
- **necessidade de assessores que orientem ações político-pedagógicas para turmas multisseriadas;**
- **os recursos educacionais produzidos pela comunidade em meio às atividades escolares, produzidos na escola Eenawi e aqueles compilados de modo mais detido durante a coordenação de Ronaldo José Garrido na escola Aí Waturá, entendidos enquanto resultados relevantes das escolas indígenas, foram entregues à Semed e lá se perderam. (GARRIDO, 2020, p. 15, grifos meus)**

5.1 A trajetória de territorialização da comunidade

A palavra *adzaneeni*⁷⁷ é uma autodenominação das famílias fundadoras de Cabari dentro da organização social dos Baniwa, que apresenta diferentes significados, levando em consideração uma diferenciação de línguas, fratrias e sibs (ESTORNILOLO, 2012, p. 61). Garcia (2018, p. 44) classifica, por sua vez, três grandes fratrias do povo Baniwa, dentre as quais Adzanenni (ou grupo de Canastra) vem a ser parte da primeira, chamada Waliperi dakenai, ainda que possam existir outras classificações descritas (ora como clã, ora como fratria, por exemplo) por outros pesquisadores e clãs que reivindicuem hierarquias alternativas (VIANNA, 2017, p. 25). Em diversas referências bibliográficas, utiliza-se a definição de fratria, divulgada no estudo demográfico do Noroeste amazônico elaborado por Azevedo (1994), que leva em conta o parentesco linguístico e os conjuntos exogâmicos de clãs, tal como parece ser o caso entre baniwas e koripakos. Dado que ambas as etnias falam línguas de uma mesma família linguística (Aruak) e possuem cosmovisão compartilhada em muitos aspectos, a fratria adzaneni é também uma denominação compartilhada entre algumas famílias Baniwa e Koripako, especialmente as nascidas no rio Guainia, localizado em territórios colombianos e venezuelanos.

Fundada em 1996 pela família Garrido, da fratria Adzanenni⁷⁸, que migrou da comunidade Nazaré do Médio Rio Içana num período de transição histórica das comunidades rurais às terras indígenas demarcadas e homologadas. Após vivenciar realidades extrativistas do garimpo nas últimas décadas do século XX, a comunidade Cabari demonstra uma capacidade conciliadora, expressa na sua situação escolar plurilíngue e pluriétnica. Junto deles, também migraram gradativamente famílias koripako dos clãs Moliweeni e Kapittiminanai, do alto rio Içana, além de outras dos povos Tukano e Hüpdah. A narrativa sobre o porquê está presente na trajetória de ocupação das Serras de Cabari na década de 1990 e, atualmente, é projetada pela Einc na forma de danças e dramatizações que têm feito parte do cronograma dos eventos esportivos itinerantes das escolas indígenas do Médio Rio Negro II e do Rio Içana.

⁷⁷ Tatu ou canastra, em língua baniwa.

⁷⁸ Vianna (2017) demonstra a complexidade e diversidade de classificações possíveis dos clãs baniwa e koripako, dos pontos de vista da tradição etnográfica pré-existente e das reivindicações que cada um dos clãs realiza a respeito da organização social geral, como no caso dos Awadzoro (VIANNA, 2017, p. 199). Foi aqui priorizada a descrição publicada por um pesquisador do povo Baniwa, a saber, Artur Gonçalves (2018), e o mapa de fratrias de Wright (1987, p. 358).

De acordo com o professor Ronaldo José Garrido, autor do mapa abaixo (Figura 19), ainda há membros da família Garrido em Nazaré do Médio Içana, dentro da organização social patrilinear dos Baniwa:

A comunidade Nazaré do Médio Içana, ela é dessa maneira que está no mapa. São tipo dois bairros né, o Igarapé fica bem no meio, existe uma ponte e essa que tá com imagem vermelha bem no meio é uma ponte de madeira. Até nos anos de 1975 foi o ano que uma família resolveu fazer casa para esse lado onde está escrito Cachoeirinha né, sendo que antes Nazaré mesmo é esse lado onde está escrito Nazaré. Onde está escrito Nazaré era uma comunidade tipo, único né, sendo que acredito que até esse ano existiam muitas casas para esse lado de Nazaré porque só viviam as famílias, viviam somente para esse lado né. A partir do momento que uma família seguiu para esse lado aqui da Cachoeirinha, do lado aqui abaixo desse campo de futebol pequeno essas quatro casas foi o local que o finado Guilherme Garrido fez a casa. A partir daí já foi primo né; primo, filhos e assim foi se multiplicando. Só tem hoje, só tem esse lado e essas quatro casas aqui onde está escrito “Cachoeirinha” bem embaixo essas quatro casas são da família Casimiro né, que já foi recentemente já para ficar né. Por causa de casamento mesmo né. Restante todos são Garrido. Para esse lado aqui é só essas ruas né. Essa rua que segue aqui do porto onde tal essa pedra vermelha seguindo, e pedra outra vermelha aqui bem na entrada do Igarapé que segue lá para cima todos são família Garrido né. Então, mas existem mulheres para esse lado aqui de Nazaré que permanece vivendo com os maridos delas para esse lado de Nazaré. Só que na nossa cultura né, Baniwa, quem é o responsável pela família é o marido né. Sempre é assim mesmo né. **Então os que a gente considera mais hoje Garrido são os pais de família, no caso homens né. Então para esse lado Nazaré não tem quem é Garrido homem mas tem mulheres.** No caso aqui perto do último campo de futebolzinho pequeno que está bem aqui. Por sinal tem a minha tia Edna Garrido e tem as filhas. São casadas né, para esse lado permanecer morando. É isso então **a maioria quase todos para esse lado aqui do bairro Cachoeirinha, a família Garrido.** (Ronaldo José Garrido, 19 de março de 2021)

Figura 19. Comunidade Nazaré do Médio Rio Içana



Fonte: Ronaldo José Garrido, arquivo pessoal, 2021

Provida de um projeto político-pedagógico parcial (Anexo N), escrito pelas comunidades da microrregião Aí Waturá, cuja escola municipal indígena recebe oficialmente o mesmo nome, a Einc tem incorporado algumas propostas contemporâneas de escolas-piloto, influenciada principalmente pelas escolas Eenawi, da comunidade Nazaré, Kariamã e Pamáali, que reconhecem a diversidade cultural e linguística presente nesses Territórios Etnoeducacionais e que formaram muitos professores no Magistério Indígena e nas licenciaturas interculturais ofertadas em polos no município. Isso implica novas maneiras de se pensar diferentes letramentos e o uso dos saberes indígenas nas serras do Cabari, numa interface com conteúdos e recursos já consolidados na escolarização moderna.

A comunidade se origina de uma migração e de um histórico de relações extrativistas vinculados às tensões no garimpo do Pewá, num período no qual Silvério Garrido fundou a Escola Eenawi, no Médio Rio Içana. Nos anos de 1986 e 1988 foi criado o cargo de capitão geral do Içana, exercido primeiramente por Francisco Apolinário, que firmou parcerias com mineradoras prejudiciais às comunidades. Após as associações baniwa e koripako exigirem a saída dessas empresas extrativistas, o senhor Apolinário foi afastado e sucedido por Silvério num curto período, pois houve a retirada das empresas e conseqüente extinção daquele cargo, em meio à eclosão de conflitos que motivou uma busca maior por uma escolarização que, ao

meu ver, fosse “libertadora”, modificando os critérios para se pensar num ensino de qualidade.

O mesmo Silvério Garrido fundou a comunidade Cabari, no momento da mudança jurídica das áreas rurais para a demarcação das terras indígenas, em meados da década de 1990. A escola municipal, então inaugurada, priorizava inicialmente os “conhecimentos convencionais” e estava composta por muitos professores que não habitavam a comunidade, além de haver pouca consulta sobre as decisões a respeito da escola e a própria comunidade ainda se constituía de poucas famílias. Durante meados da década de 1990, todas as escolas nas comunidades do interior, antes chamadas de escolinhas rurais, foram legalmente reconhecidas como escolas indígenas diferenciadas, após a homologação da TI Médio Rio Negro II e da TI Alto Rio Negro em 1996.

Em conversas informais na Conferência Bíblica da comunidade São Gregório II, Silvério ainda relatou que, no início dessa discussão sobre conhecimentos, em cada afluente do rio Negro houve muita resistência, tanto por parte das autoridades, que estavam acostumadas com o sistema de ensino formal nacional e convencional, quanto entre as famílias indígenas. A respeito dos conflitos entre as lideranças indígenas, Luciano (2011) alude aos impasses dos Baniwa para a obtenção de recursos não indígenas, que lhes foram historicamente negados. De acordo com ele, era ainda controversa a aceitação das empresas mineradoras entre os povos indígenas porque, enquanto para a maioria das organizações indígenas a prioridade era a defesa dos territórios, outros líderes acreditavam na garantia de recursos materiais por meio dos acordos com não indígenas. Tais polêmicas seguem ocorrendo mesmo após os avanços institucionais com a fundação da Foirn (LUCIANO, 2011, p. 260).

Talvez por essas razões, há registros etnográficos de que algumas famílias das comunidades indígenas aceitaram que suas escolas fossem denominadas de escolas indígenas para fins de legitimação da TI Médio Rio Negro II e da TI Alto Rio Negro, mas resistiram posteriormente à adoção de princípios, diretrizes e saberes próprios dentro dessas escolas, pois queriam que suas escolas continuassem com o ensino padrão dos não índios, ou seja, valorizando a língua portuguesa, os conhecimentos supostamente universais e os propósitos integracionistas, declarando que queriam ver seus filhos preparados para acessar o mercado de trabalho local e outros espaços de poder do mundo não indígena (LUCIANO, 2011, p.

166). Esse dilema se acirrou quando as famílias passaram a perceber que a escolarização não garantiria a empregabilidade dos seus filhos na sede urbana de São Gabriel da Cachoeira.

Alguns aspectos dessas relações com os não indígenas remontam ao aviamento da comunidade São Felipe, próxima da foz do rio Içana, pertencente à família espanhola dos Garrido, que comercializavam e controlavam a mão de obra dos Baniwa dessa região na época do ciclo da borracha. Dom Germano Garrido y Otero, conhecido como o senhor do caucho, protagonizou esse período conhecido como patronagem, no início do século passado, que constituiu elemento fundamental das trocas comerciais e das relações abusivas a serem transformadas ao longo dos anos, trazendo uma gama de relações com os “vários brancos”, dentre os quais se incluem mais recentemente os parceiros pesquisadores (ESTORNILO, 2012, p. 60)⁷⁹. A partir daí, alguns baniwa receberam o sobrenome dos que foram seus patrões, dentro da lógica extrativista. Em julho de 2019, Silvério Garrido me contou sua trajetória de vida, durante os preparativos para a Conferência Bíblica em São Gregório II, na TI Médio Rio Negro II:

Os Baniwa costumam se espalhar mesmo, mas sempre formando comunidades, se casando e se organizando de modo comunitário. É muito diferente dos Baré e dos Hüpdah. O casamento para os Baré já pode ser evitado, por causa das mudanças para longe da comunidade. **Para os Baniwa é o contrário: significa aumentar a comunidade.** (Silvério Garrido, 2019, grifos meus).

Capitão de Nazaré por 15 anos e piloto de barco, Silvério aprendeu línguas e conheceu muitos não indígenas por meio do seu serviço de transporte, ocupação denominada popularmente como de “prático” na região. Disse ter recebido a posse do que era um sítio de um branco, Afonso, que já estava adoecido na época e que também lhe deu uma espingarda no ano de 1994, após a crise do garimpo de 1993. Ainda de acordo com a liderança fundadora, o local era hostil, com muitos peixes elétricos - por isso um dos bairros da comunidade se chama Poraquê - no seu principal porto. Lá se encontravam antigas cerâmicas encobertas com facilidade no seu solo e algumas verduras que Afonso já havia plantado. Silvério chegou a ter receio de permanecer ali, porque era uma época oportuna para se viver na Venezuela, que oferecia baixos preços do combustível.

⁷⁹ Utilio Garrido descreve os brancos parceiros como *awáita ugustáriwa upitá makita piterupi*, ou “aqueles que gostam de estar no meio dos indígenas”.

Porém, decidiu permanecer no sítio, trazer sua família e fundar uma comunidade. Já como capitão de Cabari, foi indicado para coordenar a ACIPK, mas se recusou. Exerceu esse cargo de líder comunitário até 2003, assumido na sequência por seu irmão Uτίlio, quando se mudou para a sede de São Gabriel da Cachoeira. Com o discurso de necessidade de escolha de alguns saberes tradicionais a serem incorporados pelo povo Baniwa crente para não perder a identidade, fundou a Igreja Evangélica Indígena do Areal (IEIA) em 2006 e, atualmente, articula e participa de eventos religiosos itinerantes nas comunidades dos rios Negro e Içana, organizados em parceria com a IEIA na sede urbana do município. Entendo que as missões protestantes também podem ter sofrido influência das parcerias técnico-científicas decorrentes, principalmente das escolas-piloto, haja vista a gradativa abertura das igrejas às apresentações chamadas de “culturais” nessas igrejas.

A partir dos relatos sobre a trajetória de fundação da comunidade, também pode-se observar que há diferenças entre a emergência étnica dos povos do Nordeste - entendida enquanto ressurgimento das identidades étnicas (OLIVEIRA, 1998), ou como etnogênese, oposta ao etnocídio (CLASTRES, 1982) - e a territorialização dos Baniwa do Médio Içana, pois estes nunca deixaram de se perceberem enquanto indígenas. Nos relatos sobre a migração e fundação de Cabari, o que está em jogo não é a emergência étnica e sim a busca pelo fortalecimento de redes e busca por acesso à educação e à saúde bem como a busca por outras relações com os não indígenas, diferentes daquelas que eclodiram na crise do garimpo. Utilizo, então, o conceito de territorialização de Oliveira (1998) para uma compreensão histórica da formação da comunidade Cabari protagonizada pelo povo Baniwa, em casamentos com pessoas dos povos Koripako e, majoritariamente, Baré, originários da região do Rio Negro, conforme a fala de Ronaldo Garrido:

Conheço mais assim a política de ensino local da comunidade no Cabari, então posso até falar mais. **A gente sabe que no Rio Negro é considerado terra do povo Baré, né. Mas hoje tem várias comunidades, eu acho que são seis ou sete comunidades baniwa** na região do médio Rio Negro. (Ronaldo Garrido, 2019, grifos meus)

Nas conversas nas quais se tratou a respeito da trajetória de fundação da comunidade Cabari, algumas categorias nativas de líder foram diferenciadas pelo pastor Silvério:

Eenawi, o líder político e mais recorrentemente citado, por conta da bipartição entre indígenas e não indígenas explícita na crise do garimpo no médio rio Içana;

Máadzero, associado aos mestres de cerimônias, envolvendo religiosidade, danças, etc.;

Haminheete newitika, vinculado à noção do bom adulto baniwa, bem formado dentro e fora das escolas;

Matsiakaro wemakaa, que vem a ser uma tradução literal do bem viver, indicando a presença de discursos influenciados pelas redes de movimentos indígenas na Amazônia.

Ao comparar a atuação docente com a dos coordenadores das escolas municipais indígenas, Ronaldo também aludiu à diversidade de formas de liderar encontradas no Médio Rio Negro II, haja vista a grande diversidade étnica e linguística da microrregião Aí Waturá (ver Apêndice F):

(...) já tive oportunidade de coordenar a escola na região, Aí Waturá, foi a primeiro primeira experiência assim mas de grande responsabilidade assim né, porque quando eram 22 escolas da região do médio Rio Negro que correspondem ao Aí Waturá, é uma responsabilidade bem grande né porque são diferentes etnias, diferentes formas de viver de cada comunidade.

É não são só diferentes formas de pensar, também são diferentes formas de liderança nas comunidades. Uma escola indígena numa região onde tem diversas etnias é desafiante né para gente convocar, conversar. Agora, professor na sala de aula é mais tranquilo né, porque você está se preocupando com sua turma, naquela sala, naquela comunidade. (Ronaldo Garrido, 2019, grifos meus)

Vale salientar que os Baniwa categorizam as diferenças do período da infância e do mundo adulto (DINIZ, 2011, p. 96) dentro das noções nativas de pessoa, ou a “boa pessoa Baniwa” (p. 204) que é mencionada nos relatos de campo por docentes e demais lideranças locais. Há também expressões que aludem a habilidades que a boa pessoa deve performar, tais como a boa vivência na comunidade, *koame paowhaaka matsia*⁸⁰ (MARQUI, 2017, p. 153), e as expressões *paanhekarō padzeekataka* e *paanhe-dzeekataka*⁸¹ (DINIZ, 2011, p. 96), que designam saber fazer algo/alguma coisa (MARQUI, 2017, p. 73). Mas Estorniolo

⁸⁰ Traduzido como *boa convivência dentro da comunidade*.

⁸¹ Traduzidos como *saber fazer algo* e *saber-fazer*, respectivamente.

ressalva, retomando Wright (1987), que os esforços individuais obtidos por mérito pessoal também são valorizados dentro da organização social baniwa e koripako, podendo, inclusive, contrabalançar as heranças das fratrias, sibs e clãs (ESTORNILOLO, 2012, p. 79). No caso de Silvério, além de ser considerado eenawi, pela sua habilidade em se expressar com os não indígenas, também se notabilizou pelos feitos individuais de lidar com os desafios de ocupação das Serras de Cabari e de fundar uma igreja indígena.

Pode-se dizer que a fundação dessas jovens comunidades faz parte de um processo de territorialização no Médio Rio Negro II, diretamente vinculada aos fatos históricos ocorridos com a crise do garimpo e fortalecimento das organizações indígenas relatados por Silvério, dentro do qual Cabari trouxe uma mudança de cenário regional: a sede da ACIPK na Ilha das Flores foi compartilhando espaços e tarefas de responsabilidade com outras comunidades emergentes, que passam a se desenvolver como novos nós territoriais de redes de eventos itinerantes, dentre os quais merecem destaque a autoformação docente, as conferências bíblicas, santas ceias e torneios esportivos. Essa relação entre territorialização e educação escolar indígena é fundamental para a caracterização das práticas inovadoras contemporâneas da região do Médio Rio Negro II.

Nos processos de territorialização emergem elementos imateriais (RODRIGUES, 2018, p. 402) como a representação do poraquê, fundante na beira do rio em que se localiza a comunidade, conforme relatos de Silvério Garrido e que tem se transformado mais recentemente numa agremiação para o principal evento do município: o Festribal. Trata-se de um conceito que talvez possa ser chamado de pós-colonial, considerando as palavras do seu autor, Oliveira (1998):

um fato histórico – a presença colonial – instaura uma nova relação da sociedade com o território, deflagrando transformações em múltiplos níveis de sua existência sociocultural (...) Neste sentido, a noção de territorialização é definida como um processo de reorganização social que implica:

- 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora;
 - 2) a constituição de mecanismos políticos especializados;
 - 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais;**
 - 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado.**
- (OLIVEIRA 1998, p. 22, grifos meus)

Em entrevista com Uílio Garrido em 2018, irmão de Silvério e seu sucessor como capitão, ele mencionou esse interesse inicial da comunidade em preparar os jovens para os postos de trabalho da sede urbana, mas perceberam ao longo das primeiras décadas de Cabari que a cidade não oferecia a quantidade de oportunidades aos indígenas, por eles imaginadas anteriormente. Após o então pastor Silvério se mudar para a sede urbana de São Gabriel com objetivo de fundar a igreja evangélica indígena no bairro Areal, Uílio exerceu o cargo de capitão em Cabari de 2004 até 2014, quando também acompanhou o início das experiências de turismo comunitário nas Serras de Cabari. Desde então, seu filho Graciliano cumpre tal função, após ter se formado na primeira turma de Licenciatura Indígena da Ufam, no polo yêgatu, em 2013.

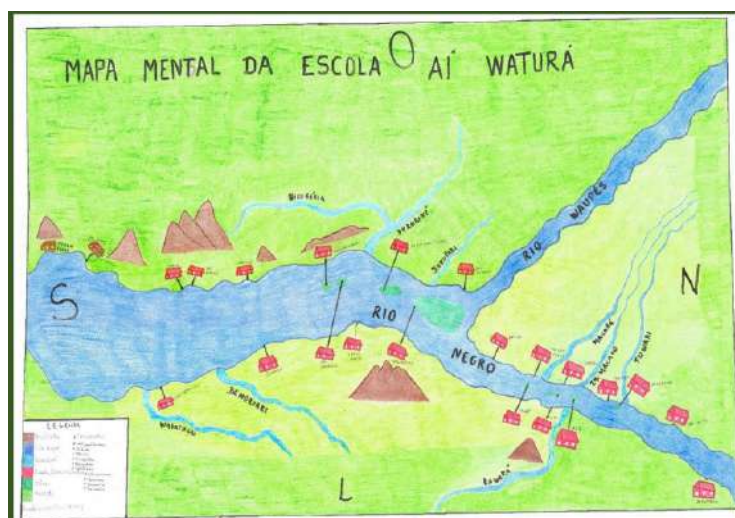
Conforme mencionado em seções anteriores, a comunidade Cabari está circunscrita na microrregião Aí Waturá, coordenada pela associação ACIPK, criada em 1987, mas reconhecida juridicamente em 1992, com fins de defesa e garantia de direitos indígenas, tornando-se referência relevante para a realização de encontros sobre educação, saúde e o território do Médio Rio Negro II. A associação é responsável também pela formalização da escola municipal de mesmo nome, que está distribuída em mais de 10 turmas em comunidades distintas. Muitos docentes participantes das oficinas e reuniões sediadas na comunidade Cabari, que é uma dessas turmas da Escola Municipal Aí Waturá, afirmam que a população dessa microrregião tem aumentado consideravelmente nas últimas duas décadas, por conta de casamentos, migrações e fundação de novos sítios e comunidades, gerando novos desafios à escolarização, relacionados à gestão plurilíngue, ao aumento do número de estudantes nas turmas do ensino fundamental e cada vez mais pedidos por turmas de ensino médio.

A região do Médio Rio Negro II inscrita no município de São Gabriel da Cachoeira também é denominada como microrregião Aí Waturá, está localizada no trecho entre o limite da cidade e as proximidades das entradas dos rios Içana e Uaupés. Essa microrregião é composta atualmente por 21 comunidades, a saber: São Joaquim Mirim, São Sebastião, Cabari, São Miguel, São Luís, Kuandu, Ilha de Sarapó, São Gregório II, Santa Maria, Ilha das Flores, Yawawira, Umiri Ponta, Ilha de Tawá, Tacira Ponta, Ilha de Tedi, Ipadu, Ilha de Açai, Inambú, Ilha de Aparecida, São Felipe e Auxiliadora. De acordo com o mais recente diagnóstico etnoambiental (ACIPK, FOIRN, FNMA, 2002), sua população total era de

aproximadamente mil pessoas, distribuídas em 16 etnias: Baré, Baniwa, Hüpdah, Tukano, Dessano, Tariano, Koripako, Kubeo, Pira-tapuia, Wanano, entre outras.

Na margem direita do rio Negro, seguindo o sentido Sul-Norte, a primeira escola retratada no exercício recente de etnomapas da Licenciatura Intercultural da Ufam, a ser exibido a seguir (Figura 20), se localiza nas proximidades da cidade de São Gabriel da Cachoeira, na comunidade Terra Preta. Em seguida, aparecem as escolas da comunidade de São Joaquim Mirim e da comunidade de Dapa. A próxima escola fica na comunidade de Cabari, seguida da escola da comunidade de São Miguel, que é uma das mais antigas desse território. Por trás dessas duas comunidades, no sentido Oeste, localizam-se as Serras de Cabari.

Figura 20. Etnomapa da Escola Aí Waturá



Fonte: Rodrigues e Ricardo (2021, p. 45).

Em seguida, mais ao norte, a escola da comunidade de São Luís e a comunidade de Kuandu se situam na margem oposta do rio. A comunidade Ilha de Sarapó fica ao lado da comunidade de São Gregório. A escola desta última foi desativada, devido à diminuição do número de estudantes. Seguindo no sentido norte, encontramos a comunidade Ilha das Flores, que historicamente se constituiu num centro de referência para essa microrregião, que apoia

todas as iniciativas de cada uma das comunidades envolvidas, incluindo os eventos esportivos itinerantes, que alternam suas sedes. Na sequência, o igarapé Dukubixí fica próximo a São Gregório. Seu afluente, o Igarapé Siribária, tem nascente na serra de Cabari (também chamada Serra Azul por alguns habitantes mais antigos, como alguns de São Miguel, por exemplo). Nas águas desses igarapés, é comum a pesca de aracu por essas famílias.

Na margem esquerda do rio Negro, localiza-se a escola Aí Waturá da comunidade de São Sebastião, próxima ao Igarapé Wakatunu. Em frente à comunidade de São Luís, próximo ao igarapé Demuriari, localiza-se a comunidade de Kuandu, que também possui sala anexa à escola municipal indígena. Entre outras comunidades atendidas pela mesma escola municipal que merecem destaque está São Gregório, que recebeu uma conferência bíblica regional registrada nos meus trabalhos de campo de 2019, situada nas vizinhanças da comunidade Ilha das Flores e a Ilha de Yawawira, nas proximidades da confluência do rio Negro com o Uaupés (RODRIGUES; RICARDO, 2021, p. 46-47).

É perceptível que a principal fonte de alimentação dessas famílias vem da agricultura de subsistência nas roças das famílias, que também vendem uma parte de suas colheitas na sede urbana e, eventualmente, levam excedentes de suas plantações aos eventos itinerantes dos quais participam. Dentre os muitos cultivos, a mandioca é a espécie mais importante, sendo aquela plantada com maior quantidade, de onde se extraem e se confeccionam seus derivados, como a farinha, o beiju, a tapioca, a maçoça, o tucupi, o curadá, que são fundamentais na alimentação diária das famílias. Nos roçados também são cultivados a banana, o abacaxi, a cana, a batata, a cucura, o cará. Além disso, há os frutos cultivados nos quintais das casas, como, o açaí, o cupuaçu, o abacate, o jambo, o coco, o taperebá, a goiaba, o biribá, a manga, a pupunha, o abiú, entre outros. Da floresta, fora das roças, os comunitários coletam para a alimentação o açaí, o tucumã, a bacaba, o patauá, o cupuí, e o ucuquí.

O pescado, junto com a agricultura de subsistência, tornam-se, assim, as principais fontes de alimentação das famílias das comunidades que compõem a microrregião Aí Waturá. A caça, por sua vez, vem perdendo importância devido à dificuldade de captura por consequência da escassez gerada pelo aumento da população na região. Dessa forma, o peixe com farinha de mandioca é o principal cardápio diário, e projetos de piscicultura nas

escolas-piloto, como o da EIBK Pamáali, interessam às famílias. Vários alimentos industrializados são comprados na cidade - como o açúcar, o café, o leite, os enlatados, o arroz, o feijão, o macarrão, o óleo, o frango, a carne, a bolacha e outros diversos - ou revendidos dentro das próprias comunidades nas casas dos capitães e demais lideranças locais.

As moradias da microrregião Aí Waturá também sofreram transformações quanto à sua estrutura. Atualmente, a maioria das casas são construídas com paredes de madeira e coberturas de alumínio ou zinco. Ainda que toda a madeira seja retirada no próprio território para todas as obras, incluindo as arquibancadas de estádios como a Arena Rio Negro, poucas casas, geralmente situadas nos fundos das comunidades, têm a construção tradicional de cobertura de caranã e estrutura de madeira, extraída de outros materiais como a paxiúba, o cipó e o wambé, também disponíveis na região. Essa mudança nas estruturas decorre, de acordo com conversas informais com moradores de Cabari, da diminuição de espécies tradicionalmente utilizadas para construção de moradias, principalmente o caranã, palha usada para a cobertura, e também pela durabilidade das construções, conforme relatos de Uílio Garrido.

Na saúde, existem duas formas de atendimento, que variam conforme as comunidades da microrregião. A primeira forma de tratamento é feita pelos pajés ou rezadores (*maliri*, em baniwa), que são para casos em que as pessoas da comunidade suspeitam de majuba⁸², mal olhado, sopro, praga ou doenças que os antigos denominavam ser forças espirituais invisíveis, como os *yopinai*. Para isso, valem-se da pajelança e de plantas medicinais. O segundo tratamento é feito prioritariamente pelos agentes comunitários indígenas de saúde e pelo polo base do Distrito Sanitário Especial Indígena do Rio Negro – DSEI/RN-SESAI, situado na Ilha das Flores, com medicamentos industrializados. De um modo geral, no caso de sintomas mais simples, como febre, dor de cabeça, diarreia ou similares, são tratados na própria comunidade, contando muitas vezes com o uso das medicinas tradicionais, enquanto casos mais graves são encaminhados para o Hospital de Guarnição de São Gabriel da Cachoeira (HGU).

⁸² A majuba, ou manjuba, é traduzida por alguns baniwa e koripako como *yoopinai*, em baniwa e kuripako.

Nessas comunidades os transportes mais utilizados são a canoa de madeira e o motor de rabeta para quase todas as atividades, como, por exemplo, pescar, ir para a roça, para a sede urbana do município, para visitar ou estudar em outras comunidades e para outros lugares mais distantes, onde, geralmente, são as canoas compridas que podem transportar maior número de pessoas, como os bongos. Para pescadores que necessitam se deslocar em trechos estreitos, muitas vezes nos igarapés, as pessoas utilizam canoas pequenas, que suportam uma pessoa, movidas a remo. Pelo fato de o ensino médio ainda não ter uma ampla oferta nas escolas indígenas do Médio Rio Negro II e Alto Rio Negro, muitos estudantes se deslocam de canoa ou rabeta para escolas da sede urbana, como Colégio São Gabriel, João Marchesi e Tiago Montalvo, para frequentar as aulas. Ainda há pessoas conhecedoras sobre a confecção do remo e das embarcações na microrregião e elas são geralmente consultadas pelos estudantes que realizam pesquisas.

Quanto à água utilizada na região do médio rio Negro, anos atrás as famílias se utilizavam do rio ou de pequenos igarapés. Entre os anos de 2016 e 2017, após a implantação do programa estadual “Água para todos”, com a instalação de caixas d' água para captação de água de chuva, as famílias passaram a usá-la para beber e cozinhar. Para outras atividades como tomar banho, lavar roupas, vasilhas e outras coisas, ainda a água do rio Negro é utilizada, além de esse também ser o destino de fezes e de algumas embalagens plásticas descartadas nos rios e igarapés, em meio aos traslados dos barcos. Alguns comunitários também contam que o mercúrio do garimpo oriundo do lado colombiano do rio Negro contamina parte da região.

Dentre os problemas socioambientais, além do garimpo, os resíduos sólidos produzidos pelas famílias geralmente são queimados ou enterrados e, embora tenha sido muito discutida a construção de sanitários, não há prioridade a essas ações no apoio do poder público. Além disso, as chamadas madeiras de lei têm se tornado pauta de muitas assembleias, por conta da diminuição da quantidade remanescente na área. Um segundo problema se vincula à utilização de técnica predatória na pesca, como o mergulho, o uso de malhadeira e do timbó, que diminuem a quantidade de pescado ao longo de todo o rio. Dentre esse vasto conjunto de resíduos que podem se acumular, as garrafas PET são as únicas a serem efetivamente recicladas, nas confecções de tipitis e cestarias.

No referido território, um novo diagnóstico está sendo desenvolvido a partir das atividades planejadas na construção do PGTA de cada uma das comunidades da ACIPK, coordenado por Foirn e ISA, desde 2015. Em alguns casos, o etnomapeamento e o etnozoneamento da área das comunidades também foram realizados pelos alunos do Curso de Licenciatura e Formação de Professores Indígenas da Ufam, como parte de atividades de estágio. Esse é o caso das comunidades de Ilha das Flores, Inambú e Cabari, nas quais alguns de seus docentes estavam matriculados nos cursos de Licenciatura em Ciências Humanas e em Ciências Exatas, evidenciando a continuidade da difusão do ensino via pesquisa no ensino superior indígena e das parcerias técnico-científicas para contribuir com a gestão territorial de uma microrregião que, de acordo com os comunitários mais idosos, passou por rápidas transformações nas últimas décadas.

As primeiras escolas na região do Médio Rio Negro II foram implantadas na década de 1970, em São Felipe, Ilha das Flores, São Miguel e São Luís, sob responsabilidade das missões salesianas, que ofertavam apenas o ensino primário. Nessa época, os primeiros professores que vinham para aquela região eram do rio Uaupés, afluente do rio Negro que sofreu forte influência salesiana por causa do internato de Iauaretê. Nessa outra região, os distritos de Pari Cachoeira, Iauaretê e Taracúá, já haviam sido implementadas as primeiras escolas com ensino fundamental completo e ensino médio, concentrando indígenas das diferentes etnias e exportando professores para as outras que iam sendo criadas nos rios Negro e Içana. Conseqüentemente, as escolas indígenas ainda herdaram a reminiscência dos primeiros professores indígenas, adequados a metodologias distintas do ensino via pesquisa e pouco familiarizados ao plurilinguismo dentro das atividades escolares.

Similarmente, a mentalidade das secretarias municipais e estaduais de educação ainda mantinha certo estranhamento às práticas das escolas indígenas. Os professores Tarcísio Luciano e Alvaci Mendes, da sede da Escola Aí Waturá na Ilha das Flores relatam os desafios nos primeiros momentos de implementação da educação escolar indígena na região:

Quando começou a nossa escola de ensino fundamental completo, a própria Semec ainda **não entendia bem a maneira de como a gente queria que a escola funcionasse**. Os pedagogos da Semec, (ou agora com o ensino médio, os responsáveis na Seduc), nos diziam: “Não, não é assim”. Até diziam, “essas escolas estão indo para trás, eles estão se atrasando”. **Os próprios pedagogos da Semec mostravam essa visão de que o aluno tinha que aprender só coisas do livro didático; que se ele não souber todos os conteúdos do currículo nacional de história, geografia, ele estará voltando para trás**. “Tem que cumprir o currículo assim”, “a gente tem que cumprir as horas de cada escola, tem que completar 800 horas de aula para poder fechar. (CABALZAR, 2012, p. 333, grifos meus)

Com o surgimento de várias comunidades na microrregião, conseqüente aumento populacional e com a passagem definitiva da responsabilidade da educação básica para o Estado, passou a ser exigida a criação de escolas em outras comunidades, ofertando o ensino primário, inicialmente. Impulsionado pelo surgimento de escolas-piloto nas regiões do Içana e Uaupés no início deste século e pela grande demanda de alunos que concluíam essa etapa de ensino e não tinham oportunidade de continuidade, surge em 2005 uma intensa mobilização das comunidades do Médio Rio Negro II para a implementação de ensino fundamental completo, com a realização de várias assembleias e participação massiva das famílias nesses encontros. De acordo com o docente Tarcísio Luciano, foram muitos os problemas apontados pelas famílias da ACIPK para justificar esse pedido, dos quais podemos destacar:

- 1) falta de oportunidade de continuidade nos estudos, depois de concluir o ensino primário, levando em conta que era o único tipo de ensino ofertado na microrregião, naquela época;
- 2) dificuldade de deixar os filhos na cidade, onde enfrentam diversos problemas, como moradia, alimentação, alcoolismo, prostituição, entre outros;
- 3) esvaziamento das comunidades por causa da mudança de famílias inteiras para a cidade para dar oportunidade de continuidade de estudo aos filhos.

Assim, em 2006, cria-se na microrregião a Escola Municipal Indígena Aí Waturá, que abrange desde a comunidade São Joaquim Mirim, no limite da cidade, até a comunidade de Auxiliadora, já próxima à foz do rio Içana, abrangendo 18 comunidades, as mesmas que fazem parte da ACIPK. A Escola Aí Waturá, no início, incorporou 17 escolas de ensino fundamental I que já estavam em funcionamento e criou outras 8 escolas com ensino

fundamental completo. O plurilinguismo e a diversidade étnica motivados não apenas pelos princípios exogâmicos como também pelas migrações em busca de proximidade com a sede urbana constituem uma especificidade dessa microrregião, que tem como desafio pesquisar, debater e valorizar essas identidades de forma respeitosa ao longo do ano letivo. Nos dias atuais, são ao menos 20 escolas de ensino fundamental I e 9 escolas com ensino fundamental I e II, conforme a Tabela 1 e a Tabela 2, a seguir.

Tabela 1. Comunidades e unidades que compõem a Escola Ai Waturá - 2006

	Comunidade/escola	Fundamental I	Fundamental II
1.	São Joaquim Mirim	X	X
2.	São Sebastião	X	
3.	Cabari	X	X
4.	São Miguel	X	X
5.	São Luís	X	X
6.	Ilha de Sarapó	X	
7.	São Gregório II	X	
8.	Ilha das Flores	X	X
9.	Santa Maria	X	
10.	Tacira Ponta	X	X
11.	Ilha de Tedi	X	
12.	Ilha de Açaí	X	
13.	Inambú	X	X
14.	Ilha de Aparecida	X	
15.	São Felipe	X	
16.	Auxiliadora	X	X
	TOTAL	16	8

Tabela 2. Comunidades e unidades que compõem a Escola Aí Waturá - 2019

	Comunidade/escola	Fundamental I	Fundamental II
1.	São Joaquim Mirim	X	X
2.	Terra Preta (anexo)*	X	
3.	Dapa (anexo)	X	X
4.	São Sebastião	X	
5.	Cabari	X	X
6.	São Miguel	X	
7.	São Luís	X	
8.	Kuandú	X	
9.	Ilha de Sarapó (desativada)	X	
10.	São Gregório II	X	X
11.	Ilha das Flores	X	X
12.	Santa Maria	X	
13.	Umiri Ponta (anexo)	X	
14.	Tacira Ponta	X	X
15.	Ilha de Tawá	X	X
16.	Ilha de Tedi	X	
17.	Ipadú	X	
18.	Ilha de Açai (desativada)		
19.	Inambú	X	X
20.	Ilha de Aparecida	X	
21.	São Felipe	X	
22.	Auxiliadora	X	X
	TOTAL	20	9

A ACIPK também criou uma coordenação escolar, composta por um coordenador e um secretário, que tem como função acompanhar, planejar e organizar as atividades da escola subordinadas à Semed. A ocupação dos dois postos era feita por indicação das comunidades em uma assembleia, realizando-se depois uma eleição. Para ser indicado como coordenador, era necessário ser um professor e ter experiência de docência na região. Para secretário, era necessário ter ensino médio completo e ter alguma experiência em secretariado. Os mais votados pelas famílias de todas as comunidades assumem essas funções e têm um mandato de dois anos. Um dos grandes desafios de coordenar essa grande microrregião vem a ser justamente o de se comunicar efetivamente com todas as comunidades, compreendendo e respeitando suas especificidades.

O primeiro coordenador da Escola Aí Waturá foi o professor Graciliano Henrique Garrido, da comunidade de Cabari. Depois vieram outros coordenadores. Nos últimos anos, foi extinta pela Semed a função de secretário por razões políticas, de acordo com o professor Tarcísio Luciano. Atualmente, o coordenador não é mais eleito pelas comunidades, mas indicado pela própria Secretaria, o que coincide com a saída de Ronaldo Garrido, também de Cabari, como coordenador. A expressão “Aí Waturá” diz respeito a uma narrativa sobre um lugar sagrado, próximo da Ilha das Flores. Algumas das narrativas baniwa e de outros povos foram territorializadas na microrregião administrada pela ACIPK, como no caso do *Mira akanga*, narrado originalmente pelas populações do rio Içana (Anexo O):

(...) Já era noite e lá o mira acanga se fez de coitado e dizia: eu sou da família de vocês, deixe eu entrar. E foi assim até que amanheceu e disse: para onde que eu vou, será que vou para a serra do Carapanã? Mas é muito perto, daqui a um tempo meus netos irão me encontrar. Aí, ele pensou: **será que vou para a serra do Cabari?** Mas é muito perto também. É melhor eu ir para a serra do Curicuriari, na Bela Adormecida, e lá não vão mais me achar. (ESCOLA AÍ WATURÁ, 2020, ver anexo O, grifos meus)⁸³

Merece destaque a circulação de novas narrativas dentro do processo de territorialização dos Baniwa no Médio Rio Negro II, através da escolarização própria, tais como a presença das Serras de Cabari, no interior das comunidades Cabari e São Miguel e do Poraquê, associada a uma grande pedra próxima do porto de Cabari, na qual havia um petróglifo anterior à fundação da comunidade. essas narrativas fornecem um sentido de

⁸³ Ver anexos R e S.

pertencimento dos comunitários à região territorializada. Quando perguntado em 2018 sobre essa inscrição na beira de Cabari, Uítilio disse que esse é um desenho de antes da época que um viajante alemão conheceu a região, talvez numa menção indireta a Koch-Grünberg, no início do século XX. Algumas dessas narrativas são, nas palavras do professor Mário Gonçalves, dramatizadas na forma de danças, como no caso da Buyawasú⁸⁴, Poraquê e da Dança do Jabuti, envolvendo crianças e adolescentes que estudam na escola, que se apresentam e, geralmente nas mesmas ocasiões, participam de torneios esportivos intercomunitários. Outras estão transcritas, digitalizadas em arquivos de texto, juntamente com a invenção de histórias como exercício de escrita da língua portuguesa (ver anexos R e S).

O conjunto rochoso da Figura 21 a seguir, a Pedra do Poraquê, é de relevância para a comunidade, pois, de acordo com a pesquisa de Aciuly Garrido, era proibido às mulheres se aproximarem, pisar ou tocar esta pedra na cabeça (extremidade inicial da rocha) e/ou na extremidade final de seu corpo ao mesmo tempo, especialmente quando elas estão no período menstrual. Tal atitude poderia ocasionar uma descarga elétrica, assim como a do peixe (*Electrophorus electricus*). Ao lado dessa pedra se encontra o petróglifo, da Figura 22.

Figura 21. Pedra do Poraquê



Foto: Diana Pellegrini, 2019.

⁸⁴ Em yêgatu, significa cobra grande.

Figura 22. Petrólifo na Pedra do Poraquê

Foto: Diana Pellegrini, 2019.

Apesar das muitas diferenças entre as comunidades participantes e do crescimento da microrregião como um todo, a escola Aí Waturá, possui uma versão parcial do seu PPP, ainda que muitas tentativas de discussão já tenham sido realizadas para sua conclusão. Ocorre que, dessa forma, sem o envio de uma versão concluída do documento, a maioria dessas escolas são pressionadas a seguir a matriz curricular encaminhada pela Secretaria de Educação, tendo que trabalhar os componentes curriculares das disciplinas estabelecidos para todas as escolas do município. Mesmo assim, os calendários são adaptados à realidade local, pois há aquele fornecido pela Semed, e outro elaborado pela própria escola, com participação comunitária. É nessa estrutura temporal que as comunidades apresentam suas atividades conjuntas com a escola, de modo a pensar em uma forma de valorização dos seus saberes próprios e de fortalecer os eventos itinerantes já realizados com frequência por essas comunidades.

Além disso, criou-se em 2008 a Associação de Pais e Mestres - APM, ou APMC (comunitários) - da Escola Aí Waturá, que abrange as comunidades que fazem parte dessa escola. Contudo, devido a dificuldades de informação, quando criada, apenas cinco comunidades ficaram registradas e receberam os recursos federais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Conforme o professor Tarcísio Luciano, a maior parte das escolas da microrregião não recebem tal recurso diretamente para a sua respectiva comunidade. Quem geralmente o recebe é a prefeitura, que tende a planejar a sua destinação sem consulta às comunidades beneficiadas.

Pela participação nos cargos da escola Aí Waturá, nota-se que as famílias Adzaneni que migraram de Nazaré do Médio Içana e fundaram Cabari exercem forte liderança na comunidade e na microrregião, ocupando também cargos na saúde, no turismo e vendendo muitos produtos na sede urbana. As famílias que migraram de Jerusalém no Alto Içana ocupam, mais recentemente, um papel igualmente ativo na saúde e na educação, sendo importantes animadores dos eventos esportivos e religiosos e fornecendo um acúmulo de experiências com alfabetização e trabalho com turmas multisseriadas, a serem descritas adiante. Esse empoderamento baniwa e koripako da microrregião do Médio Rio Negro II ao longo de duas décadas pode ser entendido nos termos de Oliveira (1998) que, ao empregar o conceito de territorialização, indica o fator determinante dos recursos socioambientais.

Tanto Silvério Garrido, fundador da comunidade, quanto seu filho Ronaldo Garrido, tiveram contato com a formação teológica das escolas bíblicas das missões evangélicas em suas trajetórias em Nazaré até a reorganização social das famílias em Cabari. Em entrevista concedida em 2019 (Apêndice K), Silvério comentou sobre o fato de ser percebido como *eenawi*⁸⁵ pelos demais comunitários de Nazaré. Segundo ele, a forma com a qual conseguia se expressar e se articular com missionários brasileiros da MNTB também passou a ser admirada e, após ser eleito como Capitão Geral e se mudar e criar a comunidade Cabari, disse-me, esforçou-se para que seus filhos também fossem líderes, com uma escolarização que ele não pôde ter. Isso ocorreu, em sua opinião, com os seus filhos Ronaldo, Aroni e Silvério Júnior.

Eenawi é também o nome da escola municipal indígena por ele fundada na comunidade Nazaré do médio rio Içana, que faz referência a uma pedra de frente com a comunidade, que contém um lugar sagrado. O vocábulo pode ser entendido como categoria nativa do povo baniwa para se referir às lideranças políticas, e segue sendo utilizado após a migração da sua família. Sua mudança para Cabari também o aproximou das formações de pastores indígenas, que se iniciavam em 1996, com a fundação do Instituto Bíblico do Alto Rio Negro (Ibarne), no qual participou ativamente até fundar a IEIA, uma das primeiras igrejas indígenas do Brasil. Parte do instrumental da língua escrita em baniwa e português foi aperfeiçoado por eles e homens baniwa de gerações mais jovens em cursos no Ibarne. Aroni,

⁸⁵ Literalmente, nossa cabeça, em língua baniwa. Esta palavra é usada para se referir aos chefes políticos da comunidade, que tomam a frente.

um de seus filhos, seguiu sua formação em Teologia no Pará após iniciar os estudos bíblicos em língua portuguesa em São Gabriel da Cachoeira, por exemplo.

Em entrevistas nos meses de julho e agosto de 2019 (Apêndice F), Ronaldo lembrou de ter tido sua primeira experiência profissional na escola Eenawi de Nazaré, junto da professora Clarinda, que lecionava em Tucumã Rupitá em 2019. Segundo ele, pelo fato de ter sido a ele atribuída a disciplina Língua Portuguesa, com a qual os alunos tinham muitas dificuldades, foi preciso ser um docente inventivo. A solução adotada foi, segundo Ronaldo, a de alinhar o ensino de português com o ensino de baniwa, simplificando os planos de curso: o objetivo era exercitar continuamente práticas orais e escritas em português, assim como se fazia em baniwa a partir de sua experiência no Magistério Indígena, simplesmente, sem se preocupar em cumprir os conteúdos previstos pelas secretarias de educação.

Ele também contou que boa parte dos textos produzidos pelos seus alunos do Médio Içana foram organizados e levados para a Semed na esperança de que compusessem uma publicação própria da escola Eenawi, mas após alguns meses, tudo desapareceu. Além da ausência de um acervo digital e físico desses documentos, é comum haver mudanças dos endereços das secretarias da prefeitura, ocasionando, segundo o docente, descontentamento do professorado indígena e desconfiança da comunidade como um todo, haja vista que as publicações são entendidas como uma contrapartida dos trabalhos da escola às famílias, uma das amostras de dedicação em um dos poucos trabalhos assalariados dentro das comunidades.

Ronaldo indicou que há professores dedicados a agradar muito mais as coordenações na sede urbana do que as comunidades onde atuam, por causa de um dos temas mais recorrentes na região, a saber, da alta rotatividade dos professores (Apêndice F). Segundo ele, como o professorado tem consciência de que, apesar do poder de indicação e avaliação das famílias, as secretarias podem indicar um determinado docente a ir trabalhar em outras comunidades, por vezes muito distantes, alguns deles optam por satisfazer unicamente às exigências dos órgãos da administração escolar pública, dificultando assim, fortes vínculos territoriais assim como a continuidade de projetos comunitários geridos pelas escolas. O PPP devidamente reconhecido pelas secretarias seria utilizado, então, para situar os professores recém contratados diante do problema da alta rotatividade nas escolas.

O núcleo familiar de Utilio Garrido é o que tem administrado a comunidade desde a mudança do pastor Silvério para a sede urbana de São Gabriel da Cachoeira e se constitui como pivô das iniciativas de Cabari. Utilio também participou das escolas bíblicas do rio

Içana e se mudou com sua família e seu irmão, em 1996. Ele e seus filhos Graciliano, Daniel, Garcia e Waldemar têm se dedicado às alternativas econômicas, por variadas razões. Em entrevista durante meus trabalhos de campo em 2018 (Apêndice B), Utilio, que optou por se comunicar em yêgatu, reforçou a ideia de *eenawi*, ao afirmar que nem todas as pessoas têm a capacidade de tomar a frente e conversar em língua portuguesa como o seu irmão Silvério. Essa alusão ao irmão estava inserida numa conversa a respeito das preferências de uso das línguas indígenas na comunidade e dentro da escola. Trata-se da liderança que recebeu turmas de estudantes da USP interessadas em conhecer o yêgatu na sua modalidade oral e que colaborou na confecção do livro *Kabari Teepa* (2015), cujo período coincidiu com o início eufórico das visitas turísticas guiadas nas Serras do Cabari.

Diferentemente de seu irmão Silvério, Utilio (Figura 23) prefere falar em yêgatu e baniwa, reservando o português somente aos momentos em que realmente não há outra opção, como em situações na sede urbana, o que o fez incumbir seus filhos da tarefa de aproximar as formas de se expressar em língua portuguesa e buscar parcerias com não indígenas. Recebeu estudantes, pesquisadores e demais turistas em Cabari, realizando trilhas e subidas às Serras até 2016, quando ele e Isaura começaram a ter muitos problemas de saúde, exigindo repouso e tratamentos médicos. Ao ser questionado a respeito das constantes idas e vindas dos adolescentes e jovens da comunidade para a sede de São Gabriel da Cachoeira, ele foi enfático ao dizer que, de todas as famílias baniwa e koripako migrantes, apenas Silvério conseguiu construir uma casa na cidade e, segundo ele, estudar na cidade é caríssimo, valendo a pena somente se há uma moradia familiar na sede urbana.

Ainda segundo o líder tradicional, morar sozinho na cidade pode significar vulnerabilidade a drogas, prostituição, etc. Por essas razões, ele reivindicava o ensino médio dentro da comunidade, na Einc porque, ainda de acordo com suas palavras, a migração para o Médio Rio Negro II foi gerada pela busca por mais escolarização e porque os idosos do rio Içana necessitavam de assistência médica mais rápida. Por essas razões, ele participou, enquanto foi capitão da comunidade, de muitos encontros de educação ocorridos nos rios Negro e Xié⁸⁶, pois as famílias acreditam que a escolarização no próprio território e os projetos de turismo são caminhos seguros para o bem viver: o desenvolvimento da comunidade seguindo suas próprias trilhas.

⁸⁶ Pude participar de um destes encontros em 2013, na comunidade Juruti, no alto rio Negro, que contou com a presença de Domingos Sávio Camico, Gersem Luciano e Eli Macuxi.

Além da formação religiosa, Útilio teve formação em carpintaria e noções básicas em ferramentaria, oferecidas pelas missões protestantes no Içana, na Escola Bíblica de Jandu Cachoeira. Sempre incentivou os filhos a venderem as colheitas na sede urbana, tal como ele mesmo fazia, principalmente com o açaí do mato. Também cuida de um mercado de conveniências na sua casa, provido de alimentos rápidos como macarrão instantâneo, salgadinhos e doces, destinado a suprir, prioritariamente, os parentes baniwa e koripako que estão de passagem nos barcos. Ao lado do balcão de vendas, estão expostos dois cocares, recebidos durante os eventos do Conplei. Um pouco mais magro do que em 2017 e com dificuldades de escuta, ele passou a ser o principal ancião da comunidade e da Igreja de Cabari, onde concentra suas iniciativas comunitárias (Ver Apêndice A).

Formado na Licenciatura Indígena da Ufamem 2013, o filho mais velho de Útilio, Graciliano, atuou durante 15 anos na Einc, buscou parcerias com o Exército para a terraplanagem da construção da Arena Rio Negro e percebeu que a elaboração de projetos se articula com a demanda por letramentos, dado que as lideranças estão cientes da necessidade de saber escrever para submetê-los. Tem buscado há alguns anos, junto a organizações religiosas, doações de microcomputadores para que os estudantes tenham contato mais intenso com práticas de escrita durante o ensino fundamental, assim como ocorria na escola Pamáali. Nas palavras do capitão:

(...) As alternativas econômicas têm que ser prioridade dentro do projeto político pedagógico da escola indígena. A realidade da comunidade exige iniciativas voltadas para o esporte, fontes de energia e criação de peixes. Existe muita escassez de peixes hoje na região e a gente pode fazer igual a Pamáali. **E agora como professor, falta pensar a seriação das nossas atividades: o que é para alfabetização? O que é pra projetos? O que vem antes e o que vem depois dentro desse currículo que queremos?** Precisamos saber seriar dentro do currículo. (Graciliano Garrido, 2020).

É genuína a percepção de seriação do professor e capitão da comunidade, também expressa pelo professor Edivaldo Máximo, na medida em que o domínio da modalidade escrita das línguas e das operações matemáticas fornecem suporte básico à metodologia de ensino via pesquisa, com vistas ao planejamento dos anos posteriores aos iniciais e, principalmente com uma preocupação com a continuidade e qualidade das relações de aprendizagem. Por outro lado, corre-se o risco de confundir o processo escolarização com

seriação dos saberes, atendendo às tendências conteudistas das secretarias de educação municipal e estadual.

Figura 23. Utílio inaugura a Arena Rio Negro



Foto: Daniel Garrido, 2016

Daniel Garrido, por sua vez, declarou que sobreviveu ao inferno ao longo de sua trajetória. Contra a vontade dos pais, abandonou a comunidade e a escola para garimpar na Venezuela e, hoje, arrepende-se da decisão tomada. Viveu 12 anos no país vizinho, onde conheceu sua esposa, que retornou com ele para Cabari. Lá trabalhou no garimpo com máquinas. Após presenciar a atuação violenta de guerrilhas e de exércitos paramilitares, que controlavam as atividades extrativistas, notou que Cabari teve excelentes resultados com o ecoturismo, que é entendido como um serviço leve e mais respeitoso para os participantes, porque os visitantes valorizam a comunidade. Segundo ele, foram construídas duas casas grandes ao lado da Arena Rio Negro com o lucro gerado pelas visitas nas Serras de Cabari. Junto de Janderson e Garcia, forma um grupo de filhos mais jovens de Utílio e Isaura, recém concluintes do ensino médio que guiam visitas e que tocam na Banda MVC, fundada em 2015 e cujos membros aprenderam a cantar e a tocar na igreja de Cabari.

Quando perguntado sobre o que deveria ser aprendido na escola da comunidade, ele defendeu que os saberes encontrados nas serras e nos velhos são tão importantes quanto o que se aprende na igreja, espaço no qual ele tem atuado com a animação e musicalização, levando em conta que foi lá onde teve acesso ao aprendizado dos instrumentos musicais, como teclado, violão e baixo. Ele também exerce o cargo de agente comunitário indígena de saúde,

sucedendo Plácido Rodrigues, da etnia Koripako. Daniel, Garcia e Janderson enfatizaram em suas falas alguns aspectos positivos de três características de influência na escolarização baniwa: a) o respeito aos adultos nos internatos, b) os métodos de alfabetização das escolas bíblicas, que agregam musicalização aos momentos de aprendizado e c) a liberdade para propor atividades comunitárias, geralmente com apoio dos professores da Einc.

As famílias koripako têm igualmente exercido participação decisiva na escolarização de Cabari. Os professores Mário Gonçalves e Plácido Gonçalves falaram sobre suas ideias e experiências acerca da educação escolar indígena, principalmente nas pesquisas de campo de 2019 e 2020. Conhecido pelos indígenas e não indígenas como uma referência nas línguas baniwa e koripako, Mário, formado na segunda turma da Licenciatura Indígena da Ufam, colaborou com o missionário Zenilson nas traduções bíblicas do koripako⁸⁷ e com a pesquisa etnográfica de Xavier (2013). Mudou-se com sua família para Cabari em 2016 e, desde então, tem promovido o que as famílias consideram como uma boa articulação entre escola e comunidade, dentro da concepção de boa pessoa (*Hamiñheete Newikika*), compartilhada entre os Baniwa e Koripako.

Mário falou sobre a inadequação dos livros didáticos e paradidáticos que chegam das secretarias, onde há elefantes, girafas, etc. e enfocou a importância do aprendizado da escrita das diversas línguas e a importância do trabalho da equipe docente junto de parceiros, desde a publicação do livreto *Kabari Teepa* (2015) com nomes de plantas e frutas, até o acompanhamento pedagógico no cotidiano escolar. Estava entusiasmado em 2019 com o projeto recente da escola, que conta com trabalhos no arumã na confecção de cestarias, com a participação de Utilio, ensinando os jovens a fazer urutu. Disse também que há grandes dificuldades docentes nos anos iniciais e nas turmas multisseriadas. Segundo ele, o professor tem que ser um herói, porque, na prática cotidiana, tem de atender do pré aos anos finais, conversar com os alunos, com seus responsáveis e avaliar sua quantidade de estudantes para organizar as tarefas em grupos menores de pesquisa, conforme as línguas que os estudantes falem mais (por exemplo, grupo yêgatu, baniwa, koripako, tukano, etc.).

Plácido, irmão de Mário, conversou comigo abertamente durante as três estadas minhas em campo. Em meio à Conferência Bíblica de São Gregório II, comentou que as suas famílias desceram de Jerusalém, no alto rio Içana, por conta da distância com a sede e por

⁸⁷ Boa parte dessas traduções foram objeto de estudo sobre práticas de leitura e escrita entre os Koripako, em artigo de sua autoria (BEZERRA, 2013).

conta da escolarização. Naquela época, há duas décadas, Jerusalém oferecia ensino até 4º ano do fundamental, apenas. Por isso, Mário chegou a dar aula lá quando tinha 14 anos de idade, devido à falta de professores. Técnico em Enfermagem pelo Ifam-CSGC, Plácido compartilhou muitos casos sobre usos do cabari cultivado pelos Baniwa e Kuripako, do qual também costumam extrair suas folhas para revestir paneiros, como parte de seus saberes sobre armazenamento de alimentos (Anexo O).

Cuidou do parente Eliseu, filho de Américo, que sofre de esquizofrenia e teve de dialogar bastante com as famílias de Cabari para que aceitassem o seu tratamento médico realizado pelo DSEI. Lamentou também o fato de o curso dos Técnicos de Saúde Indígenas coordenado por Luiza Garnelo, de onde produziram um detalhado material de pesquisas sobre saberes tradicionais, no qual ele contribuiu ativamente, não ter sido devidamente reconhecido pelo MEC. Por conta da sua experiência como agente de saúde, sempre optou por lecionar na disciplina de Ciências, quando foi professor. Após um período desempregado, ele voltou a dar aulas na comunidade, em 2020, enquanto realizei minha terceira estada em campo (Apêndice D).

De modo similar a Mário, Plácido valoriza as práticas de escrita em diversas línguas e declarou que, muitas vezes, não sabe por onde começar com os alunos, ainda mais quando falam línguas tão diferentes, como o tukano e o hüpDAH. Disse ser difícil aos estudantes escreverem em sua própria língua e ele mesmo não avalia que escreve tão bem em koripako ou em português. Teme que alunos passem às outras séries sem aprender direito porque não vão entender os demais conteúdos. A preocupação com o aperfeiçoamento contínuo nas práticas de escrita é recorrente no corpo docente, que entende que oficinas de autoformação e estabelecimento de parcerias técnico-científicas são momentos oportunos para avaliar avanços e desafios.

De modo geral, os irmãos koripako, que compõem o atual quadro docente da escola Aí Waturá de Cabari, enfatizam em suas falas a preocupação com métodos de alfabetização, talvez pelo contato que tiveram com os missionários do Alto Içana e a recente liberdade para criar e desenvolver projetos socioambientais nas escolas indígenas, por influência do Magistério e da Licenciatura Indígena, além ainda da proximidade com professores formados pela Pamáali, como Tiago Pacheco, por exemplo. Tais características já estavam previstas no PPP parcial da Escola Indígena Aí Waturá (ver anexo N):

Formar alunos para que, no futuro, se tornem bons pais de família, sabedores das coisas dos brancos mas principalmente da cultura indígena, caça, pesca, dança, benzimentos, agricultura, artesanato e outros saberes. Com esses conteúdos, a escola estará formando alunos capazes de contribuir para melhor qualidade de vida nas comunidades, também com capacidade de conviver em qualquer lugar do país. Esclarecidos através desse conhecimento, terão um futuro digno, **sabendo tirar proveito do seu território para sustentar sua família, movimentar a comunidade e melhorar a renda comunitária.** (CABALZAR, 2012, p. 330, grifos meus)

As minhas atividades de campo nas escolas compreendidas no projeto de pesquisa “Saberes aprendidos e inovação” (GHANEM, 2017) evidenciam que o tema do uso das plantas do território é pesquisado independentemente da religiosidade nas escolas baniwa. Semelhantemente, as escolas da microrregião Aí Waturá, que atendem famílias católicas e evangélicas, pesquisam esse tema. Publicações como *Kabari Teepa* (2015) são apenas um ícone de acesso a práticas recorrentes entre os professores indígenas baniwa e koripako adeptos do ensino via pesquisa, havendo muitos levantamentos socioambientais em suas atividades com seus alunos, guardados em acervos pessoais, com destaque para o receituário produzido pelo professor Plácido (Anexos P e Q), como aproveitamento do curso de formação de AISC, e a dissertação de Silva (2013) sobre as roças e manejo de arumã. Reitero que a publicação dessas pesquisas se torna fundamental dentro da avaliação realizada pelas famílias acerca do professorado, sendo símbolo da continuidade de projetos e da manutenção das parcerias com não indígenas, conforme expresso pelo capitão da comunidade (Apêndice H). Dentre as mobilizações docentes para exibir os resultados da escola aos pais, mães e responsáveis, está a apresentação de publicações.

Luciano (2011, p. 300-304) menciona a entrevista com outro pesquisador baniwa, Franklin Silva, em 2011 sobre a liberdade de circulação e possibilidades de complementar e melhorar condições de vida, superando a subordinação econômica dos antigos patrões nos ciclos extrativistas (de borracha, minério, piaçava, etc.) como indício de autonomia dos povos indígenas em seus projetos próprios, dentre os quais os de escolarização. A alusão à autonomia e liberdade na educação escolar indígena foi encontrada tanto nos depoimentos dos irmãos Plácido e Mário quanto nos de Ronaldo, durante meus trabalhos de campo de 2018 a 2020, como sinônimos da flexibilidade político-pedagógica para adequar horários conforme condições climáticas e culturais da comunidade e de criatividade metodológica,

traduzida no uso e transformações dos saberes aprendidos no território em recursos educacionais.

5.2 Caracterização da inovação da Escola Indígena Cabari (Einc)

Dada a diversidade de povos indígenas no Brasil e no mundo, torna-se difícil fazer de modo assertivo afirmações sobre as necessidades e trilhas da escolarização desses povos sem a presença de uma descrição de cotidianos escolares. No caso desta pesquisa, a etnografia da Einc evidencia algumas demandas em comum diante da gama de situações escolares entre as diferentes comunidades fundadas pelos Baniwa e pelos Koripako nos rios Negro, Içana e Ayari. A proposta de caracterização de práticas inovadoras é devedora do caráter colaborativo deste estudo, com participação ativa do professorado na exposição de demandas por melhorias na educação escolar indígena que, inevitavelmente, é atravessada pelas trajetórias de cada um dos colaboradores, tal como se mostra nas experiências de Silvério, Ufílio, Ronaldo, Mário, etc.

Pode-se dizer que, historicamente, a primeira tentativa de caracterização dos recursos inovadores confeccionados pelos docentes da escola Aí Waturá de Cabari se constituiu como uma observação da incorporação do ensino via pesquisa, articulando saberes em prol de uma alfabetização mais efetiva em português e em línguas indígenas, algumas propostas de projetos de cadeia de valor e o aumento da organização de eventos esportivos na comunidade, conforme as aspirações comunitárias registradas no PPP parcial da escola (CABALZAR, 2012, p. 322). A construção coletiva desses documentos sobre as escolas indígenas do Médio Rio Negro II costuma se desdobrar em debates sobre a necessidade de a educação aportar cada vez mais com o desenvolvimento local das comunidades.

Segundo Nelson (2019), as alternativas econômicas constituem um desafio geral dos povos indígenas do mundo, que requer maior capacitação através da escolarização, para que haja, de acordo com aquele autor, uma participação ativa desses povos nos seus planos de desenvolvimento⁸⁸ (NELSON, 2019, p. 6). No rio Negro, principalmente na comunidade Cabari, essas metas têm aceitação por parte das famílias, haja vista a existência de certo

⁸⁸ Esta definição se assemelha à expressão *plan de vida*, usada pelos povos das regiões andina e amazônica.

consenso a respeito da escassez de peixes, poluição de rios e igarapés, aumento de doenças como a malária e desemprego dos jovens na sede urbana. O laboratório de experimentação dessas alternativas vem a ser a escola, porém com uma avaliação docente de que tais aspirações ainda não foram concretizadas. Além dessa sensação, há igualmente o risco de reduzir os saberes tradicionais a um treinamento para a confecção de produtos a serem vendidos para fora das comunidades.

Dentro do debate sobre os planos de desenvolvimento das comunidades indígenas, cabe então a cada uma responder à questão: qual caminho seguir? Trata-se de uma decisão coletiva, dentro da qual os mais velhos podem surgir, então, como importantes detentores de conhecimento e, para que isso se estabeleça, a comunicação intergeracional se torna uma chave para a educação. Para propor uma alternativa à ideia única de futuro, centrada somente na aceleração de desenvolvimento baseado na exploração infinita de recursos finitos, passou a ser difundido o *sumak kawsay*, que vem do idioma quíchua equatoriano, traduzido para o espanhol como *buen vivir*, ou "bem viver", em português, que passou a ser usado pelo povo Baniwa na Amazônia brasileira, como no caso do livro de André Fernando (*matsiakaro wemakaa*) e também por muitos outros povos indígenas do Brasil. O bem viver é uma base para a elaboração de planos de futuro que respeitem os direitos dos humanos e da natureza.

Acostumar-se com tecnologias existentes e buscar mediações (dentro ou fora do próprio povo) são formas de acessar, ou ainda de se relacionar com saberes escolares e não indígenas. Os múltiplos letramentos também têm sido bastante debatidos dentro das escolas indígenas, talvez porque carregam consigo uma diversidade de formas de sistematizar saberes. O conceito plural de letramentos é útil na caracterização da inovação educacional, na medida em que permite observar formas de os professores indígenas de Cabari sistematizarem saberes tradicionais e escolares. E não é coincidência que os professores demandam esse tipo de formação em oficinas e no ensino superior indígena, este último oferecido principalmente por Ifam, UEA e Ufam nos dias atuais.

Além disso, a pluralidade de letramentos se associa a um entendimento mais amplo e flexível desse professorado em relação aos recursos educacionais de suas escolas indígenas. Dentre os exemplos já mencionados, das publicações audiovisuais e impressas, também merecem destaque os livros cartoneros (CIVALLERO, 2017), que aludem a uma vasta experiência dos povos originários do México em parceria com pesquisadores de instituições como a Unam e Ciesas. Tal amplitude na concepção e na postura docente em relação aos

letramentos e, conseqüentemente, à sistematização de saberes, também contribui para a superação do fetiche da escrita, expresso na crítica anteriormente mencionada de Polar (1994), haja vista que a escrita alfabética, que veiculava a mensagem cristã nos processos colonialistas do século XVI em diante nas Américas, foi ferramenta de transmissão unilateral das categorias pré-estabelecidas por metrópoles mercantilistas como Espanha e Portugal.

Em contraposição às imposições colonialistas, as chamadas pedagogias indígenas também vêm a ser uma invenção calcada em relações respeitadas entre seres humanos e natureza, tal como no relato de Margolin (2005), que revisa o debate sobre as fontes de saberes e critica, assim como Cajete (1994) a noção de posse dos recursos naturais, constituindo importantes marcos nos debates sobre educação indígena em países que foram colônias britânicas:

O mundo todo é um professor. (...) muitas coisas, como cantos, danças, lendas e orações, que a nossa cultura vê estritamente como manifestações humanas, parecem ser vistas por algumas culturas tradicionais como entidades com vida própria. O canto da lenda narrada acima tinha uma vida independente da raça humana; se os seres humanos desaparecessem, o canto continuaria existindo no córrego...

Até certo ponto, **muito do que as pessoas precisam saber é visto como parte do mundo ao seu redor**, com uma mente e um espírito próprios; em certas situações, esse conhecimento se dá para as pessoas. **Na minha opinião, essa é uma maneira qualitativa e significativamente diferente daquela com que nós vemos o conhecimento - como algo que adquirimos e possuímos.** Na nossa sociedade, onde as metáforas dominantes são mercadoria e mercado, nós vemos o conhecimento como algo a ser agarrado, possuído e controlado. Essa ideia de sair em busca do conhecimento era estranha à pedagogia indígena dos povos da Califórnia. (CAPRA *et al.*, 2005, p. 107, grifos meus)

Na América Latina, a reescrita da Constituição do Equador, por sua vez, e sua aprovação em 2008 com o reconhecimento dos direitos da natureza e com o “Plan Nacional para el Buen Vivir” (2009-2013) foi um marco para a divulgação dos direitos que os povos originários detêm de seguir existindo. De modo similar, os rios, as florestas, também possuem direitos de se manterem vivos, o que requer uma relação de respeito entre as partes envolvidas: entre indígenas e não indígenas, entre seres humanos e biodiversidade e assim por diante. O bem viver é, como consequência, também concebido na forma de ruptura de paradigma, ou seja, de mudança gradual da mentalidade cotidiana de populações educadas sob princípios colonialistas, uma vez que nem as comunidades indígenas tampouco as comunidades das periferias urbanas são obrigadas a ter soluções para crises que elas não criaram, como no caso dos problemas socioambientais.

Dentro dessas ações de reversão de problemas oriundos destas relações desrespeitosas, podem ser sublinhadas inovações metodológicas, como as dramatizações e a confecção artesanal baseada na reciclagem na comunidade de Cabari. Retomando os conceitos de recursos naturais, a partir de uma analogia entre recursos socioambientais, debatidos nos estudos etnográficos e indigenistas no Noroeste amazônico e recursos educacionais, que aludem às demandas do professorado indígena em meio à invenção contínua de suas próprias escolas, pode-se dizer que, enquanto o processo de transformar algo que não era conhecido pelo povo como algo étnico, de pertencimento do povo, Oliveira (1998) define a territorialização nos usos de recursos socioambientais. Assim sendo, as iniciativas em prol de transformar algo que não é conhecido pela escola em algo escolar remetem à confecção dos recursos educacionais, que envolvem os recursos didáticos, instalações da comunidade, como o centro comunitário e a Arena Rio Negro e ainda os objetos didáticos, estes últimos caracterizados na comparação entre duas escolas baniwa koripako (GONÇALVES, Augusto, 2018, p. 90). Vale destacar que, além dos livros de leitura e cartilhas, novos objetos didáticos são usados: os cestos de Urutu e os materiais dourados de caule de Buriti.

Historicamente, os recursos educacionais das escolas indígenas se vinculam a uma nova relação com a pesquisa, fortalecida a partir das parcerias entre associações indígenas, escolas e agentes técnico-científicos, comentados no capítulo anterior. Pode-se dizer que já não se lida exclusivamente com uma busca por extração de minério, que seria uma concepção redutora da ideia de recursos naturais. Então, os recursos educacionais são instaurados com base em elementos materiais e imateriais, decorrentes da ação inventiva e, em muitos casos, transformadora, exercida pelos docentes e discentes ao longo das novas relações que os povos indígenas estabelecem com a pesquisa, incentivadas no Magistério Indígena e nas licenciaturas interculturais. Não se trata, pois, de uma concepção essencialista, a saber, de que alguns objetos já são educacionais, nos moldes das filosofias colonialistas, que haviam instaurado uma oposição entre escolas e povos indígenas, por exemplo.

Diante desta contextualização, a iniciativa do professorado da TI Médio Rio Negro II e da TI Alto Rio Negro por indigenizar os recursos da escolarização moderna me chamou a atenção durante os trabalhos de campo em Cabari e nas demais comunidades visitadas. A ação de ir buscar materiais (*phetaka padeenhixooa*),⁸⁹ por exemplo, é destacada nas falas do

⁸⁹ Traduzindo para o português, *phetaka* significa “buscar” e *padeenhixooa* se refere a “materiais”.

professor Ronaldo Garrido. Pelo próprio eco do extrativismo das famílias fundadoras de Cabari, vivenciado na comunidade Nazaré, já havia um interesse em priorizar a economia dentro do território da nova comunidade, porém, sem ainda valorizar os saberes indígenas e o caráter participativo que esse processo pode conter. A escola tenta agregar, então, uma visão mais sustentável junto ao desenvolvimento da comunidade, pois ainda é costumeiro presenciar em todas as manhãs na beira do Porto Queirós de São Gabriel da Cachoeira, desde as 5 horas, a chegada de pequenas embarcações vindas das comunidades da microrregião Aí Waturá com carvão, frutas e peixes. À medida que os indígenas vão atracando, empregados dos comerciantes da sede urbana disputam entre si a compra dessas mercadorias, muitas vezes a preços aviltados, especialmente nos últimos anos, dado que boa parte das comunidades têm se queixado da escassez de recursos e aumento populacional.

Trata-se de uma cadeia econômica que ainda mantém a lógica extrativista: alimenta a ilusão de que quanto mais for produzido ou extraído de dentro da comunidade, mais produtos serão vendidos na cidade a um bom preço, desconsiderando os preços rebaixados oferecidos pelos comerciantes, que se valem da concorrência entre as muitas famílias fornecedoras, oriundas dessas comunidades indígenas. Por conta dessa situação, alguns jovens de Cabari são encorajados a ir com suas rabetas vender essa colheita, da qual se destaca o açaí do mato, abundante na comunidade, mesmo fora da época habitual de safra, no período entre julho e agosto. Segundo algumas lideranças, como Uílio Garrido, entrevistado em 2018 (Apêndice B), tais ações dos jovens ocorrem por dois fatores principais: primeiramente, pela falta de emprego dos jovens na sede urbana, que faz muitos pais e mães desacreditarem das promessas da escolarização moderna. Esta também foi uma das razões para transformar os ciclos de cultivo de algumas espécies em temas de pesquisa do ensino fundamental da Einc, como o açaí e a banana (Ver anexo S).

Além disso, o fato de estudantes saírem da maioria das escolas sem saber confeccionar nenhum produto gera igualmente descrédito dos mais velhos em relação à instituição. Um dos agravantes dessa situação de descrença nas escolas indígenas foi a desativação do ensino médio dentro da microrregião Aí Waturá. De um modo geral, há um grande receio dos pais, mães e responsáveis: os filhos não podem ficar “à toa, parados” e sem contribuir ativamente para a economia das famílias. De acordo com a coordenadora regional da Seduc nos anos de 2019 e 2020, Jeana Alice Medeiros, uma turma de ensino médio requer,

em geral, o mínimo de 20 alunos. Além dessa quantidade inicial, ela reforça que a evasão ao longo do ano letivo também pode fazer com que o sistema exija o fechamento de turmas e de salas de ensino médio nos anos letivos seguintes.

Ocorre que receber pessoas e comercializar produtos dentro e fora da sua comunidade são atividades que requerem respeito nas relações entre indígenas e não indígenas e isso nem sempre ocorre quando são levados produtos das colheitas para venda no Mercado Municipal de São Gabriel da Cachoeira e em outros pontos do município. Assim sendo, o trabalho rural - associado ao seu elevado esforço físico, na opinião de muitos comunitários, como Américo, da etnia Koripako - e as relações de venda de excedentes para a sede, sujeitas a preços reduzidos, têm feito as famílias apoiarem ações alternativas, que podem se originar em projetos socioambientais de cadeia de valor de artesanatos e de turismo de base comunitária, que exigem um grau de instrução maior dos seus executores, principalmente do ponto de vista da comunicação com os não indígenas.

Por conta da ausência de ensino médio no período, em 2018, em nossa primeira estada em campo (Apêndice B), três jovens cursavam o ensino médio no período noturno na sede urbana, no Colégio São Gabriel e no Colégio João Marchesi: Cleia, Janderson e Daniel Garrido, gerando muitas despesas pagas pelos seus pais com combustível para transporte de ida e volta em motor rabetá. Além das transformações sofridas pela Ilha das Flores ao se tornar posto de bloqueio e controle fluvial do Exército Brasileiro em 2014, os professores Ronaldo Garrido e Josué Casimiro afirmaram que a desativação do ensino médio desagradou muitas famílias. Eles descreveram o fim da oferta na Ilha das Flores, iniciada em 2011 e interrompida em 2018, como também se devendo ao fato de os alunos irem para lá e ficarem sozinhos, longe da família, havendo muitos casos de consumo de álcool sem gerência das situações.

Por tais razões, o corpo docente da Einc acredita na importância do estímulo à participação dos pais e mães, assim como dos velhos conhecedores junto dos jovens e adolescentes na escola. A comunidade de Cabari também obteve aprovação para ativação de uma sala anexa do ensino médio em seu próprio território, em 2020, com grandes dificuldades por causa da pandemia do novo coronavírus. Atualmente, Cabari tem uma sala vinculada à Escola Estadual Tenente Antônio João de Cucuí, do alto rio Negro, evitando o esvaziamento da comunidade e reduzindo os gastos das famílias com a escolarização dos seus filhos.

De acordo com o então Coordenador da Seduc, Domingos Camico em 2020, também da etnia baniwa, a comunidade foi informada que o novo ensino médio traz a oportunidade de criar escolas de tempo integral e profissionalizantes, e que seria retomada essa discussão logo que os índices da pandemia diminuíssem no estado do Amazonas. Para atender a uma demanda reprimida de alunos que já concluíram o ensino médio, Camico me informou em conversas por meio remoto que a Seduc estava articulando junto ao Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (Cetam) os cursos técnicos em Enfermagem e em Turismo para atender os alunos das calha dos rios Içana e Negro. Este último foi aprovado em 2022. Contudo, o capitão Graciliano, em entrevista por esse mesmo meio em 2021, fez ressalvas em relação à mobilização atual no âmbito estadual:

Eu não sei, seria muito interessante né, mas a gente fica desacreditado, **porque as pessoas já trabalharam com turismo e não teve continuidade.** Eu não sei o que tá acontecendo. Tem um tempão. Aí o pessoal faz um projeto, não finalizam. Faz um projeto, depois disse que foi aprovado, que o material tá vindo, depois não aparece, entendeu? Eu não sei como é que poderia fazer isso, né? Mas seria interessante aquele que eu falei para o senhor naquele dia. **Aí a gente queria experimentar sim mexer com Turismo, com Avicultura, e Piscicultura. Isso seria eu acho que seria viável para escola, professor.** Esse negócio de parceria com Cetam para os alunos concluintes do médio eu acho que seria esse projeto também da enfermagem, porque eu acho que tem uma movimentação diferente por aqui com essa Enfermagem né que poderia ser ampliado. Então, tem que abrir esse olho para o horizonte né, porque a gente forma os alunos, eles não têm se especializado em nada, entendeu? Acho que uma visão tá aí. (Entrevista com o Capitão Graciliano Garrido, 2020, grifos meus)

As opções de empregos dentro das comunidades indígenas são, de fato, limitadas. Para se obter um salário mensal, basicamente, ou se torna professor, ou se torna agente de saúde indígena. Restam, então, as buscas pelas alternativas econômicas, comumente chamadas de "projetos", objeto de discussão em Luciano (2006) que demandam noções de empreendedorismo, sustentabilidade, letramentos jurídico e financeiro, que nem sempre são oferecidos no formato de cursos, nem mesmo na sede urbana no município. Dentro dessas condições, o alistamento no Exército também costuma ser celebrado, como no caso de Janderson Garrido, que se formou no ensino médio em 2019, no Colégio São Gabriel. A euforia inicial com as atividades turísticas mobilizou, por essa razão, a comunidade a pesquisar relações das épocas de colheita e cardápios para os visitantes, o ensaio de dramatizações sobre as culturas dos povos da comunidade protagonizadas pelos estudantes, entre outras atividades.

Oliveira (2020, p. 89) também debate sobre os projetos de futuro e empregabilidade dos jovens indígenas e alguns conflitos geracionais sobre trabalho nas comunidades e nas cidades que estão envolvidas na TI Raposa Serra do Sol. Aquele autor aborda as demandas dos estudantes do ensino médio do IFRR diante das diferentes expectativas das suas famílias em relação à escolarização própria dentro dos territórios indígenas, que configuram, muitas vezes, dilemas entre as contrapartidas aos familiares e os desejos individuais de cada jovem indígena. Em conversa com Utilio Garrido em 2018, o líder chegou a afirmar que, nos dias atuais, a comunidade Cabari está segura de que não há emprego na cidade para todos os jovens de lá, deixando de ser uma expectativa dos adultos. Ainda segundo ele, uma das grandes preocupações é a respeito das diferenças entre saberes tradicionais e profissionais, havendo o receio de que os estudantes saiam da escola indígena sem aprender nem um nem o outro.

Tendo em vista tal problemática de incertezas em relação às perspectivas de continuidade dos estudos dos adolescentes e jovens frente à profissionalização, alguns professores, como os irmãos Mário e Plácido, do povo Koripako, passaram a redigir projetos socioambientais de valorização das artes baniwa, como parte de uma proposta de ensino via pesquisa, que também estimula a reaproximação das gerações. Um exemplo de anseios comunitários por recursos educacionais presente na maioria das lideranças quando o assunto é educação diferenciada e que retroalimenta tais vínculos intergeracionais pode ser lido nas palavras do falecido professor Luís Carlos Luciano, então presidente da Apiarn, num texto de apresentação de um livro de alfabetização, produzido em turmas de educação de adultos, que pensaram na confecção de uma cartilha dedicada à aprendizagem dos seus filhos, sobrinhos e netos:

Boa parte deste livro contém o trabalho realizado com os alunos da escola municipal Indígena Pastor Jaime, na sala de extensão do Ensino Médio e os alunos do EJA, ano de 2010. Um trabalho realizado com objetivo de valorizar a língua falada na comunidade Boa Vista, oferecendo ao aluno uma oportunidade de escrever na sua própria língua, **resgatando um pouco a cultura local e consolidando a educação escolar indígena na comunidade. Foram vários trabalhos realizados e materiais produzidos pelos alunos. Encontra-se aqui apenas uma parte do produto elaborado.** Agradecemos aos professores da escola e, principalmente, à comunidade e aos alunos que produziram os desenhos e os textos, pelo esforço e dedicação. Que sirva como um exemplo para outros que virão, pois precisamos avançar no sentido de produzir material didático na nossa língua. (DOS SANTOS; DOS SANTOS LUCIANO, 2014, p. 7, grifos meus).

A confecção dos recursos educacionais próprios passa por um importante processo de aproximação e domínio da modalidade escrita em português e nas línguas indígenas. O livro de leitura e escrita supracitado, *Yasú yapurūgitá yēgatu* (DOS SANTOS; DOS SANTOS LUCIANO, 2014), por exemplo, foi formado por textos escritos pelos estudantes da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Indígena Barekeniwa, que vem a ser a retroalimentação de produção de conhecimentos da educação escolar indígena proposta, desde o Magistério Indígena: pesquisar os próprios saberes, sistematizar os resultados e utilizá-los na forma de recursos educacionais para as próximas gerações. A LDB ampara a confecção desses recursos, no seguinte artigo:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

(BRASIL, 1996, grifos meus)

É frequente entre os educadores indígenas o uso equivocado da palavra “cartilha” como um sinônimo de recursos educacionais, mesmo que seja para se referir às publicações originais dessas comunidades, em diversos formatos. A palavra foi difundida na região nos primeiros livros dos missionários salesianos. Um dos primeiros foi *Cartilha para as escolas das missões salesianas do Rio Uaupés*, publicada em 1944 pelo padre Antonio Giacone. Desde meados da década de 1980, encontram-se materiais produzidos por pesquisadores juntamente com agentes religiosos no Alto Rio Negro como, por exemplo, *Yasu Yampinima Yané nheenga* (1991), produzida pelo linguista Gerald Taylor com o padre Afonso Casanovas, que também a publicaram na língua baniwa, apoiados por uma tendência

progressista da igreja Católica, posterior às denúncias aos internatos no Tribunal Internacional de Justiça, de Haia.

Recentemente, tem circulado *Inipo Pakeetakaro Inhanheketti*⁹⁰, produzida na comunidade Ambaúba, junto da escola municipal indígena Dokolhipani (GONÇALVES, Augusto, 2018, p. 89). Esses livros escritos pelos próprios professores e autointitulados de cartilhas receberam influências indiretas de, ao menos, mais dois autores: Frank Laubach e Paulo Freire. Laubach influenciou Sophie Müller, que difundiu uma tradição bíblica baseada na musicalização e na aplicação do método “cada um ensina um”⁹¹, enquanto que Freire aportou nos diagnósticos participativos presentes em muitas experiências de educação popular, como o muro dos desafios, a alfabetização baseada em nomes significativos para a realidade local, dentre outros exercícios de problematização. Ambos os autores trouxeram metodologias participativas para a educação de jovens e adultos difundidas no alto rio Negro através de diferentes missões religiosas. Essas metodologias foram, de certa forma, continuadas nas ofertas do Magistério Indígena e das licenciaturas interculturais, que têm trazido como novidade concepções mais amplas de letramentos, no plural, com destaque para a alfabetização científica.

Desse modo, as geografias próprias do pensamento tradicional de cada povo indígena foram pesquisadas pelos licenciandos, com as atividades chamadas de etnozoneamento e etnomapeamento, incorporando as chamadas etnociências na redação do Programa de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA) das comunidades indígenas, dentro de um letramento geográfico, que incentiva e valoriza os etnomapas, como o da Figura 24 abaixo, produzidos pelos professores indígenas, a partir de narrativas orais dos velhos conhecedores das cosmovisões bem como dos conhecimentos empíricos da navegação pelos rios representados.

⁹⁰ Traduzido como Caminho a saber, por Augusto Gonçalves (2018, p. 89).

⁹¹ Da língua inglesa, *Each one teach one*, oriundo de provérbio afroamericano.

Figura 24. Mário Gonçalves e Valdemar Garrido confeccionando etnomapas para o PGTA wasu



Foto: Aline Scolfaro, 2018

De forma semelhante, a busca do capitão Graciliano por microcomputadores entre os parceiros religiosos, no intuito de que haja no futuro um laboratório de informática, exemplifica a relevância do tema dos letramentos. Acrescente-se que o também professor Graciliano foi licenciado da turma yêgatu de 2013 da Ufam, que solicitou justamente o aprofundamento no tema “tecnologias”, haja vista o currículo pós-feito dessa formação de ensino superior. Durante meus trabalhos de campo de 2019, ele relatou a importância do apoio dos pesquisadores parceiros para a sistematização dos trabalhos dos alunos da escola:

Assim, como representante de uma comunidade indígena, eu quero deixar claro que não é pedindo só para você, porque eu sei que as coisas estão difíceis. **Uma das coisas que eu quero dizer para vocês é que já pensamos em uma parceria através de uma universidade antes, a Metodista, e a gente fica feliz então pela presença de vocês também.** Não tem diferença nenhuma. Hoje aqui acho que nós recebemos um presente, que esse importante presente então mais uma vez em nome de Deus, que Deus possa dar para vocês saúde. Outra possibilidade é uma coisa que acabei de esquecer **é importante sistematizar os trabalhos com os professores. A gente tem um monte aqui na comunidade que precisa ser sistematizado em um grupo. O professor e os pesquisadores precisam estar inspirados para que se possa dizer que também estão trabalhando e mostrar isso para a comunidade pelo menos.** (Graciliano Garrido, 2019, grifos meus).

Interpreto esse fragmento como uma alusão à importância da existência de resultados da escola a serem apresentados à comunidade que trazem, entretanto, uma tarefa dupla às escolas indígenas: ela seriam responsáveis pela aquisição de saberes por parte dos discentes e também pela sistematização de saberes, exercida principalmente pelos docentes. E a partir

dessa necessidade de organizar os trabalhos produzidos, as pesquisas parecem se articular aos letramentos. Inclusive, há jovens da comunidade engajados no letramento digital⁹².

A recente participação do ex-estudante da Einc, Álvaro, da família hüpdah de sobrenome Socot, do sogro do capitão Graciliano, na Rede de Comunicadores Indígenas, bem como as iniciativas de Janderson Garrido, criando os grupos de WhatsApp e Facebook para a divulgação das ações da comunidade, ilustram como os mais jovens se engajam nos letramentos digitais, divulgando suas próprias etnicidades e podendo trazer mais parcerias para Cabari, através da organização e divulgação de eventos intercomunitários utilizando novas mídias. É frequente observar adolescentes e jovens que usam celulares próximos da beira do rio, onde há sinal de internet, principalmente no período da noite, quando já realizaram as atividades diárias e já se banharam.

O TCC do professor Orlando Garcia, da comunidade Tunuí Cachoeira versa sobre as origens da radiofonia em meio às lutas do movimento associativista baniwa, em ascensão nas décadas de 1970 e 1980. Dentro desse contexto histórico e social, as formas de comunicação popular foram fundamentais para a articulação regional das organizações indígenas baniwa e dos demais povos indígenas do Noroeste amazônico. Após a instalação pontual de rádios pelas missões religiosas, a demarcação e homologação da TI Alto Rio Negro impulsionou a instalação de radiofonia como ferramenta de fiscalização e proteção desses territórios. Também para facilitar o escoamento de produtos entre as associações e para apoiar a estruturação no atendimento à saúde indígena. Nesses meios de comunicação, a prática oral de recados entre as pessoas pelas embarcações, *koekato*, foi potencializada.

Eva Santos (2017) realizou um levantamento histórico de publicações de livros didáticos ora vinculados a processos colonialistas de escolarização, ora a iniciativas inovadoras, circunscritas em projetos de escolarização própria. Estas últimas fazem parte dos esforços de associações indígenas responsáveis por estimular a produção didática em parcerias com OSCs e órgãos governamentais, como o MEC (SANTOS, E., 2017, p. 152). A partir dessa redução paulatina do uso de publicações missionárias, os indígenas certamente

⁹² Durante a pandemia cresceram os estudos críticos sobre a importância do letramento digital para a caracterização, interpretação e combate às *fake news*, fundamentados na obra de Lévy (1999). Meu estudo se centrou, porém, em como o tema dos letramentos surgiu em meio aos avanços da metodologia de ensino via pesquisa nas escolas indígenas do Noroeste amazônico.

augmentam sua participação como autores de conhecimento, ampliando os contextos de uso de suas línguas originárias e de seus saberes próprios.

Além da ampliação do uso das línguas originárias, dentro da ideia de liberdade existente na educação escolar indígena, alguns professores que entrevistei, como Ronaldo Garrido, entendem que parte do exercício dessa liberdade requer a busca constante de materiais (*phetaka padeenhixoopá*) no território para o preparo das aulas, além de uma preocupação com uma ética docente, definida como conjunto das atitudes de comprometimento com a comunidade. Tal ética tem afinidade com a ideia de que, após a conquista da educação diferenciada, cada docente conseguiria dar aula em sua própria comunidade, inviabilizada, porém, pela política imposta pela Semed e pela Seduc, que vem a ser a alta rotatividade docente nas escolas indígenas, que tende a reduzir tal dedicação e a continuidade do aprendizado, sentida de modo mais crítico pelo professorado nos anos iniciais.

Quando Ronaldo menciona "educação de qualidade", há uma alusão indireta aos princípios da educação como direito, dentro dos 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável da ONU. Ele se refere, principalmente, às iniciativas da equipe da qual faz parte para se contrapor à educação que proibia, avaliada pelos docentes como um ensino pouco comprometido com as famílias que matriculam seus filhos na escola. Esse tipo de documento norteador internacional tem sido apropriado pelas lideranças indígenas baniwa e koripako mais jovens e mais escolarizadas, que tentam debater com os mais velhos sobre ir além da boa relação com as secretarias de educação:

A gente vê, as famílias veem muita coisa faltando pra gente chegar nessa palavra, no ensino de qualidade. Muitas vezes eu já pensei, já sentei pra ver o que que está acontecendo nesse sentido. A gente todo ano fala: “pessoal, o nosso objetivo é chegar no ensino de qualidade”, mas nunca acontece. Quando termina o ano letivo, o pessoal diz, “ah foi péssimo, maior parte é ponto negativo do que positivo” né e não tem saída, sabe. O que está acontecendo? O pessoal da política, né, **acham que ensino de qualidade é somente pintar a sala de aula, estrutura, construir uma escola assim de alvenaria e enviar um material escolar e merenda chegar tudo antes do início da aula. Para eles, esses pontos já é o que vai levar o ensino de qualidade pras áreas, nas escolas. Eles são, só que não são somente esses daí.** (Entrevista com Ronaldo Garrido, 2019, grifos meus).

Dos docentes de Cabari de 2012, quando conheci a comunidade, somente Edivaldo Máximo, casado com Eliane Garrido, filha do líder Uílio Garrido, e Ronaldo Garrido, se mantiveram em 2020. Josué Casimiro, da etnia Baré, se mudou para o município Barcelos, onde voltou a viver com seu núcleo familiar. Em 2020, Agnaldo Casimiro, formado no polo Baniwa da Licenciatura Indígena da Ufam, assumiu o cargo de professor, após 2 anos de trabalho na escola Eenawi, da comunidade Nazaré. Para ele, não há grandes diferenças entre as duas escolas, a não ser a distância para com a sede urbana. “Os desafios são os mesmos para um professor que domina bem a escrita”, disse o professor, que demonstra bom domínio da modalidade escrita em português, baniwa e yêgatu.

Assim como Graciliano e Mário, Agnaldo cursou a Licenciatura Indígena da Ufam, compondo a terceira turma formada, que realizou os cursos no pólo baniwa em Tunuí Cachoeira. Trata-se de uma formação que incentiva, de fato, o ensino via pesquisa e a apropriação da língua escrita durante as aulas e em meio às suas avaliações. Desse modo, esses docentes costumam falar em sua própria língua nas suas aulas, buscam cartilhas já publicadas e produzir seus próprios recursos educacionais nas línguas indígenas com menos dificuldade do que aqueles formados no Parfor, por exemplo, o qual é comumente rotulado pelos professores como formação “convencional”.

Além disso, conforme debatido pelo pesquisador baniwa Gersem Luciano no lançamento da publicação *Impressões geográficas e culturais dos povos indígenas do Amazonas* (RODRIGUES; RICARDO, 2021) esses recursos podem a) efetivamente valorizar os saberes indígenas com publicações, b) evidenciam que as geografias indígenas não são somente físicas, ou referenciais, como também são epistêmicas e c) consolidam uma autoafirmação dos povos indígenas, um orgulho da própria história e do próprio povo, sentindo-se representados nos livros manuseados na escola. Este terceiro aspecto me parece similar à reflexão sobre os esforços de registro da própria história, debatidos por Scaramuzzi (2008). Acrescento outras duas características, a saber, que os recursos educacionais próprios também podem resultar da manutenção das relações com instituições parceiras, principalmente aquelas de caráter técnico-científico, e da busca docente em demonstrar contrapartidas das escolas à suas respectivas comunidades.

5.2.1 Oficinas pedagógicas e inovação na autoformação docente

Conforme o PPP da Escola Municipal Indígena Aí Waturá, as escolas não podem simplesmente esperar dos órgãos governamentais para que haja aperfeiçoamento do corpo docente. É preciso estabelecer parcerias para haver constante autoformação do corpo docente e assim poder “tirar proveito do seu território para sustentar sua família, movimentar a comunidade e melhorar a renda comunitária” (CABALZAR, 2012, p. 330). Dentro da caracterização das práticas inovadoras da Einc, essa atitude do corpo docente tem se notabilizado por reforçar a confecção de seus próprios recursos educacionais e divulgar as metodologias aprendidas nas licenciaturas interculturais por meio de oficinas e seminários autogestionados.

O povo Baniwa traz consigo um histórico de autoformação desde a década de 1980, avaliado positivamente na publicação de Baniwa (2019b), começando pelos Encontros de Educação Baniwa e Koripako, que se desdobram nas Oficinas de Formação de professores em 2001 e nas parcerias técnico-científicas para a fundação e acompanhamento da escola Pamáali (BANIWA, 2019b, p. 100). Quando uma formação ocorre em Cabari, por exemplo, são chamados também os docentes, alunos e pais dos sítios Boa Vista, Maracajá, São José, Macaco Ponta e das comunidades: Curini, Dapa, Ilha das Flores, São Miguel e São José II, pois nelas há salas anexas da Escola Municipal Aí Waturá.

A arte das relações, segundo Cajete (1994), evidencia que o papel fundamental da educação indígena é, de modo geral, fazer com que as pessoas compreendam relações e as situem em contextos que podem indicar, por sua vez, a origem social dos alunos, problematizações, conjunturas nacionais e internacionais, etc. (CAJETE, 1994, p. 183). O papel das artes, principalmente a dramatização, torna-se fundamental nessa função de tecer relações não somente entre disciplinas escolares como também entre os mais velhos e mais jovens de um povo e tem sido divulgada enquanto metodologia vinculada ao ensino via pesquisa, ao longo das autoformações dos professores da Einc, principalmente para a valorização das tradições orais e visuais dos povos indígenas, uma vez que fortalece a difusão de práticas performáticas que envolvem saberes tradicionais dessas populações.

A adoção metodológica de dramatizações forma um dos caminhos trilhados pelo docente Mário em meio ao ensino multisseriado, como parte das experimentações diárias para fornecer uma aula eficiente e motivante aos alunos de diferentes idades e etnias. Esse tipo de prática foi difundido ao longo de oficinas organizadas de forma autônoma pelo professorado da Einc, em alguns momentos em parceria com a sede da Escola Aí Waturá, da Ilha das Flores. O hábito da busca por aperfeiçoamento remonta ao 1º Seminário da Escola Aí Waturá (Figura 25), de 2014, num período no qual Silvério Garrido Júnior, concluinte da Licenciatura Intercultural em Física (Figura 26) retorna à comunidade no intuito de pôr em prática abordagens e seus estudos realizados no ensino superior, em parceria com seu irmão Ronaldo Garrido, que já atuava na Einc, nos anos letivos de 2014, 2015 e 2016 (ver anexos E, F e G).

O ex-professor Silvério Garrido Júnior mencionou a importância de utilizar as instalações do Ifam-CSGC enquanto iniciava suas atividades docentes dentro da Einc, em entrevista de 2021:

Então, eu comecei a entrar em sala de aula já com o meu segundo ano na licenciatura, quando eu comecei dar aula em Cabari. Trabalhei quase três anos lá como professor. Então já ajudava muita gente financeiramente né. Então, acho que como a nossa aula era no Ifam, então eles disponibilizaram a estrutura pra gente né? Lá tinha biblioteca, laboratório de informática, toda essa parte de estrutura que a instituição fornecia pra gente, porque também vinham recursos para material didático, né? Impressão, uso de internet, caderno e todo material era tudo fornecido pela instituição através do recurso que vinha para a compra desses materiais. Como exercício profissional toda essa experiência me ajudou bastante. No segundo ano eu já comecei a lecionar e foi quando eu comecei a atuar na minha própria área, entendeu? Então uma das coisas que mais contribuiu pra mim foi quando eu voltei a trabalhar na minha própria comunidade. Uma comunidade onde cresci, estudei desde a quarta série e foi uma coisa brilhante pra mim de voltar pra ver minha própria comunidade, meus familiares, meus parentes e dar um resultado para eles, né? Um resultado desse curso, onde eu consegui concluir. (Silvério Garrido Júnior, 2021).

Figura 25. Docentes da Einc durante o 1º Seminário



Foto: Graciliano Garrido, 2014.

A integração de diferentes linguagens, tal como no Jogo do Urutu, a ser detalhado na seção posterior, associando números, línguas, a mímica e posterior adivinhação, potencializam as práticas de leitura e escrita e lhes conferem mais sentidos, por exemplo, subvertendo o da escolarização com sanções. Para além da salvaguarda, a ampliação de usos das línguas indígenas parece passar recentemente por um momento crucial, de potencialização das tradições orais e visuais para outras formas de sistematização de saberes, nos quais a oralidade possa ser legitimada e impulsionada. Muitos registros de vídeos⁹³ com as apresentações dos estudantes para a comunidade ilustram esse processo.

Durante a oficina do Jogo do Urutu, realizada em agosto de 2019, o professor Edivaldo Máximo mencionou a importância dos recursos didáticos próprios para o que concebe como educação diferenciada:

Professor, é isso que queremos. **Fazer mais desses livros, colocar exercícios, fazer para todos os anos do fundamental.** A escola que é nossa vai ter nossos próprios livros, escritos pelos nossos alunos e usando nossas línguas. Isso que é a escola diferenciada. (Conversa com Edivaldo Máximo, em 2019, grifos meus)

⁹³ Ver links das listas de vídeos disponíveis online nos apêndices.

Como atividade de língua portuguesa, por sua vez, a leitura em voz alta do nome próprio, do nome dos pais, de algumas frases (“eu te amo papai”, por exemplo), de poesias e entrega de desenhos em homenagem ao Dia dos Pais foi apresentada a toda a comunidade Cabari, que acompanhei na minha segunda estada em campo, em agosto de 2019 (Apêndice C). Eram no total 18 alunos reunidos pela professora Dionésia, do povo Baré. A atividade levou em consideração que, dentro das casas, as mães usam mais de um apelido para se referir aos filhos e ao esposo e, sendo assim, a leitura em voz alta do primeiro nome dos familiares torna-se importante para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Durante essas apresentações, chamou a atenção que, em uma das conversas entre o professor Pedro e o professor Josué, um perguntava ao outro como deveria registrar as atividades de oficinas pedagógicas na caderneta dos diários de classe, a serem entregues à Semed, pois alguns professores alguns docentes atribuem importância excessiva aos informes que a escola entrega às secretarias.

Figura 26. Defesa do TCC de Silvério Garrido Júnior (segundo à esquerda) no Ifam CSGC



Foto: Silvério Garrido, arquivo pessoal, 2013.

De um modo geral, pode-se dizer que, apesar dos calendários escolares do território etnoeducacional com os quais tive contato contarem com todas as celebrações das escolas não indígenas, que mesclam religiosidades e nacionalismos (Dias das Mães, Dia dos Pais, Independência, Proclamação da República, etc.), o professorado, em sua maioria, pretende uma escolarização própria e trata de incorporar saberes tradicionais durante tais datas,

oriundas da escolarização moderna. Nessas mesmas celebrações há um engajamento de muitas famílias junto da escola, que aguardam apresentações de seus parentes, numa espécie de contrapartida da escola à comunidade.

Dentro desse processo de incorporações, a atividade de dramatização dos tipos de pais (Figura 27 e Figura 28), organizada pelo professor Mário Gonçalves, do povo Koripako, ilustra tal incorporação de saberes tradicionais, sobretudo com a valorização da tradição oral e visual dos povos originários, por meio da confecção de vestuários e ferramentas de diferentes trabalhos tradicionais exercidos a partir do saber-fazer (*paanhe-dzeekataka*) dos homens baniwa e koripako como, por exemplo, a pesca, a caça, e a docência, bem como pelo uso das línguas baniwa, koripako e yêgatu para contar piadas sobre tais atividades.

Figura 27. Pai pescador



Foto: Antônio Fernandes Góes Neto, 2019.

Figura 28. Pai caçador



Foto: Antônio Fernandes Góes Neto, 2019.

Diferentemente das datas celebrativas escolares, nas quais há participação comunitária massiva, de modo similar às atividades da igreja de Cabari, as oficinas pedagógicas da Einc costumam contar somente com a presença de professores, técnicos dos órgãos gestores municipais e estaduais e algumas lideranças locais, havendo poucos estudantes. Na oficina pedagógica de julho de 2019, houve apresentação de três grupos distintos, compostos por educandos, educadores e comunitários: baniwa, koripako e yêgatu. Realizado num sábado, esse encontro teve maior participação comunitária que o esperado pelos organizadores e contando com a confecção de atividades para uso em aulas.

No grupo Baniwa, foram elaboradas sequências didáticas para turmas do 6º ano que já estavam alfabetizadas. Pensaram em como trabalhar medidas e matemática financeira para venda de açaí e contagem de bananas em cestos. O uso das cestarias funciona como uma referência visual para apresentar uma forma de organizar conjuntos. Trata-se de uma forma tradicional de sistematizar o que é comumente colhido nas comunidades dessa região da Cabeça do Cachorro. Além disso, os professores se valem dos pequenos textos escritos nessas atividades para propor ditados, no intuito de memorizar a escrita alfabética e a divisão silábica das palavras na língua baniwa.

Ronaldo pôde compartilhar mais algumas atividades desenvolvidas com matemática, medindo a distância entre pontos de referência, objetos a serem usados, espaços usados, medindo outras distâncias, perímetros e consultando os velhos para comparar diferentes espécies da fauna e flora presentes no território. Essas atividades também foram formando parte da redação do PGTA da comunidade de Cabari, que era realizada concomitantemente aos meses de julho e agosto de 2019. Merecem destaque, além disso, as ilustrações com foco no cálculo da altura dos pés de açaí do mato, recorrentemente colhidos pelos jovens, que trepam em seus caules retirando os frutos para consumo das famílias ou para venda, haja vista que os professores atribuem importância ao ensino de grandezas, principalmente nas disciplinas de Matemática, Geografia e Ciências.

O grupo koripako, por sua vez, apresentou os esforços para construir o que chamaram de uma cartilha da língua koripako, geralmente ofuscada pelo idioma baniwa, ou confundida com uma variação dialetal deste último. Tratava-se de uma coletânea bilíngue de narrativas. O grupo yêgatu, por fim, foi liderado pelo professor Edivaldo, desenvolveu atividades sobre 4 operações matemáticas, exemplificações e teoria dos conjuntos. Ele sugeriu, durante a primeira oficina com a escola, ainda em julho de 2019, que também poderiam ser adicionadas

mais atividades no que chamou de “primeira cartilha” de plantas, *Kabari Teepa* (2015), entregue em 2016 à comunidade, idealizada, naquele período, como um recurso educacional de apoio não somente às atividades escolares como também às visitas turísticas que ocorriam nas Serras de Cabari.

A exibição dos vídeos dos professores formados nas licenciaturas indígenas da Ufam com tutoriais durante essa oficina de autoformação na minha segunda viagem a campo, em julho de 2019, registrada na Figura 29 abaixo, gerou debates entre os mais velhos, Uílio e seus vizinhos Valdeci, Baré, e Américo, Koripako, a respeito das possibilidades de usos das línguas nesse formato. Tratam-se de novas materialidades que funcionam como contrapartida da escola às famílias, que acompanham o que é produzido. Assim, eles comentam, opinam sobre atividades mnemônicas a partir de novos recursos, como os vídeos, podcasts, livros e cerimônias apresentadas em eventos, por exemplo.

Figura 29. Exibição de vídeos em línguas indígenas durante a autoformação



Foto: Janderson Garrido, acervo pessoal, 2019

Edivaldo Máximo tem desenvolvido com outros docentes o recurso educacional etnomatemático intitulado Caule de Buriti, que implementa o sistema numérico yêgatu, através da extração e uso do buriti (*Mauritia flexuosa*) como material concreto para a aprendizagem das quatro operações básicas (adição, subtração, divisão e multiplicação) e das quantidades (unidade, dezena, centena, etc.) com o que chama de Material Dourado Indígena, adaptado das ideias escolanovistas de Montessori. Utiliza-se a manipulação dos objetos indígenas e não indígenas, aportando na compreensão concreta dos conteúdos de matemática, a partir das ações de agrupar e desagrupar as peças. Da Figura 30 à Figura 36 a seguir

retrata-se parte do processo de confecção desse recurso, registrado no TCC do professor Edivaldo Máximo.

Figura 30. Números em yēgatu



Foto: Edivaldo Máximo, 2020

Figura 31. Docentes subindo na palmeira de buriti



Foto: Edivaldo Máximo, 2020

Figura 32. Docentes escolhendo os caules de buriti



Foto: Edivaldo Máximo, 2020

Figura 33. Corte do caule de buriti



Foto: Edivaldo Máximo, 2020

Figura 34. Extração das folhas de buriti



Foto: Edivaldo Máximo, 2020

Figura 35. Corte do caule de buriti em unidades



Foto: Edivaldo Máximo, 2020

Figura 36. Montagem do material dourado

Foto: Edivaldo Máximo, 2020

Fazer com que os estudantes aprendam essas operações básicas em suas línguas, com metodologias que superem o uso mecânico da cópia ao quadro branco tem sido o principal desafio da comunidade Cabari e possivelmente de todas as demais da microrregião Aí Waturá. Os estudantes indígenas do 4º e 5º ano do ensino fundamental, segundo o professor Edivaldo, têm assimilado o sistema de numeração decimal e os métodos para efetuar as operações elementares, mas, isso não vem mostrar o entendimento no dia a dia dos estudantes, pois, percebe-se a dificuldade e a falta de compreensão em converter centenas em dezenas, ou em unidades.

Os cálculos de distâncias trabalhados pelos docentes tentam se basear em referências visuais para os estudantes: da casa para escola; da comunidade para o porto de São Gabriel, etc. quais são os gastos de combustível? Dentro dos aspectos da escolarização moderna e colonialista nos recursos educacionais, nota-se a tendência dos professores formados nas licenciaturas à seriação associada aos exercícios nos livros. Acredito que a presença de exercícios pode reduzir as possibilidades de uso dos livros publicados pelos docentes, por exemplo. Em conversa sobre usos e sobre um balanço da publicação *Kabari Teepa*, na minha primeira estada em campo em 2018 (Anexo H), o professor Edivaldo opinou que “é muito bom, seria melhor ainda se tivesse exercícios em cada página. Precisamos ter livros assim para todas as séries da escola” (Edivaldo Máximo, 2019).

O fato de o professor Edivaldo ter tido acesso à Licenciatura em Ciências oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Faced/Ufam) lhe possibilitou inventar soluções novas, se considerarmos a situação da educação escolar indígena do Médio Rio Negro II. A necessidade de buscar formas de fortalecer o plurilinguismo dos estudantes em vez de interpretar o contexto como um problema fez com que o docente atentasse para a importância do aspecto visual (GOBERT, 2005) no ensino de Matemática e Ciências, como forma de potencializar, através de uma referência em comum, a diversidade de veículos de comunicação trazida pelos estudantes.

A visualização no ensino de Matemática e Ciências foi um dos assuntos pesquisados pelo professor Edivaldo em meio à confecção do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Semelhantemente, os professores Ronaldo e Sileusa se detiveram à importância dos mapas mentais e etnomapas, com apoio da professora Helenice Ricardo (Faced-Ufam), como meios de valorização das formas próprias de sistematização dos saberes da comunidade nos chamados etnomapeamento e etnozoneamento da microrregião Aí Waturá. O acesso à maneira como os alunos constroem os seus desenhos, esquemas, modelos mentais e anotações tem permitido aos docentes, estudantes da licenciatura intercultural, perceberem como as suas respectivas representações na lousa são fundamentais para seus estudantes, que muitas vezes não compreendem com facilidade a língua falada pelo professor, ainda que seja consenso na comunidade os usos mais frequentes das línguas portuguesa e yêgatu durante as aulas, por conta da importância de ambas para a microrregião, conforme afirmado pelo professor Edivaldo Máximo.

Figura 37. Confeção de maquetes como recurso visual

Foto: Ronaldo Garrido, 2014

A Figura 37 demonstra um dos esforços dos professores da Einc de 2014 a 2015 em explorar a paisagem de Cabari para contextualizar o seu ensino, liderado pelos irmãos Ronaldo Garrido e Silvério Garrido, e Plácido Gonçalves e Mário Gonçalves, de modo que os estudantes pesquisassem e, conseqüentemente, compreendessem com mais profundidade o seu próprio território, apesar das diferentes línguas faladas pelos docentes e discentes. Uma vez que o próprio professorado não tem condições de dominar a escrita de todas as línguas faladas na comunidade, a tendência seria utilizar somente a língua portuguesa com todas as turmas. Entretanto, a partir de referências visuais, como espécies de plantas observadas em trilhas, conjuntos de sementes utilizados em aula como objetos didáticos, ou mesmo uma maquete confeccionada por eles mesmos, cada aluno também pode compreender o território com base em sua própria língua e, por essa razão, o trabalho em grupos de estudantes que falam a mesma língua (yëgatu, baniwa, koripako, tukano, hüpdah, espanhol) é funcional, principalmente para o ensino de matemática e ciências, que lidam com categorias pré-estabelecidas, comumente chamadas de grandezas, dependentes de valores numéricos: áreas, distâncias, temperaturas, etc.

A partir dessas demandas docentes, foi compartilhada a proposta, ainda a ser desenvolvida, de um herbário portátil e itinerante, como implementação mais ampla da ideia de material didático bilíngue e diferenciado, que consta no parágrafo segundo do artigo 79 da LDB, com as contribuições da educação ambiental, em uma forma de sistematização plurilíngue da flora do território (ANDRADE DE SOUZA *et al.*, 2021, p. 15-17). Desse modo, as etnociências também fornecem abertura para que se utilize a referência visual em meio ao plurilinguismo, através do contato empírico bem como da compilação e interpretação de fotografias e vídeos das espécies existentes na escola indígena e nomeadas em taxonomias de várias línguas, além do baniwa, do português e do yêgatu, para categorizar animais de caça, pescados, insetos, frutas, plantas medicinais, dentre outros.

Este balanço a respeito dos recursos educacionais desenvolvidos pelos docentes da Einc não deve levar a pensar que, quando os docentes indígenas tratam da incorporação do conceito de interculturalidade, estão considerando casos como, por exemplo, aplicar forçosamente equações de álgebra para construir uma palhoça. Esse gesto acarreta em reduzir um saber a outro, mas essa busca por aplicar os conteúdos e organizá-los numa seriação também é uma preocupação recorrente nos professores indígenas licenciados. Dentro dos aspectos da escolarização moderna e colonialista nos recursos didáticos notei a tendência à seriação da organização das turmas, associada a exercícios nos livros e nas pesquisas em geral produzidas pelos professores durante oficinas de autoformação, diferentemente daquelas feitas pelos estudantes, que desenvolvem comumente uma descrição do tema selecionado, combinada com ilustrações.

Acredito que a presença de livros com exercícios pode reduzir o uso dos livros produzidos pelas próprias escolas indígenas, pois pode direcionar o uso de um recurso somente à realização de exercícios e também pode fazer com que seja utilizado poucas vezes, pois um livro já preenchido com anotações e respostas, por exemplo, pode não ser usado por outros alunos, de outras turmas. Notam-se, então, diferenças na concepção da articulação dos saberes entre discursos de seriação e de turmas multisseriadas em meio aos debates nas autoformações docentes: geralmente, como no caso dos relatos do professor Graciliano, a seriação de temas ou de conteúdos de disciplinas escolares requer uma organização pré-estabelecida, que auxiliará os docentes no preparo de suas atividades, que “não sabem por onde começar”, retomando a fala de Plácido. Mas a seriação talvez não promova uma

interação entre estudantes de diferentes faixas etárias, ou ainda com diferentes graus de proficiência na língua portuguesa, por exemplo.

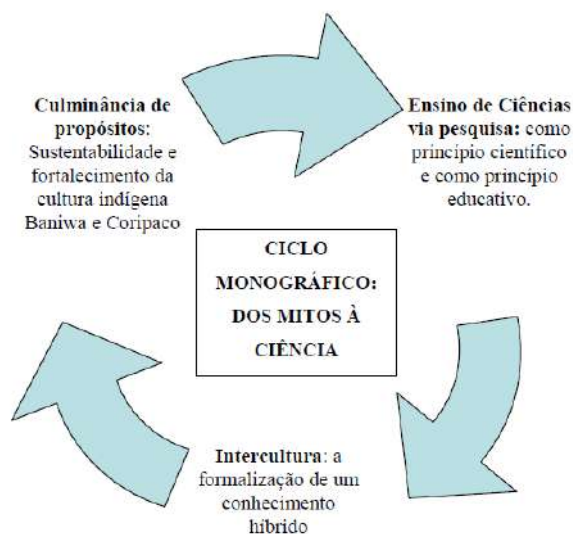
Uma das dificuldades nas turmas multisseriadas seriam, nesse sentido, as queixas de alguns alunos já familiarizados com uma concepção estanque de seriação, afirmando que estariam sendo prejudicados por estarem com colegas mais novos, ou de turmas anteriores, ou ainda, afirmando que os trabalhos com temas, no ensino via pesquisa, não seriam os conteúdos propriamente escolares, de acordo com observações feitas pelos professores Mário Gonçalves, Ronaldo Garrido e Sileusa Monteiro.

Além disso, nem todos os membros do corpo docente se sentem preparados para implementar o que chamam de educação intercultural, ao qual estaria vinculado o ensino via pesquisa. O professor Josué, por exemplo, apoiou as iniciativas das oficinas, mas declarou: “não fui formado no ensino diferenciado. Prefiro dar aula de português. Mas entendo e leio yëgatu. Os professores Edivaldo, Mário e Ronaldo estão mais preparados para o intercultural.” Diante dessas conversas, notei justamente a importância dos produtos das pesquisas nas licenciaturas enquanto tentativa de atender às demandas locais da educação escolar indígena, porque os trabalhos dos licenciandos, em seus diferentes formatos (monografias de temas pesquisados, vídeos, objetos didáticos confeccionados com espécies extraídas no próprio território, projetos de novos espaços de convivência como a Arena Rio Negro, etc.) divulgados nas autoformações, contribuem para a difusão das práticas do Magistério Indígena e debatem sobre o que vem a ser a educação escolar indígena e quais caminhos para ela já têm sido trilhados.

Durante minha primeira viagem de campo em 2018, alguns relatos da docente Sileusa Monteiro vinculam as demandas atuais das escolas indígenas à insuficiência do cumprimento dos deveres das Secretarias (Semed e Seduc). Segundo a professora: “a política pública da Semed se enfraqueceu nos últimos anos. Lembro da época da irmã Edilúcia, do início da política, quando funcionava o barco-escola”. O barco-escola foi uma iniciativa itinerante da Secretaria Municipal, que atentava naquele período para o suprimento de materiais de apoio às escolas indígenas, conforme registrado na compilação de Cabalzar (2012):

Barco-escola – financiado pelo Unicef a partir de proposta elaborada na época em que Gersem Baniwa foi secretário da Semec. Nesse período, o barco-escola foi usado de acordo com o previsto no projeto original de 1998, como espaço de formação de professores e alunos. O barco-escola, com biblioteca, videoteca, **infraestrutura para a produção de material didático**, circulava nos rios servindo como instrumento pedagógico na formação de alunos, professores e comunidades. (CABALZAR, 2012, p. 36, grifos meus)

Figura 38. Hipótese dos ciclos monográficos



Fonte: Vieira e Ruiz (2011, p. 154).

O que Vieira e Ruiz chamam de “formalização do conhecimento híbrido” (VIEIRA; RUIZ, 2011, p. 154) na Figura 38 pode ser compreendido como os registros, principalmente escritos, dos saberes indígenas ao longo das atividades das turmas de Ensino Médio da Escola Pamáali, que tem como intuito, segundo a autora, o diálogo, ou culminância de propósitos, entre saberes indígenas e saberes escolares já contemplados na escolarização moderna, como no caso do ensino de Ciências, que ganhou notoriedade e maior presença nos currículos através dos diferentes desdobramentos das correntes escolanovistas. Levando em consideração a trajetória e influência das escolas-piloto como a Pamáali no Noroeste Amazônico, a redação das monografias no Magistério e nas licenciaturas influenciou as metodologias do professorado nas escolas indígenas, fazendo com que o Ensino de Ciências via Pesquisa fortalecesse uma relação entre oferta de ensino superior aos povos indígenas e educação escolar indígena.

Frequentemente, há uma diferenciação entre os próprios professores a respeito da formação superior oferecida pelo Parfor (por vezes chamada de formação convencional) e aquela das licenciaturas ditas interculturais, ou indígenas, ofertadas pelo Ifam-CSGC e Ufam. Uma das diferenças visíveis é a maior abertura para o uso das línguas indígenas nestas últimas, possibilitando mais segurança para expressar-se e, conseqüentemente, maior participação dos estudantes ao longo de sua formação, sendo que em alguns casos os cursos ocorreram nas comunidades indígenas (Cucuí, Tunuí, Taracuí, etc.).

A forma de sistematização dos ciclos monográficos, estudados por Vieira e Ruiz (2011) em sua compilação e análise dos temas pesquisados e escritos em língua portuguesa pelos estudantes de ensino médio da EIBC Pamáali, conforme a figura supracitada, também pode ser entendida enquanto subsídio de letramento científico relevante para o ensino de Ciências nas escolas indígenas. O professor Edivaldo Máximo relatou essa necessidade e tratou de vincular diferentes letramentos ao longo das suas aulas e dos seus estudos na licenciatura intercultural: da língua yêgatu, da matemática e dos procedimentos das metodologias científicas para extração dos caules de buriti.

A organização das oficinas pedagógicas também é mais uma forma da comunidade exercer influência dentro da microrregião Aí Waturá e angariar recursos para si própria. Dentre tais práticas inovadoras, o uso de diferentes tecnologias durante essas oficinas também se destaca. Alguns alunos podem ter se intimidado diante das suas pesquisas de campo, mas outros tomaram a frente justamente para utilizar a filmadora e gravar o que acontecia, como no caso de Janderson. Os idosos Útilio e Valdecir, por sua vez, assistiram às filmagens e a outros vídeos em suas línguas (yêgatu e baniwa) por meio do notebook, passando horas conversando a respeito das possibilidades de registro audiovisual. Tais ocasiões têm sido momentos de muita reflexão entre os comunitários acerca dos usos de diferentes tecnologias dentro e fora da escola.

É também nos momentos de realização de oficinas que os professores se sentem mais à vontade para opinar a respeito do que entendem por educação escolar indígena. Tais contextos de debate podem ser interpretados como situações nas quais diferentes trilhas da educação escolar indígena emergem, de acordo com as trajetórias de cada docente. Alguns professores e lideranças baniwa criticam, por exemplo, a opção pelos prédios escolares de concreto, dentro das linhas de financiamento existentes no MEC. Outros apontam que casas de palhoça são tradicionais e muito positivas, mas estão mais vulneráveis porque exigem

cuidado e manutenção para o oferecimento de aulas. E há ainda aqueles que optam pela coexistência de ambas as estruturas, ou somente de aulas oferecidas nas malocas e palhoças. A flexibilidade na resolução de problemas envolve superar adversidades, valendo-se da diversidade de pontos de vista, especialmente num contexto escolar plurilíngue e pluriétnico.

A autonomia para a elaboração dessas oficinas pedagógicas muitas vezes se esbarra em detalhes a respeito dos recursos necessários para a reunião de docentes de diferentes comunidades e convite de pesquisadores parceiros. O professor Edivaldo Máximo, em entrevista por via remota, em 2021, opinou sobre isso:

A comunidade adaptou o ensino de yêgatu, mesmo dentro do ensino de ciências e matemática. Apesar que existe muito de outras línguas lá, mais a comunidade adaptou para ensinar mais o yêgatu. **Tanto faz português ou matemática, ou ciências, a questão é que a matemática, professor, nós estamos trabalhando com os alunos expressando em yêgatu o cálculo que fazemos na prática, mas também dá para fazer em outras línguas porque as operações são essas quatro, são iguais.**

É ensinar ele a somar dentro da realidade dele, né? Porque lembrando que o número em yêgatu só conta até dez. Acima disso, nós estamos trabalhando. Cara, é muito difícil devido ao contexto multilíngue né? Que é muito difícil os alunos compreenderem, mas estamos indo devagar com eles.

A questão do acompanhamento da construção da arena, sim, professor, eu acompanhei essa construção desde o início e até agora já chegou o final da construção e os times estão jogando lá de várias comunidades, da cidade, das comunidades vizinhas, então, tudo isso, eu estou acompanhando desde 2012 né. **Desde 2015 que nós conseguimos realizar o campeonato e construímos ao mesmo tempo a arena. E a questão do turismo, professor, no momento está parado desde que teve o conflito entre os de São Miguel e nós lá. Depois veio a pandemia. Então, nós decidimos cancelar.**

A questão do meu TCC foi muito interessante, eu gostei muito, primeiramente, como disse, já quero agradecer o senhor pela ajuda na correção da língua portuguesa. Então, meu TCC, professor, ele é voltado em como é ensinada as quatro operações nas comunidades indígenas com o material dourado. Então **foi muito interessante e importante porque você deixa o aluno pegar, manusear o instrumento, e incentiva os professores a fazer os materiais didáticos indígenas, que são feitos de material indígena mesmo, então por aí a gente vê que o TCC me deu um grande avanço** na questão do ensino da matemática.

Então a questão do meu TCC é uma coisa que é muito importante pra mim, então adquirir o conhecimento e levar esse conhecimento para comunidade indígena, entendeu? Então diante disso a gente está trabalhando, inclusive também estou trabalhando em outra área, mas eu estou ajudando os professores que estão trabalhando em matemática para que possamos levar isso, matemática, o ensino de matemática nas escolas indígenas. **Essa é a nossa visão, nós precisamos do curso, da licenciatura para essas coisas.**

Porque se tiver muita troca de professores, eu acho que isso atrapalha o aprendizado dos alunos, porque devido **um que vai chegar que não conhece a realidade, já vai entrar trabalhando com outro conteúdo, outra metodologia, e não sabe como é, como funciona na comunidade.** Eu acho que isso atrapalha sim, a gente prejudica o ensino do aprendizado dos alunos e a organização escolar, né? **Tipo, a gente pretende fazer uma associação e chega outro e não quer fazer nada, não quer**

nada com a escola e com isso a gente vê que existe e acontece isso nas comunidades.

E eu acho que a questão de melhoramento, eu acredito que o ensino está melhorando. Não chega a cem por cento, mas sessenta, setenta por cento, está sendo melhorado e a questão na comunidade praticamente, assim, em questão do poder público né? Mas assim, em termos de organização da comunidade e dos professores, avançamos bastante. (Entrevista com Edivaldo Máximo, 2021, grifos meus)

Figura 39. Página do fanzine da Escola indígena de Cabari



Fonte: Diana Pellegrini, arquivo pessoal, 2020

A Figura 39 mostra uma das páginas produzidas na oficina de fanzines (ver anexo B), oferecida pela equipe do Ceunir. A imagem informa, em língua koripako, os leitores a respeito dos perigos do rio seco em períodos de verão no Noroeste Amazônico. Um dos propósitos da equipe em optar pelo fanzine deveu-se ao seu caráter manual de confecção, dobrando e intercalando suas folhas. Além disso, os membros do Ceunir também tinham o intuito de promover atividades de escritas que, de fato, fossem ferramentas de comunicação de uma escola com entidades da administração pública, ou com as demais escolas. Para isso, a equipe estabeleceu junto aos participantes algumas semelhanças entre fazer um jornal e as práticas de *koekato* e *maranduwa*⁹⁴, usadas no baniwa e no yêgatu, além de distribuir

⁹⁴ Do yêgatu, *kuesé* (ontem) + *katu* (bem, bom). Alguns traduzem como lembrança, como no vocabulário de Ermanno Stradelli (1929). Assim, *kuekaturreté* seria literalmente, a lembrança verdadeira, a verdadeira consideração por outra pessoa. É o “muito obrigado”. No dia a dia, a palavra *koekato* isolada significa recados e daí derivou seu sentido para cartas, durante as traduções bíblicas para o baniwa e o yêgatu. No Novo Testamento em ambas as línguas, *koekato* aparece nos capítulos que versam sobre as epístolas, após os Atos dos Apóstolos.

exemplos de quadrinhos, como a obra *Povos indígenas em quadrinhos'* (MACEDO, 2012). Dentre os momentos significativos dessa que foi uma das últimas oficinas presenciais junto da comunidade, em 2020, está a redação de textos dentro do fanzine que se assemelhavam às descrições das cartilhas de alfabetização, indo ao encontro desse objetivo comunicativo proposto no evento.

Embora houvesse a explicação do que seria o fanzine e qual a sua finalidade comunicativa e seu pontencial e valorizar formas próprias de se comunicar, como nos casos do *koekato*, os equívocos (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 4) observados em meio à oficina de produção de fanzines são igualmente importantes: a partir dos contrastes entre o que os pesquisadores propuseram no formato de notícias sobre o território do Médio Rio Negro II e as descrições sobre a importância da pimenta, do fogo e das habitações para os Baniwa que ali vivem, notei tendências de sistematização dos saberes propensas, por exemplo, a noções lineares e estanques como as de cartilha, descritas em seções anteriores desta pesquisa, e de seriação de todos os saberes, adicionando exercícios, etc.

Diante da necessidade de haver momentos propícios para um treinamento metódico de categorizações (FERREIRA NETTO, 1994), nos quais os docentes e demais comunitários possam se instrumentar com a modalidade escrita de suas línguas, marcado principalmente pelas transcrições de narrativas orais, mas também por exercícios de depreensão de critérios para classificar quaisquer objetos (itens artesanais, espécies de fauna e flora, etc) através da escrita (FERREIRA NETTO, 1994, p. 184). Alguns dos participantes como, por exemplo, Daniel Garrido e Waldemar Garrido, mencionaram justamente a ausência de mais atividades nas quais professores e demais comunitários possam praticar a escrita da sua própria língua, haja vista que uma parte do professorado indígena estudou em escolas décadas atrás, quando o discurso em prol de uma escolarização diferenciada e territorializada ainda não havia se amplificado. Sendo assim, algumas formações teológicas, o Magistério Indígena e as licenciaturas indígenas e interculturais são comumente lembradas como os poucos períodos de fomento a um uso contínuo e sistemático das línguas originárias, quando produzem seus próprios recursos didáticos.

Maranduwa, por sua vez, significa história, notícia, ou ainda fofoca. Dizem que era a palavra usada para contar os relatos de guerras que ocorriam nos séculos XVIII e XIX entre indígenas e também contra os comerciantes.

Durante as oficinas pedagógicas também se debate sobre a importância de atividades com nomes com informações ecológicas, tais como plantas de uso médico, organizadas em conjuntos tais como *carapanaúba* (árvore de mosquito) e *buya pussanga* (remédio de cobra), que vêm a ser saberes escolhidos como aqueles que devem ser mantidos pela comunidade e, por consequência, pela escola. Inclusive, em pesquisas recentes de estudantes da Einc verificou-se que a categoria “serra” funciona enquanto descritor importante nessa taxonomia própria: *abacaxi da serra*, *daiquiri serra* e *galo da serra* são alguns exemplos.

Outra pauta recorrente nas oficinas docentes tange ao ensino médio indígena. A comunidade presenciou a conclusão da sua primeira turma na Einc, cujo funcionamento ocorreu na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O professor Ronaldo Garrido avaliou a experiência:

O ensino médio do Cabari funcionava como um EJA, com uma outra equipe de professores indígenas da Seduc, como sala anexa de Cucuí. A turma se formou ao longo da pandemia, sem muitas aulas presenciais. Não foi um trabalho que pudesse ajudar os alunos. EJA não é ruim, mas os professores precisam trabalhar especificamente, com faixas etárias mais velhas. Podem já discutir sobre direitos, como lutar pela comunidade, como fazer um projeto pequeno. Isso, no meu ponto de vista, não aconteceu. **Quando terminava o ano letivo não havia momento de autoavaliação também. E os estudantes também não questionaram isso. Então ficou faltando um pouco de organização.** Acho que precisa de uma coisa diferente, mais animação. Mais atividades voltadas pro conhecimento do mundo real. Deixar de lado um pouco o sistema que a Seduc manda e pegar temas necessários para discutir com os estudantes, saber elaborar a escrita deles, mas não aconteceu. (Ronaldo Garrido, 2022, grifos meus)

Figura 40. Finalistas do ensino médio



Foto: Janderson Garrido, 2021.

A Figura 40 é um dos registros da formatura da primeira turma de Ensino Médio da sala de extensão da Escola Tenente Antônio João de Cucuí, sediada em Cabari, marcada pelo período pandêmico vivido nas comunidades indígenas do Noroeste amazônico e pela falta de comunicação entre os professores contratados pela Seduc e aqueles já atuantes no Ensino Fundamental da comunidade. Retomando os dizeres supracitados do professor Ronaldo, quando opinou sobre essa oferta do EJA, sua crítica foi tecida em relação ao envolvimento dessas turmas com a comunidade sede. A própria imagem da Figura 40, se comparada a outras formaturas do ensino fundamental, como no caso da entrevista do docente Mário Gonçalves e na Figura 51, indica que as potencialidades de valorização de saberes cerimoniais nesse tipo de evento já realizadas pela Einc não foram desenvolvidas por essa turma concluinte do Ensino Médio.

A dinâmica das salas anexas, como as do ensino médio que operou na comunidade Cabari, costuma passar por arbitrariedades dos órgãos gestores, que manejam e remanejaram docentes entre escolas diferentes. Tais problemáticas se vinculam com as demandas das comunidades indígenas por letramentos, relacionadas por sua vez com a busca por uma ampla reestruturação do ensino médio indígena e das licenciaturas indígenas para o futuro⁹⁵.

Em 2022, realizei uma reunião online com os professores Ronaldo Garrido e Sileusa Monteiro, guiada por cinco perguntas norteadoras a respeito da continuidade das atividades escolares em meio à pandemia do novo coronavírus. As perguntas abaixo foram comentadas pelo casal docente.

1) Como tem sido a experiência em sala de aula depois da conclusão da licenciatura da Ufam?

Depois do curso temos a vantagem de **fazer os planos de aula dentro da perspectiva intercultural**, conforme as cidades e o contexto do aluno e dentro dos temas trabalhados é possível trabalhar a valorização da língua, valorização da cultura do lugar onde a criança vive e não deixando de lado também apresentar para a criança, né, os conhecimentos de outras regiões, né, do país, dos outros países. Isso é a facilidade que nós temos, nós que somos formados, agora licenciados em educação escolar indígena, temos a facilidade e essa vantagem né, de trabalhar o plano de aula dentro da interculturalidade. (Sileusa Monteiro, 2022, grifos meus)

⁹⁵ A partir dessas conversas, o grupo de pesquisa colaborativa Ceunir propôs a continuidade das suas pesquisas sobre a caracterização da inovação dessas escolas por via do convênio entre Feusp, Foim e a Organização Baniwa Koriipako Nadzoeri.

2) Vocês acabaram formando um casal de professores na escola e percebo que isso é comum em muitas escolas da região. O próprio professor Pedro é esposo da professora Dionésia, né? Isso facilita o trabalho docente?

Nessa questão, acredito que para uma comunidade indígena que tem uma política voltada a uma visão que quer fazer diferença na EEI, acho muito bom ter uma casal de professores da própria comunidade. Tivemos essa oportunidade em Cabari. Pudemos participar da formação, terminamos o curso juntos e voltamos para Cabari. O trabalho começou bem porque a gente conversa, temos intimidade para discutir, ver qual é a estratégia melhor para trabalhar com turmas na sala e acaba que **a gente tem essa oportunidade de discutir dentro de casa e no conselho de classe**. Mas acho que depende muito do casal de professores. A experiência tem sido boa e acredito que é bom pros outros casais que estão trabalhando. **O parceiro é bom para tirar dúvidas antes de partir para sala de aula**. (Ronaldo Garrido, 2022, grifos meus)

3) Como foi dar aula na escola indígena durante a pandemia de covid-19?

Tem sido problema nas escolas até agora porque tem esse sistema de ensino remoto que até hoje nas instituições, até nas secretarias, não estão conseguindo traçar como realmente podem acontecer as aulas remotas. Se já existe problema até nas secretarias de ensino, imagina nas escolas. Nas escolas, a gente tem contato com nossos alunos em dois tempos: numa segunda, por exemplo, e na terça é remota, mas de que maneira a gente entra em contato com nossos alunos na terça? **No remoto o aluno vai pro sítio dele**. Os estudantes voltam pro sítio deles quando as aulas seriam remotas. Apesar de agora não ter muito caso de covid, continua esse sistema. Teve decreto para retornar para a sala de aula, mas fica muito ao critério nosso, dos professores, de como se organiza, como deve trabalhar. Em Cabari trabalhamos em três aulas presenciais, segunda, terça, quarta, quinta e sexta estudantes fazem atividades na casa deles, avaliadas na segunda quando retornam presencialmente. É um desafio grande. **Quando a gente fala de aprendizagem isso é um desafio grande, porque os alunos não estão com a gente na sala de aula**. (Ronaldo Garrido e Sileusa Monteiro, 2022, grifos meus)

4) Quais seriam, na opinião de vocês, as principais demandas de Cabari quando o assunto é educação?

Lá em Cabari precisa de mais seminários para que a comunidade entenda de fato a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. As famílias já sabem a diferença e a importância na verdade, mas precisa discutir para que queremos a escola, então **precisa aprofundar mais para pensar numa educação de qualidade juntamente com os professores**. Discutir o PPPI da escola também é importante, junto também com os alunos. **Quem vai estar na escola estudando é o aluno, então se ele também estiver nesses seminários, na formulação do PPPI, ele também vai poder cobrar os professores**. Ele vai poder dizer: eu também estive lá discutindo e quero o pppi na prática. Da mesma forma os pais participando podem cobrar mais. A estrutura física da escola pode ajudar muito, principalmente as crianças, eu acho. As aulas são oferecidas em centro comunitário, barracões, na igreja e isso interfere no ensino aprendizagem principalmente das crianças, porque elas precisam entender que a escola tem um espaço próprio, eu acho. (Sileusa Monteiro, 2022, grifos meus)

5) Lembro de o pessoal falar sobre buscar tablets, computadores para haver um laboratório de informática na comunidade. O que vocês pensam sobre esse tema do letramento digital?

Essa é uma questão muito importante pra escola. Realmente já tem muito tempo que estamos discutindo e buscando. Mas percebo que a comunidade, lideranças, os pais, as famílias não entendem muito bem como seria essa questão, porque **quando se fala em tecnologia, precisa um espaço, precisa um lugar, você não vai colocar numa barraca simples né**. As lideranças precisam correr atrás, construir antes um local de pesquisa, onde pode ficar um computador, onde vai acontecer pesquisa, estudo.

Já faz anos que estamos discutindo isso. A gente fala de sala de aula, espaço para limpeza, merenda e na verdade não tem espaços próprios para essas coisas na comunidade. **Precisa se organizar antes de buscar esses materiais e recursos**. Isso seria bom porque facilita o trabalho dos docentes e os alunos começam a entender muita coisa. O que prende a gente é o espaço. A liderança, um dia desses me disse “A antena do wifi é pequena, vai ficar na minha casa”. Mas entendo que a gente poderia pensar grande também, poderíamos pensar num espaço específico para essas coisas. (Ronaldo Garrido, 2022, grifos meus)

O debate entre implementar novas tecnologias nas dependências domésticas de uma liderança e criar espaços próprios não me parece se resolver somente com a interpretação de que há disputas por poder sobre a escola numa comunidade indígena. Trata-se da discussão sobre as formas de como acessar essas técnicas: estabelecer parcerias para a construção de mais infra-estrutura para a comunidade? Ou se valer dos recursos já existentes? Vale também lembrar que Graciliano se formou na licenciatura que demandou o tema “tecnologias” para os

módulos do currículo pós-feito e acredita ser esse um caminho importante para o que avalia como ensino de qualidade (Apêndice H).

Durante essa entrevista online gravada em maio de 2022 (Apêndice J), Ronaldo reiterou que buscou inicialmente a formação em alfabetização e letramentos na licenciatura, para aprofundar o que havia sido aprendido no Magistério Indígena, mas conseguiu a especialidade em Ciências Humanas. Também reforçou que Cabari é rica em línguas, havendo ao menos seis línguas na sala de aula, que podem ser ouvidas entre os alunos. O ex-aluno Álvaro, por exemplo, conhecido como “Funai”, estudou com Ronaldo em 2016, é da família do sogro do professor Graciliano (Socot) e, com sua irmã Carmen, atua recentemente na valorização do povo Hüpdah. Na opinião do professor Ronaldo, a existência de uma assessoria linguística e pedagógica indígena no Médio Rio Negro seria importante para orientar mais docentes no sentido de encorajar os estudantes a valorizar sua própria etnicidade, haja vista que, segundo ele, a região está ficando abandonada, por ser próxima à cidade. “Só nós mesmos nos reunimos para discutir com APIs, como Tarcísio”, finalizou o professor e afirmou a respeito da autoformação:

Uma oficina somente no Cabari já reúne muita gente, podemos fazer mais materiais com essas seis línguas. Quem for trabalhar no Cabari vai ter essa barreira. As crianças falam mais português e ouvem essas línguas em casa. Precisa ser feito muito trabalho na sala de aula. **Porque a gente acaba dando aula em português.** Não vou dar aula só em baniwa porque tenho que ver os alunos que não entendem. (Ronaldo Garrido, 2022).

O docente Ronaldo ainda expressou que pensa em montar futuramente um escritório para produzir seus materiais digitalizados:

A gente fazia muito isso no magistério. Quem fez magistério sabe o caminho. Nós do Magistério II aproveitamos muito. Eu aprendi a escrever melhor em baniwa no Magistério. O professor quando trabalha isso na escola, ele também leva a língua pra frente, aprende a escrever melhor nela. Escreve ela digitalizada. As escolas da cidade têm planos de ensino muito diferentes. A gente tem que fazer nosso próprio projeto. A licenciatura municiou mais a gente. Dá segurança pra gente pra quando vai pra sala de aula. (Ronaldo Garrido, 2022, grifos meus)

Do ponto de vista do letramento digital, um dado equatoriano a respeito de um balanço sobre o período conhecido como *La década ganada* indica condições desiguais de

acesso à internet nos países latino-americanos, mesmo diante da pandemia do novo coronavírus e da emergência de aulas remotas:

(...) La brecha digital entre urbano/rural y pobres/no pobres es grande, como evidente en la pandemia. La población indígena tiene escaso acceso a internet y a dispositivos digitales a fin de **hacer realidad la educación virtual a distancia y son escasos asimismo los materiales digitales en lenguas indígenas**. (TORRES, 2022 , p. 11, grifos meus)

Diante desse contexto histórico e social, a oposição entre imigrante e nativo digitais é fraca, pois muitas crianças, ao nascer, já estão sendo propensas à exclusão digital, principalmente aquelas que são indígenas e que nascem nos países latinoamericanos. Torres (2018), em publicação anterior, na qual analisa panoramicamente as políticas educacionais equatorianas, ilustra como as experiências voluntárias e alternativas foram sendo incorporadas e uniformizadas pelo governo nacional, corporificadas nas *Unidades Educativas del Milenio* (UEM). Aquela autora destaca como o protagonismo dos estudantes, sobretudo dos adolescentes e jovens, foi fundamental na busca por transformações na educação equatoriana.

Tais abordagens críticas sobre letramentos contribuem com diferenciações na escolarização e também nas gerações que marcam distinções entre lideranças indígenas tradicionais e jovens, sendo que estas últimas tendem a se mobilizar pelo esporte e pelos letramentos digitais, tal como será descrito pormenorizadamente nas seções posteriores desta pesquisa. Os estudos etnográficos sobre práticas de escrita de Street (1995) difundiram a noção de múltiplos letramentos, transcendendo o estudo detido exclusivamente na decodificação, que seria a alfabetização, enquanto apenas uma etapa de um processo social mais amplo de leituras de mundo. Ocorre que essa multiplicidade abriu margem para a interpretação equivocada, a saber, de valorizar apenas as práticas de escrita consideradas novas, supervalorizando o chamado letramento digital sem a devida criticidade.

Luke (2018) fornece um subsídio teórico indigenizado dos letramentos, contextualizados nas situações dos povos originários da Austrália, em sua abordagem autointitulada crítica, em analogia à pedagogia crítica de Freire e demais autores. Trata-se de uma reflexão que aproxima os letramentos da importância da formação cidadã dentro das comunidades indígenas, fortalecendo as capacidades de acesso à informação, participação

social, tomadas de decisões coletivas e debates sobre ética, em contraposição ao caráter colonialista que práticas de escritas já exerceram historicamente.

Martins (2011) aproxima os letramentos do conceito de etnicidades, ressaltando a importância dos processos coletivos de leituras de mundo na formação identitária de uma dada comunidade. Ou seja, práticas sociais de decodificação, criação e repasses de saberes permeadas por uma cultura letrada podem envolver uma atualização ou ressignificação de uma memória social, como no caso da construção de uma biblioteca comunitária, um acervo multimídia de uma escola, ou de um povo, jornais escolares, cineclubes, dentre muitos outros eventos possíveis, baseados no diálogo e na busca por empoderamento (MARTINS, 2011, p. 87-92). Tal atualização pôde ser percebida como parte do processo de escolarização durante a oficina de fanzines realizada na minha terceira viagem a campo, em 2020. Previamente a essa atividade, o docente Mário Gonçalves me solicitou a doação de DVDs de animes, na tentativa de exibir conteúdos mais atrativos ao alunado, com e sem legendas em português, para que também pudesse ser um exercício de compreensão e leitura nessa que é segunda língua para a maioria dos estudantes da Einc.

A partir de situações históricas que envolvem a diversidade cultural e as desigualdades sociais analisadas, Luke (2018) propõe uma análise do letramento digital em comunidades indígenas com uma adequação crítica, levando em conta a responsabilidade geracional e pedagógica das juventudes indígenas diante das lideranças tradicionais (LUKE, 2018, p. 187). Nessa problemática, a solução que tem sido buscada pelo movimento indígena da Bacia do Rio Negro, representado pela Foirn, é o fortalecimento de manifestações de comunicação popular, tal como no caso da Rede Wayuri (trabalho coletivo, mutirão, em *yëgatu*), haja vista a sua viabilidade diante das dificuldades de acesso à internet e de impressão e armazenamento das publicações impressas em ambientes de muita umidade. Ainda sob a ótica da adequação crítica, a multimodalidade dos letramentos indígenas (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021), atenta para a ampliação conceitual de letramento a partir dessas diferenças de práticas sociais, que também podem envolver uma corporalidade, dialogando com a noção de tradições orais e visuais (FLORES FARFÁN, 2013) e com a educação pela atenção (INGOLD, 2010, 2016).

Logo, para além do letramento digital, os novos letramentos possibilitam um fortalecimento dos movimentos associativistas, das formas de comunicação popular e, conseqüentemente, da educação escolar indígena, empoderando o professorado com novas

possibilidades de projetos escolares e comunitários. Trata-se de uma ruptura decolonial (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021, p. 572) dos letramentos, que sublinha o caráter político do reconhecimento de certas práticas enquanto letramentos (artes verbais, técnicas de contação de histórias, petróglifos, etc.) antes invisibilizadas pela centralidade da linearidade da escrita alfabética, que consolidou o paradigma colonialista da escolarização moderna e o desenvolvimentismo.

Assim, o formato digital dos áudios, que também contempla os podcasts, tem sido desenvolvido aos poucos na região, na tentativa de uso dos programas de rádio como recursos educacionais que potencializam a tradição oral da região. Tal tradição pode ser corporificada na contação de histórias, em audiobooks, como também em outros gêneros, tais como o de adivinhações, piadas, etc. Trata-se de uma estratégia adotada no nível internacional por outras organizações não governamentais, como Cultural Survival, Mongabay, Nia Tero, Unicef, dentre outras. Do ponto de vista teórico, tais letramentos não são somente linguagens diferentes. Trata-se de diferentes leituras de mundo (FREIRE, 1989, p. 10), que podem complementar-se à leitura das palavras escritas, de modo a contextualizá-la e fortalecê-la. A Figura 41, a seguir, exemplifica a inserção do letramento digital dentro do Projeto Pirayawara, no intuito de empoderar os seus estudantes com ferramentas de apoio à docência.

Figura 41. Curso de informática avançada oferecido por Silvério Garrido



Foto: Silvério Garrido, arquivo pessoal, 2019.

Ao assumir o cargo de responsável pelo Censo Escolar através de concurso público na Semed, o ex-professor da Einc, Silvério Garrido Júnior participou, conjuntamente com outros colegas que já acumulavam experiência na educação escolar indígena, como Custódio Benjamin e Madalena Paiva, do Projeto Pirayawara, no qual ministrou para professores do curso de Magistério Indígena III, a disciplina de "Informática Avançada", em 2019, em parceria entre Seduc e Semed para que professores se familiarizassem com softwares de uso offline de edição de textos e imagens, sem depender do acesso à internet. Pode-se dizer que, ao menos desde a década de 2010, o tema das tecnologias tem sido debatido tanto em programas municipais e estaduais de Magistério quanto em ofertas interculturais de ensino superior baseadas em demandas das comunidades indígenas do Noroeste amazônico.

Luciano (2019) refletiu sobre essa articulação específica dos povos indígenas, entre sistematização de saberes e letramentos, tomando como marco a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), instituída pela Portaria 1.061, de 30 de outubro de 2013, como uma das ações do Programa dos Territórios Etnoeducacionais. Baseada em diferentes experiências dos cursos de aperfeiçoamento docente oferecidos no município de Manaus para diferentes povos indígenas, a autora defende que o eixo integrador desse processo formativo é o material didático, pois a partir dele há o cuidado de combinar saberes indígenas e não indígenas sem sobreposição e com a participação ativa de sábios, conhecedores do povo (LUCIANO, 2019b, p. 168). Trata-se, portanto de uma política educacional de implementação da educação escolar indígena, na medida em que esta cumpre, ao meu ver, duas tarefas principais: a) não somente preocupar-se com a aquisição de saberes por parte dos discentes, como também b) sistematizar os saberes próprios do povo que concebeu e que administra a escola, coordenada a princípio pelos docentes.

Vale sublinhar que a alfabetização dessas línguas ocorria historicamente em internatos e escolas bíblicas, como veículo para os saberes não indígenas exclusivamente, de modo a hierarquizar tradições escritas e orais. Diferentemente, esses esforços buscavam confeccionar recursos educacionais fundamentados nas cosmovisões dos povos indígenas, revertendo o ponto de partida das publicações de até então, tomando como principal fonte os saberes de autoria do próprio povo, sem excluir o acesso a saberes não indígenas, o que implicou numa seleção de temas, baseados em palavras geradoras, que podem desencadear conhecimentos expressos numa multiplicidade de linguagens: canções, grafismos, desenhos livres, mapas, etc. (LUCIANO, 2019, p. 147). Esta seleção de temas ocorre com base em procedimentos do

ensino via pesquisa, através da consulta às lideranças tradicionais e aos mais velhos de cada comunidade.

De modo complementar, Barboza (2021) se vale do termo etnoletramento, em analogia às etnociências como etnomatemática, por exemplo, para compreender como pertencimento étnico de cada população indígena também é *locus* de produção de sentidos nas práticas sociais de escrita (BARBOZA, 2021, p. 128), implicadas por sua vez nas formas específicas de repasse de conhecimentos de um povo. A mesma autora caracteriza, então, os desafios dos professores indígenas guarani-kaiowá para redigir suas memórias de aulas na Licenciatura Intercultural da Faculdade Intercultural Indígena (Faind), para delimitar a desenvolver seus temas de TCC's, para o letramento digital e para a confecção de recursos educacionais bilíngues (guarani-kaiowá/português) (BARBOZA, 2021, p. 71).

Vieira (2018) também alerta para a complexidade das expectativas criadas em torno do que chama de materiais didáticos em línguas indígenas, considerando as experiências de escolarização própria do povo Yanomami:

O inovador e o tradicional andam juntos. **Produzir material didático na língua indígena é um desejo e uma necessidade das escolas, porém, também remete às antigas cartilhas silábicas de alfabetização e a um apego à modalidade escrita de comunicação** em detrimento da transmissão oral (tradicional das populações indígenas). **Este é um dos grandes desafios da escola indígena diferenciada, valorizar a oralidade em toda sua complexidade**, já que as línguas indígenas grafadas (...) não são capazes de transmitir formas de expressão, entonações, gestos corporais, significados afetivos presentes nos cantos e nas contações de histórias. (VIEIRA, 2018, p. 61, grifos meus)

Souza (2018) também observou em suas pesquisas de campo que os professores guarani mbyá e parceiros, com base em suas experiências de Magistérios e licenciaturas, têm debatido sobre as diferenças entre livros didáticos monolíngues e aqueles bilíngues, com a presença da língua dos não indígenas e, muitas vezes, ausência de saberes tradicionais, regidos pela cosmovisão originária, chamada de *nhandereko*. A autora destaca a fala do professor Jordi, que apoia a educação escolar da aldeia

(...) como nas discussões do PPP, era necessário, depois de alfabetizar na língua guarani, que a alfabetização fosse feita em textos curtos, **mas, com assuntos do nhandereko**. Para ele, não deveria haver muitos trabalhos bilíngues **porque sempre valorizam mais o português**. Aliás, **é muito mais difícil encontrar apoio para publicação de materiais monolíngues em língua indígena**, uma vez que interessa ao governo uma política bilíngue, que obriga o ensino e domínio da língua nacional. (SOUZA, 2018, p. 158).

É importante salientar que os professores indígenas da microrregião Aí Waturá também já vivenciaram a experiência de adequar uma cartilha de alfabetização produzida de forma monolíngue pelos estudantes da EJA, em yêgatu para viabilizar a sua publicação impressa, que se tornou o livro *Yasú yapurügítá yêgatu* (DOS SANTOS; DOS SANTOS LUCIANO, 2014) em parceria com a Apiam, gerando certo receio em relação à presença da língua portuguesa, que já tem feito com que muitas famílias não falem em suas línguas maternas e/ou paternas com seus filhos, por exemplo. Pode-se dizer que, levando em conta as problematizações acerca de uma suposta supervalorização da escrita e dos saberes veiculados em língua portuguesa, as experiências de associação entre sistematização de saberes e letramentos discutidas neste estudo encontraram ecos nas chamadas abordagens críticas da educação e dos letramentos, tais como as de Freire (1970), Luke (2018), Martins (2011) e Torres (2018) e que implicam em tecnologias que não apenas sistematizam, mas também interpretam e ressignificam os saberes veiculados pelos seus meios.

O uso das mídias digitais para intercâmbio de ideias e recursos é um desafio educacional que transcende a noção de habilidades de dominar ferramentas e encontra um sentido ético nos letramentos, como parte de uma renovada cidadania que converge diferentes gerações, pensando numa visibilidade de saberes tradicionais, ocultados ao longo dos processos colonialistas, tais como a diminuição do repasse das línguas e saberes originários (LUKE, 2018, p. 185-195). Consequentemente, os letramentos passam a ser concebidos como processos empoderadores, que valorizam, ou mesmo revitalizam outras formas de comunicação e saberes pré-existentes.

5.2.2 O Jogo do Urutu e letramentos: inovação nas políticas linguísticas

Em diversas obras a respeito da educação escolar indígena no Rio Negro, a co-oficialização do baniwa, do yêgatu e do tukano em 2002⁹⁶ (BANIWA, 2019b; CABALZAR, 2012; etc.) é considerada como um marco na mudança da autoestima das populações indígenas, que passaram a se sentir mais orgulhosas de se expressar em suas próprias formas. Ocorre, entretanto, que a relação entre língua, escola e comunidade não é unívoca, dada a situação multiétnica de muitas comunidades da TI Médio Rio Negro e da TI Alto Rio Negro, fazendo com que a situação seja, em casos recorrentes, plurilíngue.

A distinção entre língua e dialeto, por exemplo, situa-se em textos do século XX como os de Haugen (1966, p. 97), no qual ambos são investigados sob um enfoque histórico, desde a Grécia antiga, sobretudo com o que culminou no conceito clássico de *koiné*. O autor ainda afirma que a palavra “língua” foi sendo definida ao longo dos séculos em uma posição de superioridade, por critérios históricos e políticos. Há duas línguas francas indígenas, que remontam ao conceito de *koiné* na Cabeça do Cachorro: o yêgatu e o tukano. Como as microrregiões que constituem o Alto, Médio e Baixo Rio Negro são consideradas um território tradicionalmente habitado por comunidades barés, a presença do português e do yêgatu é predominante.

Há, inclusive, uma tendência em anular a dimensão política presente nas relações entre línguas, diferenciando por exemplo, uma língua nacional das locais, dos supostos dialetos, corruptelas, gírias, entre muitos outros termos pejorativos. Por essa razão, as políticas linguísticas são um ramo da Sociolinguística que analisam as relações de poder entre as línguas. Para além do parentesco estrutural das línguas e para além da noção simétrica e idealizada de bilinguismo, o conceito de diglossia (FISHMAN, 1967) surge a partir de descrições sobre diferentes contextos de usos das línguas nacionais, geralmente valorizadas nos processos de escolarização e das vernáculos, geralmente circunscritas a situações territorializadas, como nas casas das famílias, em suas roças, etc. O professor Augusto Garcia apontou que a língua baniwa, por exemplo, é mais usada que a língua yêgatu se comparada ao

⁹⁶ Mais recentemente foi também co-oficializado o idioma yanomami no município.

português, dentro da sua comparação entre as escolas Máadzero e Assunção (GONÇALVES, Augusto, 2018, p. 87) acerca das situações das línguas dentro das escolas.

Augusto Gonçalves (2018) produziu uma pesquisa detida nos letramentos de duas escolas baniwa koripako, sob uma abordagem sociolinguística, que abrange a pauta política dos movimentos sociais da região por políticas linguísticas específicas para a educação escolar indígena. O autor centra atenção nas observações do uso de recursos educacionais nos anos iniciais de alfabetização e no que chama de eventos de letramento (HEATH, 1982) fora da escola (GONÇALVES, Augusto, 2018, p. 49). Por ser um pesquisador pertencente ao povo Baniwa, sua etnografia comparada das escolas Kariamã e Máadzero se relaciona diretamente com as demandas do professorado indígena, principalmente no que diz respeito à potencialização das formas de sistematizar saberes aprendidos nas escolas indígenas. Nesse sentido, o português, o baniwa e demais línguas são importantes veículos para registro e repasse desses saberes. A valorização desse plurilinguismo está articulada a um ensino de qualidade, na opinião dos docentes baniwa koripako ouvidos (GONÇALVES, Augusto, 2018, p. 94). Tal valorização é semelhantemente expressa por Luciano (2017):

(...) é necessário que as línguas indígenas sejam valorizadas, faladas e escritas nos ambientes das escolas e das universidades e em toda a sociedade, de forma permanente, tomando-as como línguas de instrução, **materializadas por meio de aulas orais, cantos, exercícios e tarefas escritas e orais cotidianas, elaboração e uso de livro didáticos, elaboração e defesa de monografias, dissertações e teses, tudo e todos em línguas indígenas**. Além disso, essas línguas precisam alcançar os meios de comunicação de massa, como a televisão, a rádio, os jornais impressos, as igrejas, os quartéis, os sindicatos e outros espaços relevantes. (LUCIANO, 2017, p. 308, grifos meus)

Embasado em suas entrevistas e questionários dirigidos às duas equipes escolares, Augusto Gonçalves (2018) destaca a importância da circulação de cartilhas confeccionadas pelas escolas Pamáali e Ambaúba nas comunidades que alfabetizam em baniwa, na disciplina Língua Indígena (GONÇALVES, Augusto, 2018, p. 77). Por conta das dificuldades encontradas pelos docentes indígenas em elaborar seus próprios recursos educacionais, além da alta rotatividade nas escolas indígenas, o uso do português como solução ao multilinguismo se tornou prática rotineira e as escolas baniwa koripako têm tentado subverter essa hegemonia da língua não indígena.

Pode-se dizer que cada família de Cabari fala, dentro de suas habitações e em suas casas de farinha, de duas a três línguas. Na igreja, fala-se sobretudo yêgatu e baniwa, sendo aberto espaço para outros idiomas para testemunhos. Na escola, quando os professores não se sentem seguros para dar aula em sua própria língua (baniwa, yêgatu ou português), eles optam por usar o português, dada a diversidade dos estudantes, oriundos dos povos Baré, Baniwa, Hüpdah, Koripako, Kotiria e Tukano. Já durante as aulas no centro comunitário, observei que alguns adolescentes reproduziam discriminação com a família Socot, de falantes de hüpdah, com risos, onomatopeias e palavras como *macuzinho*, gerando ainda mais insegurança para que eles pudessem aprender português. Além das relações entre as diferentes línguas, os docentes expressaram, desde as minhas primeiras visitas à comunidade, dificuldades em adotar uma grafia que facilitasse o aprendizado das crianças.

O uso do português em meio ao plurilinguismo das comunidades também se deve à ausência de quaisquer políticas linguísticas efetivas da Semed que fomentem o aprendizado das línguas indígenas como segundas línguas. Não há, dentro do sistema escolar, nenhuma vantagem para um falante de yêgatu, por exemplo, em aprender baniwa ou tukano e a recíproca é verdadeira. Sejam professores ou alunos, para muitos não parece haver sentido estudar línguas indígenas que não sejam da própria etnia, fortalecendo, assim, o uso do português. Ainda que bem intencionada, a equipe da Semed não tem conseguido apoiar a educação linguística, o que contribui para a noção de “mingau” em sentido pejorativo⁹⁷, conforme uso atestado por pessoas envolvidas na própria Semed, ao se referir a comunidades com mais de quatro etnias diferentes. Isso é, de fato, falho, porque o plurilinguismo sempre foi funcional na região e é igualmente atestado em comunidades mais longínquas como no caso de Ucuqui.

Tendo em vista a problemática levantada pelo corpo docente, o Jogo do Urutu⁹⁸ vem dentro de uma proposta pedagógica que promova a alfabetização nos anos escolares iniciais e o letramento em situações plurilíngues, como no caso de Ucuqui, situada no rio Ayari, e de Cabari, no rio Negro. A sua finalidade é a de estimular uma sensibilização sobre a

⁹⁷ Mingau assim como salada de línguas, é uma expressão comumente usada para se referir às comunidades do médio e baixo rio Negro, caracterizadas por serem multiétnicas e multilíngues. Ocorre que as comunidades do alto rio Negro e afluentes também apresentam características plurilíngues, sendo algumas originadas de intercâmbios tradicionais entre povos Tukano-orientais e Aruaques. É o caso de comunidades como Ucuqui Cachoeira, acima do Wapuí.

⁹⁸ Além de ser um objeto da cestaria baniwa, a urutu (*Bothrops alternatus*) é uma espécie do grupo jararaca. Ocupa geralmente áreas abertas e úmidas, com hábitos noturnos, ela pode ser encontrada nas regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste do Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai.

diversidade linguística da comunidade, na qual cada um pode ensinar um pouco da sua língua para os demais, sem castigos e com vocabulários significativos. Para isso, é superado o jogo da força, aprofundando a criatividade, diminuindo a noção de erro nos jogos de adivinhação. A severidade da força está historicamente vinculada ao paradigma colonialista de escolarização. Merece menção a Ferrer i Guàrdia que, à época, criticava o dito popular espanhol, “la letra con sangre entra”⁹⁹, como apologia ao uso de castigos como estímulo ao aprendizado. Deste modo, o objetivo foi o de adaptar um jogo simples, da força, tentando dialogar com algum saber do cotidiano dos Baniwa e Koripako, com base na sugestão do pós-graduando Artur Garcia, da comunidade Tunuí Cachoeira.

O uso do português como língua de instrução em escolas indígenas, além de ser visto como colonizante, também tem sido criticado por alguns educadores como um sinal da falta de comprometimento docente perante a comunidade, na medida em que se distancia dos estudantes e se prende a livros didáticos da escolarização moderna, enviados pelos órgãos gestores em aulas demasiadamente expositivas, ou mesmo prescritivas. Isso é frequente, segundo entrevistas com Ronaldo (Apêndices F e J) e Mário (Apêndice I). Ele era anteriormente associado a contextos nos quais os docentes têm turmas de origens étnicas muito distintas e multisseriadas. Essa problemática remete à ideia de que o professor não seria aquele que somente passa lição para os alunos, mas sim aquele que orienta, educa e é exemplo para o estudante (BANIWA, 2019b, p. 99). Mas esse cenário plurilíngue tem se tornado cada vez mais recorrente nas escolas indígenas do rio Negro e afluentes.

As línguas indígenas na educação escolar são ora tratadas como línguas de instrução, ora como conteúdo escolar, tanto pelos docentes quanto pelos órgãos gestores. Como conteúdo escolar, há uma tendência a serem tratadas com as mesmas categorias do português, a despeito da diversidade tipológica existente na região¹⁰⁰. Diferentemente dos ninhos de línguas, as experiências já relatadas em processos de escolarização indígena do Brasil costumam trazer o ensino de línguas indígenas como disciplinas da grade curricular da escola indígena, como no caso dos Fulni-ô, dos Potiguara, dos Tupinambá e dos povos do baixo rio Tapajós. Apesar das eventuais dificuldades com a diversidade étnico-linguística da

⁹⁹ A lamentação do autor foi publicada postumamente, na compilação “La escuela moderna”. Foi originalmente representada no quadro de Goya, lançado em 1780.

¹⁰⁰ A maioria das línguas faladas no Alto Rio Negro operam com posposições, alterando notoriamente a ordem das palavras se comparadas com o português e o espanhol. Algumas delas funcionam com tons gramaticais, como no caso do tukano, dâw e yuhup.

comunidade, professores como Mário Gonçalves endossam o discurso que evoca uma territorialização, a saber, de que "professores bons têm roça e têm família na comunidade da escola onde trabalham." (Mário Gonçalves, 2020).

Diferentemente de um apêndice na grade curricular, essa proposta da Einc articula o plurilinguismo com metodologias participativas para todas as aulas da escola. Abrangendo uma gama de sílabas gráficas já exploradas pelo projeto de cadeia de valor conhecido como Arte Baniwa, o uso do Urutu supera simbolicamente a punição do erro pela memória das letras. Vale ressaltar que o ex-coordenador da escola, Ronaldo Garrido, já havia produzido junto dos alunos uma pesquisa descrevendo a cadeia de produção da mandioca (Figura 42) e dos seus derivados, em 2015 (Anexo M). Assim sendo, a incorporação de sugestões dos parceiros técnico-científicos parece ocorrer com facilidade por parte do corpo docente.

Figura 42. Mulher na trilha da roça



Fonte: Ronaldo Garrido, 2015, arquivo pessoal.

Os grupos jogam juntos, confiando que não haverá desrespeito às línguas menos faladas na comunidade, como o hüpdah, por exemplo. A formação de grupos pode ter várias possibilidades. Havendo falantes de outras línguas, os grupos podem ser formados pelas línguas, sempre buscando unir estudantes de ciclos distintos. Cabe a cada grupo pesquisar, listar e desenhar de 5 a 10 palavras, que serão depois selecionadas para o jogo. As mesmas palavras do Urutu são usadas em ditados, posteriormente. As noções de letramento possuem

três categorias nativas elencadas por Augusto Gonçalves (2018) na língua baniwa: a) *Iakottinai* (identificação das palavras), b) *Lidanakanaa* (Forma de escrever), e c) *Lileekanaa* (forma de leitura) (GONÇALVES Augusto, 2018, p. 79-81).

Os docentes também levam em conta os alfabetos de cada língua, como se trata do caso de uma comunidade plurilíngue. Assim, enquanto os estudantes pesquisam, listam e desenham, os educadores montam o alfabeto em folhas de papel, a ser armazenado no cesto, ao passo que a adivinhação de cada palavra pode ocorrer mediante o uso de dramatizações: mímicas ou imitação de sons que se referem à palavra em jogo. É uma metodologia de alfabetização cooperativa, na qual cada um aprende e ensina uma língua, também fazendo parte da resolução de conflitos, dado o preconceito linguístico com as línguas indígenas em geral, especialmente com o hüpdah. Foi necessário debater que, no contexto urbano, fora das comunidades, todos os falantes de línguas indígenas acabam sentindo algum grau de dificuldade pelo fato de todas as informações estarem em português ou mesmo em inglês. Assim sendo, seria pouco estratégico reforçar, dentro das atividades escolares, as relações desrespeitosas entre os povos e as línguas existentes na comunidade.

O jogo foi bem recebido pelos educadores, que o aperfeiçoaram, mesclando as adivinhações das palavras com as dramatizações, já praticadas pelos professores Mário e Ronaldo, enquanto metodologia em todas as disciplinas que eventualmente ministram. O professor Mário concedeu algumas impressões sobre a potencialidade dessas expressões artísticas como metodologia de ensino e aprendizagem:

Então, para a dramatização, você já pode organizar alguns alunos em grupos, pode criar canto na língua ou no português mesmo, que fala sobre o tema que fala sobre animais e começa a fazer dramatização. Pode chamar em grupos de 3 ou mais, todos os alunos de todas as turmas você pode chamar para participar, para eles imitarem animais conforme o tema. Então, eu sei mesmo como trabalhar principalmente a dramatização né, **quando a gente trabalha no multisseriado você pode começar a trabalhar, desenhar personagem, fazer vários desenhos, colagem. Crianças que estão fazendo o terceiro ou quarto ano já conseguem fazer isso. Agora, depois, em outros anos, elas já conseguem criar frases ou um pequeno texto na sua língua ou pode ser também na língua portuguesa. O primeiro passo é que você tem que falar, conversar com os alunos e levantar várias temáticas conforme o interesse dos alunos.** Você já começa a trabalhar com os alunos e você não pode sair do tema e todas as atividades pedagógicas, todas as atividades que você fez na escola com crianças, sempre vai estar por dentro do tema, certo? **Por exemplo, se criança gosta do tema os seres vivos, animais, na ciência e muito mais, você já pode trabalhar entrar de acordo com a disciplina, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua indígenas, todos podem imitar como é que animais fala, como é que animar esse voa como é que animais comem, como é que animais... aí ele começa a apresentação, dramatização né?** Fica legal trabalhar assim. As crianças gostaram bastante. É assim que a gente trabalha na sala de aula com turmas multicitadas. (Mário Gonçalves, 2021, grifos meus)

Nas demais conversas informais por troca de áudios, o professor Mário Gonçalves complementou a sua descrição, afirmando que os professores terão uma alternativa real aos poucos livros didáticos, demasiado abstratos, que chegam das secretarias, que enfatizam os chamados materiais concretos do território (caroços, animais, plantas, instrumentos de trabalho nas comunidades como cestarias e cacuris, etc.) e sempre fazendo muitos desenhos, porque, segundo ele, é a partir dos desenhos que se elaboram painéis e dramatizações e, por último, textos escritos. Um dos painéis foi fotografado em meu trabalho de campo de 2019, na Figura 43 a seguir, no qual o que há de concreto na comunidade constitui o conjunto de palavras de um jogo da memória, exposto no centro comunitário de Cabari.

Figura 43. Jogo da memória baseado em materiais concretos

Foto: Antônio Fernandes, 2019.

O professor Josué Casimiro Bruno, até então atuante na escola Aí Waturá, considera também a estrutura física atual da escola como precária, porque não há um espaço específico para as atividades (Apêndice G). Os alunos que chegam de outras comunidades costumam sentir dificuldades com o português, principalmente com a consciência fonológica, percebida no domínio da divisão e arranjo de sílabas, porque foram alfabetizados em suas línguas maternas muitas vezes em turmas multisseriadas de modo interrompido, por conta dessas migrações, ou mesmo da rotatividade docente numa mesma escola. O professor Ronaldo Garrido, por sua vez, relacionou as atividades multisseriadas à interdisciplinaridade e ao ensino via pesquisa:

Bom, eu trabalhei em 2013 com uma turma de 3º, 4º ano, terceiro, quarto e quinto ano numa sala multisseriado né, durante esse ano na disciplina de Matemática. A aula, o plano de aula mais essencial que encontrei, que eu achei interessante para usar para trabalho na sala de aula, foi **fazer uma aula assim via pesquisa né. Para mim via pesquisa é está ao redor da escola né**, fora, de fora da sala de aula que a gente fala né. Então esse ano eu trabalhava mas ele no pátio, no pátio da Comunidade, usando o chão. **No chão do pátio a gente desenha. Quando era a disciplina de matemática, a gente fazia esse círculo com dois conjuntos para trabalhar os conjuntos: conjunto vazio e outros conjuntos que são para aquela turma que desenha um círculo dentro do pátio. Círculo grande né? A gente utiliza pilhas estão ali fora né, que já estão na lixeira, ou a gente vai buscar, procurar caroço de Tucumã e o alguns caroços né, de algumas frutas também né, que estão ao redor da comunidade** é são utilizados na aula de matemática no pátio. Então, que que acontece? Os mais velhos que estão por exemplo no quinto ano, quarto ano, são os que puxam para frente né a turma. Os que são mais pequeninhos já vão acompanhando também. A gente diz “ajuda a colocar dentro do Círculo, dentro do conjunto” né, as pilhas, caroços e os mais velhos já vão fazendo círculo e vão estar me respondendo algumas perguntas que eu faço. É praticamente uma aula única para todas as séries né: terceiro ano aprendendo, quarto ano aprendendo com quinto ano. Nesse plano de matemática, em algumas atividades **a gente retorna para sala de aula para sistematizar, para colocar no caderno ou tirar foto né digitalizar** também na hora na aula de, por exemplo, de leitura, de Língua Portuguesa, ou na língua indígena, que faz na sala de aula a gente sai também fora para ver as frutas, animais, algumas coisas e dentro da sala de aula a gente pega um nome que a gente vai, por exemplo, se basear para a elaboração de pequenos textos né? **A gente pega o nome de uma fruta, ou de algum animal, alguma árvore que a gente viu fora da sala de aula. Aí nós vamos ilustrar: os mais velhos, por exemplo, do 5º ano, têm um espaço para um desenho que vai ser, tipo, o título do pequeno texto né, um desenho, vamos supor, um galo, uma galinha ou algum cachorro, por exemplo, que a gente viu fora daqui da sala. Desenha o mais velho, aí passa para o pequeno que é do terceiro, quarto ano. Ele que vai pintar e o mais velho, que já sabe escrever, ele que vai iniciar a elaboração de pequeno texto e outros ajudam na discussão do pensamento. E dá para ir encaixando o texto com outros textos, pequenos.** E outros alunos vão pintando. É assim, a mesma coisa: terceiro ano aprendendo, quarto ano aprendendo com **um único tema, um único título do trabalho daquele momento.** Então, esse a gente faz dentro da sala de aula multisseriada né, na mesma que estão em todas as disciplinas em um único tema só que, tipo, vamos dividir nos trabalhos, nas tarefas né, terceiro ano faz uma coisa, do quarto ano faz outra coisa, quinto ano faz outra coisa, mas estão praticamente os alunos aprendendo juntos né. Os que não sabem ainda escrever vão pintar e os mais velhos vão ler para ele o texto e daí aqueles vão começar a aprender também as letras, né? **Na hora do seminário que a gente faz, o seminário de avaliação onde a gente convida os pais, eles apresentam em grupo esse trabalho né, e o pequeno vai mostrando o desenho, o mais velho mostra o texto. Essa é uma turma multisseriada que a gente apresenta pros pais.** (Ronaldo José Garrido, 2021, grifos meus)

Ocorre que o trabalho plurilíngue com a pesquisa de temas parece incompatível com o desejo dos órgãos gestores da educação pública de uma escola conteudista, que prepara alunos para vestibulares e concursos públicos. Estes poderiam, antes, adequar-se, pensando em provas diferenciadas, sendo a adequação um dever que não caberia somente aos docentes

e discentes. Tal esforço por se adequar aos órgãos públicos tende a priorizar somente o ensino instrumental de língua portuguesa, embora os estudos sociolinguísticos (BORTONI, 2004; SOARES, 1985) indiquem que esse mesmo uso da língua portuguesa será alcançado de modo eficaz com apoio das línguas que os estudantes já falam.

Embora existam expectativas da comunidade sempre muito grandes em relação à escolarização moderna, as ações voluntárias dos professores no sentido de fazer algo diferente no que tange ao letramento vem a ser uma contribuição para o processo de territorialização, que associa saberes, categorias nativas nas línguas indígenas e extrativismo vegetal, tal como no caso da cestaria do urutu. Dos gifs em trocas de mensagens aos aplicativos móveis nos celulares dos estudantes, que têm gradualmente se familiarizado com as mensagens instantâneas, às dramatizações durante as aulas presenciais junto às crianças, uma linguagem reforça outra em prol da aprendizagem.

Do ponto de vista do paradigma colonialista, ocorria justamente o contrário, quando os missionários priorizavam a língua indígena escrita e proibiam danças, ou quando a escola indígena priorizava unicamente a prática da língua portuguesa, constituindo uma diglossia: a língua que se escreve com mais frequência (português) não é a língua que se fala, tal como no caso da língua baniwa em Tunuí Cachoeira, ou ainda o nheengatu em Nossa Senhora da Assunção, conforme pesquisa de Augusto Gonçalves (2018). Inclusive, muitas vezes, esta diglossia enfraquece as línguas faladas fora das escolas, conforme os relatos dos docentes Miguel Piloto e Cláudio Rocha, da Escola Kariamã, por exemplo.

A valorização dos saberes tradicionais (CAJETE, 1994, p. 89) e seu fortalecimento em mídias audiovisuais e escritas (FLORES FARFÁN, 2013) para interpretar o poder das artes no esforço do professor Mário Gonçalves, transcendem as ações oficiais de planejamento linguístico dos órgãos públicos da educação escolar, que se limitam a reconhecer a necessidade de uma padronização da escrita das línguas indígenas dentro de uma seriação estanque do currículo convencional. Ocorre, entretanto, que dentro dos debates acerca das estratégias de potencialização dos modos de transmissão de conhecimentos indígenas, a performatividade e a brevidade, possíveis de serem captadas inclusive em filmagens, são utilizadas como recursos cada vez mais frequentes de registro das tradições orais e visuais dos povos originários (FLORES FARFÁN, 2013, p. 38) e não necessitam de uma padronização tal qual aquela da escrita, utilizada nas práticas de alfabetização escolar.

Pode-se notar a tentativa de fortalecer tais tradições desde a publicação *Kabari Teepa* (2015), constituída por pequenas explicações dos nomes e funções das espécies encontradas ao longo das trilhas pela selva de Cabari, extraídas de conversas informais com o líder Utilio Baniwa. Levando em conta também que a capacidade de captação audiovisual permite a valorização de modelos de socialização e entretenimento típicos das comunidades, que não se restringem à educação escolar tampouco à escrita (FLORES FARFÁN, 2013, p. 48), pode-se dizer que os livros e, especialmente, os vídeos podem ser produtos de longo alcance entre as diferentes gerações de pessoas de uma mesma comunidade, ao mesmo tempo que podem trazer novos dados de pesquisa, com a mudança de mídias (FLORES FARFÁN, 2013, p. 50). A potencialidade ecológica é, por sua vez, o elemento de unidade dentro dessa diversidade de artes expressas pela educação indígena (CAJETE, 1994, p. 41) e que tem atraído a atenção de muitas escolas no desenvolvimento de projetos socioambientais de cadeia de valor.

5.2.3 Projetos de cadeia de valor e aspirações de futuro: inovação nos saberes aprendidos no território

No transcurso de 2012 a 2019, notei que a produção de *Kabari Teepa* (2015) e a confecção dos tipitís para venda a outras comunidades e na sede urbana são práticas de fora da escola, iniciadas pela família Garrido, que passaram a ser mais integradas com o intuito de expandir as iniciativas das famílias fundadoras para toda a comunidade, dentro do projeto de ensino integral redigido pelos docentes Mário e Plácido, envolvendo o aprendizado e pesquisa da confecção de peças de arumã, cerâmica e cipós. Nas primeiras visitas que fiz à comunidade, nos anos de 2012 e 2013, havia certa euforia com as iniciativas de turismo comunitário, que motivaram, por sua vez, a produção artesanal e a preocupação dos jovens por conhecer mais os saberes próprios aprendidos no seu território.

Tal publicação foi elaborada por via de trilhas pelo roçado e pela selva locais, com o intuito de atender às demandas dentro e fora da escola Aí Waturá e reforçar a soberania da comunidade sobre seu território em diferentes aspectos, por meio do levantamento socioambiental com base em categorias nativas e na sistematização dos seus saberes em variados veículos. Em cada seção daquele livreto, é sugerido ao leitor que vá até os seus parentes mais velhos e também pergunte sobre quais plantas e usos ele também conhece.

Sempre que se usa a pergunta em yêgatu *Ma taá kwá?* (o que é isso?) será, então, um momento para pesquisar, escrever ou desenhar sobre o que os mais velhos podem contar.

De modo geral, de 2011 a 2013 a comunidade Cabari recebeu muitos turistas e seus educadores, como Graciliano e Edivaldo, se dedicaram muito nessas parcerias para a recepção desses grupos visitantes. No ano de 2014, Silvério, filho do fundador e recém formado em Física pelo Ifam, foi dar aula na escola e incutiu algumas ideias, como a da Arena Rio Negro ao longo do biênio 2014-2015, rascunhando inclusive um primeiro regulamento para os torneios que se concretizaram nos anos de 2016 e 2017, quando seu irmão Ronaldo foi coordenador da escola e de toda microrregião Aí Waturá. Esse período também contou com a chegada de Mário Gonçalves no quadro docente, que contribuiu para uma maior articulação entre as dramatizações e as organizações cerimoniais nas formaturas do ensino fundamental.

Retomando a pesquisa de Luciano (2019), os projetos de cadeia de valor incluem a participação de uma liderança tradicional, conhecedora de plantas medicinais e de muitos itens artesanais, que vem a ser Utilio Garrido. Essa iniciativa de parceria de docentes com anciãos detentores de notório saber se alinha com a proposta da Asie, enquanto implementação da educação escolar indígena e esta seção traz alguns indícios de que o ensino via pesquisa para conhecimento do próprio território serve não somente às atividades escolares, como também ao turismo comunitário iniciado na comunidade Cabari.

A Figura 44 a seguir apresenta uma representação panorâmica da comunidade Cabari extraída da internet, com seu conjunto central de habitações reproduzido na maquete da Figura 37 anteriormente comentada. A busca por referências visuais que sirvam de apoio ao acompanhamento dos estudantes em meio ao plurilinguismo também motivou a elaboração recorrente de etnomapas do território, como formas de sistematização conectadas à aprendizagem dos estudantes, a serem exibidos na sequência.

Figura 44. Comunidade Cabari vista de cima



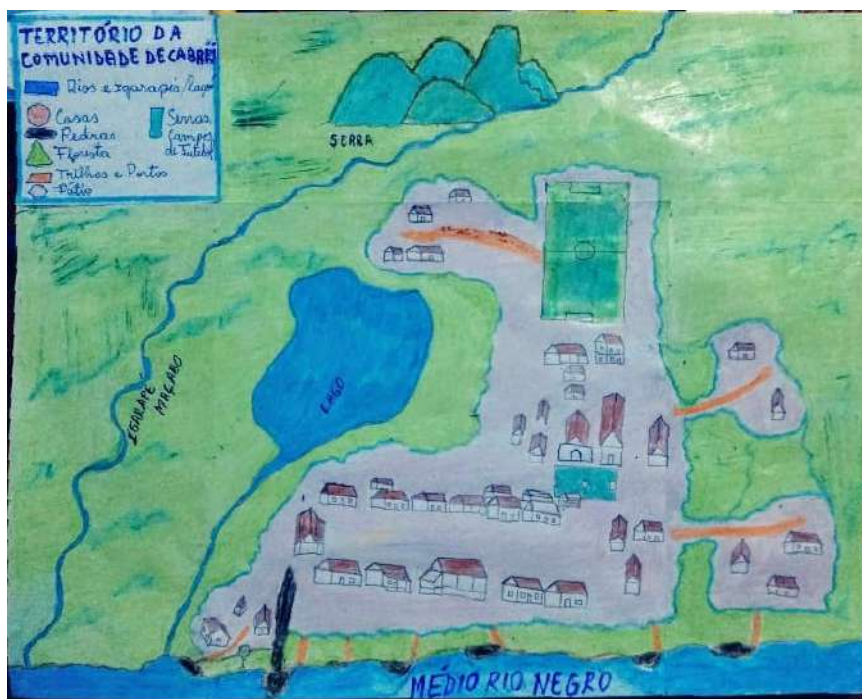
Fonte: Google, 2020

Conforme os mapas, no entorno do centro comunitário, onde são tomadas as decisões, estão as casas das primeiras famílias fundadoras, que são baniwas casados com mulheres baré e koripako. Mais afastadas do centro comunitário, da igreja e da escola, estão as famílias tukano, hüpDAH e koripako. Ao lado da igreja e da casa do capitão Graciliano se encontra a Arena Rio Negro, que abre caminho para uma das trilhas possíveis às Serras do Cabari, que também pode ser acessada pela comunidade São Miguel e mais abaixo, na colina do Wanari¹⁰¹.

A seguinte Figura 45 é um exemplo de etnomapa desenhado pelo professor Ronaldo Garrido, que estabelece, em cor laranja, os caminhos que conectam as famílias tukano, hüpDAH e koripako à aglomeração centralizada da comunidade, na qual predominam famílias baniwa e baré. Já pela cor azul, é possível visualizar que é através do igarapé Maçabo que se pode chegar às trilhas para subir as Serras de Cabari. Este mesmo igarapé atravessa duas comunidades, Cabari e São Miguel e fez com que ambas desenvolvessem roteiros de visitas guiadas. Atividades com etnomapas como este se vinculam a tarefas de medição do perímetro do território, por exemplo.

¹⁰¹ Alguns mapas do Exército Brasileiro chamam erroneamente todo o trecho que compreende a colina, as serras, Cabari e São Miguel como Serra do Uranari. Agradeço ao pesquisador Rodrigo Martins dos Santos pela busca de mapas dessa região em diferentes escalas.

Figura 45. Território da Comunidade Cabari



Fonte: Ronaldo Garrido, 2021, arquivo pessoal.

No território da comunidade de Cabari é possível perceber que, na boca do Igarapé Maçabo, há, conseqüentemente, o limite do seu território com São Miguel. O tamanho da frente da comunidade já foi medido em 2.000 metros. Esse primeiro mapa da Figura 45 é o território da comunidade, inclusive contando com igarapés nos quais todas as famílias pescam e fazem caça. Quando o rio Negro está cheio, é possível navegar de canoa pequena para mais longe, inclusive para cruzar as serras. Há uma série de trilhas na direção do campo de futebol, chamado Arena Rio Negro, entre os bairros da comunidades, as Serras e o igarapé Maçabo. É igualmente importante ressaltar que as pequenas habitações desenhadas entre as duas quadras da Figura 45, ao lado esquerdo, são as salas de aula utilizadas pelos docentes, uma vez que não há um prédio escolar propriamente dito.

Já na seguinte Figura 46, o mesmo docente representou parcela importante das comunidades que compõem a rede participante dos torneios intercomunitários sediados na Arena Rio Negro. Algumas delas também contribuem com o conjunto de alunos atendidos pela Einc, como os sítios Daapa e Korini, além de São Sebastião e São Joaquim Mirim.

Figura 46. Comunidades próximas a Cabari



Fonte: Ronaldo Garrido, 2021, arquivo pessoal.

Esse segundo etnomapa localiza a comunidade de Cabari para indicar as comunidades que ficam nas proximidades da microrregião Aí Waturá. A escola municipal indígena Aí Waturá leva este mesmo nome e atende aproximadamente 22 comunidades do entorno: começando na Terra Preta e seguindo até Auxiliadora. No mapa da Figura 46, por sua vez, o professor Ronaldo Garrido traçou as vizinhanças até Ilha das Flores, que opera como uma espécie de centro das tomadas de decisões da microrregião e tem dividido tal protagonismo com Cabari, mais recentemente.

Figura 47. Famílias de Cabari



Fonte: Ronaldo Garrido, 2021, arquivo pessoal.

Já na Figura 47 é possível localizar as casas das famílias. Foram indicados apenas os responsáveis por cada família de cada uma das casas. Algumas são usadas somente como cozinha: onde ficam o forno e a casa de fogo. Em outros casos, são utilizadas como alojamento em ocasiões de eventos escolares, esportivos, conferências bíblicas, etc. para os participantes convidados. Além das casas com os núcleos familiares, há também outros espaços ocupados para atividades escolares, como o Centro Comunitário, o Centro Social ao lado do campo pequeno e o pátio. As casas do capitão Graciliano Garrido e seus irmãos Daniel e Valdemar se situam em frente à Arena Rio Negro.

As categorias predominantes nos mapeamentos que os estudantes e professores indígenas realizam em suas pesquisas indicam cachoeiras, casas, comunidades, campos esportivos, ilhas, sítios, igarapés, serras, roças e sítios sagrados, também chamados de pontos culturais, como eu já disse, talvez por conta de lideranças tradicionais receosas em relação à cultura material e às tradições visuais milenares da região. Tais desenhos de mapas são referências visuais de grande utilidade para a contextualização do letramento dos estudantes, que se engajam nas suas confecções junto dos professores.

Após 2015, quando entrou em vigor a Instrução Normativa 3 da Funai, que exige um plano de visitação acordado para legitimar e proteger as iniciativas das comunidades indígenas organizadas através de suas organizações representativas, foram formalizados o Turismo de Pesca Comunitária no Rio Marié, o Ecoturismo nas Serras Guerreiras e Yaripo, com apoio da Foirn. As necessidades de formalização, porém, trouxeram novos desafios vinculados às comunidades vizinhas, como São Miguel, e à ACIPK, que representa os interesses de mais de 20 comunidades da microrregião, gerando impasses na distribuição dos eventuais benefícios econômicos oriundos da visitação nas Serras de Cabari. Porém, do ponto de vista das relações de respeito entre indígenas e não indígenas, é uma atividade privilegiada para a sensibilização acerca da biodiversidade, da diversidade cultural e linguística amazônica, bem como para um intercâmbio de tecnologias, como no caso da introdução do uso de drones para a vista panorâmica das serras, principalmente nas visitas turísticas, registrada em alguns vídeos e fotos, como a Figura 48, que segue.

Figura 48. Janderson guiando estudantes da UEA nas serras do Cabari



Foto: Aciuly Garrido, arquivo pessoal, 2019.

Como principal resultado, essa atividade, ilustrada pela Figura 48, tem aproximado jovens da organização política da comunidade. Janderson, ao centro da foto supracitada, é egresso do ensino fundamental da Einc, tem se destacado na recepção de grupos de estudantes interessados em subir as serras. A comunidade tem recebido grupos de origens diversas desde 2011 para realizar a trilha pelas duas serras, com duração aproximada de 30 horas para ida e volta e extensão de cerca de 23 km. Estudantes universitários, missionários e turistas estrangeiros já visitaram as serras, geralmente passando o fim de semana na comunidade. Vale salientar que, ao longo das trilhas, são narradas histórias e explicados usos possíveis de espécies nesses caminhos, tal como no caso das plantas da Tabela 3, a seguir.

Tabela 3. Exemplo de sistematização a partir de uma trilha em Cabari

Usos das plantas	yĕgatu rupí	Baniwa liko
	Manungaraita	Padeenhixooa
Materiais para confecção de instrumentos	a) arumã; b) ivirão; c) kabari; d) makakarikuia.	a) poapoa; b) ettipana; c) teepa; d) powe ikoiani.
	Iyáita umbau arama	Paniattinai painhanipe
Frutos comestíveis	a) buyuyú; b) karurú; c) kukura kaapura; d) paka rimbiú.	a) madzawi; b) tsiatsi; c) kamhero awakadetta; d) daapa inhawada.
	Mitimaita tauvalei pusāga arā	Tapeenai wadzaarope
Plantas medicinais	a) buya pusāga; b) kaapara; c) kuaíra cipó; d) pana-panā rimbiú, e) yautí escada.	a) api-itapena; b) toroapa; c) tsokhai adapi; d) tshalotsha; e) itsida hirakaroná.

Fonte: Adaptado de *Revista Leetra Indígena*, v. 1, n. 15, p. 5-24, 2015, Kabari Teepa.

As trilhas também são uma forma de materializar o chamado estudo do meio, idealizado por correntes escolanovistas no intuito de que docentes e discentes formem referências visuais, que evidenciam que o território é dinâmico, sofrendo constantes transformações (PONTUSCHKA, 2004, p. 261). Essas práticas da Einc e de outras escolas indígenas do Noroeste amazônico podem ser consideradas mais sofisticadas do que a proposta das escolas modernas, haja vista a possibilidade de consulta às lideranças tradicionais, conhecedoras das transformações já ocorridas ao longo da territorialização, nesse caso, das Serras de Cabari.

Além de promover por via das trilhas o protagonismo dos velhos conhecedores, outrora chamados de cipozeiros¹⁰², mateiros, etc., a exploração da morfologia das línguas faladas na comunidade para a elaboração de descrições e explicações aos turistas corporifica um letramento ecológico, decorrente da adoção do ensino via pesquisa e mais uma das linguagens a serem manuseadas para interpretar e sistematizar o mundo. A morfologia das línguas da família tupi-guarani é rica em afixos, tais como *-pura*, que pode indicar a procedência das espécies presentes em um dado espaço, tal como *-kaapura* (literalmente, que é da mata, ou selva, em diferenciação daquelas espécies domesticadas nos quintais de cada família). Outro exemplo mais recentemente pesquisado pelos professores foi o dos sufixos *-sika e -yukisé*, também do yëgatu, como indicador de óleos e resinas em espécies de plantas, dentre as quais algumas delas podem servir também para usos medicinais (*akayu sika, oiticica e mirá yukisé*, por exemplo¹⁰³). A sintaxe nominal das línguas indígenas costuma explicitar, por sua vez, relações ecológicas, tais como as presentes na cadeia alimentar. Nomes formados em relação genitiva são exemplos de como ocorre tal associação entre os termos em yëgatu, falado pela maioria das famílias de Cabari:

- *karapanaúba* (árvore, *-úba*, do mosquito, *karapanã*) diz respeito a uma grande árvore na qual costumam aparecer mosquitos transmissores da malária¹⁰⁴;
- *buya pusãga* (remédio, *pusãga*, de cobra, *buya*) são folhas de plantas que podem ser usadas para cobrir partes do corpo que sofreram picadas de cobras venenosas;

¹⁰² Em yëgatu, *xipú* é uma categoria que organiza uma série de espécies botânicas por seus falantes conhecedores (MELGUEIRO, 2022, p. 159).

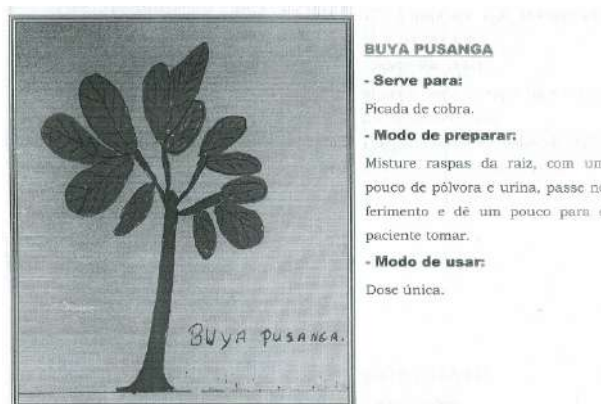
¹⁰³ Muitos outros exemplos de breus, grudes, óleos e resinas extraídos de espécies animais e vegetais foram documentados na tese de Melgueiro (2022).

¹⁰⁴ KFFURI (2015) compilou um estudo etnobotânico de plantas antimaláricas no formato de cartilha, que parte deste vocabulário em yëgatu e na língua tukano.

- *paka rimbiú* (comida, -imbiú, de paca, *paka*) refere-se a castanhas que servem de alimento para as pacas;
- *pana-panã rimbiú* (comida, -imbiú, de borboleta, pana-panã) diz respeito a uma flor que serve de alimento a algumas espécies de borboletas e que também exerce função de tônico estimulante em razão de seu forte cheiro.

Tais descrições e explicações são similares ao receituário produzido pelo professor e ex-agente de saúde Plácido Luciano (anexos P e Q), no qual organizou uma lista de remédios tradicionais a partir de plantas encontradas nos rios Negro e Içana, representadas em desenhos. A Figura 49 a seguir exemplifica a sua pesquisa sobre buya pusanga:

Figura 49. Receita de buya pusanga



Fonte: Plácido Luciano, acervo pessoal, 2019.

A comunidade recebeu visita técnica da equipe da Diretoria de Promoção ao Desenvolvimento Sustentável, da Funai, em 2018, que orientou os participantes no sentido de promover a reafirmação cultural, oportunidades de trabalho para jovens indígenas, a vigilância e fiscalização dos limites das terras indígenas, diminuição de atividades predatórias, geração de renda e diminuição do preconceito em relação aos indígenas (FUNAI, 2018, p. 54). Tais funções do turismo comunitário têm sido assimiladas pela comunidade, haja vista a participação docente e discente em meio às visitas guiadas, promovendo um letramento ecológico dos estudantes envolvidos nessas iniciativas e dos turistas. A Figura 50 abaixo registra a passagem de visitantes guiados por Aroni Garrido e Janderson Garrido pela trilha, próximos à chamada Casa de Pedra.

Figura 50. Aroni e Janderson Garrido guiando visitantes



Foto: Janderson Garrido, 2020

As serras de Cabari foram registradas no curta-metragem *Mandioca, o sustento da vida* (2016) na forma de um cartão postal, assim como a paisagem da Ilha Bela Adormecida e em vídeos produzidos ao longo da pesquisa “Educação escolar indígena: saberes aprendidos e inovação”, como devolução dos pesquisadores à comunidade colaboradora. A metodologia da dramatização é usada nas turmas multisseriadas, dentro da proposta do professor Mário de fortalecer os saberes através de expressões artísticas nas formaturas. É igualmente funcional para apresentações aos turistas. As encenações trazem a ideia de fortalecer e revitalizar as culturas tradicionais dentro desse processo mais amplo de territorialização de Cabari, após sua fundação numa conjuntura de demarcação das terras indígenas do Rio Negro. A Figura 48, por sua vez, é um registro da formatura do ensino fundamental da Einc, em 2017, uma das primeiras a realizar dramatizações que valorizassem na comunidade pinturas e danças tradicionais dos povos baniwa e koripako, coordenadas pelo professor Mário Gonçalves.

Figura 51. Formatura do ensino fundamental de 2017

Foto: Plácido Luciano, 2017.

A própria possibilidade de fazer com que o turismo e os torneios da Arena Rio Negro sejam atividades escolares faz com que os educadores pensem a respeito das intersecções entre áreas que, para a escolarização moderna, estão separadas, dentro da divisão entre educação formal e não formal. Há caminhos viáveis para a escola dialogar efetivamente com a comunidade, que nem sempre obtém uma relação equilibrada no cotidiano escolar: entre as atividades junto da lousa nas salas de aula e aquelas realizadas ao ar livre. Estas últimas aparentemente são associadas a uma maior flexibilidade, enquanto aquelas são comumente interpretadas dentro de uma lógica de seriação de conteúdos a serem “passados”. Pode-se dizer, então, que as escolas indígenas que pesquisei organizam os saberes de um modo que transcende geralmente a divisão entre educação formal e não formal, havendo um contínuo entre ambas.

A comunidade Cabari e dos sítios Korini, Boa Vista e Maracajá se organizaram junto à escola para a pesquisa, confecção e venda de artesanatos de modo a envolver paulatinamente crianças e adolescentes, levando em consideração que enquanto os idosos das famílias fundadoras da comunidade são especialistas na produção e venda de artesanatos de arumã e outras fibras, parte da juventude não pratica mais os conhecimentos tradicionais, por motivo de vergonha de não dominarem mais esses saberes sobre artes. Uílio Garrido tem

repassado para seus netos e sobrinhos mais próximos algumas dessas técnicas e as expandiu para novos recursos, que têm aumentado na comunidade: as garrafas PET.

Além disso, há uma cultura material recorrentemente encontrada nos solos de Cabari: o darapi - que a esposa do líder Utílio, Isaura, conhece - e outros itens como o camuti e o ríru, são eventualmente encontrados na terra preta do rio Negro. Aciuly Garrido desenvolveu um TCC com esse tema, no curso de graduação em Arqueologia da UEA, e guiou visitas nas serras. Até mesmo brinquedos eram tradicionalmente produzidos com argila e outros minerais. A pesquisa de Aciuly buscou identificar os registros arqueológicos na comunidade e sua relação com os aspectos culturais e sociais dos indígenas que lá habitavam antes da fundação e da territorialização da comunidade. A partir desse trabalho, foi notória a necessidade de sensibilização da comunidade a respeito dos vestígios arqueológicos encontrados, principalmente acerca dos petróglifos, interpretados como patrimônio material e imaterial no Alto Rio Negro pelos estudos científicos.

A pesquisa de TCC de Aciuly Garrido, formado no ensino fundamental da Einc e atualmente técnico em informática, verificou que a comunidade apresenta vários vestígios pré-colombianos tais como o petróglifo que consta na capa da publicação *Kabari Teepa* (2015). Além desse, o ex-estudante e ex-morador da comunidade encontrou um conjunto de amoladores de pedra que, com base nas narrativas das lideranças tradicionais, era bastante usado pelos grupos que ali viveram, há muito tempo, na Bacia do Rio Negro. Com esses amoladores, eram confeccionados machadinhos e pontas de flecha, pois a produção estava vinculada ainda à disponibilidade de matéria-prima bem como à presença de indivíduos com habilidades para produzi-los, conforme as escolhas culturais. Esse estudo de Aciuly também retoma atividades de ensino via pesquisa realizadas no 1º Seminário da Escola Aí Waturá em Cabari, em 2014, quando os alunos de Ronaldo e Silvério Garrido Júnior confeccionaram um cacuri, conforme a Figura 52, a seguir.

Figura 52. Cacuri apresentado no 1º Seminário da Escola Aí Waturá em Cabari



Foto: Ronaldo Garrido, acervo pessoal, 2014.

A quantidade alta de amoladores ao longo da comunidade, pode ser explicada pelo fato de esse ponto ser talvez um lugar onde havia uma abundância de alimentos nas margens do rio, pois há um grande conjunto de lajedos e pedras, propícios para a paragem de peixes durante a noite. Os arredores, onde foram encontrados o núcleo lítico e os amoladores de pedra, deveriam ser nos tempos antigos lugares de muita caça, pois a quantidade de palmeiras é muito grande e seus frutos servem de alimento para seres humanos e muitos animais, como por exemplo, o javari (*Astrocaryum javri*) e principalmente buriti (*Mauritia flexuosa*) e tucumã (*Astrocaryum aculeatum*).

Foram pesquisados pelos alunos instrumentos que os antigos utilizavam na caça e na pesca antes dos processos colonizadores, que trouxeram instrumentos mais sofisticados. Os instrumentos eram feitos de materiais retirados da própria natureza. Um dos quais é o pulado com corda, feito com uma vara envergada e presa a uma forquilha. Em sua ponta era amarrado um fio feito de tucum ou curauá tecido e bastante resistente. Na corda era feito um laço. Quando algum animal, principalmente o inambú, passava por dentro dessa corda a vara se desprendia e puxava o laço prendendo o animal.

A zarabatana é feita de palmeira jupati (*Raphia taedigera*), um tipo de instrumento que é utilizado na caça, geralmente para animais menores. Dentro da zarabatana é posta uma pequena flecha feita de tala de patauá (*Oenocarpus bataua*) e na sua extremidade enrolado com a sumaúma (*ceiba pentandra*), que contribui para maior eficiência no momento do disparo. Na sua ponta é colocado o wirari, veneno que imobiliza o animal em alguns instantes. O arco e flecha é, por sua vez, um instrumento utilizado principalmente na pesca. O arco é feito de pau d'arco envergado por um fio de tucum ou curauá que dá mais consistência ao instrumento. A sua flecha é feita de pau de flecha com ponta feita de osso de animal ou paxiúba (*iriartea deltoidea*). Geralmente é utilizado para matar peixes maiores como tucunaré, surubim e outros.

Diferentemente, o pinawaka é um instrumento de pesca, utilizado principalmente para fisgar os tucunarés. É confeccionado com um caniço de madeira resistente e, na sua extremidade, amarradas com uma linha feita de tucum, algumas penas de aves principalmente o do tucano e da arara. Para a pesca as penas são arrastadas em cima da água, tornando peixes pequenos em iscas, o que faz com que o tucunaré se engane e os coma dentro da armadilha e seja atrapado, principalmente nos igarapés do entorno das Serras de Cabari. Já o pulado com matapi contém uma linha feita de tucum ou curauá e na sua extremidade é amarrado um pequeno matapi, feito de tala de bacaba (*Oenocarpus bacaba*). Quando é armado, a linha é amarrada a uma vara resistente e envergada em direção à água e presa por duas varas. O matapi é colocado dentro da água a uma profundidade de aproximadamente 10 cm e dentro do matapi é colocada uma isca, geralmente um pedaço de carne de peixe. Quando o peixe entra para comer a carne, a armadilha é disparada, e o peixe fica preso dentro do matapi. Esse instrumento serve para a pesca de traíra, jandiá e outros peixes que se alimentam de carne.

Finalmente, o timbó (*Derris elliptica*), espécie de planta venenosa que é tradicionalmente utilizada para matar peixes. Dessa planta é retirada sua raiz, e depois socada e misturada com argila ou tabatinga, o que faz com que o veneno tenha mais facilidade de se espalhar pela água. Quando é jogada no local escolhido, em alguns instantes os peixes começam a boiar por efeito do veneno e são apanhados por um puçá ou zagaia. Essa prática é feita geralmente em época de rio seco, quando os igarapés, lagos e outros estão mais rasos. A Figura 53, apresentada a seguir, é um registro dos momentos de pesquisa de campo de Aciuly, quando caracterizava o tipo rochoso da chamada Pedra do Poraquê, junto do

pesquisador Carlos Augusto da Silva, como parte de seu TCC no curso de Arqueologia, oferecido pela UEA.

Figura 53. Aciuly Garrido, à direita, junto de seu orientador na Pedra do Poraquê



Fonte: Aciuly Garrido, 2022, arquivo pessoal.

Ocorre que algumas lideranças tradicionais formadas pelas escolas bíblicas, embora apoiem as iniciativas de projetos de cadeia de valor para a confecção de artesanatos, demonstraram certa resistência na valorização da cultura material, especialmente dos petróglifos. Tal comportamento de receio a aspectos da cultura material dos povos indígenas do Noroeste amazônico pode estar vinculado ao conjunto de práticas que constituem o paradigma colonialista de escolarização moderna. O professor da comunidade Ucuqui, Lucas Dávila Fernandes, falante de yëgatú nascido em Assunção, é ex-aluno do sistema salesiano e

nota vantagens e melhorias trazidas com a educação escolar indígena. Ele também afirmou na minha primeira viagem a campo que as crianças de Ucuqui se interessam pela cultura tradicional, diferentemente da comunidade de origem dele. Antes, contou ele, havia muita separação por gênero, a proibição das línguas indígenas e uma literal destruição da cultura material indígena, exemplificada com a quebra dos camutis diante dos alunos internos.

Na frente da casa de Utilio e Isaura, há um grande espaço de preparo da mandioca, chamado casa de farinha, onde se penduram os tipitís e se realiza o mingau familiar, tipicamente baniwa, com karibé e quinhapira. Quando estão em casa ficam mais frequentemente na cozinha, disposta de modo diferente das casas convencionais não indígenas, construída como um espaço mais aberto, com suas paredes vazadas, ou mesmo desprovido de paredes (VIANNA, 2017, p. 136). Essas cozinhas são importantes locais de repasse dos saberes artesanais, como a confecção dos tipitís. As plantas cultivadas pelas famílias nos seus respectivos quintais complementam aquelas das suas roças. Um dos exemplos mais especiais é o das pimentas, que constituem um dos principais temperos da culinária baniwa e koripako.

Figura 54. Tipitís confeccionados por Utilio Garrido e seu filho Garcia



Foto: Ronaldo Garrido, 2018.

Uma ideia recorrente de inovação seria a de transformar conceitos indígenas em patentes, tal como no caso dos tipitis, confeccionados com garrafas PET na Figura 54, a partir da necessidade de maior organização dos resíduos sólidos na comunidade. Novos paradigmas para a produção e comercialização de artesanato foram pensados e pautados a partir das parcerias técnico-científicas estabelecidas pelos povos baniwa e koripako, respeitando as decisões locais e a sustentabilidade socioambiental. Assim, para o projeto em pauta, foram buscadas experiências exitosas que estavam sendo desenvolvidas por outros povos indígenas amazônicos e que estivessem dispostos a compartilhá-las. Por meio da Rede de Cooperação Amazônica (RCA), que congrega doze organizações indígenas e indigenistas que atuam na Amazônia, foi proposto e encabeçado pelo Iepé junto ao Instituto Socioambiental (ISA), a Organização Indígena da Bacia do Içana (Oibi) e a Escola Indígena Baniwa Coripaco (EIBEC) Pamáali, um intercâmbio de artesãos wayana e aparai junto aos Baniwa e Koripako. Estes últimos, em parceria com o ISA, já desenvolviam projetos experimentais de plantio e manejo de arumã, desde a década de 1990 (VELTHEM; LINKE, 2014, p. 120).

A ideia de elaboração de projetos que divulguem a transformação das garrafas PET em tipitis é uma forma de indigenizar a escolarização, ampliando os espaços dos saberes tradicionais. Esta continuidade entre resíduos sólidos e matéria-prima também ensina a comunidade sobre como os livros impressos podem correr o risco de se tornar igualmente lixo, pois o papel se umedece com facilidade em regiões amazônicas. Desse modo, a confecção desses novos tipitis pode ser entendida como uma tradução (MELO *et al.*, 2007, p. 116), com base na semiótica material, que acompanha a territorialização da comunidade Cabari, dentro de um elo inovador estabelecido entre as fibras plásticas e as fibras vegetais.

Uma das principais preocupações do corpo docente e dos mais velhos é com os riscos de divisão dos povos ao longo da execução desses projetos socioambientais, de modo similar ao que já ocorreu nos conflitos entre distintos clãs bem como entre orientações religiosas e em algumas associações indígenas. Por tais razões, os projetos de cadeia de valor e de turismo comunitário geram algumas precauções devido à dificuldade em distribuir os ganhos a todos os envolvidos dentro de uma única associação indígena, a saber, a ACPIK, que abrange um grande conjunto de comunidades, cujas populações têm crescido nos últimos anos.

Outra preocupação recorrente das comunidades, especialmente do Médio Rio Negro II, vem a ser o fato de que o próprio acúmulo de resíduos plásticos dentro das comunidades costuma ser associado à geração de problemas vinculados a novas práticas de consumo, principalmente com o aumento da compra de alimentos industrializados, que fazem com que as comunidades acumulem embalagens plásticas. Durante os anos de 2015 e 2016, por exemplo, passou a operar na casa de Utílio uma pequena mercearia, ou “mercadinho”, como costuma ser chamado. A partir daí, seus parentes dentro e fora de Cabari passaram a consumir produtos embalados em plásticos como, por exemplo, milho de pipoca, pacotes de café, açúcar, macarrão instantâneo e salgadinhos.

A partir dessas novas facetas da territorialização das Serras de Cabari pelos Baniwa, que envolvem as possibilidades de atividades turísticas, desenvolvimento de projetos de cadeias de valor e aumento do consumo de produtos industrializados, as lideranças da comunidade têm se preocupado com quais saberes as crianças e jovens estão aprendendo na sua escola, ou ainda quais saberes eles devem, de fato, desenvolver ao longo de sua educação escolar. Ou seja, ademais da problemática do aumento populacional e consequente escassez de alimentos frescos propiciados pelos rios, as novas gerações não têm se dedicado a aprender a caçar e a confeccionar seus próprios recursos. As crianças e jovens, por sua vez, mobilizam-se por outras atividades, vinculadas ao esporte e lazer. Embora esta pesquisa tenha se detido em conversas com pessoas adultas de Cabari, todo o circuito de eventos da Arena Rio Negro engloba as gerações mais novas, dentro do conjunto de recursos inovadores promovidos pela Escola Indígena de Cabari.

Há, por outro lado, muitos professores da Einc e de outras escolas de toda a TI que se queixam a respeito do arquivamento dos recursos educacionais por eles produzidos, desprovido de uma política clara de gestão, que pode também envolver a falta de instalações adequadas, que poderiam ser supridas pelos órgãos gestores (Semed, Seduc, MEC). Recentemente, os exemplares da *Revista LEETRA Indígena*, nos quais há um artigo dos professores Ronaldo e Silvério Júnior, ficaram no depósito da escola, lacrados para serem usados no início do ano letivo de 2022:

Isso desanima a gente. **O único depósito deixou os livros sujos. Era uma sala cheia de morcegos. Estragaram muitos livros. Muitos livros foram queimados quando o depósito foi reaberto no meio da pandemia.** A gente fica cuidando para não perder, mas não temos uma biblioteca adaptada para guardar. Até estamos tentando conversar com a prefeitura para pensar na construção de bibliotecas para as escolas indígenas. Quando a gente questiona isso, algumas pessoas acham que a gente quer mandar nas coisas. Mas isso é uma diferença de pensamento só. As salas antigas de Cabari são dominadas pelos morcegos. **Precisa de mais estrutura pra escola. Se a gente for só depender das salas pra dar aula, fica difícil. Por isso as trilhas são tão importantes também, por causa dessas dificuldades de estrutura. Agora, hoje, tem muita coisa que dá pra aproveitar, principalmente com as antenas de internet.** (Ronaldo Garrido, 2022, grifos meus)

Tal prioridade ao controle das atividades escolares, arquivamento e documentação detalhada nos diários de classe nas escolas indígenas parece ser uma solicitação dos órgãos gestores da administração escolar, que não corresponde às condições que os docentes têm para gerir suas atividades e seus recursos produzidos ao longo de suas aulas, uma vez que são poucos os professores que possuem notebooks e inexistem uma secretaria na estrutura física da Einc. Assim sendo, o depósito da escola é símbolo de uma gestão deficitária dos recursos educacionais já existentes na comunidade, que lida com instalações insuficientes, de acordo com o professorado, sendo que já havia sido aprovada a construção de um novo prédio escolar financiado pelo FNDE, contemplada no “Projeto escolas indígenas no TEE do Rio Negro” (MEC, 2017). Apesar das dificuldades demonstradas com o acervo de materiais impressos da escola, a Arena Rio Negro tem se notabilizado justamente pelo acolhimento, ampla participação comunitária e uma notável circulação de saberes, haja vista as apresentações de danças intercaladas aos jogos dos seus torneios.

Para além do acervo do depósito escolar, a sistematização contínua recria contextos: as línguas indígenas passam a ocupar os espaços restritos até então ao português. Os saberes veiculados por essas línguas podem ser repassados de diferentes modos, como no caso dos tutoriais produzidos pela licenciatura indígena, que têm pesquisado novas materialidades para dar concretude aos recursos educacionais próprios (fibras em geral extraídas da flora, pedras, sementes e até mesmo resíduos sólidos como pilhas e plásticos, como no caso das garrafas PET). As queixas em relação à insuficiência de infraestrutura escolar e recursos educacionais disponibilizados, ou fomentados pelos órgãos administrativos da educação escolar são recorrentes na obra *Educação escolar indígena do Rio Negro (1998-2011): relatos de*

experiências e lições aprendidas (CABALZAR, 2012), expressas no balanço das pesquisadoras Flora Cabalzar e Lúcia Alberta Andrade:

(...) além da falta de infraestrutura básica para as escolas como prédios, carteiras, lousas, **os materiais alimentícios e didáticos recebidos são insuficientes e inadequados e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática**; o material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas. (CABALZAR, 2012, p. 34, grifos meus)

Ao longo dessa obra, relatos de docentes de diferentes escolas indígenas do Noroeste amazônico demonstram preocupações em diferentes escolas quanto à sistematização e confecção de recursos educacionais, como no caso de Abrahão França e Teolen Escobar, da Escola Indígena Kurika, do Alto Rio Negro:

Chegamos a um consenso, “Vamos com nheengatu, que a gente já fala mais que as nossas próprias línguas”. Mas quem daria aula de nheengatu? **Mesmo falando, sentíamos dificuldade de escrever e, além disso, não havia material didático que facilitasse a escrita e a sequência do trabalho**. Mesmo com essas dificuldades, seguimos na nossa decisão. Foi ainda mais difícil ao começarmos o trabalho com a segunda parte do ensino fundamental (6º ao 9º anos atuais). (CABALZAR, 2012, p. 338, grifos meus)

No caso da Escola Indígena Tukano Yupuri, Hausirõ Azevedo, os professores detalham a maneira como confeccionam seus materiais para o preparo da suas aulas, para lidar com a ausência de materiais didáticos aludida no excerto anterior:

As pesquisas realizadas e também os materiais produzidos em oficinas e encontros são registrados e transformados em material didático para as outras turmas: podem ser gravações, vídeos, fascículos, cartazes produzidos e armazenados na própria escola. Para isso a secretaria da escola foi estruturada com computadores, scanner, impressora, guilhotina, material para encadernação, gravadores, CDs, DVDs, câmera fotográfica, câmera de vídeo e cartões de memória. Mais recentemente foi implantado o Ponto de Cultura do Médio Tiquié. **Um grupo composto pelo secretário da escola e alunos do ensino médio foi formado pela assessoria do ISA para produzir materiais locais, gravar, digitar, escanear e encadernar registros escritos**. Alunos e professores do ensino médio estão sendo formados para fotografar, filmar e produzir vídeos. (...) **Esses materiais ficam arquivados também para serem utilizados como material de pesquisa. Servem também de exemplo para outras turmas realizarem pesquisas como aquelas já produzidas**. Toda pesquisa que é realizada deve ser guardada, pois em algum momento ela poderá ser transformada em um fascículo ou uma publicação. (CABALZAR, 2012, p. 184, grifos meus)

As escolas hüpDAH, segundo o relato de Renato Athias, também apresentam essa demanda, principalmente no que tange aos letramentos na língua hüpDAH:

Com relação à língua indígena, ainda que os professores hupd'äh valorizem a escrita na própria língua, pelo fato de colocá-la no mesmo nível que o português, e que foi muito bom poder ler na sua língua, ainda ressentem-se da falta de textos para leitura, o que os impede de avançar; percebem que a formação coloca a escrita e a leitura em primeiro plano, enquanto sua prática pedagógica demonstra a centralidade da oralidade. **Os professores também se ressentem da falta de instrumentos pedagógicos apropriados que facilitem a transição para o português; a ausência de material apropriado para essa fase de letramento aumenta a dificuldade sentida pelas crianças.** Todos esses aspectos debatidos e avaliados pelos Hupd'äh merecem aprofundamento, e partem de avaliação feita pelos professores na terceira etapa do curso de Magistério Indígena II. (Depoimento de Renato Athias, *In*: CABALZAR, 2012, p. 219)

Deste modo, pode-se pensar com base em uma semiótica material (LAW, 2009) que, a partir das demandas pelo ensino de qualidade da educação escolar indígena, muitas vezes corporificado no ensino via pesquisa, emergem práticas de aprendizagem que mesclam aquisição e sistematização de saberes, vinculadas às etnociências e aos letramentos indígenas: há pesquisas sobre materiais concretos já consolidados no cotidiano da comunidade e invenção de novos objetos, circulando em meio aos saberes já convencionais da escolarização na forma de recursos educacionais, principalmente livros de leitura e itens artesanais como o urutu, o tipiti e o cacuri.

5.2.4 Arena Rio Negro: inovação a partir da territorialização

Pelo menos desde 1995 os Baniwa e Koripako se mobilizam em função do esporte. Nesse mesmo ano, houve o 1º encontro esportivo cultural Baniwa, na comunidade Assunção do Içana. Atualmente, os chamados “encontros esportivos culturais” se tornaram frequentes ao longo do ano letivo das escolas indígenas e a comunidade Cabari fundou a Arena Rio Negro com parceria do 5º Batalhão de Infantaria de Selva (BIS), realizada e mantida pelo atual capitão da comunidade e professor Graciliano Garrido. Mais jovem, a comunidade Cabari completou 22 anos de existência em 2019, contando com a experiência de já ter organizado vários eventos esportivos, principalmente após a fundação da Arena como um campo próprio para os torneios, e da Copa Rio Negro de Futebol, em 2016, seguida do Campeonato Cabariense. O gramado da arena se localiza a caminho das duas serras do Cabari, após o bairro Praça 14.

Figura 55. Eliane Garrido e Edivaldo Máximo no Campeonato Cabariense



Foto: Janderson Garrido, 2020

A Figura 55 exibe o casal formado pelo professor Edivaldo, professor da etnia Baré e um dos idealizadores da Arena Rio Negro, casado com Eliane, filha de Uílio Garrido. Ambos estão uniformizados pelo fato de estarem participando, nessa foto, do Campeonato Cabariense, nas modalidades de futebol masculino e feminino, respectivamente. Concebida a partir de iniciativa das comunidades do Médio Rio Negro II junto dos docentes, esta Arena que sedia os torneios intercomunitários tem como objetivo realizar a Copa a cada dois anos em Cabari, com a participação de diferentes delegações das comunidades ou regiões do rio Negro e seus afluentes, principalmente para atrair os jovens que gostam de praticar esportes, para que eles possam preparar o seus corpos físicos adequadamente, desfrutar da copa sem álcool ou outras drogas prejudiciais à saúde. O professor Ronaldo Garrido contou um breve resumo sobre a trajetória de sua construção:

(...) a construção da Arena Rio Negro no Cabari surgiu em 2015. Quando iniciamos o campeonato da comunidade, né? Algumas comunidades vizinhas participaram do campeonato naquele campinho ali do centro, bem na frente da igreja. E pensamos que aquele campinho era muito pequeno. A gente começou a pensar né? A possibilidade de construir um maior, né? Abrir o local maior. Então surgiu a ideia de trabalhar. Aí, já com o Graciliano capitão da comunidade, em 2016. Não, ainda em 2015, já capitão. **A gente se organizou para trabalhar com participação dos alunos. Começamos a roçar, isso foi no início do ano de 2015. Foi um ano inteiro trabalhando. Então, surgiu. Foi feito com participação da comunidade e escola também. Aí conseguimos também apoio, dos parceiros né, que levaram máquinas e tratores para arrumá-la até que, em 2017, foi realizada a primeira Copa do Rio Negro né?** Que foi entre, se eu não me engano, eu acho que foi sete a onze de novembro de 2017, foi a primeira e nós combinamos pra que acontecesse a cada dois anos né? Então foi assim que surgiu a ideia, foi por vontade nossa mesmo de ter um campo maior. Então a ideia veio e todo mundo concordou, né? **Professores se organizaram para que pudéssemos ter um tempo com os alunos para roçar. Roçar e tirar as madeiras e foi indo.** Então, foi um planejamento conjunto, né? Com a escola e comunidade para construir o campo. (Ronaldo Garrido, 2020, grifos meus)

Simultaneamente aos torneios organizados ocorre um evento adjetivado como “cultural”, no qual todas as escolas das delegações apresentam danças, brincadeiras tradicionais, dramatização ou coreografia com músicas evangélicas durante todas as noites do evento esportivo, utilizando as línguas das equipes participantes. Ali, protagonizam os animadores de cada comunidade, que são pessoas adultas, geralmente professores ou lideranças tradicionais, que tomam a frente da realização dessas atividades junto dos mais jovens, como na Figura 56 a seguir, na qual o estudante Anderson toca teclado com a banda

MVC, formada por jovens de Cabari. É o caso dos professores Ronaldo Garrido, Mário Gonçalves e Agnaldo Casimiro, por exemplo, que estão à frente de um processo importante de territorialização, o da transformação da paisagem e atualização de narrativas.

Figura 56. Noite cultural no 1º dia da II Copa Rio Negro



Foto: Janderson Garrido, 2019.

Os atletas locais também formam times organizados de futsal, futebol e vôlei masculinos e femininos, inicialmente orientados pelo professor Edivaldo Máximo Garrido, para representar Cabari durante a Copa Cultural e, a partir de então, definiu-se o nome do time como Cabari Esporte Clube (CEC). O time CEC, depois de sua fundação, ganhou a primeira copa em novembro de 2016, no período de inauguração de Arena Rio Negro, com participação de 12 times masculinos e 8 times femininos. Após a ocupação das Serras de Cabari com a fundação da comunidade, da escola, de associações, igrejas próprias, etc. tem ocorrido uma ressignificação dos recursos socioambientais, na confecção de recursos educacionais e da própria Arena, que proporcionam, por sua vez, uma memória desses acontecimentos entre os comunitários, através de registros em textos, áudios e em vídeos curtos coordenados pelos docentes.

Além do time CEC, existe outra equipe, chamada Atlético Nacional Cabariense. Esse último nome era utilizado antes quando os atletas locais foram participar de torneios nas outras comunidades e também durante campeonato que ocorre anualmente na Arena Rio Negro, com participação de vários times masculinos e femininos. O Atlético Nacional Cabariense ganhou quatro vezes consecutivas o campeonato anual e também já conseguiu algumas vitórias nos outros torneios, fora da comunidade, trazendo uma boa avaliação dos comunitários a respeito dessa iniciativa. O professorado indígena e demais lideranças avaliam que, atualmente, a comunidade Cabari é estratégica, porque tem condições de atrair recursos e, ao mesmo tempo, engajar sua juventude com a organização dos eventos esportivos. Um relato de Daniel Garrido me chamou a atenção em relação a este assunto:

Não é uma questão de crença, se você é evangélico ou não. Quando estamos numa conferência de educação ou de saúde, **estamos discutindo a melhoria da vida dos indígenas. Precisamos, por exemplo, de estrutura na educação e na saúde para melhorar. A internet facilitaria esses dois, porque a radiofonia está falhando muito. Mas está complicado depender do governo para conseguir essa estrutura. Isso é triste. Cabari era para ser uma das primeiras a receber a construção do novo prédio escolar do MEC.** (...) A gente teve excelentes resultados com o ecoturismo. Construímos duas casas com esse lucro das visitas. E também teve a criação da Arena Rio Negro, que também é uma forma de receber pessoas de fora. (Daniel Garrido, 2019).

Figura 57. Placa plurilíngue de boas-vindas da Arena Rio Negro



Foto: Agnaldo Casimiro, 2022

De modo similar às conferências bíblicas, as equipes, assim como cada igreja de cada comunidade, confeccionam e hasteiam suas próprias bandeiras durante a realização desses eventos e têm relativa liberdade para se expressar em suas línguas. Recentemente, foi montada a nova placa de boas-vindas da Arena Rio Negro, com mensagens em português, yêgatu, baniwa e tukano, conforme a Figura 57. Pode-se dizer, então, que são formas de convivência, ou *koame paowhaaka matsia* (MARQUI, 2017, p. 153) e colaboram na gestão de possíveis conflitos entre os diferentes povos que habitam o Médio Rio Negro II. A itinerância entre as comunidades adeptas às conferências bíblicas e, mais recentemente, inscritas no circuito dos torneios que abrange do Médio Rio Negro ao Baixo Rio Içana, tem sido a trilha seguida pela comunidade de Cabari. Trilha que também é influenciada por outras experiências, vinculadas às práticas de organização comunitária da igreja local e de elaboração de projetos, esta oriunda dos docentes formados nas Licenciaturas do Ifam-CSGC e da Ufam.

Em sua pesquisa etnográfica sobre conferências religiosas e sobre pastores Wai Wai, Dias Júnior (2005) defende a hipótese da formação de novos coletivos, acreditando na ocorrência de uma potencialização da organização social tradicional nesses eventos religiosos de forma análoga às assembleias dos tuxauas (DIAS JÚNIOR, 2005, p. 186). Por analogia, a escola indígena, com seus eventos próprios, também consegue fortalecer essas organizações sociais, na avaliação e escolhas do corpo docente. Uma fala do professor Mário Gonçalves nos meus terceiros trabalhos de campo ilustra esta relação:

Cabari construiu a Arena Rio Negro, que vai sediar pelo terceiro ano consecutivo a Copa cultural. A comunidade é animada, tem liderança da igreja, administração da comunidade e escola comprometida. Às vezes, tem malária na comunidade, mas agora não está dando muito. Acho que é porque as famílias estão se prevenindo e a gente está aproveitando esses eventos culturais para avisar o pessoal. (Mário Gonçalves, 2020).

De certo modo, há compatibilização entre a prática das conferências bíblicas, santas ceias, etc. e calendário escolar, necessária à participação social ativa na comunidade. Os meus três trabalhos de campo desta pesquisa e outras etnografias (XAVIER, 2013) também observaram alguns indícios de que tem havido maior concessão para a diversidade de saberes

nas comunidades evangélicas baniwa e koripako. Semelhantemente à Einc, a maior parte do tempo das atividades escolares de algumas escolas guarani-kaiowá tende a ocorrer em salas de aula, os docentes seguem uma série de conteúdos em dado prazo, utilizam os dispositivos da repetência e da frequência escolar convencional, mas o calendário escolar contempla essas concessões dos gestores da Secretaria da Educação (GHANEM; PELLEGRINI; COLMAN, 2022, p. 247). Cabe indagar se o calendário, observado como mais flexível às propostas de escolarização própria, indica ser um meio de fomentar a participação comunitária.

Ainda permeada pelas conferências bíblicas, pode-se dizer que há na Einc uma inovação na gestão plurilíngue entre barés, baniwas, hüpdahs, etc., que podem se revezar na narração das partidas com utilização de microfone e valorizando apresentações culturais das demais delegações e agremiações desportivas, semelhantemente à abertura existente na Igreja de Cabari para que qualquer participante narre um testemunho em sua própria língua. Xavier (2013) oferece um relato de suas pesquisas de campo a respeito do Conplei realizado em Cabari, em julho de 2011:

No evento em Cabari, os Hüpdah se apresentaram, cantaram em frente à audiência, no culto da noite, oraram e deram testemunhos. Os Koripako pareciam surpresos com as apresentações, ao mesmo tempo fascinados e constrangidos. (...) Basílio, visivelmente emocionado e referindo-se ao espaço dado aos Hüpdah na programação das ‘oportunidades’ do mini-Conplei, disse-me que **era a primeira em sua vida que via os Maku aparecerem em condições de igualdade com os Tukano e os Baniwa.** “Isso é o Evangelho”, disse, e repetiu: “Isso é o Evangelho”. (XAVIER, 2013, p. 432, grifos meus).

Defendo que os eventos da Arena seguem protocolos similares aos das santas ceias e conferências, proibindo o consumo de álcool durante os torneios intercomunitários. Daniel Garrido, em 2018, relatou-me entender que o álcool é agravante para alguns conflitos imediatos em noites de eventos. Seu primo, Efrain Garrido, que atua como técnico de saúde indígena, viajando muito pelas comunidades no rio Uaupés, já nas áreas nadahup também afirmou, em minha pesquisa de campo de 2019, que, diferente dos povos do Uaupés, os Baniwa já evitam o uso de álcool há muito tempo. Segundo ele, muitos agentes de saúde são acionados em festas em comunidades do Uaupés por conta de traumas oriundos, de acordo com Efrain, do uso de bebidas alcoólicas entre homens.

Há também protagonismo juvenil na organização dos eventos conduzida com a participação de egressos do ensino fundamental como, por exemplo, Daniel, Garcia e Janderson. Além disso, detectei certa convergência entre as proibições protestantes do álcool e do fumo e a valorização do esporte. O anúncio abaixo, extraído das redes sociais dos jovens Daniel e Garcia Garrido, evidencia também um engajamento com a gestão financeira desses eventos, consolidando a afirmação "Praticar esporte é saúde", que mescla os valores da igreja com as práticas esportivas:

A comissão organizadora do campeonato cabariense, têm a honra de convidar todas as equipes masculinas e femininas, inscritas e interessadas, para participar da **cerimônia de abertura do campeonato cabariense de futebol 2021, que envolve equipes de diversas localidades do rio negro e do município**. Abertura do Campeonato Cabariense.

data: 21/03/21(domingo)

Local: Cabarí.

Horário:12:30 pm.

inscrições: até o dia 20/03/21.

valor masc. 300\$.fem.200\$.

Atenciosamente! Coordenador do campeonato,

Garcia Garrido. (Garcia Garrido, 2021)¹⁰⁵

Retomando a etnografia comparada sobre os usos das línguas dentro e fora das escolas baniwa koripako, vale ressaltar que as línguas de instrução na alfabetização dos anos iniciais da Einc são o baniwa, o português e o yêgatu, a depender do docente. Embora os professores se comuniquem com seus estudantes na sala de aula nas línguas predominantes nas comunidades e os alunos estejam à vontade para interagir com os professores usando idiomas que não sejam necessariamente o português, no ensino de disciplinas como Matemática, Geografia, História, Ciências e Artes, a instrução é bilíngue, com predominância do português (GONÇALVES, Augusto, 2018, p. 78-79). O autor ainda destaca que a beira dos campos esportivos é um local privilegiado para eventos de letramento em português e também em baniwa fora da sala de aula (GONÇALVES, Augusto, 2018, p. 88), pois nesses lugares ocorre a leitura de bandeiras, logomarcas dos uniformes (como no caso da Figura 58,

¹⁰⁵ Esses convites, além de impressos e enviados às comunidades, também são postados no perfil de Garcia Garrido (<https://www.facebook.com/garcia.garrido.35>) e no grupo da Comunidade Cabari (<https://www.facebook.com/groups/376353311106622>).

a seguir), faixas, placas de boas-vindas, envio e recebimento de convites para os torneios intercomunitários e escuta das narrações dos jogos nas línguas locais.

Figura 58. Camisa confeccionada pela Einc



Foto: Janderson Garrido, 2022

O futebol organizado pelas escolas indígenas tem caráter agregador e expansionista de projeção das comunidades indígenas e explicita o papel docente de mediador, que coordena os times e troca convites para os torneios (COSTA, 2021). Essa divulgação da comunidade através do esporte e das apresentações com danças, músicas e pinturas corporais, nas aberturas dos torneios e intervalos entre partidas, tem se constituído como agremiação desportiva Poraquê¹⁰⁶ (ver Figura 59) para poder participar do maior evento festivo de São Gabriel da Cachoeira, o Festribal. A iniciativa demonstra o processo de territorialização das Serras de Cabari em conjunção com a escolarização própria. Nessa gama de tarefas a serem planejadas e executadas, participam ativamente não apenas professores como também jovens

¹⁰⁶ Os ensaios das danças para as apresentações nos torneios intercomunitários motivaram a comunidade a organizar-se formalmente, haja vista que é um pré-requisito para participação no Festribal.

da comunidade, que cursam ou que já concluíram o ensino médio como, por exemplo, Daniel, Garcia e Janderson Garrido, todos vinculados à família fundadora.

Figura 59. Registro em vídeo da Dança do poraquê



Fonte: Agnaldo Casimiro, 2022

Há também a prática de jogos tradicionais como os do wakú¹⁰⁷ e do panakú¹⁰⁸, ilustrados através das Figuras 60, 61 e 62, respectivamente. O primeiro é similar a um cabo de guerra, no qual um grupo de homens disputa o tronco da árvore. As Figuras 60 e 61 abaixo apresentam o professor Daniel Benjamin, da comunidade Tunuí, coordenando a atividade durante a Conferência bíblica de São Gregório II (Cabano) realizada por adultos e crianças¹⁰⁹. Enquanto que, no segundo jogo, as mulheres disputam quem prepara mais rápido o cesto de panakú eleito como mais bonito. Na Figura 62, é possível visualizar uma captura da tela de um registro de vídeo¹¹⁰, quando participei dessa Conferência como convidado junto dos irmãos Silvério e Uτίlio Garrido. Geralmente, os que tomam a frente para narrar ou arbitrar esses jogos, tradicionais ou não, são os professores das comunidades, inclusive alternando os idiomas indígenas com o português. As crianças acompanham seus pais nos jogos e, eventualmente, também disputam. As premiações aos vencedores costumam ser alimentos comprados na sede urbana, ou aqueles produzidos como excedentes nas comunidades (beiju, farinha, etc).

¹⁰⁷ Palavra do yęgatu, que nomeia a *Monopteryx uauca*, da família das leguminosas, nativa da Amazônia, de sementes cujo óleo extraído tem múltiplas aplicações.

¹⁰⁸ Palavra também do yęgatu para se referir ao cesto de três lados, trançado, carregado por uma alça presa à testa.

¹⁰⁹ O registro em vídeo está disponível em: <https://youtu.be/6PhB-hw0xMI>.

¹¹⁰ O vídeo pode ser assistido em: <https://youtu.be/7HczV3dAnzw>.

Figura 60. Professor Daniel Benjamin narrando o Jogo do Wakú



Foto: Antônio Fernandes Góes Neto, 2019.

Figura 61. Jogo do Wakú, na Conferência Bíblica de São Gregório II (Cabano)



Foto: Antônio Fernandes Góes Neto, 2019.

Figura 62. Vídeo do Jogo do Panakú

Vídeo: Antônio Fernandes Góes Neto, 2019

Esses torneios da Arena Rio Negro ocorrem após o culto e o almoço, sempre aos fins de semana e feriados prolongados, respeitando os calendários da igreja de Cabari e da Einc. Um dos principais feriados utilizados para muitas comunidades realizarem torneios nos rios Negro e Içana é o da Semana da Pátria, de 1 a 7 de setembro. Os professores de Cabari, além de organizar, costumam ser os árbitros das partidas e se revezam entre si para narrar os jogos, com uso de microfone. Num caso excepcional, a própria organização de eventos serviu como um modo de angariar fundos e doações para comunidades que necessitavam de itens da sede urbana, após a implementação da Lei Federal Nº 14.021, de 7 de julho de 2020 sobre medidas de proteção social e prevenção do contágio e disseminação do novo coronavírus. A placa abaixo, da Figura 63, permaneceu fincada à beira da comunidade por ao menos dois anos, informando o controle do fluxo de entrada e saída de pessoas.

Figura 63. Placa de aviso sobre a pandemia do novo coronavírus



Foto: Daniel Garrido, 2020.

Questionado sobre as influências religiosas nas atividades escolares da comunidade Cabari e, conseqüentemente, na escola Aí Waturá, no que diz respeito à elaboração dos calendários escolares nesta microrregião, Ronaldo Garrido foi enfático:

Já apresentei alguns trabalhos, algumas experiências né, o trabalho que exerci na sala de aula trabalhando, voltado à valorização do território, à proteção, apresentei algumas atividades. **Minha defesa do TCC foi falando isso né, defendendo mais ou menos a importância disso, a tarefa agora é que daqui em diante precisamos fazer um projeto de elaboração mesmo do etnomapeamento oficial de Cabari e etnozoneamento aí por fim o plano, o plano de vida da comunidade, que precisa de um projeto bom né, para que isso aconteça na prática.** Uma pessoa da banca me questionou sobre religião, nessa questão né de, por exemplo, para lugares sagrados, ouvir mitos, ele falou que algumas comunidades evangélicas já não querem mais saber disso né, dessa coisa de lugar sagrado, mito, danças culturais, por exemplo né. Aí falei que **na comunidade Cabari, como a maioria são parentes né, essa situação é mais flexível né, a gente conversa, trabalha devagar né e também as lideranças são professores né.** Então, a gente tem um diálogo bom. **Inclusive, já realizamos um evento cultural onde ensaiamos com os alunos algumas danças, apresentaram né isso na minha defesa, eu falei que depende muito da comunidade né, da forma de entender a questão de valorização das culturas, que Cabari é aberta, é flexível, eu disse que o que importa para Deus é o coração da pessoa, não tem nada que impede de a pessoa praticar sua cultura...** Se crê em Deus é diferente. Cabari dá essa liberdade de trabalhar essas questões culturais. (Ronaldo Garrido, 2020, grifos meus).

Trata-se de uma territorialização da aprendizagem em meio à implementação da educação diferenciada em Cabari, que tem envolvido inovações nos espaços de aprendizagem de características a) metodológicas, com as tentativas de confeccionar recursos educacionais a partir de elementos encontrados no próprio território e que sirvam também como referências visuais, expressas nas diferentes línguas faladas pelos docentes e discentes, e b) político-pedagógicas, no planejamento e desdobramentos do calendário escolar alinhando, mas não submetido às atividades religiosas da comunidade. Esse modelo de escola, de acordo com alguns docentes como Mário, por exemplo, traz melhorias para todos os moradores das comunidades porque os projetos de pesquisa enfocam questões de interesse e preocupação de todos. Criam, segundo ele, uma responsabilidade e envolvimento de alunos, professores e comunidades no planejamento das discussões, nas propostas e soluções de questões consideradas importantes, como o próprio envolvimento das crianças e adolescentes nas atividades comunitárias e escolares e a projeção de Cabari dentro do Médio Rio Negro II como polo de eventos culturais e desportivos.

O principal entrave para professores e lideranças com essa mentalidade não é a comunidade e sim a burocracia estatal, que geralmente não se flexibiliza para atender às propostas inovadoras das escolas indígenas ou para reconhecê-las enquanto atividades do ano letivo. O posicionamento do professor Ronaldo Garrido no próximo excerto elucidada esta problematização:

Quando eu falo que a gente ainda tá nos organizando em Cabari é porque somos nove professores né. É a primeira vez que a gente faz trabalho junto, né, inclusive eu e Silleusa, tem mais outros colegas novatos, assim na Escola Indígena de Cabari, né, **então a gente acaba precisando desse bimestre que já terminou somente para nos organizar, nos conhecer né.** Agora a gente pretende, depois dessa semana que a gente estava de recesso, uma semana a gente pretende fazer um planejamento diferenciado né. **Inclusive no dia 31 deste mês já vamos ter uma pequena Feira de Ciências né** que no próximo, agora, no final de semana, a gente vai sentar, organizar isso daí. Mais para frente vamos ver quais são as atividades que a gente vai promover e nós vamos precisar de apoio né. Na questão pedagógica para esse ano nós temos dois professores da área de ciências humanas que são Mário e o Edivaldo, eu fiquei na área de linguagem, que é língua portuguesa, língua indígena né. Essa mesma questão tem com os alunos. **Como são alunos que nunca estudaram comigo ainda tô na fase do diagnóstico né, conhecer os alunos, de onde vieram, qual escola eles frequentam e como é que tá a nível de aprendizagem, qual a língua.** Como a gente sempre recebe alunos de fora, a gente acaba tendo essa dificuldade né de trabalhar com alunos que têm também apresentado dificuldade. E essas questões na escola, tipo conhecimento muito baixo né, tem dificuldades na leitura, por exemplo na minha área né, ver dificuldade na leitura, na escrita né. Eu lembro da forma, uma das formas que podem fazer que você falava que é troca de cartas, enviar carta tal. Então, isso eu tô pensando né para segundo semestre, trabalhar nisso, eu vou te avisar a partir do momento que eu for trabalhar a escrita com os alunos, a elaboração. A gente vai poder trocar, fazer intercâmbio dessas cartas né. **Quem sabe daqui para o próximo mês a gente coloca antena lá de internet né, particular, e vai melhorar a situação.** (Ronaldo Garrido, 14 de julho de 2021, grifos meus).

A Arena Rio Negro é, seguramente, um dos projetos dos quais mais pessoas da comunidade se orgulham e participam. O projeto traz à baila a retomada do debate entre recursos e territorialização, instaurado ao longo desta pesquisa. Assim sendo, em meio ao percurso de significação de pertencimento dos recursos socioambientais ali existentes, através da ressignificação de narrativas como a do Mira Akanga (ver anexo O) e invenção de novas, como a do Poraquê, que são histórias que passam a ter como cenário o Médio Rio Negro II, ocorreu também a escolarização própria dessas famílias, que já traziam consigo experiências prévias de suas comunidades originárias. As narrativas sobre o Poraquê e sobre Aí Waturá, muitas vezes dramatizadas durante os eventos esportivos da Arena, podem ser consideradas exemplos desse complexo processo inventivo.

Os princípios interétnicos do dabucuri seguem acompanhando o processo de territorialização das comunidades do Médio Rio Negro II e coexistem com outros saberes nos calendários escolares da Einc e Aí Waturá. Pode-se entender que o dabucuri já foi incorporado nas próprias conferências bíblicas, pois esses eventos religiosos, formaturas e torneios esportivos são momentos de encontros interétnicos, nos quais costumam ocorrer trocas de alimentos, articulações de eventos futuros e, principalmente a atenção dos mais jovens para que copiem gestos performados pelas diferentes lideranças (*eenawi*, *máadzero*, capitães das comunidades, professores, etc.) nessas cerimônias. A Figura 64 ilustra os docentes Pedro e Dionésia contribuindo com itens de suas roças para o dabucuri em Cabari, que costuma ocorrer no fim do ano letivo do ensino fundamental.

Figura 64. Dabucuri realizado no encerramento do ano letivo de 2019



Fonte: Janderson Garrido, 2019.

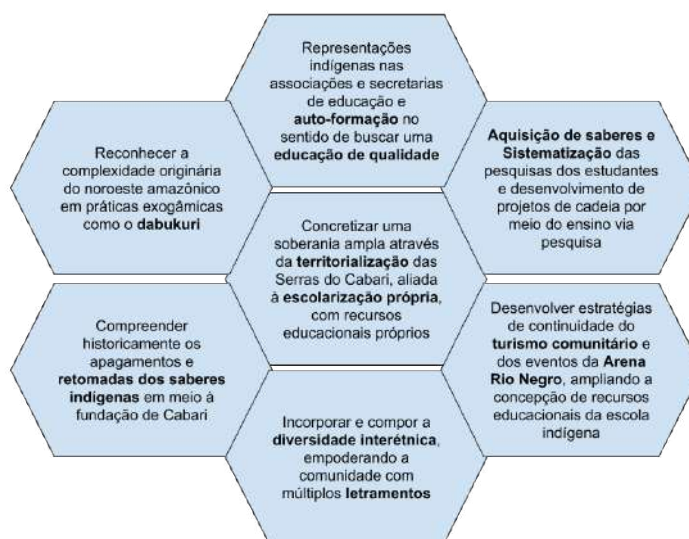
Muitas outras ideias para o futuro expressas pelos professores durante as pesquisas de campo foram surgindo a partir das experiências que já têm tido continuidade, principalmente eventos de letramentos em torno da Arena Rio Negro: a produção de fanzines esportivos, que cubram os torneios, a organização ainda mais articulada entre jogos e apresentações da banda MVC, elaboração de recursos didáticos plurilíngues, divulgação sistemática de notícias da comunidade nos grupos fechados que reúnem parceiros em redes sociais como o Facebook¹¹¹, etc. Manter a comunicação com os diferentes parceiros a partir das demandas locais também é uma forma de seguir fortalecendo a trilha da escolarização própria com muitas alianças, que regem as bases do dabucuri. Boa parte dessas propostas são bem recebidas pela comunidade de Cabari.

Um gradativo aumento da participação social tem sido visto pelos docentes justamente nos eventos esportivos da comunidade, que eles organizam. Tem importância histórica essa mobilização das comunidades indígenas para a visibilidade e reeducação da sociedade nacional como um todo em eventos maiores, como no caso dos Jogos dos Povos Indígenas (JPI), que têm se notabilizado por difundir a diversidade cultural e linguística do país através das suas 12 edições, reunindo times de comunidades de povos diferentes. Tais eventos organizados pelo professorado indígena promovem relações mais respeitadas entre times de diferentes origens étnicas assim como entre indígenas e não indígenas, em oposição ao paradigma colonialista de escolarização moderna, historicamente conivente aos apagamentos dessa diversidade de saberes.

É inegável o papel das licenciaturas interculturais na formação de um ideário de práticas lidas como "diferenciadas" e próprias das culturas de cada povo indígena do Noroeste amazônico, através de exercícios de problematização de temas baseados em demandas das comunidades indígenas, como no caso das estratégias para maior envolvimento dos jovens, de onde surgiu o projeto da Arena Rio Negro. A partir do que pude observar, apresento o esquema hexagonal a seguir (Figura 65), uma dentre as muitas ferramentas para problematizações e seleção de prioridades para resolução de problemas, ilustrando como a territorialização pode ser um modo de concatenar esse conjunto de trilhas guiadas pelo propósito da escolarização própria, que estabelece combinações entre a) internatos, educação bíblica e educação escolar indígena; b) sistematização de saberes, etnociências e letramentos; c) materialidades indígenas e não indígenas e d) calendários religiosos, escolares e esportivos.

¹¹¹ Os grupos fechados são [Comunidade Cabari](#) e [Banda M.V.C.](#)

Figura 65. Pontos de entrada para a inovação em Cabari



Fonte: Antônio Fernandes Góes Neto, 2022

A observação das preparações e realizações dos eventos esportivos na Arena Rio Negro, principalmente em alguns domingos em que estive na comunidade, na viagem a campo de 2019, me fez indagar-me sobre o valor da Arena enquanto um recurso educacional, onde são realizadas as aulas de educação física, tendo em vista que foi uma modificação da paisagem territorial coordenada por lideranças tradicionais e professores e executada dentro das programações de atividades comunitárias, contempladas no calendário escolar, em parceria com o 4º BIS. O fato de a comunidade Cabari ter se mobilizado para a construção de uma Arena de maneira independente de políticas públicas nos fornece indícios de que as entidades administrativas da educação pública não têm subsidiado a construção de quadras poliesportivas nas escolas indígenas da região da Cabeça do Cachorro.

O Censo Escolar 2015 elaborado e divulgado pelo Inep, por exemplo, evidenciou que 65,4% das escolas brasileiras não dispunham naquele período de quadra de esporte (INEP, 2016, p. 6). Logo, é possível interpretar que parte dessa inventividade e organização dos professores junto da comunidade também se origine do não cumprimento dos deveres do

Estado brasileiro para com as escolas do país¹¹². Recentemente, em comunicação por via remota com o professor Agnaldo Casimiro, ele me reiterou o interesse de muitos professores em reivindicar que a Semed dedique uma fração orçamentária aos eventos esportivos que já ocorrem na Semana da Pátria, não somente no Médio Rio Negro II: “vou tentar ser pré-candidato a vereador e vou colocar como proposta criar um projeto para destinar recursos financeiros para a realização dos eventos“ (Agnaldo Casimiro, 2022).

A visitação turística e os eventos esportivos, comumente enquadrados no conceito de educação não-formal, dentro dos desdobramentos teóricos da escolarização moderna, notadamente na classificação de Coombs (1968), apresentam uma função mais ampla e que pode estar mais integrada à escolarização indígena, tendo em vista a trilha de patrimonialização de saberes de espaços físicos dos territórios indígenas, conforme o discurso de lideranças baniwa, como André Fernando:

A função principal da escola, além de trazer a prática da comunidade, **seria uma função política de defesa, entendida bem amplamente como defesa do patrimônio cultural e do território físico, contra pessoas, coisas e pensamentos ruins que podem entrar**. Nesse sentido é que essa experiência de educação escolar aqui na nossa região mostrou que veio mesmo para fortalecer, inspirar, e tem sido muito positiva para as comunidades (...) O movimento indígena conseguiu se fortalecer criando sua política de educação. Um movimento pela educação escolar indígena fazendo essa transformação muito fortemente em várias temáticas. **Eu vejo e acompanho esse processo da consolidação em muitas áreas temáticas. Na questão do patrimônio cultural, está avançando cada vez mais, discutindo a gestão de conhecimentos**, cuidando disso. Também nas religiões, que têm mudança também forte nesse sentido. **Você vê os missionários salesianos acolhendo novas tradições indígenas, os pastores indígenas também** (Depoimento de André Fernando, *In*: CABALZAR, 2012, p. 69, grifos meus).

Desde o processo de inscrição da Cachoeira de Iauaretê como lugar sagrado dos povos indígenas dos rios Uaupés e Papuri no Livro de Registro de Lugares no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Imaterial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), contemporâneo às oficinas colaborativas realizadas nas escolas-piloto com professores indígenas interessados em formas de registrar suas histórias de origem e pesquisadores não indígenas (OLIVEIRA; ANDRELLO, 2007, p. 22-23), muitas escolas indígenas foram influenciadas pelo ensino via pesquisa, conforme já debatido neste estudo, com a finalidade de salvaguardar o que o Estado brasileiro define como patrimônios materiais

¹¹² Tramita o Projeto de Lei 3500/20 para estabelecer a obrigatoriedade de oferecer quadras poliesportivas cobertas nas escolas da educação básica da rede pública de ensino.

e imateriais. Os mesmos autores mencionam como a maloca, revitalizada em Iauaretê e, em seguida, por outras comunidades indígenas do TEEI, também passou a ser utilizada dentro das atividades escolares:

Tratava-se, de fato, de uma maloca evocativa, por assim dizer: prestar-se-ia, sobretudo, para que as centenas de estudantes do Colégio São Miguel, oriundos das comunidades de todo o Distrito, adquirissem um conhecimento básico a respeito das histórias e da “cultura” de suas respectivas etnias. Nesse sentido, **o novo espaço proporcionado pela nova maloca seria também utilizado para atividades escolares, que contariam como dia letivo do calendário do Colégio.** (OLIVEIRA; ANDRELLO, 2007, p. 50, grifos meus)

Interpreto, então, que é possível haver similaridades entre o uso do espaço físico revitalizado pelos povos Aruak e Tukano com as malocas como recurso educacional e os usos da Arena Rio Negro, das trilhas nas Serras de Cabari e das narrativas locais com objetivos coadunados com a Einc. A integração de diferentes espaços de aprendizagem por parte da escola indígena, para além das salas de aula, fortalece a atribuição de sentido territorial, principalmente às gerações mais jovens, que costumam ter curiosidade em realizar registros em tecnologias não indígenas mais recentes:

As ações de valorização de saberes e de práticas culturais tradicionais **se apoiam, necessariamente, na escrita e em outras técnicas de registro. São intervenções que engajam, portanto, novos agentes de transmissão, como os indivíduos mais jovens das próprias comunidades, interessados no domínio dessas novas tecnologias.** No Brasil e em outros países da América Latina, (...), **são quase sempre os professores indígenas que assumem esse papel. (...) E devemos considerar que qualquer inventário do patrimônio cultural imaterial sempre abarca tanto aspectos “novos” quanto o “tradicional”.** Essa é mais uma razão para valorizar esse patrimônio, que definitivamente não se define como um receptáculo de experiências do passado, mas como um **espaço para a interação e o diálogo entre culturas.** (GALLOIS, 2006, p. 63, grifos meus).

Retomando a hipótese formulada a partir do problema de pesquisa, a da oposição das escolas indígenas ao paradigma colonialista, é possível notar que a escola indígena como produtora de conhecimentos evoca aspectos da escolarização moderna, porém com nuances de legitimação de saberes tradicionais e de territórios. A articulação entre formas de sistematização de saberes e letramentos, vinculada, por sua vez, à difusão do ensino via pesquisa nas comunidades do Noroeste amazônico, tem resultado numa ampliação dos recursos educacionais dessas escolas, pois, primeiramente, houve uma série de esforços por registrar os saberes de cada povo através da escrita em línguas indígenas e em português, complementada por ilustrações e etnomapas, materializados em publicações impressas

apresentadas como contrapartida às comunidades e como consolidação da escolarização própria, dotada de seus próprios materiais de apoio.

Ocorre que as atividades dos torneios intercomunitários, para além de uma alternativa econômica para geração de renda, são passíveis de outras formas de registro, principalmente audiovisuais, que engajam com mais facilidade os jovens estudantes dessas escolas e apresentam certa similaridade com uma noção patrimonial dos saberes tradicionais, enquanto conjunto de as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais (BRASIL, 1988), que explicita a importância dos espaços da comunidade para a legitimação dos povos indígenas. Assim sendo, levando em conta as dificuldades de continuidade com o projeto de turismo comunitário nas serras de Cabari, a Arena Rio Negro é o ponto focal de aprendizagem de diferentes saberes dentro do território próprio, com novos eventos de letramento e dramatizações, além de propiciar participação mais ampla dos comunitários de diferentes etnias.

O relato do professor Ronaldo Garrido exprime a importância da Arena Rio Negro e o seu potencial para a educação escolar, ao ser transformado em tema de pesquisa, dentro de seu entendimento de ensino via pesquisa:

Na minha opinião a Arena se tornou um tema muito importante para a escola indígena e para o Cabari, né? **A gente fala muito, de ensino via pesquisa, né? O primeiro passo pra gente entender um pouco sobre ensino via pesquisa é exatamente isso, utilizar a Arena Rio Negro como como tema. Através disso pode gerar vários subtemas para serem trabalhados nas disciplinas, né.**

Então, a gente pode utilizar a Arena Rio Negro para trabalhar educação física e as outras disciplinas. Falar um pouco de futebol que pode ser praticado, mostrar vídeos voltados ao futebol, medir quais são os metros, o tamanho do campo de futebol, comparar com o que a gente vê na televisão, né? Assim, usar imagens para mostrar pros alunos, de cada local, cada pedaço do campo, os significados, os nomes e um pouco das regras de futebol, né? E tentar traduzir esses locais pras línguas. Depende das turmas, né? Por exemplo, no ensino fundamental, de sexto ano, dá pra trabalhar algumas línguas, já escrevendo, né? Fazendo textos. Do ensino médio dá pra fazer mais coisas, já mais avançado voltado para isso, já dá pra ensinar os convites. E lá na alfabetização, por exemplo, a gente usa a Arena Rio Negro como se fosse um local de ensino mesmo. Porque a gente vai tá aí mostrando, né? E daí a gente vai passando e vou dizendo como eu chamo assim, pedaço do campo, assim tipo pra falar o que que é área, o que que é gol, meio-campo, né? E claro, usar desenhos, né? Mostrar os desenhos e também imaginar como seria se tivesse também cobertura, né? Arena, por que ele é arena? O que significa arena? Porque não é quadra coberta? Esse trabalho é assim na língua portuguesa e nas línguas indígenas, né. Porque muitos perguntam pra gente "por que é via pesquisa?" **É via pesquisa porque eu estou ali com o tema e eu não vou usar naquele momento um material didático que já tem, né? Porque eu vou estar ali saindo fora da sala de aula de quatro paredes, vou tá ali dentro da arena Rio Negro mostrando, andando mais pro fundo, pesquisando também quais são os tipos de capim, que são bom para gramado, né, para poder plantar ali perto. E pesquisar, procurar consultar qual seria o tamanho do gol oficial de um futebol, quantos metros precisa ter a grande área né? Tudo que fica perto do campo, tudo é pesquisa né?** Quando eu falo que que vem várias disciplinas é porque a gente pode alfabetizar a criança utilizando geografia, língua indígena, matemática, português. Todas as atividades pedagógicas a gente vai encontrar através desse tema, Arena Rio Negro, né. Pra arte também né? Na disciplina de arte a gente vai estar utilizando ali o espaço para pinturas, a gente cria canto pra cantar na língua, a gente cria desenhos, para mostrar a aparência do espaço ali perto do campo, como seria os bancos, arquibancada, né? Em matemática a gente começa a mostrar. Por exemplo, ainda quem está ali no pré-escolar, eles são pequenininhos, vão aprender a contar até dez, mas a gente já vai mostrando, né? Através de número, através de metros, centímetros, pelo menos na imagem assim, a gente vai trabalhando, mostrando o perímetro do campo, quantos bancos, essas questões na matemática. Em geografia é o que é que tem mais coisas pra ser explorado sempre, porque tem espaço, tem natureza, tem capim, né? Na língua indígena, a gente vai utilizar as mesmas coisas traduzindo para a língua do aluno, na língua baniwa por exemplo, como que é capim, o que que é bola, o que que é camisa. A gente vai explorar muitas coisas a partir do tema. **É importante o educador saber trabalhar assim, como tema, e falar também para os estudantes porque que surgiu, como surgiu a arena, qual foi o pensamento antes quando as lideranças decidiram ter a arena e qual é o pensamento hoje.** (Ronaldo Garrido, 2022, grifos meus).

6. CONCLUSÃO

Por tudo o que foi exposto como resultados desta pesquisa, devo reconhecer que a hipótese que levantei, apresentada na introdução, precisa ser considerada verdadeira. Eu havia suposto que a caracterização da escola indígena da comunidade Cabari (Einc) forneceria aspectos de superação do paradigma colonialista da escolarização moderna. O protagonismo nos projetos escolares, exercido por professores e líderes tradicionais do sexo masculino, notadamente os baré, baniwa e koripako, lida com problemas de uma comunidade pluriétnica. A economia exclusivamente extrativista vai dando lugar a alternativas, tais como a organização de eventos esportivos, turismo comunitário e venda de produtos agrícolas e manufaturados, articuladas por diferentes pessoas, entre as quais estão nitidamente os educadores da Einc. Esses esforços também coincidem com uma maior valorização dos conhecimentos tradicionais dentro da escola.

As combinações entre a metodologia do ensino via pesquisa e parcerias técnico-científicas, são trilhas insólitas da educação escolar indígena, que corporificam o amplo conceito de tradução (LATOUR, 2007; LAW, 2009), o qual remete ao conjunto de novas associações geradoras de novas ideias sobre escolarização, ou ainda de novas materialidades, como os recursos educacionais, por exemplo. Como resultado dessas combinações, difundidas pelas escolas-piloto no Noroeste amazônico, discuti formas de sistematização das pesquisas docentes (no Magistério e nas licenciaturas) e discentes (nas escolas indígenas): calendários, cartilhas de alfabetização, memorial, monografias, receituários, listas de espécies da fauna e flora, narrativas orais transcritas, pequenos dicionários e vídeos de “apresentações culturais”. O letramento digital facilita, por sua vez, a edição, principalmente no formato de publicações impressas, e divulgação dessas sistematizações, além de viabilizar o seu uso como recursos educacionais para turmas futuras das escolas. Talvez por essa razão, o letramento digital tem sido demandado enquanto tema de pesquisa nas licenciaturas interculturais e em programas de aperfeiçoamento como o Projeto Pirayawara e Asie.

Mais de uma vez ouvi de membros da comunidade de Cabari e de outros docentes baniwa que também colaboraram com a pesquisa menções positivas sobre o respeito aos adultos característico dos internatos e escolas agrotécnicas, a eficácia dos métodos de

alfabetização das escolas bíblicas e a liberdade e desenvolvimento de projetos socioambientais. A superação do colonialismo da educação escolar que, por séculos, foi ministrada aos indígenas, também passou por tal tradução, depuração e combinação desses aspectos bem avaliados para a construção paulatina da escolarização própria, que tem contado com uma reconfiguração das relações entre indígenas e não indígenas. Um exemplo do estabelecimento de relações colaborativas e, por consequência, mais respeitadas, entre as comunidades baniwa e não indígenas foi a busca por parceiros que auxiliem na implementação da educação escolar indígena, explicitada primeiramente nas escolas-piloto Utapinozona e Pamáali.

Esta minha experiência etnográfica leva a evidenciar desdobramentos das parcerias técnico-científicas para a implementação do que os professores indígenas chamam de educação diferenciada, sendo um deles, afirmado por docentes da Einc, a produção contínua de recursos educacionais contando com apoio das secretarias e demais parceiros. Esta pesquisa apresentou também uma série de conflitos existentes no debate a respeito da escolarização própria, pois a busca pela produção de conhecimentos dentro da escola que legitimam saberes indígenas se opõe às práticas costumeiras que constituem o que foi chamado de paradigma colonialista da escolarização moderna, que tendem a uma padronização do funcionamento das escolas indígenas. Primeiramente, conflitos entre não indígenas e indígenas ao longo dos processos coloniais. Num segundo momento, entre as lideranças indígenas acerca das relações entre religiosidade e educação escolar. Em seguida, os conflitos entre escolas indígenas e órgãos gestores, além daqueles existentes internamente, entre o corpo docente e entre integrantes deste e a comunidade, acirrados pela rotatividade do plantel de cada escola e pela tendência ao conteudismo de seriação, empreendidos pela administração municipal, estadual e federal da educação brasileira.

O sentido atribuído nesta pesquisa aos recursos educacionais, que abarca não apenas o recebimento de lápis e cadernos, ou ainda de livros didáticos padronizados enviados pelas instituições administrativas da educação pública evidencia contatos e conflitos das comunidades indígenas com não indígenas, quando observei os esforços do professorado indígena por estabelecer e manter relações com secretarias e grupos de pesquisa com vistas ao apoio na confecção do que chamam de materiais didáticos, porque principalmente em momentos de autoformação diferentes docentes e até mesmo comunitários manifestam diferentes opiniões a respeito de como a escola deve operar em seu cotidiano e se valem

desses eventos para organizar atividades escolares, apresentar sistematizações das produções discentes, indicar as dificuldades docentes no cotidiano e explicar aos participantes que não é somente a garantia de envio dos materiais escolares oriundos das secretarias que garantirá um ensino de qualidade, conforme as palavras do professor Ronaldo Garrido.

A discussão teórica em torno do conceito de territorialização (OLIVEIRA, 1998) revisita a fortuna indigenista, encontra ecos nos estudos sobre hierarquização dos usos dos recursos naturais baseados em critérios exogâmicos apontados por Chernela (1986), que propiciam, por sua vez, uma interpretação mais abrangente dos múltiplos sentidos possíveis dos recursos educacionais dentro dos processos de escolarização própria das escolas indígenas, regidos por aproveitamentos de extrativismos vegetais (vide usos do arumã e do buriti, por exemplo) dentro do território da escola, por meio do ensino via pesquisa e pelas práticas interétnicas itinerantes, como o dabucuri, que valorizam saberes tradicionais desses povos. É o caso da experiência da comunidade Cabari na realização das conferências bíblicas, dos seminários e oficinas de autoformação e, mais recentemente, dos torneios intercomunitários na Arena Rio Negro.

Explorei a classificação de Coombs (1968), de educação formal, não-formal e informal, por conta da atuação importante das associações indígenas na escolarização - que pautaram o tema dentro do movimento indígena, principalmente após a crise do garimpo na década de 1980 - e também devido à sua definição ampla de recursos educacionais, em seu capítulo *O interior do sistema de ensino*. Mas a escolarização própria dos povos indígenas combina práticas que, na classificação de Coombs, são separadas. Os professores indígenas protagonizam e envolvem as atividades escolares àquelas vinculadas ao turismo comunitário e, principalmente, à Arena Rio Negro. Dentre os relatos dos docentes que obtive, muitos declaram que, como forma de compromisso com a comunidade, a escola produz conhecimentos, geralmente nomeados como os “trabalhos” da escola, que ainda não são devidamente armazenados, seja pela própria escola, seja pelas secretarias de educação. Além dessas produções, geralmente se afirma que a escola tem projetos tal como os torneios intercomunitários, embora com dificuldades para que sigam em continuidade ou para serem incorporados como parte de uma política pública.

Os processos de escolarização própria envolvem desde a valorização das tradições orais e visuais até a busca por soluções para problemas socioambientais, como no caso do acúmulo de resíduos sólidos. Soluções como os tipitís e cestos de fibras plásticas são também

tecnologias empregadas em projetos de cadeia de valor. Os conceitos de inovação social (HOWALDT *et al.*, 2016) e de tradução, dentro da semiótica material (LAW, 2009), servem para interpretar essas práticas que geram combinações inéditas (material dourado de caule de buriti, tipitís e outros cestos de garrafa PET, itens da cultura material tradicional como urutus e cacuris usados como objetos didáticos, uma arena esportiva que combina torneios com danças tradicionais, etc.). Prestam-se também para o planejamento de pesquisas colaborativas futuras, na perspectiva das idealizações de algumas correntes escolanovistas que aludem à pesquisa e produção de conhecimento dentro das escolas.

A Einc é uma escola com poucos anos de existência, recentemente vinculada à articulação de escolas baniwa e koripako, numa região com histórico de ausência de políticas robustas de ensino superior. Mesmo assim, a inovação educacional surge a partir de professores que participam de licenciaturas e cursos de autoformação. Eles têm protagonizado a construção da escolarização própria da comunidade Cabari na TI Médio Rio Negro II, a partir de suas contribuições oriundas de concepções pedagógicas e estratégias metodológicas desenvolvidas durante esses cursos. Como se viu, os comunitários se valeram dessas oportunidades para prosseguir com a invenção da sua escolarização, difundindo o ensino via pesquisa e buscando sistematizar o que se produz na escola em diferentes formas de registros (cartilhas, monografias, transcrição de narrativas, vídeos e fotos de eventos, etc.).

Tal inventividade se mostrou no processo de construção coletiva da Arena Rio Negro e elaboração do seu calendário de funcionamento, envolvendo a comunidade. O processo e a inventividade assemelham-se à reconstrução das malocas e ampliam o leque de experiências inovadoras das escolas indígenas do Rio Negro, conjuntamente com as edificações escolares e os centros comunitários, dado que modificam a paisagem das comunidades e se consolidam como importante ponto de encontro itinerante entre diferentes povos do Noroeste amazônico, fundamentado em dabucuris. Trata-se também de uma intervenção arquitetônica na paisagem territorial que também serve como infraestrutura e recurso educacional para as aulas, levando em conta que o costumeiro da comunidade era a existência somente de casas, algumas salas de aula e igreja. Atualmente, os jovens podem se entreter, junto de suas famílias, e se engajar também no esporte e no turismo, dentro do seu próprio território, o que torna a comunidade também atrativa, uma característica da sede urbana situada nas proximidades.

A Einc complementa as ações estratégicas das comunidades da microrregião Aí Waturá, propiciando novas alianças, de caráter técnico-científico, para além dos órgãos públicos, das igrejas e do Exército, principalmente a partir do debate das autoformações e da confecção contínua de recursos educacionais, que têm sido uma característica inovadora na invenção da Einc, de poder disruptivo do rastro colonialista. Tais ações decorrem, dentre outros fatores, dos estudos etnocientíficos desenvolvidos por meio do ensino via pesquisa, em meio às parcerias interculturais entre professorado indígena e este pesquisador, que realizaram o livreto com plantas a partir de uma trilha na comunidade e a diagramação da cartilha de alfabetização em yëgatu, e mostraram a influência das escolas Pamáali e Kariamã nessas escolas do Médio Rio Negro II.

O uso das línguas locais é fundante na legislação da educação diferenciada e no discurso do professorado do Rio Negro consultado em meus trabalhos de campo. Isso é compatível com o fato de as ofertas de ensino superior serem consideradas por parte dos docentes indígenas como formações destinadas ao aperfeiçoamento contínuo das formas de sistematização de saberes, que ampliam os contextos de usos das línguas yëgatu, baniwa e koripako, principalmente. Porém, dessa ampliação se desdobraram desafios vinculados à alfabetização e letramento dos estudantes nessas línguas. Como consequência, defendo que esses docentes se deparam com duas importantes responsabilidades: fazer com que os estudantes desenvolvam habilidades básicas como calcular, ler e escrever; e gerir a produção discente com vistas à confecção de recursos educacionais futuros, a serem sempre apresentados à comunidade, que avalia tais produtos da escola em eventos como Dia dos Pais, Semana da Pátria e formaturas como resultados positivos do ano letivo.

A valorização das tradições orais e visuais se mostrou igualmente importante na caracterização das práticas inovadoras. Sobressaem as saídas das salas de aula para a realização de trilhas pelas comunidades, as dramatizações enquanto procedimento viável para as turmas multisseriadas e como atividade significativa dos estudantes em eventos esportivos ou mesmo nas formaturas do ensino fundamental, satirizando tipos sociais ou rememorando narrativas importantes para os Baniwa e Koripako. São práticas nem sempre aceitas pela equipe docente como um todo, mas incorporadas gradativamente à rotina escolar, principalmente após as iniciativas dos professores Ronaldo Garrido, Silvério Garrido Júnior e Mário Gonçalves.

Com a adoção ampla das dramatizações durante as aulas e também nos eventos organizados pela Einc, houve maior conexão entre calendário escolar e religioso, que passou a incrementar atividades esportivas após a construção da Arena Rio Negro. Assim sendo, parte do professorado encontrou espaços de ressignificação da escolarização dentro dos momentos cerimoniais da escola (dias dos pais, das mães, das crianças, formaturas, etc.), aproveitando as mobilizações já realizadas pelas famílias para apresentar novidades na programação dos eventos esportivos, com a inserção das apresentações discentes, como a dança do Poraquê, oriunda de uma pesquisa e valorização de aspectos da territorialização da comunidade Cabari.

Algumas alternativas econômicas resultantes de projetos socioambientais idealizados e implementados pelo corpo docente, longe de reduzirem a escola a uma função exclusiva de gerar renda para a comunidade, iluminam o debate sobre a noção de desenvolvimento, superando paulatinamente a naturalização do extrativismo, marcante na formação de muitos dos adultos de Cabari, oriundos do Médio Rio Içana. Nesse cenário, o uso dos saberes tradicionais referentes às plantas medicinais e a elementos da cultura material usados na caça e na pesca continuou, de modo articulado entre escola e igreja local, conforme observado no interesse em registrar a escrita e fotos de espécies na trilha que gerou a publicação *Kabari Teepa*, e no receiptário ilustrado pelo professor Plácido Rodrigues, por exemplo (Anexos P e Q).

A diversidade étnica das juventudes em Cabari se manifesta em projetos e linguagens próprias de uma geração que se mostra mobilizada pelo letramento digital, pela organização de eventos esportivos e pela recepção de turistas não indígenas. Tais projetos e linguagens se materializam na inovação nas formas de organização dos saberes da comunidade, em detrimento do histórico colonialista de monolinguismo das línguas nacionais na escolarização moderna e de redução excessivamente pragmática da educação escolar a uma economia extrativista, conforme já proposto em algumas escolas agrotécnicas federais (EAF) do Noroeste amazônico e com tentativas de implantação na Escola Kariamã décadas atrás, que deixava de priorizar demandas endógenas e contribuía para o êxodo dos mais jovens, uma vez que a oferta de ensino médio se concentrava na sede urbana de São Gabriel da Cachoeira.

Formas de avaliação escolar que considerem a participação das crianças e jovens nessas ações comunitárias ainda são um desafio, dada a burocratização e tendência uniformizadora dos órgãos gestores da educação escolar indígena na região e no Brasil como um todo. Nessa tendência não são consideradas para avaliação as condições dos espaços de

aprendizagem, dentre os quais se destacam em Cabari as duas serras, as roças de cada família, as casas de farinha, a Arena Rio Negro, o Centro Comunitário, os igarapés no entorno da comunidade e as salas de aula da escola. Apesar de todos os professores da comunidade declararem apoio a uma educação indígena diferenciada, nem todos expressam acreditar nessa diversidade de espaços de aprendizagem.

A alta rotatividade docente prejudica a continuidade de projetos numa mesma escola indígena, como, aliás, em qualquer escola. Mas permite também influências diretas e indiretas das experiências-piloto baniwa e koripako da bacia do rio Içana nas comunidades migrantes do rio Negro. São os professores dessas etnias que têm se mantido no corpo docente, trazendo suas famílias para fazer parte, de fato, da comunidade e acreditando num projeto de educação própria e diferenciada, como no caso de Mário Gonçalves e, mais recentemente, Agnaldo Casimiro, ambos formados na Licenciatura Indígena da Ufam. São também esses mesmos docentes reconhecidos pelas famílias enquanto pessoas comprometidas com a comunidade, o que é uma característica comumente relacionada a um ensino de qualidade, de acordo com relatos expressos que coletei.

Após as dificuldades vinculadas à falta de consensos protocolares para o turismo comunitário com a comunidade vizinha São Miguel a partir de 2018, seguidas da pandemia da Covid-19, evidenciadas na fala do professor Edivaldo Máximo, a escola retoma papel de importância no horizonte de melhorias da comunidade. Dentre os temas pesquisados nas escolas, o do meio ambiente aparenta ser uma das chaves para a articulação social de Cabari e para projetos socioambientais de cadeias de valor, independentemente de filiações partidárias e religiosas. Esse tema pode transformar as relações dos habitantes com a pesquisa em seu próprio território, de modo a superar o legado extrativista, no qual a maioria dos fundadores estiveram imersos em algum período de suas vidas.

Essas comunidades multiétnicas do Médio Rio Negro II trazem novas interpretações sobre escolarização dos povos indígenas do Noroeste amazônico. De forma geral, há uma tendência em analisar esse processo de modo monolítico, com base em um único povo (Tukano, Baniwa, etc). A caracterização feita por esta pesquisa indica que a predominância de um povo se evidencia nas relações de poder e influência das famílias fundadoras sobre as decisões e rotina da escola indígena, sem, contudo, reduzir a diversidade cultural e linguística da comunidade. Além disso, o trânsito entre comunidades dos rios Negro e Içana e pela sede urbana, motivado sobretudo pela organização de eventos esportivos e religiosos, é

constitutivo da territorialização da comunidade Cabari, que se reflete no aperfeiçoamento do seu calendário escolar.

Os letramentos plurilingues indígenas estão em plena invenção no Noroeste amazônico e nada têm a ver com uma suposta importação de políticas linguísticas calcadas em sociedades fundadas na escrita alfabética, pois consistem na implementação da escolarização própria, com especificidades e dificuldades de comunidades de tradição eminentemente oral que visam legitimar seus saberes. As dramatizações assim como a busca de referências visuais no ensino de Ciências e Matemática no intuito de contextualizar as aulas, com a confecção de maquetes, armadilhas tradicionais, o material dourado feito com caule de buriti e o campo da Arena Rio Negro, por exemplo, podem ser usadas em todas as frentes de ação dos educadores na comunidade: seja para o letramento (em turmas multisseriadas ou não), seja para realizar “apresentações culturais” a turistas, ou aos participantes dos eventos esportivos. Em suma, as artes, as línguas e as linguagens permeiam os desafios de circulação dos saberes, tradicionais ou convencionais, dentro da escolarização própria da Einc. Por tais razões, as demandas docentes por formas de sistematização de saberes, ainda que as descrições prévias que fiz possam ser limitadas, me pareceram relevantes para compreender como constroem a educação escolar indígena em oposição ao paradigma colonialista.

Dentre os fatores favoráveis à aceitação da hipótese que levantei, estão os recursos educacionais, que marcam os momentos de sistematização e escolha de saberes a serem aprendidos e pesquisados nas escolas. No que se refere à relação da escola com a comunidade, alguns produtos como os livros de leitura e alfabetização confeccionados pelas escolas são entendidos como uma contrapartida às famílias, que avaliam o corpo docente ao fim de cada ano letivo. Geralmente, esses recursos educacionais resultam do ensino via pesquisa, praticado nas ofertas de Magistério Indígena e licenciaturas e aperfeiçoados nas oficinas de autoformação.

Os discursos de liberdade proferidos por alguns docentes, para estar com os alunos além do horário das aulas e envolver-se com as atividades comunitárias, assim como os laços de parentesco entre docentes também parecem facilitar o preparo desses materiais de apoio, assim como os planos de aula. A bibliografia da área apresenta recorrentes discursos que expressam essa demanda de diferentes povos indígenas de territórios variados, geralmente

nomeada como “materiais didáticos” (SCARAMUZZI, 2008; CABALZAR, 2012; TESTA, 2014; LUCIANO, 2017; CARDOSO, 2021).

Outra característica descrita, também favorável à hipótese, vem a ser a mobilização dos professores para suprir a insuficiência do cumprimento dos deveres das secretarias de educação (Semed e Seduc), organizando oficinas autônomas de autoformação e estabelecendo parcerias e praticando a metodologia do ensino via pesquisa, por influência do Magistério Indígena, da Escola Kariamã, das escolas-piloto e das licenciaturas ofertadas pelo Ifam-CSGC e Ufam. Uma consequência dessa mobilização, ainda interpretada com o subsídio teórico da semiótica material (LAW, 2009), parece ser o estabelecimento e manutenção de parcerias técnico-científicas, entre escolas indígenas e grupos de pesquisa, ainda incipiente na Einc.

A trajetória da Escola Municipal Aí Waturá, à qual está vinculada a Einc, apresenta um histórico de projetos junto ao ISA, parcerias com o Grupo Leetra (UFSCar) para as publicações *Yasú yapurũgitá yẽgatu* (DOS SANTOS; DOS SANTOS LUCIANO, 2014) e *Kabari Teepe* (BANIWA, 2015), parcerias com o 4º BIS para a construção da Arena Rio Negro e, mais recentemente, se aproximou do Ceunir, com cuja equipe realizou algumas oficinas e recebeu exemplares da publicação *Educação que produz conhecimento* (GHANEM; PELLEGRINI; GÓES NETO, 2019), produzido junto à Escola Eeno Hiepole, da comunidade baniwa Canadá, na bacia do rio Içana. Recentemente, devido à pandemia do novo coronavírus, o uso de internet e domínio de ferramentas como smartphones e notebooks torna-se cada vez mais necessário para a manutenção dessas parcerias técnico-científicas.

Dentre as dificuldades de interpretação que encontrei nos fatos que descrevi como favoráveis à aceitação da hipótese, estão as práticas de sistematização de saberes, expressas pelos docentes ou observadas por mim em campo. São variadas e tornam o conceito de práticas de sistematização mais polissêmico e processual do que indicam classificações como as de Tardif (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Longe de se fixarem numa tipologia do fazer docente, as atividades de seriar um tema conforme os anos do ensino fundamental e postular exercícios, de dramatizar e transcrever narrativas, de elaborar maquetes e etnomapas, e de buscar materiais nos arredores da comunidade para a realização das aulas e confecção de novos artesanatos - como no que foi exposto a respeito do material dourado, tipitis, cestos, cacuris e usos de sementes - se aproximam de uma liberdade para organização e contextualização dos saberes por caminhos diferentes, discutida por Gallois (2006, 2007,

2021), e de indícios de tradução (LATOURE, 2007; LAW, 2009; MELO *et al.*, 2007), no sentido de transformar os saberes indígenas em saberes escolares, articulando trilhas da escolarização própria.

Dentre os aspectos desfavoráveis no que se refere à aceitação da hipótese, destaco os entendimentos a respeito dos recursos educacionais. O que se chama de sistematização é parte do aprendizado dos professores durante seus cursos no Magistério ou nas licenciaturas. Quando ocorre a tentativa de implementar a metodologia de ensino via pesquisa nas escolas, muitas dificuldades vinculadas ao letramento dos estudantes e dos próprios docentes emergem. Durante algumas intervenções diretas na Einc, observei alguns professores da equipe que diziam querer fazer pesquisa, mas têm dificuldades em orientar, contextualizar e finalizar essas atividades. Em outros momentos, como na oficina de fanzine, foram evidentes equívocos em relação à predominância do formato de cartilha no ideário dos recursos educacionais. Há, como consequência, uma tarefa dupla da Einc que mencionei acima: aquisição de saberes por parte dos estudantes e sua sistematização pelo professorado. Talvez por essa razão, diversos estudos de acadêmicos indígenas dedicam-se em algum momento à necessidade de recursos educacionais próprios (BANIWA, 2015; BANIWA, 2019a, 2019b; CARDOSO, 2021; SANTOS, 2012; GONÇALVES, Artur, 2018; GONÇALVES, Augusto, 2018; LUCIANO, 2006; LUCIANO, 2011; LUCIANO, 2017; LUCIANO, 2019; MELGUEIRO, 2022; SANTOS, 2012; SANTOS, 2019; SILVA, 2013).

Além disso, as descrições que fiz evidenciaram fracamente o envolvimento da Einc nas atividades comunitárias, haja vista a diversidade étnica e linguística das famílias de Cabari, principalmente os falantes de tukano e hüpdah, os quais demonstraram mais dificuldades de participação durante a oficina do Jogo do Urutu, oferecida pelo pesquisador e pela escola conjuntamente. Nos eventos em que pude participar ao longo de minhas três estadas em campo, com exceção daqueles ocorridos na Arena Rio Negro, houve predominância de participação das famílias fundadoras da comunidade, pertencentes às etnias Baniwa, Baré e Koripako. São igualmente tímidas as participações de lideranças tradicionais, como Utilio Garrido, por exemplo, nas atividades escolares. Assim sendo, os projetos de cadeia de valor envolvendo a pesquisa e confecção de itens artesanais se configuram como uma importante iniciativa docente, que pode motivar outras participações dos velhos conhecedores no futuro.

É recorrente nos relatos do corpo docente ouvidos ao longo deste estudo a preocupação e sua respectiva mobilização em aperfeiçoar práticas de escrita e dar continuidade à sistematização dos seus saberes, que podem proporcionar uma soberania sobre os seus próprios dados, escolhendo aquilo que deve ser divulgado e o que deve ser de acesso restrito, o que indica uma mudança importante nas relações entre indígenas e não indígenas. Ora, se anteriormente a predominância do paradigma colonialista de escolarização moderna desvalorizava e apagava os conhecimentos indígenas, é possível observar nessa escola indígena contemporânea uma tentativa de promover relações mais respeitadas entre indígenas e não indígenas bem como entre os respectivos saberes. Trata-se de uma significativa aproximação entre formas de sistematização de saberes, debates metodológicos e ensino de qualidade, que contribui para as discussões do problema de fundo desta pesquisa. Foram evidenciadas práticas orais, de leitura e escrita pouco observadas nas anteriores etnografias de escolas, da comunicação entre equipes participantes dos torneios esportivos até a realização em si desses eventos. Cabe a estudos futuros atentar para mais relações possíveis entre os saberes sistematizados no ensino via pesquisa e as apresentações ditas “culturais” ao longo dos eventos esportivos, que têm crescido em toda a região da Cabeça do Cachorro e podem indicar que o acúmulo de experiências com o ensino via pesquisa e com as tentativas de elaborar projetos de cadeia de valor contribui para a continuidade desses eventos.

Observando, portanto, um balanço entre os fatos descritos, favoráveis e desfavoráveis à hipótese examinada durante este estudo, pode-se afirmar que a trajetória dos recursos educacionais perpassa uma ampliação das possibilidades de extrativismos dentro do território ao qual pertence a escola indígena. Quando os saberes que estão ao redor da escola passam a ser convertidos em temas de pesquisa, o professorado começa a vislumbrar projetos socioambientais que podem modificar diferentes tipos de relações da comunidade indígena: relações intergeracionais, entre indígenas e não indígenas, da escola com os espaços de aprendizagem do território como um todo, dos professores da Einc com outras escolas indígenas e, finalmente, da Einc com as entidades administrativas da educação brasileira.

Tais projetos se mostram nas iniciativas dos professores em realizar seminários, oficinas, em pautar temas de pesquisa com os estudantes de final do ensino fundamental, em resolver dilemas de alfabetização e letramento nos anos iniciais e, finalmente, em incentivar maior participação comunitária nas atividades esportivas. Esta última relação, embora não tenha uma amplitude de evidências desta pesquisa, me parece ser a que poderá gerar

importantes aperfeiçoamentos das políticas para as escolas indígenas. As comunidades são motivadas pelas tentativas de expandir os seus projetos exitosos, nomeadamente os torneios intercomunitários, que já engajam muitas escolas dos rios Negro e Içana. Podem também oferecer critérios para contratação de professores indígenas, considerando a alta rotatividade dos corpos docentes e a necessidade de concursos diferenciados, devidamente articulados a planos de carreira desse professorado. Uma maior contribuição do professorado indígena nas políticas educacionais será também uma das vertentes indispensáveis na superação do paradigma colonialista de escolarização moderna. Antes da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas eram desprovidos de autonomia e cidadania para consolidar a existência das escolas indígenas, que começam, nestas últimas décadas, a apresentar como vieram percorrendo suas novas trajetórias.

REFERÊNCIAS

- ABBONIZIO, Aline. Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- ABBONIZIO, Aline; GHANEM, Elie. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 4, p. 887-901, 2016.
- ABRAÃO, Márcia Barbosa *et al.* Ethnobotanical ground-truthing of Baniwa landscape knowledge in the White-Sand Campinarana Forests of the Upper Rio Negro, Brazil. *Journal of Biogeography*, v. 35, n. 12, p. 2237-2248, 2008.
- ACHEBE, Chinua. *A man of the people*. London: Penguin, 2013.
- ACOSTA, Alberto Espinosa. La maldición de la abundancia: un riesgo para la democracia. *La tendencia - Revista de Análisis Político*, v. 1, n. 9, p. 103-115, mar.-abr. 2009.
- AGUIAR, Madalena Otaviano; MENDONÇA, Maria Silvia de. Baniwa terminology related to Palms. *Acta Botanica Brasilica*, v. 25, n. 2, 2011.
- AHENAKEW, Cash. Grafting indigenous ways of knowing onto non-indigenous ways of being: the (underestimated) challenges of a decolonial imagination. *International Review of Qualitative Research*, v. 9, n. 3, p. 323-340, 2016.
- ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves. *Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência*. Campinas, SP, 2007. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- AMAZONAS. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. *Projeto pira-yawara: programa de formação de professores indígenas no estado do Amazonas*. Manaus, 1998.
- ANDRADE, Edson Dornelles de. O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a Lei nº 11.645/2008." *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 39, n. 109, p. 321-356, set.-dez., 2019.
- ANDRELLO, Geraldo. *Cidade do índio: transformações e cotidiano em Iauaretê*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- ANDRELLO, Geraldo. Falas, objetos e corpos: autores indígenas no alto rio Negro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 25, n. 73, p. 5-26, 2010.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ASCHER, Marcia; ASCHER, Robert. Ethnomathematics. *History of Science*, v. 24, n. 2, p. 125-144, 1986.
- ASSANELO, Agustín Adrián; SABATELLA, María Emilia. Higienismo en la educación para indígenas: disciplinamiento social y sanitario en la Patagonia a partir del relato de Luis Funes y Luis Feldman Josín (1900 - 1940). *Saberes y prácticas - Revista de Filosofía y Educación*, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2021.

ATHIAS, Renato. Oralidade e prática de ensino entre os professores hup'däh da região do Rio Negro. In: *Tellus*, Vol. 1 N. 19, jul./dez. p. 83–96, 2014.

AZEVEDO, Marta Maria. Demografia dos povos indígenas do Alto Rio Negro. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 11, n. 2, p. 235-244, 1994.

BANIWA, André. *Bem viver e viver bem: segundo o povo Baniwa no Noroeste amazônico brasileiro*. Curitiba: Editora UFPR, 2019a.

BANIWA, André. *25 anos de gestão e de associativismo da Oibi para o bem viver baniwa e koripako*. São Gabriel da Cachoeira, AM: Oibi, 2019b.

BANIWA, Uílio *et al.* Kabari Teepa. *LEETRA Indígena*, v. 15, n. 1, 2015.

BARBOZA, Marina Oliveira. Letramento acadêmico: práticas etnoletradas na formação de professores indígenas em contexto intercultural. Doutorado (Tese) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2021.

BARRETO, Estevão Lemus. Relatório final de avaliação externa. São Gabriel da Cachoeira: 2013.

BATALLA, Guillermo Bonfil. El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. In: ARAVENA, Francisco Rojas (Org.). *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. San José: Ediciones Flacso, 1982. p. 131-146.

BATALLA, Guillermo Bonfil *et al.* Por la liberación del indígena: (Declaración de Barbados). In: *Problemas del Desarrollo*, Vol. 2, N. 8 (Julio-Septiembre), pp. 169-174. Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 1971.

BAZIN, Maurice; TAMEZ, Modesto. *Math and Science Across Cultures. Activities and Investigations from the Exploratorium*. New York: The New Press, 2002.

BECERRA, Gabriel Cabrera. *Las nuevas tribus y los indígenas de la Amazonia: historia de una presencia protestante*. Bogotá: Lito Camargo, 2007.

BEOZZO, José Oscar. Leis e regimentos das missões: política indigenista no Brasil. *Missão Aberta*, v. 6, n. 1, São Paulo: Loyola, 1983.

BEZERRA, Zenilson. Os impactos socioculturais da alfabetização e do letramento entre os Koripako do Alto Rio Içana. *Antropos - Revista de Antropologia*, v. 5, n. 6, dez. 2013.

BOAS, Franz. Handbook of American Indian languages. *Bureau of American Ethnology Bulletin*, v. 1, n. 40, p. 5–83, 1911.

BORTONI, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOSI, Alfredo. Da esquerda cristã à teologia da libertação. In: JINKINGS, Ivana; PESCHANSKI, João Alexandre (Orgs). *As utopias de Michael Lowy: reflexões sobre um marxista insubordinado*. São Paulo: Boitempo, 2007.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 84, p. 735-762, 2003.

BRUMM, María. *Formación de profesores de lenguas indígenas*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), 2010.

CABALZAR, Flora Dias. *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: ISA; Foirn, 2012.

CAJETE, Gregory. *Look to the mountain: an ecology of Indian education*. Durango: Kivaki Press, 1994.

CAPRA, Fritjof. *The Turning Point: Science, Society, and the Rising Culture*. New York: Bantam Books, 1984.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2005.

CAPRA, Fritjof *et al.* *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARDOSO, Juvêncio. *Narrativa sobre água e os saberes ambientais baniwa: uma contribuição para o ensino de ciências na escola indígena de educação básica*. São Gabriel da Cachoeira, 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas.

CHACON, Thiago; CAYÓN, Luis. Considerações sobre a exogamia linguística no Noroeste amazônico. *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*, v. 6, n. 1, p. 6-20, 2013.

CHERNELA, Janet. "Os cultivares de mandioca na área do Uaupés". In: RIBEIRO, B. (org.), *Suma etnológica brasileira*. Volume 1: Etnobiologia. Petrópolis: Vozes, 1986.

CIVALLERO, Edgardo. Libros cartoneros en lenguas indígenas. Columna "Libros y lecturas indígenas" *Observatorio Iberoamericano del Libro*, CERLALC, Mayo de 2017. Disponível em: <https://www.academica.org/edgardo.civallero/167.pdf> . Acesso em: 05 out. 2022.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência: ensaio de antropologia política*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COSTA, Carlos Eduardo. Futebol em campo, no campo da etnologia: o desporto bretão e a esportividade ameríndia. *Revista de Antropologia*, v. 64, n. 3, 2021.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DAMIANI, Gerson; PEREIRA, Wagner; NOCETTI, María; PAREDES, Beatriz (Coords.). *O mundo indígena na América Latina: olhares e perspectivas*. São Paulo: Edusp, 2018.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação escolar indígena? A gente precisa ver. *Ciência e Cultura*, v. 60, n. 4, p. 28-31, 2008.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papyrus, 1994.

DEMO, Pedro. *Educação e alfabetização científica*. Campinas: Papirus, 2010.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 10. ed. Campinas: Autores associados, 2021.

DIAS JÚNIOR, Carlos. *Entrelinhas de uma rede: entre linhas waiwai*. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. *São Paulo em Perspectiva*, v. 6, n. 1-2, p. 22-29, 1992.

DINIZ, Laise Lopes. *Relações e trajetórias sociais de jovens Baniwa na escola Pamáali no Médio Rio Içana-Noroeste Amazônico*. Manaus, 2011. Tese (Doutorado). Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas.

DOS SANTOS, Luís Carlos; DOS SANTOS LUCIANO, Tarcísio. Yasú yapurũgítá yẽgatu. *LEETRA Indígena*, v. 3, n. 1, 2014.

DUARTE FILHO *et al.* Proposta de uma ferramenta digital para letramento na língua yẽgatu para dispositivos móveis. *Scientia Amazonia*, v. 7, n. 1, p. 57-64, 2018.

DUSSEL, Enrique. Eurocentrism and modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures). *Boundary*, 2, 20, n. 3, p. 65-76, 1993.

ECHEVERRY, Sandra Milena Velez. *Modelagem energética para a Amazônia Ocidental e estudo de caso na Vila Indígena de Cabari no Município de São Gabriel da Cachoeira*. Brasília, 2021. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.

ESTORNILO, Milena. *Laboratórios na floresta: os Baniwa, os peixes e a piscicultura no alto rio Negro*. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

FERREIRA NETTO, Waldemar. *Os índios e a alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira*. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, 1994.

FERRER I GUÀRDIA, Francisco. *La escuela moderna: póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Elzeviriana-Borrás, 1912.

FISHMAN, Joshua. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, v. 23, n. 2, p. 29-38, 1967.

FLEMING, Luke. Indigenous language literacies of the Northwest Amazon. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, v. 24, n. 1, 2009.

FLEMING, Luke. Linguistic exogamy and language shift in the northwest Amazon. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 13, n. 240, p. 9-27, 2016.

FLORES FARFÁN, José Antonio. El potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción (Chile) v.51, n. 1, p. 33-52, 2013.

FLOYD, Simeon. The poetics of evidentiality in South American storytelling. In: *Eighth Workshop on American Indian Languages (WAIL)* Santa Barbara, CA: University of California, 2005. p. 28-41. (Santa Barbara Papers in Linguistics; 46).

FONSECA-KRUEL, Viviane *et al.* Nova pesquisa sobre as coleções de Richard Spruce na Amazônia: uma colaboração Brasil-Reino Unido. *Ethnoscience*, v. 3, n. 2, p. 1-6 2018.

FREINET, Célestin. *Le journal scolaire*. Vienne: Rossignol, 1967.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil. *Tellus*, v. 2, n. 3, p. 87-98, out., 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Rejane Maria Caldas; RUIZ, Maria Auxiliadora. Etnomatemática: sistema de numeração dos povos indígenas do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas. 15º Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM). Campina Grande, 1 de outubro de 2011.

GALLOIS, Dominique Tilkin. *Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará*. São Paulo: Iepé, 2006.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Materializando saberes imateriais: experiências indígenas na Amazônia Oriental. *Revista de Estudos e Pesquisas (Funai)*, v. 4, n. 2, p. 95-116, dez. 2007.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Saberes indígenas na escola: o que se ganha, o que se perde, o que se transforma. In: SERAGUZA, Lauriene; PEREIRA, Levi Marques (Orgs.). *Etnologia guarani: diálogos e contribuições*. Dourados, MS: UFGD, 2021.

GALLOIS, Dominique Tilkin; CARELLI, Vincent. Vídeo nas aldeias: a experiência wajãpi. *Cadernos de Campo*, v. 2, n. 2, p. 25-36, 1993.

GARNELO, Luiza. *Poder, hierarquia e reciprocidade: saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: SciELO-Editora Fiocruz, 2003.

GARNELO, Luiza *et al.* Ambiente, saúde e estratégias de territorialização entre os índios Baniwa do Alto Rio Negro. *Tellus*, v. 10, n. 18, p. 39-63, jan.-jun., 2010.

GARNELO, Luiza; ALBUQUERQUE, Gabriel; SAMPAIO, Sully; BRANDÃO, Luiz Carlos. (Orgs.). *Cultura, escola, tradição: mitoteca na escola Baniwa*. Manaus, RASI/UFAM, 2005.

GARRIDO, Ronaldo. Plano de vida da Comunidade Cabari e a Escola Aí Waturá. São Gabriel da Cachoeira, 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Formação de Professores Indígenas) - Universidade Federal do Amazonas.

GASCHÉ, Jorge. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. In: J. Gasché, M. Bertely y R. Podesta (Org.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México: Paidós, 2004.

GASCHÉ, Jorge; TRAPNELL, Lucy; RENGIFO, Moises. *El currículo alternativo para la formación de maestros de educación primaria especializados en educación bilingüe intercultural y su fundamentación antropológica y lingüística*. Iquitos: CIAAP-UNAP, 1987.

GERVAZ, Camila. O jogo do urutu, ou uma proposta de jogo colaborativo para a alfabetização e letramento. *Letra Indígena: Caderno de Apoio ao Professor*, v. 12, n. 1, p. 4-10, 2014.

GHANEM, Elie Guimarães. *Educação escolar e democracia no Brasil*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GHANEM, Elie Guimarães. As inovações da escola tuyuka - superando a educação colonialista. In: MILITÃO, Andreia Nunes; ROSA, Maria Silvia (Orgs.). *Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/ pesquisadores iniciantes no campo educacional*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

GHANEM, Elie Guimarães. Relatório do projeto de pesquisa “Educação escolar indígena: saberes aprendidos e inovação”. São Paulo: FAPESP, 2017.

GHANEM, Elie Guimarães; GÓES NETO, Antônio Fernandes; PELLEGRINI, Diana de Paula. *Os direitos dos povos indígenas quanto à sua educação escolar: parecer científico*. São Gabriel da Cachoeira, 2019. 7 f.

GHANEM, Elie Guimarães; PELLEGRINI, Diana de Paula; COLMAN, Rosa Sebastiana. Inovação educacional e escolha de saberes a ensinar em Escolas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: In: *Tellus*, v. 22, n. 47, 223–254.

GHANEM, Elie Guimarães; PELLEGRINI, Diana de Paula; GÓES NETO, Antônio Fernandes. *Educação que produz conhecimento: pesquisas de estudantes indígenas do alto Rio Negro*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2019.

GIROUX, Henry. Developing educational programs: overcoming the hidden curriculum. *The Clearing House*, v. 52, n. 4, p. 148-151, 1978.

GÓES NETO, Antônio Fernandes. *O Novo Testamento em nyengatu (1973): um capítulo na história das traduções bíblicas para línguas indígenas*. São Paulo, 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, 2011.

GONÇALVES, Artur Garcia. *Para uma dialetologia baniwa-koripako do rio Içana*. Brasília, 2018. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília.

GONÇALVES, Augusto Garcia. *Processos de alfabetização e letramento na educação escolar indígena Baniwa e Coripako*. Brasília, 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística.

GONÇALVES, Mário. *Os impactos da evangelização entre os Koripako nas comunidades do alto rio Içana*. São Gabriel da Cachoeira, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas.

GRAHAM, Lorie M. *The right to education and the UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. Boston: Suffolk University Law School, 2010. (Legal Studies Research Paper Series Research, Paper 10-6).

GRANDO, Beleni Saléte (org.). *Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GRENAND, Françoise; FERREIRA, Epaminondas Henrique. *Pequeno dicionário da língua geral*. Manaus: Secretaria da Educação e Cultura; Coordenadoria de Assuntos Educacionais; Núcleo de Recursos Tecnológicos, 1989.

GROSFOGUEL, Ramón. From "economic extractivism" to "epistemical extractivism" and "ontological extractivism": a destructive way to know, be and behave in the World. *Tabula Rasa*, v. 1, n. 24, p.123-143, 2016.

GRUPIONI, Luís Donisete. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 198, 2000.

GUDYNAS, Eduardo. Transitions to post-extractivism: directions, options, areas of action. In: LANG, Miriam; MOKRANI, Dunia (Org.). *Beyond development: alternative visions from Latin America*. Tradução de Sara Shields e Rosemary Underhay. Amsterdam: Transnational Institute; Rosa Luxemburg Foundation, 2013.

GUIMARÃES, C. F. M. *Indígenas na web: da oralidade aos bytes: estudo de caso do blog escolar Pamáali-Baniwa-Amazonas*. Manaus, 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade Federal do Amazonas.

GUTIERREZ, Gustavo. *A força histórica dos pobres*. Tradução de Álvaro Cunha. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

HASPELMATH, Martin. Pre-established categories don't exist: consequences for language description and typology. *Linguistic Typology*, v. 11, n. 1, p. 119-132, 2007.

HEATH, Shirley Brice. Questioning at home and at school: A comparative study. In: Spindler, George (org.), *Doing ethnography: Educational anthropology in action*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1982.

HERNÁNDEZ, Isabel. *Educação e sociedade indígena: uma aplicação bilíngue do método Paulo Freire*. Tradução de Roberto Ramos e Rosa Tancredo. São Paulo: Cortez, 1981.

HILL, Jonathan. Wakuénai: ceremonial exchange in the Northwest Amazon. *Journal of*

Latin American Lore, v. 13, n. 2, p. 183-224, 1987.

HOWALDT, Jürgen *et al.* Social innovation: towards a new innovation paradigm. *RAM - Revista de Administração Mackenzie*, v. 17, n. 6, p. 20-44, 2016.

HYMES, Dell. *In vain I tried to tell you*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

INEP. *Notas estatísticas do Censo Escolar 2015*. Brasília: MEC: 2016.

INEP DATA. Catálogo de escolas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas> Acesso: 10 jul. 2022.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, v. 33, n. 1, 2010.

INGOLD, Timothy. Chega de etnografia!: a educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação*, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016.

ISA. *Resumo Executivo da Relatoria da II Oficina do Grupo de Trabalho para Elaboração dos PGTAs das Terras Indígenas do Alto e Médio Rio Negro*. São Gabriel da Cachoeira, AM, 2017.

ISA; FOIRN. Povos Indígenas do Alto e Médio Rio Negro. Uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia Brasileira. São Paulo: Ministério da Educação, 1998.

JAKOBSON, Roman. *Aspectos linguísticos da tradução*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

JOHANNESSEN, Eva M. *Schools in the rainforest: innovative indigenous education in the Amazon*. Oslo: Rainforest Foundation Norway, 2009.

JULLIEN, François. *O diálogo entre culturas: do universal ao multiculturalismo*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

KFFURI, Carolina Weber. *Etnobotânica de plantas antimaláricas em comunidades indígenas da região do Alto Rio Negro – Amazonas – Brasil*. Botucatu, SP, 2014. 213 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Agrônômicas de Botucatu.

KFFURI, Carolina Weber *et al.* *Wuhuáké: a malária no Alto Rio Negro*. Botucatu: FEPAF 2015.

KOWII, Ariruma. Literatura e interculturalidad: la expresión creativa y crítica de las voces de las nacionalidades y pueblos del Abya-Yala y sus retos en los estados nacionales de América Latina: el caso ecuatoriano. *Boletín Informativo Spondylus*, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, v. 10, n. 1, p. 1-12, 2012.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boreira e Nelson Boreira. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. *Revista de Estudos e Pesquisas*, v. 1, n. 2, p. 141-155, 2004.

LATOOUR, Bruno. *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. New York: Oxford University Press, 2007.

LAW, John. Actor network theory and material semiotics. *The new Blackwell Companion to Social Theory*, v. 3, chapter 7, p. 141-158, 2009.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo *et al.* Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito a uma educação diferenciada. *Revista da AJURIS*, v. 41, n. 136, p. 371-383, 2014.

LEONI, Juliana. *Ecologia e extrativismo de plantas utilizadas como fixadoras de corantes no artesanato Baniwa, alto rio Negro, Amazonas*. Manaus, 2005. Dissertação (Mestrado em Ecologia) - Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia - INPA.

LOEWEN, Henri. *God in the rainforest*. Bloomington: Authorhouse, 2004.

LUCIANO, Gersem. *Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro*. Brasília, 2006. Mestrado (Dissertação) Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social.

LUCIANO, Gersem. *Relatório sobre o cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LUCIANO, Gersem. *Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira*. [s.l.]: [s.n.], 2010.

LUCIANO, Gersem. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Brasília, 2011. Doutorado (Tese) Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social.

LUCIANO, Gersem. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista Educación Pública*, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio-ago. 2017.

LUCIANO, Rosenilda. *Ação “saberes indígenas na escola”: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?* Manaus, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas.

LUCIANO, Rosenilda; ROCHA SILVA, Jefferson; SIMAS, Hellen. A literatura do povo Baniwa na tradição oral. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, n. 1, 2020.

LUKE, Allan. Digital ethics now. *Language and Literacy*, v. 20, n. 3, p. 185-198, 2018.

MACEDO, Sérgio. *Povos indígenas em quadrynhos*. São Paulo: Zarabatana Books, 2012.

MADDEN, Brooke. Pedagogical pathways for indigenous education with/in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 51, n. 1, p. 1-15, 2015.

MALDONADO, Adolfo; MARTÍNEZ, Esperanza. *Una década con derechos de la naturaleza*. Quito: Editorial Abya-Yala, 2019.

MARQUI, Amanda Rodrigues. *Relações entre infância, escola e religião: etnografia dos Baniwa do médio Içana*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2017.

MARQUI, Amanda Rodrigues; BELTRAME, Camila Boldrin. As experiências Xikrin e Baniwa com os conhecimentos tradicionais nas escolas. *Universitas Humanistica*, v. 1, n. 84, p. 239-261, 2017.

MARTINS, Francinete Soares. *O diálogo intercultural que nasceu no espaço da maloca: relato da experiência dos cursos técnicos de nível médio em etnodesenvolvimento e em desenvolvimento sustentável indígena no Alto Rio Negro*. Brasília, 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Letramento, etnicidade e diálogo intercultural. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 27, n. 1, p. 77-98, 2011.

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). *Projeto escolas indígenas no TEE do Rio Negro: Conferência Regional Rio Negro da Educação Escolar Indígena*. São Gabriel da Cachoeira, AM: MEC, 2017.

MEIRA, Márcio. *A persistência do aviamento: colonialismo e história indígena no Noroeste amazônico*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2018.

MELGUEIRO, Edilson. *O nheengatu de Stradelli aos dias atuais: uma contribuição aos estudos lexicais de línguas Tupí-Guaraní em perspectiva diacrônica*. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

MELO, Elisangela *et al.* Los desafíos de la formación inicial de los estudiantes indígenas brasileños en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, v. 13, n. 1, p. 215-235, 2020.

MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz, *et al.* Sucata vira brinquedo: tradução a partir de restos. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 2, p. 114-121, 2007.

MIGNOLO, Walter. Occidentalización, imperialismo, globalización: herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista Iberoamericana*, v. 61, n. 170, p. 27-40, 1995.

MOREIRA, Luiza; PERES, Juliana. Atividades culturais indígenas na educação física escolar. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 10, n. 1, p. 83-93, mar. 2019.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

MÜLLER, Sophia. *Jungle methods*. Chico, CA: Brown Gold Publications, 1960.

MÜLLER, Sophia. *His voice shakes the wilderness*. Sanford: Brown Gold Publications, 1988.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura*. São Paulo: Angra, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n. 1, 21-29, 2009.

NELSON, Rodney. Beyond dependency: economic development, capacity building, and generational sustainability for indigenous people in Canada. *Journal of Environment & Development*, p. 1-8, jul.-set., 2019.

NEW TRIBES MISSION. *O Novo testamento em nyengatu*. Manaus: Missão Novas Tribos do Brasil, 1973.

OCDE. *Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia, uma abordagem sistêmica das inovações educacionais de base tecnológica*. Tradução de Paulo Garchet. Florianópolis: Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação, 2010.

OLIVEIRA, Ana Gita; ANDRELLO, Geraldo. *Dossiê IPHAN 7 - Cachoeira de Iauaretê*. Brasília: Iphan, 2007.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"?: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, v. 1, n. 4, p. 47-77, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A eclosão do colonial em nosso cotidiano. *Vivência: Revista de Antropologia*, v. 1, n. 51, 2018.

OLIVEIRA, Marcos. *Indígenas e ensino médio em Roraima: demandas de estudantes Macuxi*. São Paulo, 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PÃRÕKUMU, Umusi; KEHÍRI, Tõrãmu. *Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana Kehíri põrã*. 2. ed. São Gabriel da Cachoeira, AM: Unirt/Foirn, 1995.

PAYEMA, Zoila. *Diccionario de ciencias nyeengatu*. Bogotá: Etnollano, 2002.

PEDROSO, Diego Rosa. A potência do nome: política onomástica no rio Uaupés (AM). *Campos-Revista de Antropologia*, v. 21, n. 1, p. 85-112, 2020.

PELLEGRINI, Diana de Paula. Saberes escolares e comunidade indígena: inovação educacional entre os Baniwa do Alto rio Negro. In: GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos Garcia (Orgs.). *Educação e diversidade cultural no Brasil: ensaios e práticas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

PELLEGRINI, Diana de Paula; GHANEM, Elie; GÓES NETO, Antônio Fernandes. O Brasil respeita o direito dos povos indígenas à educação superior?: demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 4, e118188, 2021.

PEREIRA, Jhones Rodrigues. *Tessituras da cultura corporal em uma escola indígena do alto rio Negro no Estado do Amazonas*. Manaus, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

PETIZA, Sunny *et al.* Enotaxonomia Entomológica Baniwa na cidade de São Gabriel Da Cachoeira, Estado do Amazonas, Brasil. *Amazônica - Revista de Antropologia*, v. 5, n. 3, p. 708-732, maio 2014.

PINTO, Renan Freitas. As representações científicas da Amazônia: o lugar das etnociências. In: FREITAS, Marcílio de (coord.). *Amazônia: a natureza dos problemas e os problemas da natureza*. v. 1. Manaus. Universidade Federal do Amazonas, 2005. p. 169-193.

POLAR, Antonio Cornejo. *Escribir en el aire: ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Horizonte, 1994.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 249-288.

RAMIREZ, Henri. *A Fala Tukano dos Ye'pâ-Masa*. Manaus: Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia, CEDEM, 1997.

RAMIREZ, Henri. *Dicionário baniwa-português*. Manaus: Ed. Universidade do Amazonas, 2001.

RAMIREZ, Henri. *A Língua dos Hupd'äh do Alto Rio Negro: dicionário e guia de conversação*. São Paulo: Associação Saúde Sem Limites, 2006.

RHODEN, Kuno Paulo. *Parecer N° 14/99 ao Conselho Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 1999.

RIBEIRO, João Paulo. Com o mbaraká nas mãos das palavras: traduzindo poesia indígena guarani. *TradTerm*, v. 38, p. 142-168, fev. 2021.

RODRIGUES, Eglen Silva Pipi; GRANDO, Beleni Saléte; PINHO, Vilma Aparecida. Crianças e infâncias indígenas: questões pertinentes para a educação infantil e a escola. *Poiesis Pedagógica*, v. 17, n. 1, p. 59-72, 2019.

RODRIGUES, Emádina Gomes; RICARDO, Helenice Aparecida (Org.). Impressões geográficas dos povos indígenas do Amazonas. *Terra Indígena Alto Rio Negro*. v. 2. São Paulo: Alexa Cultural; Manaus: EDUA, 2021.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. Quando a escola é uma flecha: educação escolar indígena e territorialização na Amazônia. *Revista Exitus*, v. 8, n. 3, p. 396 - 422, set.-dez., 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Cirlene Batista. *A (re)organização do território e bem viver para os povos indígenas do alto rio negro: da maloca à cidade*. Manaus, 2019. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas.

SANTOS, Douglas Ladislau dos. *Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenondé Porã*. São Paulo, 2017. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SANTOS, Eva Aparecida. *Livros escolares diferenciados para indígenas*. São Paulo, 2017. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

SANTOS, Silvana Rossélia Monteiro. *Narrativas quase esquecidas: leitura dos mitos baniwa*. Manaus, 2012. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas.

SCARAMUZZI, Igor Alexandre Badolato. *De índios para índios: a escrita indígena da história*. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

SCHUMPETER, Joseph Alois. *The theory of economic development*. Cambridge: Harvard University Press, 1934.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 13, p. 49-60, 1991.

SCULLY, Alexa. Decolonization, reinhabitation and reconciliation: aboriginal and place-based education. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, v. 17, 148-158, 2012.

SHEPARD, Glenn H. *et al.* Objeto, sujeito, inimigo, vovô: um estudo em etnomuseologia comparada entre os Mebêngôkre-Kayapó e Baniwa do Brasil. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Ciências Humanas, v. 12, n. 3, p. 765-787, 2017.

SILVA, Franklin. *Plantas alimentares cultivadas nas roças baniwa: mudanças e participação dos jovens*. Brasília, 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília.

SIMPSON, Leanne Betasamosake. Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, v. 3, n. 3, p. 1-25, 2014.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, p. 19-24, 1985.

SOARES, Renato Martelli. *Das comunidades à federação: associações indígenas do Alto Rio Negro*. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Janaina Aline dos Santos. *A prática docente guarani mbya: liderança, engajamento e luta*. São Paulo, 2018. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SOUZA, Luiz Augusto Gomes. *Guia da biodiversidade de fabaceae do Alto Rio Negro*. Manaus: FINEP, 2012.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. *Anuário Antropológico*. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1984.

STRADELLI, Ermano. Vocabulário nheengatu-português e português-nheengatu. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v. 158, n. 104, p. 9-768, 1929.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

TESTA, Adriana Queiroz. *Caminhos de saberes guarani mbya: modos de criar, crescer e comunicar*. São Paulo, 2014. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

THE UNITED NATIONS. The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples. 2007. Disponível em:

https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_E_web.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

TORRES, Rosa María. Los espejismos de las Unidades Educativas del Milenio (Ecuador). *Otra Educación*, 2018. Disponível em:

<https://otra-educacion.blogspot.com/2018/03/espejismos-de-las-unidades-educativas-del-milenio.html>. Acesso em: 20 jun. 2022

TORRES, Rosa María. Ecuador: la propaganda de la "década ganada" en educación (2007-2017). *Otra Educación*, 2022. Disponível em:

<https://otra-educacion.blogspot.com/2016/10/ecuador-2007-2017-decada-ganada-en-educacion.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Tradução de Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1988.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

TRUJILHO, Trinho; LUCIANO, Gerssem. Emergência da Organização Indígena da Bacia do Rio Içana-Oibi: etnohistória e cosmopolítica. *Revista de Comunicação Científica*, v. 9, n. 1, p. 49-69, 2021.

VEIGA, Patrícia Regina Vannetti. Oralidade e escrita na educação escolar indígena do Alto Rio Negro – AM: o caso da escola Kariamã. *Anais da X Reunión de Antropología del Mercosur*. Córdoba, 2013.

VELTHEM, Lucia Hussak; LINKE, Iori Leonel. *O livro do arumã: Wama pampila, aruma papeh*. São Paulo: Iepé, 2014.

VIANNA, João. *Kowai e os Nascidos: a mitopoese do parentesco Baniwa*. Florianópolis, 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

VIEIRA, Luana Robles. *Escola indígena diferenciada: a experiência Yanomami no Médio Rio Negro*. 2018. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

VIEIRA, Regina Célia; RUIZ, Maria Auxiliadora. Ciclo monográfico: dos mitos à ciência da Escola Indígena Baniwa e Coripaco no Alto do Rio Negro. *RBPB*, Brasília, v. 8, p. 277-294, 2011.

VIJAYAN, Dhanya *et al.* Indigenous knowledge in food system transformations. *Commun Earth Environ*, v. 3, n. 213, 2022.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, v. 2, n. 1, p. 3-22, 2004.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 5-13, 2003.

WRIGHT, Robin M. Uma história de resistência: os heróis Baniwa e suas lutas. *Revista de Antropologia*, v. 30/32, p. 355-381, 1987.

WRIGHT, Robin M. *Waferinaipe Ianheke, a sabedoria dos nossos antepassados : histórias dos Hohodene e dos Walipere-Dakenai do rio Aiari*. São Gabriel da Cachoeira: Acira/Foirn, 1999.

WRIGHT, Robin M. *História indígena e do indigenismo no Alto Rio Negro*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

WRIGHT, Robin M. The Art of Being Crente: The Baniwa Protestant Ethic and the Spirit of Sustainable Development. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, v. 16, p. 202-226, 2009.

XAVIER, Carlos. *Os Koripako do Alto Içana: etnografia de um grupo indígena evangélico*. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, UFRJ, 2013.

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF.

Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. Brasília: OIT, 2005.

Decreto nº 426, de 24 de Julho de 1845. Coleção de Leis do Império do Brasil, p. 86 Vol. pt II. 1845.

Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF. 2009.

DIRECTORIO que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão em quanto Sua Magestade não mandar. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues, 1758.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília: Senado, DF.

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. “Dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União”. Brasília, 2014.

Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020 “Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula

medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública.” Brasília, 2020.

ILO Convention on Indigenous and Tribal Peoples, 1989 [No. 169]. A Manual. International Labour Office, Geneva.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Vídeos com sistematizações da pesquisa nas comunidades Cabari e São Gregório II

https://www.youtube.com/playlist?list=PLONugAQoA_5_90u61Gw2JPVuli9m-OavV

Vídeos das entrevistas com professores de outras comunidades, que colaboraram com a pesquisa

https://www.youtube.com/playlist?list=PLONugAQoA_59IBeNbvt2_CIVDUhyzoWov

APÊNDICE B

1º CADERNO DE CAMPO DE 2018

Conversa com a bolsista Pibid Cleonice Baniwa, na sede do ISA em São Gabriel da Cachoeira e com bispo Dom Edson (04/11/2018)

Cleonice é uma jovem mãe, nascida no município de Santa Isabel do Rio Negro. Filha de uma mãe falante de yêgatu e apenas falante de português, ela cursa atualmente a licenciatura em Matemática da UFAM, sediada no IFAM-CSGC. Ela recebeu apoio da coordenadora pedagógica Waldete Baré (Semed) para tramitar a documentação, haja vista que outros candidatos à bolsa tiveram problemas de cadastro. Foi sua primeira aproximação com o projeto de pesquisa do professor Elie. Segundo ela, a licenciatura a impede de ir até as comunidades da bacia do rio Içana, mas fará esforços para manter contato com a equipe da Semed e da USP.

Também conversamos no mesmo dia com Dom Edson, bispo articulado com a CNBB bem como aos preceitos da Teologia da Libertação, que vem realizando um trabalho de reversão das políticas repressivas dos bispos salesianos. Ele é o primeiro diocesano após décadas de presença salesiana no município e teve experiência prévia no estado de Roraima. Com ele falamos sobre a eleição do atual prefeito, popularmente conhecido como Corubão, sobre a continuidade de algumas iniciativas de freiras salesianas e a respeito da iminente exploração da mineração no município. De acordo com o bispo, a pequena parcela “motorizada” com carros em SGC se notabilizou por uma campanha anti-indígena durante as eleições presidenciais de 2018.

Conversa com professores baniwa da comunidade Canadá na sede (05/11/2018)

Conhecemos os docentes da comunidade Canadá, Isaías e Nelson, que era o coordenador da escola municipal indígena Tiradentes. Isaías é seu adjunto e também estava na cidade para resolver assuntos jurídicos com a receita federal vinculados a uma associação Baniwa. Nelson fez um primeiro mapeamento da relação da escola Nossa Senhora da Assunção com as escolas de Canadá e Ucuqui, no que se conhece como salas de extensão do ensino médio, administradas a nível estadual pela SEDUC. De acordo com ele, são mais de 15 professores que trabalham dentro dessas muitas salas de extensão nos rios Içana e Aiari. Combinamos, então, que ele estaria nos aguardando já na comunidade Canadá e também nos alertou para a forte presença de piuns¹ durante essa época do ano no médio Içana. Através desse primeiro contato, o professor Elie apresentou os objetivos da pesquisa, a saber, registrar quais são os saberes trabalhados nas escolas Baniwa, tendo como premissa que as escolas atendem aos projetos de futuro das comunidades indígenas. Também conhecemos, ainda pela manhã, alguns pesquisadores que organizam a revista Aru, dedicada a um trabalho exaustivo sobre diferentes manifestações das mudanças climáticas na bacia do rio Negro.

Pieter-Jan van der Veld, um dos mais experientes da atual equipe do ISA, comentou algumas de suas impressões referentes às escolas Tuyuka no contexto do início dos anos 2000.

¹ Os piuns são mosquitos quase imperceptíveis a olho nu, com picadas incômodas que coçam muito a pele humana. São muito numerosos em alguns trechos do Içana e em certos períodos do ano, conforme informado pelos docentes locais.

Segundo ele, o projeto de valorização da cultura tradicional, através da revitalização linguística dentro das escolas, por exemplo, foi conveniente naquele período, uma vez que o cenário de recursos financeiros disponíveis para os âmbitos de Educação e Cultura era favorável.

Ele sente, porém, que muitos professores antigos do rio Uaupés ainda mantêm práticas salesianas, enquanto que os Baniwa, dado que estavam numa calha relativamente esquecida pelas missões católicas, puderam, segundo ele, construir uma tradição escolar própria, notadamente influenciada pelas missões protestantes. A formação de professores Baniwa teria, portanto, um mercado muito claro: as escolas Baniwa do Içana, diferentemente de outras regiões que já possuíam escolas mais antigas, herdeiras dos internatos.

Almoçamos com Juvêncio, Nelson e Isaías. Nelson se mostrou muito feliz em poder receber a equipe na comunidade Canadá. Isaías, por sua vez, se mostrava preocupado com suas pendências, as quais precisam ser resolvidas dentro de poucos dias. Juvêncio, destacou a importância desse tipo de pesquisa para uma autoavaliação dos povos Baniwa e também aludiu para possibilidades de publicação de artigos científicos, uma vez que está cursando Mestrado em Ciências Ambientais. Ele também aproveitou para dar alguns exemplos sobre as diferentes concepções de universo entre os povos. Mencionou que há um sistema de pelo menos 20 camadas no universo, tendo em vista a cosmovisão Baniwa. De modo geral, todos se mostraram abertos à troca de textos acadêmicos sobre educação escolar indígena, territórios etnoeducacionais e ensino superior indígena. A autoavaliação das escolas indígenas também foi destacada como parte das assessorias dos grupos de pesquisa, significando uma contrapartida importante.

Fomos, então, à federação (FOIRN) buscar Marivelton Barroso e, especialmente, Isaías Fontes, diretor da calha do Içana, nascido em Ucuqui, que reconheceu rapidamente a pesquisadora Diana, de modo semelhante ao comunicador Ray Benjamim. Após conversar com Isaías, recebemos no fim da tarde Cleonice, que trouxe consigo a coordenadora da UFAM Helenice bem como a chefe do departamento de Educação escolar indígena Waldete Reis Andrade. Elas fizeram uma boa apresentação panorâmica do ensino superior no estado do Amazonas e no município de SGC. Waldete nos convidou para uma visita à SEMEC, pois lá poderíamos conversar com Custódio Baniwa e Higino Tenório. Trocamos contatos de email e whatsapp e Elie também apresentou sua pesquisa, enfocando a necessidade de investigar as peculiaridades de cada comunidade Baniwa. Helenice e Waldete, em meio à conversa, forneceram muitas situações-problema dos alunos como, por exemplo, as dificuldades com os cadastros nos sistemas, esquecimento de senhas, uso dos celulares por mais de uma pessoa da família, etc. Diante desse contexto, ficou claro para a equipe que Cleonice estava participando como bolsista pelo fato de apresentar mais acesso e, conseqüentemente, bom domínio das burocracias e das tecnologias, diferentemente dos demais estudantes do ensino superior.

À noite, enquanto jantávamos, Diana fez questionamentos sobre a comunicação com os integrantes da pesquisa que vivem em SGC após nossa investigação *in loco*. Estando ainda no município, é possível solicitar uso da radiofonia com as comunidades, embora esse serviço não seja plenamente eficiente. Serão igualmente importantes, após o retorno da equipe, a realização de videoconferências, contando talvez com a presença de algum membro da equipe que esteja em SGC.

A Semed (06/11/2018)

Após lavar roupas e tomar café, fomos à Semed e fizemos compras depois do almoço. Dona Cida, uma das pessoas que trabalha no ISA, nos disse que é de Ucuqui e que vive na sede urbana há cerca de 10 anos. Junto de dona Margarida (Magô), nos confirmaram a informação de que esse é o nome da fruta, cujas cores da casca variam. Assim que chegamos na Semed, falamos primeiramente com Custódio baniwa, que já se encontrava na portaria e marcamos, então, uma conversa com ele no dia seguinte, depois do almoço. Custódio nasceu na comunidade Castelo Branco, estudou Pedagogia na UFSCar e se concursou na prefeitura de SGC, assim como Waldete, que tem Mestrado em Educação pela UFPE.

Waldete chegou em seguida com Genaro, linguista filho de Gersem Baniwa, acompanhada também por Zilma, que compõem a equipe da Semed. O professor Elie fez muitas perguntas à equipe municipal e todas foram respondidas. Waldete atentou para o fato de que, geralmente, o governo só destina vagas para os cursos de Antropologia para os estudantes indígenas. Genaro é exemplo das diferentes demandas. Preocupado com a escrita em yêgatu, baniwa, tukano e yanomami nas escolas indígenas, le tem trabalhado junto aos pedagogos para propor uma estruturação do currículo no ensino de línguas indígenas, tendo como premissa que falar é diferente de ensinar uma língua indígena.

Genaro e Waldete não tinham conhecimento a respeito do livro de leitura e escrita em yêgatu, enviado em 2014 ao departamento de Educação escolar indígena. Por essa razão, um dos encaminhamentos da conversa foi o de compartilhar materiais didáticos em formato digital com a equipe da SEMEC, cujo organograma foi fotografado por Elie. Outra pessoa muito interessada nessa troca de artigos e materiais didáticos foi Juvêncio que, inclusive, colaborou muito na logística dos carotes para combustível e na vinda do prático Felipe até a sede urbana.

Zilma também afirmou que somente quatro escolas têm o PPP reconhecido pela prefeitura, a saber as escolas piloto, como Pamaáli e Yepe Mahsã. Contudo, também ressaltou a existência de novos caminhos para a tramitação desse reconhecimento oficial, de modo a desburocratizar o processo. Além da burocracia, eles também mencionaram as constantes mudanças de espaço físico como fator para perda de materiais e desorganização das equipes pedagógicas da SEMEC. Atualmente, houve uma troca com a casa antes utilizada pelo DSEI.

Elie perguntou a respeito da implementação do ensino via pesquisa e foi recomendado entrar em contato com os professores Joscivaldo Tukano, atualmente no IFAM-CSGC e com Trinho Paiva Baniwa, docente do colégio São Gabriel. Ambos possuem experiência como educadores e formadores no ensino via pesquisa. Pareceu consenso durante essa conversa que a locução “via pesquisa” passa por muitas possibilidades de interpretações, gerando às vezes equívocos e preconceito a seu respeito.

Também era necessário iniciar a contabilidade para prestação de contas da pesquisa e fazer mais compras. Além do próprio combustível, alguns outros itens foram listados como significativos, dentre os quais vale citar açúcar, chocolate e leite em pó, porque são caros e muito consumidos nas comunidades do interior. Conversamos ao longo dessa noite com Peter, que nos explicou em detalhes alguns êxitos e fracassos da piscicultura nas escolas Baniwa, sobretudo na Pamaáli. Esse tema surgiu em meio à conversa porque Juvêncio havia nos enviado um edital do Fundo Itaú Social para trabalhos com as comunidades direcionados à juventude. Pensamos, então, em reavaliar com as comunidades o ensino via pesquisa.

Peter também pareceu concordar com esse caminho para o desenho do projeto e também endossou o fortalecimento de eventos esportivos e culturais, porque as escolas precisam de

acontecimentos, principalmente para os alunos dessa faixa etária, dentro do que convencionalmente chamamos de adolescência. Outros tópicos como o êxodo rumo às cidades e suicídios foram considerados secundários, a serem desenvolvidos somente se os Baniwa os mencionarem.

Peter citou o caso da piscicultura como projeto e disse que ela não é viável cultural e economicamente, porque como as atividades escolares, mesmo nas piloto, não são constantes devido às férias, a alimentação dos peixes fica comprometida. Ainda conforme o pesquisador holandês, o ensino via pesquisa para essa tarefa é absurdamente econômico, pois se economiza muitos gastos com técnicos e demais profissionais, mas a participação comunitária para isso precisa ser de dedicação exclusiva. Até mesmo as soluções locais para a ração dos peixes foi agroecológica: em vez da folha de maniva, que é venenosa, outros elementos da roça, outras folhas, saúvas, se converteram de “waste” a “feeding”.

Ainda ao longo da janta, fui orientado por Elie sobre a pesquisa de Doutorado e pensamos em estudar os saberes aprendidos e ensinados em Cabari, levando em conta que, se algo tem sido aprendido sobre o território etnoeducacional, conseqüentemente se aprenderá algo sobre as línguas e demais conhecimentos tradicionais. Essa premissa, segundo a qual as línguas se manifestam no território, pode ser igualmente válida para as escolas Baniwa como critério de comparação entre escolas. Os nomes de lugares por exemplo podem servir metodologicamente como input para desenvolver conversas e ativar memórias, assim como a antroponímia das famílias que vivem nas comunidades. Eu aproveitei para dizer que havia marcado uma conversa com o assessor pedagógico indígena (API) Ronaldo Garrido Adzaneni para o dia seguinte.

As conversas com Pieter-Jan van der Veld (07/11/2018)

Amanhecemos conversando com o pesquisador Peter sobre as diferentes etnografias e etnologias no rio Tiquié, antes de ir à Foirn pedir apoio com mais carotes para o combustível do nosso barco. Segundo ele, as produções científicas são condicionadas pelos diferentes momentos dos movimentos indígenas ao longo da documentação feita pelos pesquisadores, sendo que alguns deles se deixam influenciar mais ou menos por esses momentos de união ou divisão, que influenciou, segundo ele, o êxito da escola tuyuka a Utapinozona. Citou o exemplo de um dos orientandos do antropólogo Geraldo Andrello, chamado Andrei, que teceu muitas críticas à piscicultura, num período no qual, nas palavras de Peter, os indígenas criticavam a piscicultura em comunidades vizinhas. Peter ressaltou que havia diferentes razões para problematizar a piscicultura comparada em diferentes comunidades, dado que a implementação em Iauaretê, provida de uma grande população, seria provavelmente muito diferente e pouco eficaz se comparada às demandas de comunidades menores como São Pedro, por exemplo ou Caruru cachoeira. Dentre as críticas, estariam alguns preceitos oriundos das ideias de sofrimento animal, algo que Peter diz ser muito relativo na região.

Já na Foirn, conversamos cerca de meia hora com Isaías Fontes, que se mostrou muito contente com nossa ida à Ucuqui e nos explicou sobre diferenças conceituais em voga, tais como as de governança e gestão, sendo a primeira os modos tradicionais de gerir o território. Ele nos emprestou seis carotes para armazenar nossa grande quantidade de combustível, tendo em vista que o barqueiro Felipe solicitou a compra de 950 litros. Da Foirn passamos no posto de abastecimento e nos dividimos antes do almoço com Juvêncio.

Diana tirou cópias dos documentos necessários para autorização de ingresso em terras indígenas junto à Funai, Elie foi ao banco e eu até a Semed encontrar Silvério Garrido, irmão de

Ronaldo e filho do pastor Silvério, fundador da comunidade Cabari e um dos principais articuladores do Conplei em 2011. Ele ocupa atualmente cargo concursado no censo escolar e se mostrou disponível a fornecer informações acerca das matrículas e demais movimentações escolares nas escolas municipais indígenas. Além disso, ele nos explicou a diferença entre como as escolas são vistas pelo sistema de cadastro do INEP e como funcionam e querem funcionar no cotidiano.

O vínculo já estabelecido com Silvério se deve ao fato de ele ter nascido em Cabari e ter estudado no Ifam-CSGC, em período no qual eu morava no alojamento dessa instituição. Ele estudou e lecionou na comunidade Cabari e de acordo com sua experiência, disse não se tratar de uma estrutura de nucleação ou sala anexa de Ai Waturá, primeiramente porque as comunidades preferem ter a escola no seu próprio território e, segundo, pelo modo como ocorre o cadastro de escolas, alunos e educadores no Inep. Como ele trabalha na seção de censo escolar da bacia do Içana, possui acesso à pesquisa quantitativa e interesse em participar da pesquisa do professor Elie.

Ainda segundo Silvério, seria interessante que mais associações indígenas fossem fundadas na microrregião Ai Waturá e que o período mais forte de cadastros na SMEC vai de Maio a Junho. Assim que saí da Semed, fui ao restaurante Dina, onde já estavam os professores Pancho e Isaías e depois chegaram Juvêncio, Jaime, Diana e Elie. Um exemplo de cadastro de escola é Ai Watura - Cabari, ou ainda Nossa Senhora da Assunção - Canadá.

Pancho é um antigo professor das escolas Baniwa, que fala pouco em português. Jaime, por sua vez, é mestrando como Juvêncio e tem pesquisado a alimentação na comunidade Daw, situada em frente à praia da sede urbana. Dzoodzo, diferentemente, pesquisa as iniciativas com bomba carneiro para a gestão de água entre os Baniwa. Ele apreciou o caráter heterogêneo da equipe de Elie e disse ainda que os Baniwa almejam uma cooperação entre Feusp e organizações Baniwa Kuripako. Ele também construiu em seu discurso uma oposição entre sistema e inovação educacional, afirmando que o simples cumprimento do que é muitas vezes imposto pelas secretarias dificulta as experiências de governança. Disse também que Tunuí, Canadá e Ucuqui são diferentes amostras da educação Baniwa e que caberia escolher um pólo para a pesquisa.

Após o almoço, entregamos a documentação na Foirn, conversamos com Custódio na Semed e compramos parte do rancho no supermercado Carneiro. Em meio a conversa com Custódio, uma das perguntas importantes que surgiram em meio a interação foi a seguinte: há um período adequado para a criança começar a pesquisar? Essa foi uma inquietude devido à prioridade dada aos processos de alfabetização nas línguas indígenas e na portuguesa. De fato, Custódio concorda que a alfabetização, o ensino via pesquisa e os PPPs são talvez os temas mais importantes para as escolas indígenas hoje. Também disse não poder acompanhar diretamente as escolas Baniwa e Kuripako como ele deseja, dada a carga de trabalho na sede, mas que por essa razão os APIs cumprem uma função importante.

De noite, enquanto Elie e Diana começaram a redigir o projeto para o Itaú Social, conversei com Ronaldo, nascido em Nazaré e que acompanhou a migração e fundação da comunidade, inicialmente um sítio ao lado da comunidade São Miguel. Conhecemos Ronaldo graças ao contato fornecido por Ray Benjamin, a quem agradei pessoalmente quando o encontrei na Foirn.

Embora se sentisse chateado e cansado com o fato de sua mãe estar doente, Ronaldo conversou pacientemente e recebeu exemplares do livro “Mundo indígena”, publicado pela Edusp e no qual há um artigo sobre a comunidade Cabari. Eu disse a ele que isso é parte da contrapartida da pesquisa e ele se emocionou, e respondeu dizendo que os livros seriam levados

para as bibliotecas de Cabari. Ele ainda sugeriu que nos reuníssemos com os educadores da microrregião que estão estudando a licenciatura na sede, assim como ele (Edivaldo, Tarcísio, etc).

Ronaldo tem feito experimentações com a câmera Gopro doada, relacionando filmagens com desenhos dos alunos. Pensamos em uma ida à Cabari no dia 30 de novembro, após regressar do Içana. Ele se mostrou disponível às pesquisas, ainda que esteja vivenciando a instabilidade do contrato temporário pela Semec. Falante de Baniwa, yêgatu e português, pensou em estudar Letras, dado que se exigia uma concentração nesta licenciatura, mas não conseguiu e acabou optando por Humanas, que iria receber o professor Gersem Baniwa em meados de novembro.

Até fevereiro de 2019, ele aguardava para saber se permanecerá como API ou se retornará a dar aulas no ensino médio, tal como Tarcísio faz atualmente ou mesmo como fazia Silverio antes de ser aprovado no concurso. Dado que ele tem utilizado a câmera para filmar paisagens dos rios, ele disse que tem se interessado muito por Geografia ao longo das aulas da licenciatura e já tem muitos materiais pedagógicos. Inclusive, como coordenador, ouviu a proposta de realização de oficinas pedagógicas para línguas indígenas e ele comentou que há uma situação linguística *sui generis* dos Baniwa no rio negro, porque aprendem baniwa quando criança, migram e, então, alguns aprendem yêgatu e usam mais o português. Ele também reconhece uma variação dialetal do português entre as diferentes calhas da bacia do rio Negro. De modo conclusivo, disse que a rotatividade nas gestões da Semed cansa os educadores.

Conversas com Felipe, Ronaldo Garrido Baniwa e Sileusa Dessano (08/11/2018)

Pela manhã, enquanto tomamos café no ISA, veio finalmente Felipe, o prático da viagem ao Içana, nascido em Tunuí e tio de Artur Gonçalves, que eu já conhecia pela UFSCar. Passamos o resto da manhã seguindo na redação do projeto para o Itaú Social. à medida em que assistimos ao vídeo do edital, fomos escrevendo um rascunho, desenhando com base num diagnóstico sobre a implementação da rede de escolas baniwa kuripako.

Depois do almoço, fomos entregar as documentações pendentes na FOIRN, que estava sem energia elétrica. Enquanto aguardamos Diana e Isaías resolverem essa documentação, encontramos o diretor do IFAM Elias Brasilino, que finalmente conheceu o professor Elie.

No fim da tarde, Ronaldo, acompanhado de Sileusa, veio conversar no ISA. Eles disseram que a situação escolar de Alunos nascidos em Cabari matriculados em 2018 é de 76 alunos matriculados no ensino fundamental, dentro ou fora da comunidade, e 33 no ensino médio fora da comunidade, que ainda não o oferece.

Muitas famílias migraram de Nazaré. Essa é a origem da comunidade. Ronaldo é nascido em Nazaré e também foi coordenador pedagógico lá. Segundo ele, as lideranças precisam "latir bem" para alcançar as conquistas, porque os governos são muito ruins.

A microrregião Ai watura pode ser dividida, pois passa por vários debates entre as muitas comunidades que a conformam atualmente. É notório o aumento populacional dessa microrregião em um período de aproximadamente 10 anos.

Por conta do turismo e fundamentalismo religioso de outras escolas, Cabari almeja fundar associações e escolas próprias. Cabari teve escola própria até 1998. Atualmente, foi aprovada para a construção do MEC. Sileusa falou sobre o LSE (Levantamento da situação das escolas) antes feito pela Semed e que contribuía para um censo mais atualizado sobre as escolas do interior do município.

Muitas vezes, se associa pesquisa ao ISA e há comunidades que amargam certo preconceito sobre a instituição, dizendo que se trata de grupo de pesquisadores que roubam conhecimentos. Também há a sensação de um enfraquecimento da educação escolar indígena: num período pós-Pedro Garcia, pós-irmã Edilucia, falecimento de Luiz Carlos, enfraquecimento de APIARN, COPIARN e atual divisão política entre FUNAI e FOIRN. A FUNAI apoia atualmente a prefeitura somente.

Ida à Tunuí (09/11/2018)

Amanhecemos com Felipe na sede do ISA, que organizou o barco com Claudionor e nos avisou que poderíamos tomar café sem pressa, porque depois viriam nos levar de carro até o porto Queirós. Ao longo dessa viagem, compartilhamos histórias sobre algumas comunidades do baixo Içana como Boa Vista, Wirari Ponta e Assunção, além de contemplar as paisagens e cheiros das plantas.

Partimos aproximadamente às 8:45 e chegamos por volta das 18:00hs em Tunuí Cachoeira. A comunidade possui boa infra-estrutura elétrica e tem escadarias de pedras muito resvaladas, principalmente após chuvas, exigindo muito cuidado. Ainda assim, observamos mulheres carregando grandes quantidades em seus waturás. Tivemos uma breve conversa com Daniel Benjamim, sua esposa Sílvia e o capitão Jonilton a fim de marcar uma conversa com os educadores da escola Madzero.

Primeira conversa com os educadores de Tunuí Cachoeira (10/11/2018)

Ao longo da primeira conversa com os educadores e lideranças da comunidade, na medida em que cada um dos participantes se apresentava, a contextualização do cenário atual da educação escolar indígena do rio Içana era construída. Pareceu ser consenso entre os presentes que os encontros de educação por volta do ano de 2008 com irmã Edilucia, secretária de educação desde 2006, tiveram planejamentos bons mas pouco executados. Essa referência pessoal nos assuntos de educação parece ser sentida como perda por parte dos professores indígenas.

Um dos que protagonizou as tarefas de contextualizar e socializar foi Daniel, um dos principais agentes da educação e saúde em Tunuí. Além das atividades pedagógicas, ele também é conselheiro de saúde. À medida em que chegavam os participantes, chegavam também contribuições para a merenda. Tomávamos, então, karibe, café e comíamos abacaxi enquanto conversávamos. Daniel também traduzia para o português os comentários dos velhos monolíngues em baniwa.

Dentre as problemáticas elencadas, destacam-se a alfabetização na língua baniwa e em português, os temas de pesquisa e as aspirações por publicar os trabalhos produzidos pelos docentes e discentes. O professor Alonsio mencionou algumas reclamações de idosos e pais de alunos com relação às pesquisas, tais como o perigo dos alunos nas escadarias e pedras, principalmente após chuvas, assim como o da repetição de temas de pesquisa.

Há quatro egressos da UFAM no quadro docente da escola Madzero como, por exemplo, Alonsio e Gonçalo e os mais antigos cursaram os magistérios indígenas I e III, sendo alfabetizados pelos salesianos em escolas da sede urbana ou do Uaupés. A esposa de Daniel, Sílvia, é a alfabetizadora da escola. A tradução das leis foi uma das atividades realizadas pelos

alunos Baniwa da licenciatura da UFAM, cujo pólo é Tunuí e essa tradução era comentada em cada casa com os velhos.

Silvia já trabalhou nos três níveis, a saber, Infantil, Fundamental e Médio. Embora o mais trabalhoso seja a alfabetização, ela ama alfabetizar e disse ser preciso socializar com as crianças, alfabetizar com pesquisa, com nomes e sílabas. Solicitou impressoras para preparo de materiais e também salientou que estudante de estômago vazio não aprende e, por fim, que a estrutura física da sala do infantil às vezes esquenta muito. Os pais também precisam incentivar nos deveres de casa. Porque senão, as tarefas voltam limpas no dia seguinte.

As escolas matrizes ainda não repassam tudo para as salas anexas. Embora tenha sido reconhecido ao longo da conversa que a escrita e numeração fazem parte dos conteúdos priorizados pelo sistema do MEC, o professor Elie destacou que a proposta do ensino via pesquisa, fundamentada nos textos de Pedro Demo e implementada desde o Programa Rio Negro é inovadora e merece ser valorizada, assim como os direitos garantidos na LDB e na Constituição Federal de 1988. Elie também fez uma analogia com “Serta”, uma organização de educação do campo de Pernambuco.

Outras perguntas destacadas, também feitas por Aloncio, foram as seguintes:

Afinal, o que é um professor?

Quais contextos já motivam os adolescentes a estudar sem disciplina?

Como relacionar os saberes tradicionais com as disciplinas escolares?

Quais metodologias são possíveis para ensino multisseriado?

Santiago: Como outros povos lidam com a EEI?

Dentre os entraves identificados como dificuldade para tal implementação, é frequente a alusão às oficinas pedagógicas. Antes, segundo Daniel, com orçamento de R \$7.000,00 se executava um encontro pedagógico. Hoje não. Os professores hoje buscam se especializar e reivindicar a especialização no ensino superior ofertado, tal como está estruturada a atual licenciatura da UFAM realizada no IFAM-CSGC durante os meses de novembro e dezembro. A especialização do professor em disciplinas é vista como importante, principalmente no ensino médio.

Santiago Apolinário, que atua na igreja de Tunuí, se mostrou igualmente interessado no fortalecimento da escola, levando em conta a alfabetização. De acordo com Rogério Silva, os pais sentem certo enfraquecimento nos saberes aprendidos na escola. Ele também ressaltou que se a UFAM forma o professor pesquisador na licenciatura por polos é porque isso foi uma conquista do movimento indígena e, em se tratando disso, falta, de fato, uma pessoa de referência como Edilucia.

Os docentes também apresentaram brevemente o que consta no Projeto político pedagógico indígena Madzero, a saber, trabalhar conforme formação do professor e, sobretudo, alfabetizar na língua. Há uma tendência, conforme relatos do corpo docente, de o professor atuar em muitas áreas, sem especialização numa disciplina.

O professor Orlando Garcia, formado no Magistério, mencionou o trabalho avaliado positivamente realizado pelo antropólogo João Vianna, que conseguiu publicar e isso animou os alunos da escola, porque, segundo ele, o livro tem poder simbólico forte para a educação escolar indígena, mas é algo que esbarra na dependência de financiamento.

A professora Valéria, formada no ensino médio do IFAM-CSGC, também acrescentou a preocupação em gerar renda na comunidade para alunos não irem em massa para as cidades. De

modo geral, um dos temas aparentemente mais polêmicos da educação vem a ser a logística caríssima para operacionalizar a proposta bilíngue e diferenciada.

Valeria disse aplicar o que eu aprendeu. De acordo com ela, ainda que o Ifam não usasse ensino via pesquisa, ela considera que aprendeu ciências da natureza e, então, optou por ensinar essa parte, ressaltando a importância de ir para o território e aprender fora do livro. Professora do ensino médio, ela também afirmou que a estrutura da escola não é suficiente, se reduzindo ao que chamam de casinhas. Três são as salas de extensão do ensino médio em Tunuí. Como sala de extensão, outro entrave logístico e político tem a ver com as decisões tomadas somente na escola matriz, que vem a ser a Nossa Senhora da Assunção do Içana, na parte baixa do rio.

As 3 salas do ensino médio estão numa posição geográfica elevada na comunidade, em frente a serra de Tunuí. São casas feitas com palhoça e dotadas de carteiras azuis e um quadro branco em cada uma delas. Em algumas delas há pinturas com grafismos Baniwa. Já na região mais central da comunidade, a casa do primeiro capitão Joenilton e a de outras famílias conta com placas de energia solar. Esse também é o recurso que alimenta o orelhão.

Dois campos preenchem o intervalo entre a região central e o ensino médio de Tunuí. Os docentes consideram que, em suma, aprenderam com Edilucia que, por meio do ensino via pesquisa, a criança tem mais tempo de aprendizado.

Nota-se que Madzero acumula uma experiência com ensino via pesquisa. O caminho apontado para a continuidade foi, então, o de verificar o que já é conhecido e publicado para, a partir disso, aprofundar, ampliar, acumular conhecimentos tradicionais. Já para conter o êxodo dos jovens, cursos de extensão da USP no rio negro (Especialização ou de curta duração) foram apontados como possíveis soluções.

No fim da tarde do dia 10, fomos ainda para a roça de Elza, esposa do capitão e mãe de Eliane, que atualmente estuda Química na UFSCar. Lá, um pouco abaixo de Tunuí, colhemos e abiu, biribá, caju, cogumelos, ingá, manicuera. Elie, no fim do dia, formulou dez perguntas a partir da socialização. A ideia seria a de que, a partir delas, seria feita a conversa seguinte, no domingo. Em meio a esse processo, o capitão Joenilton veio conversar com a equipe de pesquisadores. Ele explicou um pouco sobre a toponímia local. Disse que na zona de Seringa Rupitá o pastor Henrique (Henry Loewen) tinha inicialmente um sítio e que a atual comunidade Canadá se chamava antes Kururu Kuara e ainda que a serra de Tunuí é uma importante referência para a origem (ou chegada) dos piuns, que se concentram aproximadamente em Maio. Ele também explicou para Diana que os pastores Baniwa são eleitos como os capitães, a cada quatro anos.

Joenilton concorda que há muita demanda de formação de professores bem como de enfermeiros agentes de saúde. Segundo ele, é importante ter o que ler na comunidade. Diana reforçou a presença dos hinários nas casas das famílias Baniwa. O Gestor da matriz Assunção, conversou em yêgatu com Joenilton, que conhece a língua por conta de seu pai.

Segunda conversa de Tunuí (11/11/2018)

Tomamos o mingau coletivo aproximadamente às 7:00 da manhã, com poucas pessoas, porque um grupo havia ido caçar. Pontualmente, Alonsio já aguardava a equipe para uma conversa que acabou girando em torno da alfabetização, do ensino via pesquisa e das imposições da SEMEC.

Houve uma nova conversa com os educadores, na qual o professor Orlando se destacou. Ele esclareceu para os pesquisadores que a Semed exige a entrega dos planos de aula, mas os

professores querem, por outro lado, preparar alunos para a pesquisa, para a cidade, para liderar, para gerar renda na comunidade. Ele afirmou ser complicado fazer planos de aula para um contexto multisseriado como o do alto rio Negro. De forma complementar, ele reiterou o argumento segundo o qual o livro produzido pelas próprias comunidades é um importante disparador para as pesquisas dos alunos.

O próprio PPP da escola Madzero é um dos muitos que ainda não foi aprovado pela Semed e, além disso, Muitos dos professores são do PSS (um dos processos seletivos para professores substitutos). Geralmente, os docentes indígenas estudam quando ainda não foram contratados. Isso ocasiona, conseqüentemente, alta rotatividade nos quadros administrativo e docente das escolas indígenas.

Orlando também explicou que em meio ao processo de alfabetização, se formam grupos de pintura, desenho e escrita em baniwa, conforme desenvolvido nos cursos do Magistério Indígena. A partir do 4º ou do 5º ano, os estudantes começam a traduzir os textos do baniwa para o português. Por consequência, a Semed e a SEDUC não dão conta de assessorar as demandas de alfabetização e tampouco reconhecem os PPPs, ainda que sejam formadas por equipes pedagógicas indígenas bem intencionadas.

Já no Ensino Médio, as pesquisas desenvolvidas em meio às atividades escolares são avaliadas pelos pais e velhos da comunidade e, geralmente, esses mesmos alunos preferem a atividade na lousa com cópias.

Valéria acredita, por sua vez, que é viável gerar renda com os pequenos conhecimentos. Ela se valeu de exemplos dos alunos que produzem cestos e colares para vender para vizinhos ou brancos visitantes. Perguntada sobre o uso das línguas, ela respondeu que o português é usado na venda com brancos e com indígenas que não falam baniwa.

Alonsio escolheu trabalhar com a alfabetização em português e destacou as seguintes problemáticas de ensino: coesão e coerência, vocabulário das palavras difíceis em meio a escrita das pesquisas, oficinas sobre tipos de texto (ex. pesquisa, plano de aula, projeto para edital de financiamento, etc). Aproveitando o tema dos gêneros textuais, Alonsio salientou que, com a irmã Edilucia, a avaliação feita pelos docentes era baseada em descrições. Porém, recentemente, houve retrocesso para o esquema de notas.

Para Geraldo, que dá aula de língua baniwa, as oficinas pedagógicas costumam ser úteis, porque são voltadas para a prática docente e é necessário avançar na alfabetização em anos posteriores com mais textualização. As regras da Semed tbm eram mais claras com Edilucia. Alguns pais quando entrevistados, pedem para os alunos voltarem para a escola, demonstrando certa resistência para com as pesquisas. De modo geral, ele quis dizer que os pais querem que seus filhos não sigam suas vidas em trabalhos pesados. Eles associam, às vezes, o trabalho pesado aos saberes tradicionais vinculados à agricultura, pescaria, etc, que os alunos pesquisam.

Há também alguns alunos que se acidentam quando vão pesquisar na selva, sendo os docentes seus responsáveis nessas ocasiões. Daniel Kuripako, por sua vez, deixou claro ao se apresentar que aceitou o trabalho na sala de aula pela falta de professores para o cargo. Disse também que pediu ajuda aos docentes mais antigos, como Dan Benjamin, por exemplo. O tempo de aula com 45 minutos é, para ele, pouco tempo e três turmas, é muito trabalho, pois significa planejar em três momentos distintos.

O quadro de professores ainda comentou sobre o trabalho num boletim informativo sobre lixo, que está atualmente paralisado. Também fizeram menção à equipe missionária residente na comunidade Ambaúba, que aporta com materiais didáticos.

Depois dessa conversa, a equipe participou de um almoço coletivo, no qual cada pesquisador se apresentou e o professor Elie pôde apresentar o estudo das escolas Baniwa e Kuripako a um público mais amplo. Após a alimentação, mostramos alguns materiais didáticos para Valéria, que utiliza o aplicativo “Share it” para transferir arquivos entre celulares e que também possui uma bateria de energia solar em sua casa. Ela explicou que o conceito de *tolle* de passagem para a vida adulta é que fundamenta o ensino médio da escola, disse também que gostou do livro *Kabari Teepa* e apontou diferenças na escrita e no sentido de algumas palavras em baniwa.

Ao fim da tarde, Elie fez importantes orientações sobre minha pesquisa, solicitando especialmente uma descrição exaustiva das famílias de Cabari e como foi gerada a ação inovadora, partindo de perguntas como: o que se costumava fazer e o que passou a ser feito na escola?

No fim deste domingo, fomos ao culto evangélico Baniwa, onde ouvimos todos os discursos na língua baniwa bem como alguns cantos nas línguas kubeo, yëgatu e português. Em meados do culto, a atividade contava com mais de sessenta pessoas. Houve a apresentação de uma série de cantos ensaiados por grupos de faixas etárias gradativamente crescentes, das crianças aos anciões.

Conversa com estudantes do ensino médio na segunda-feira (12/11/2018)

Num amanhecer muito frio, nasceu uma criança com apoio de uma parteira na comunidade. A equipe ficou sabendo dessa notícia pela proximidade de nosso alojamento com o orelhão, usado para informar aos demais parentes sobre o nascimento. Embora haja pelotão ao lado de Tunuí, parece não ter havido nenhum apoio por parte do exército nesse caso de urgência. Diana e eu tomamos café na casa do capitão, onde podíamos acompanhar a movimentação dos alunos se arrumando, tomando banho, café para ir até a escola. Alguns levavam suas mochilas e eram acompanhados por seus responsáveis até a porta. Não é necessário uso de uniforme na escola Madzero.

Notou-se que, às vezes, os professores indígenas vestem uniformes de sua formação superior, outros usam camisetas fornecidas pela Semed e seduc, que funcionam como espécie de roupa de trabalho.

Ainda antes da aula do ensino médio, para a qual havíamos sido convidados para participar, conversamos com o agente de saúde André, ex-professor da Madzero e da Pamáali, que comparou as diferenças profissionais entre educação e saúde. A segunda, na opinião dele, é ativa 24 horas por dia quando se está em área. André também disse que o mais incômodo para os pais de alunos é a sensação de que os filhos estejam parados, sem estudar ou sem trabalhar.

Já na atividade com o ensino médio, Elie explicou como funciona a pesquisa no Brasil e como costumam atuar os pesquisadores. Os alunos foram, então, apresentando seus temas de trabalho de conclusão do ensino médio e, na maioria dos relatos, solicitaram mais equipamentos para o desenvolvimento das pesquisas como, por exemplo, computadores, câmeras e microscópios.

Ao longo desta atividade, sentimos que alguns alunos preferiam falar em baniwa com tradução dos professores para o português. Depois disso, conhecemos Leonardo e compramos pimenta na Atti dapana. Durante a noite, enquanto arrumamos nossas malas para a comunidade Canadá, Diana acompanhou a reunião comunitária sobre o ensino médio em 2019 no Centro comunitário, que durou cerca de três horas, encerrando por volta das 23:30 hs.

Chegada à comunidade Canadá (13/11/2018)

Viajamos após o mingau, aproximadamente às 8:30 da manhã para Canadá com duas paradas rápidas para entrega de documentos. Chegamos em meio as aulas do período da tarde. Com relevo muito diferente, Canadá é arenosa, o que parece facilitar as práticas esportivas. Há além dos campinhos, um estádio de futebol. Fomos muito bem recebidos e rapidamente nos hospedaram na parte central, próxima ao pólo base do DSEI. Ficamos na sala da radiofonia, onde se podia ouvir português, baniwa, yëgatu e tukano.

Felipe ficou na mesma mesa que nós, mas estava se alimentando na casa do pai de Nelson. Conhecemos a equipe do DSEI, composta por Tatiana, filha de Jose Bonifacio, um dos fundadores da FOIRN. Fomos muito bem recebidos pelos professores Eliseu, Danilo, etc. Logo armamos nossas redes, tiramos algumas fotos da grade curricular da escola, enquanto algumas meninas empinavam pipas. O fato de haver DSEI fez com que fosse instalado banheiro e chuveiro próximos do pólo base. O capitão da comunidade se chama Antônio e também estuda no EJA da escola Tiradentes.

Nelson conversou com a equipe durante a noite. Ao falar sobre sua trajetória, notou-se que ele era bem aceito na comunidade como coordenador dada a sua capacidade em obter recursos e em firmar parcerias.

Primeiras conversas com a comunidade (14/11/2018)

Tomamos café da manhã na casa do coordenador Nelson. Ele explicou que sua esposa prepara a merenda escolar na própria casa familiar, porque não há um espaço da escola para isso. Logo depois chegou Eliseu, que também fez importantes esclarecimentos para a equipe. Disseram, dentre outras coisas, que o nome da comunidade é de fato uma homenagem ao missionário Henry Loewen, uma vez que a NTM operava em outro local que, segundo eles, alaga muito. Também contaram que o pólo base já existe em Canadá há quase 50 anos e só foi reformado recentemente e elencaram algumas demandas escolares. A partir disso, Diana fez uma boa proposta vinculada ao intercâmbio de ensino de línguas: a ideia seria trocar o ensino de inglês básico por baniwa básico, por exemplo.

Fomos, em seguida, ao centro comunitário conversar com os docentes. O professor Eliseu trabalha há mais de 10 anos na escola local. Após a merenda, outros educadores, que estavam dando aula, se juntaram conosco.

Nascido em Canadá, Eliseu estudou na Pamáali, foi para o baixo rio Içana no afluente Cubate, onde vive seu pai Antônio e depois para a cidade. Cursou o Magistério indígena II com Orlando Garcia de Tunuí. Ambos são do clã Waliperi Dakenai, herdado pelo lado do pai, podendo ser mãe Hohodene, como no caso de Eliseu. O professor lembrou como foi sua experiência pessoal e estudantil com o ensino via pesquisa, durante a estada na Pamáali: estudos em grupo de alunos e com parentes, principalmente sobre a roça. Por essa razão, para ele a roça é sinônimo de convivência, que é por sua vez a base da educação Baniwa.

Eliseu destacou a importância das categorias kupixá e capoeira, por exemplo, dadas as diferentes divisões sociais do trabalho de homens e mulheres nessa parte do território. Os homens comumente se valem da roça como fonte de conhecimento sobre narrativas orais, enquanto que as mulheres a usam como recurso material para o plantio incessante de espécies como a mandioca brava.

Os homens pais, segundo contaram os professores, tendem a repassar conhecimentos justamente nos momentos de convivência ao capinar, limpar, plantar, etc. Parece haver, conseqüentemente, certo equívoco entre pais e escola, porque como as crianças não têm ido conviver com seus familiares nessas atividades, às vezes vistas como pesadas, elas não têm recebido esse aprendizado. Ainda segundo Eliseu, antes os pais queriam muito o ensino dos brancos, mas os professores indígenas já formados de outro modo começaram a voltar para as comunidades para atuar em sala e, desde então, esse argumento começou a mudar um pouco. Alguns docentes também destacam que o ensino via pesquisa é melhor no atual contexto multisseriado.

Baseados em Pedro Demo, os educadores se embasaram na oposição entre entupir alunos de folhas, papel e muita teoria e a liberdade para trabalhar a prática sem se prender a uma disciplina específica, se aproximando assim, da realidade da comunidade.

Elie fez uma interessante analogia, baseada nos relatos de Eliseu, entre a falta de tempo dos professores indígenas de Canadá para o trabalho com os saberes tradicionais e a expressão de Daniel Perri, que afirmou ser a escola uma instituição que sequestra o tempo dos Guarani.

Essa é uma problemática recorrente. O professor vai se concentrando cada vez mais nas atividades escolares que não vem a ser necessariamente preparo ou oferecimento de aulas e já não dedica tempo para ter uma roça. Muitos educadores atuais falam sobre ela, mas já não a praticam, como no caso do coordenador Nelson que, humildemente, assume não ter recebido muitos dos saberes tradicionais que seu pai praticava, por exemplo.

Elie, inclusive, propôs que os docentes usassem o tempo das escolas para que os professores pudessem praticar roça com familiares. Eliseu endossou esta ideia, porque acredita que serão os projetos pilotos que trarão resultados para os pais dos alunos. A pimenta Baniwa é um exemplo de bom resultado nas pesquisas.

Durante estágios em sua formação no magistério, Eliseu disse que tentou algumas pesquisas sobre alimentação do aracu, fundamentada em perguntas (Ex: como os peixes vivem na água). Assim como Cleonice e Juvêncio (Dzoodzo), estudou na Pamáali. Depois conhecemos Hilda, Silvério e Camila, e, em seguida, chegou Cleonice, Cássio, coordenador da associação do rio Ayari, Neide e Arlindo, atuante na igreja. No total, a escola Tiradentes conta com 17 pessoas, sendo duas de serviços gerais e quinze professores.

Cleonice substituiu Juvêncio na etnomatemática. Ela se formou na Pamáali. Segundo ela, o ensino convencional ainda é muito forte e faltam materiais de apoio para o professor preparar aulas. Geralmente, disse ela, o acúmulo de pesquisas feitas fica guardado em arquivos pouco protegidos.

Neide, da etnia Dessano, é uma educadora que gosta de aprender línguas. Ela estava substituindo o marido Isaías, que ainda não havia retornado da cidade. Para ela, alimentação e cultura são dois temas muito importantes para a escola. Nelson, por sua vez, explicou sobre a disciplina chamada “Forma própria de educar”, na qual tem sido debatido com os alunos o tema das tecnologias. Ele apresentou essa disciplina através do exemplo com as técnicas para conhecer a geografia, usadas dentro e fora da comunidade, como no caso dos mapas impressos e o atual GPS. Além disso, também falou um pouco sobre a disciplina “língua indígena” e sobre a necessidade de avançar na redação em baniwa e em português.

Silvério trabalha com português e espanhol e disse que os materiais geralmente são da Espanha.

Daí, partindo das ideias de Freinet, que trabalhou com zonas rurais e trocas de correspondências, foi proposta a atividade com troca de cartas, como maneira de intercâmbio entre pessoas de diferentes cidades, crianças de diferentes escolas, etc, partindo de uma premissa

especial, a saber, de que a carta vem a ser uma prática de escrita que é intencionalmente dirigida a alguém, diferentemente de muitos exercícios escolares. A equipe também mencionou a vídeo-carta, produzida por alunos da EMEF Desembargador Amorim Lima como resposta às quatro crianças Ikpeng que apresentaram num vídeo, sua aldeia respondendo à vídeo-carta das crianças da Sierra Maestra em Cuba. intitulado “Das crianças Ikpeng para o mundo”.

Foi feita uma conversa com as crianças e adolescentes do ensino infantil e fundamental, baseada em perguntas como, por exemplo: como é a vida na cidade? o que aprendemos na cidade?

O professor Elie também apresentou a pesquisa e, enquanto isso, alguns docentes anotavam incansavelmente. Baseado na diferença entre ensinar e aprender, foi discutido que as escolas não indígenas tem feito mal a todos os cidadãos, indígenas e não indígenas. Também descreveu brevemente a experiência com a Licenciatura indígena Guarani e o embasamento da pedagogia da alternância. Para ele, os saberes ensinados talvez sejam menos importantes que as atitudes dos professores. Utilizou alguns exemplos para ilustrar essa problemática com perguntas: o professor que se ausenta busca um substituto? No cotidiano os professores são atenciosos com os alunos e com a comunidade?

Parece consenso entre os educadores que o único período pacífico da Semed foi com a irmã Edilucia. O que ocorre hoje em dia é a tendência às exonerações, supostamente pela quantidade de alunos de cada escola, além de reduzir os argumentos em documentos (ppi, grade curricular, plano de aula, diário de classe, etc), atrapalhando a continuidade dos projetos de cada comunidade com sua escola.

Dentre os projetos que partem da curiosidade pessoal de cada professor, Nelson expressou sua vontade em desenvolver o estudo do manejo ambiental aplicado à formação de empresários e engenheiros indígenas para que os alunos possam no futuro conversar em pé de igualdade com engenheiros e empresários brancos que venham na comunidade. já na educação física, ele diz ser importante perguntar qual era a diversão dos velhos e fortalecer o uso da língua baniwa nas redes sociais.

Os professores, também em consenso, disseram que é notória a mudança dos materiais didáticos que chegam agora nas escolas. Antes se via hipopótamos nos livros e, a partir da implementação da educação escolar indígena, há sempre um esforço pelo cruzamento dos saberes tradicionais e ocidentais. Hoje se costuma trabalhar as frutas nas comunidades para o desenvolvimento das práticas de escrita e os educadores também contam com as gramáticas e cartilhas de Henri Ramirez e da MNTB.

A equipe docente deseja a criação de uma biblioteca viva e abrir a mente da comunidade para as parcerias com assessores convidados. Com relação às exonerações dos professores indígenas, o professor Elie recomendou a entrada de processos penais contra a semec, levando em conta do amparo legal do ensino diferenciado. Nelson, em complemento, disse que no cenário atual a seduc tem dado mais liberdade do que a semec. Por essa razão, o professor Silvério concluiu que é por isso que não se segue uma linha para a escola seguir, porque as demandas da Semed mudam muito.

Antônio e Diana, após as conversas com educadores de Canadá para a equipe de pesquisa: Fanzines, cartoneras, seriam possíveis? Qual é o ato simbólico de copiar ou de anotar no caderno? Os significantes da língua trazem poder?

Conversas com estudantes de ensino fundamental e médio (15/11/2018)

O professor Elie explorou a curiosidade das crianças desafiando cada uma delas com adivinhações sobre qual é a população de São Paulo, na atividade da parte da manhã, no centro comunitário. A professora Neide mostrou para a equipe os campos que ficam atrás do centro comunitário.

Depois do almoço, conversamos com o professor Danilo, que cursou ensino médio no IFAM-CSGC, morou em Manaus, onde estudou Meteorologia na UEA e já havia tentado ingressar no vestibular da Unicamp. Ele disse que o dicionário baniwa-kuripako de Henri Ramirez precisa de revisão e que há muitas dificuldades com as línguas portuguesa e inglesa para o ingresso dos indígenas nos cursos de pós-graduação das universidades públicas. Ele ainda disse ser frequente o fluxo de pessoas de Canadá para Manaus.

Às 14:30 hs houve a conversa com os estudantes do ensino médio. Depois que o professor Elie apresentou sua pesquisa para o grupo, alguns alunos começaram a expressar alguns projetos pessoais de futuro, como Tamilton, da comunidade Jurupari, que se valeu da expressão “enfrentar a escola” para promover união, empregos melhores e adquirir mais experiência com o português.

Elie problematizou as primeiras falas dos alunos com base na oposição entre o que é importante nas escolas e do que gostamos nas escolas. Informou ainda que aproximadamente metade dos adolescentes na faixa de idade entre 15 e 18 anos não está matriculada no ensino médio, porque muitas delas abandonam o estudo por trabalho. Dentre as adolescentes mulheres dessa faixa, muitas entram neste quadro porque precisam cuidar de crianças, como irmãos mais novos, por exemplo. Levando em consideração, então, que mais ou menos 13 milhões de pessoas estão desempregadas no país, o professor tentou romper a ilusão de que a escolarização traz consequência direta na colocação profissional. Além disso, também mencionou sobre os perigos das grandes cidades, tais como as drogas e a falta de interesse pelos estudos. Disse também sobre o alto custo de vida nas sedes urbanas, ausência da alimentação local e as ações pioneiras da UFSCar no sentido de construir ações afirmativas.

Durante a conversa, pareceu consensual que uma boa universidade para o aluno egresso do ensino médio, assim como uma boa escola, necessita de uma boa biblioteca física e de uma boa conexão de internet para a realização de pesquisas de qualidade. O professor Danilo frisou junto à turma que todos têm capacidade para ingressar onde quiserem, mas nem todos têm vontade ou mesmo condições favoráveis para isso. Diante desse quadro, o aluno Ronaldo disse ser a escrita de textos o principal saber aprendido, em sua opinião.

Nelson fez, então, um pequeno intervalo para merenda, num momento de muito calor dentro da sala de aula. Assim que todos retornaram, Elie perguntou o que era lido em língua baniwa. Tamilton mencionou o novo testamento em baniwa e o professor respondeu, então, se havia prática de troca de cartas em baniwa.

Pela reação e comentários paralelos dos alunos, parece ser mais fácil escrever cartas em língua portuguesa, porque o texto tende a ficar mais curto, do ponto de vista da sua extensão no papel. Por isso, geralmente, a escrita é uma tradução do baniwa para o português no papel. Outra prática de escrita notadamente escolar citada foi a de leitura dos materiais didáticos em português e em baniwa.

Elie brincou com os alunos, dizendo que seria também interessante saber um pouco de inglês, porque é uma língua presente em quase todas as estampas das camisetas dos adolescentes da escola. Começamos, então, a tentar traduzir as palavras em inglês das camisetas de três

alunos, escolhidos aleatoriamente e a turma reagiu bem, com muito humor em relação ao resultado das traduções.

A equipe, antes dessa atividade, havia pensado em compartilhar um pouco da trajetória de cada um com os alunos, já que estão no ensino médio, provavelmente pensando na transição que virá com o término da escola. Diana contou, então, sobre sua experiência de estudos em Portugal e na França, depois sobre sua graduação em Jornalismo. Ela expressou seu desejo de não escrever sobre qualquer assunto. Ela não gostava, por exemplo, de escrever sem conhecer seus leitores e, por esses motivos, se interessou pela educação popular, por meio da qual teve acesso às ideias de Paulo Freire. Foi, então, alfabetizadora de adultos no projeto ALFA, trabalhando com temas geradores para praticar português e matemática. Daí, contou, finalmente, sobre seu ingresso no Mestrado, após conhecer um EJA no Mato Grosso e sobre suas duas viagens anteriores para o rio Içana e para Rondônia, até chegar no momento da experiência com os docentes Guarani Mbyá, em São Paulo.

Em meio a esse caminho percorrido, ela aproveitou para explicar como as indústrias se articulam com os políticos para destruir os rios sem punições, gerando, entre outros resultados, a atual apatia da população não indígena, que se sente muito cansada com os governos. Foi daí que Bernadete perguntou, em tom provocativo: se há tanto conhecimento científico acumulado pelos brancos, por quê ainda não foi solucionado o problema dos brancos?

Dentre as respostas da equipe, se destacou a problemática das comunidades científicas que são aceitas pelos empresários financiadores e, conseqüentemente, pelos políticos eleitos que, por sua vez, empurraram decisões e hábitos para o restante das populações urbanas e rurais. Diana deu outro bom exemplo para os alunos vinculados ao banho nas casas de São Paulo, que se valem de água despoluída por um serviço de tratamento. Isso foi articulado pela descrição de Elie, que esclareceu que os paulistas não têm o hábito de nadar em rio e sim em praia, nos mares. Nelson achou interessante essa observação e fez questão de afirmar que os meninos nascidos em Canadá são sucuris. Eles não se afogam nunca, disse ele.

A partir dessa conversa, elencamos também algumas curiosidades que poderiam ser desenvolvidas como pesquisas. Dentre elas, vale destacar: como é o mar? Como os brancos tomam banho? O que é poluição? Como é a água salgada? O que é um peixe voador? Peixes de rio vivem em mares? Como um estudante indígena pode se preparar para a vida na cidade? Como ele pode se preparar para uma universidade? O que são cursinhos populares?

Terminada a aula, o encaminhamento foi o de realizar novamente uma roda com a mesma turma. Fomos, na sequência, tomar banho, lavar louças e roupas. Felipe, na volta, nos convidou para o karibé. Acompanhamos Felipe e comemos, num mesmo copo, macarrão, arroz, feijão, mujeca e, por fim, karibé. Na volta, Elie propôs a produção de um artigo baseado nos relatórios de viagem. A equipe, de modo geral, se mostrou muito animada após cada conversa com as comunidades Baniwa.

Conversa com os velhos e com estudantes do ensino médio (15/11/2018)

Tomamos o mingau e nós apresentamos, então, para pais de alunos e idosos da comunidade, em meio à divulgação de convites de comunidades vizinhas para outros eventos como formaturas, por exemplo. Enquanto os mais velhos falavam o agente de saúde André traduzia para o português. Alguns dos adultos presentes estavam estudando no EJA, como o capitão Antônio, que foi o primeiro a compartilhar suas experiências com o grupo. Ele disse que

se matriculou para entender melhor as vivências dos brancos e dos indígenas, por meio do conhecimento das histórias, tanto dos brancos quanto dos indígenas.

Jairo Lima, pai do professor Isaías, seguiu a conversa e contou que é preciso aproveitar a oportunidade do EJA para adquirir aos poucos os conhecimentos dos brancos. Para ele, conhecer pessoalmente alguns brancos é importante, dentre outras razões, porque está atualmente difícil se tornar um profissional, mesmo tendo estudo.

Muitos dos presentes disseram que é frequente ver brancos passando pelo Içana. Eles desejam que seus filhos também possam ter oportunidades para conhecer grandes cidades como São Paulo, mesmo sabendo dos perigos. A ideia dessas viagens seria trazer novos conhecimentos a serem aplicados na comunidade Canadá. Eles se sentem preparados para receber brancos na comunidade e gostariam que seus filhos fossem igualmente bem recebidos nas cidades. Parece consenso entre os mais velhos que a escola também precisa melhorar sua estrutura física.

André reiterou que, depois do ensino médio, muitos alunos ainda ficam parados. Por isso, ele perguntou se seria possível puxar uma sala de extensão para cursos profissionalizantes em Canadá. A sensação, segundo ele, é a de que a educação escolar está funcionando e falta melhorar o ensino superior no território, trazendo entre outras coisas, internet.

Elie disse então que em toda boa universidade e em toda boa escola, os professores são pesquisadores. Por isso, é importante fomentar pesquisas que partam das curiosidades dos alunos. Ele explicou ainda que a ideia da pesquisa é a de consultar as comunidades para compreender bem quais são as demandas e saber o que tem sido aprendido nas escolas.

Respondendo às dúvidas dos pais, ele ainda mostrou que a USP ainda é uma universidade muito fechada aos programas de ações afirmativas, com poucas vagas para muitos que a procuram, em todas as áreas de conhecimento. Por essa razão, ele ressaltou a importância de improvisar nesse contexto atual com apoios pontuais, pedindo ajuda de igrejas, missões, amigos, etc.

Elie perguntou, então, quais histórias Jairo e Antônio aprenderam no EJA sobre os brancos. Eles responderam, então, que se interessaram pela dificuldade em fazer fogo, sal e vela antigamente. Também citaram as invenções do avião, do balão, do navio e vincularam essas descobertas ao desenvolvimento de pesquisas, que promovem a melhoria de um povo. O ancião Cândido explicou, então, sobre o *padzoma*, cosmético natural do Içana, relacionado a uma rede de conhecimentos sobre os horários corretos para o banho e sobre a produção de sabonetes e perfumes. Segundo ele, é necessário tomar banho muito cedo para não ter cabelo branco, porque as espumas do rio aparecem mais tarde nos rios. Antônio, capitão, endossou a explicação e disse que isso é parte da educação física tradicional da comunidade.

Na opinião de Antônio, a alfabetização no tempo de Sofia era melhor, conforme contavam seus pais. Como tudo era ensinado por meio da repetição e musicalização, os velhos não se esqueciam, disse ele. Os velhos liam várias vezes e depois cantavam, inclusive, de trás para frente as frases. Ele deu o exemplo: da-de-di-do-du, du-do-di-de-da.

Elie fez, então, uma analogia sobre o ensino de história nas escolas. Disse que a história indígena não é, geralmente, ensinada nas escolas indígenas e não indígenas, porque os poderosos colocaram os portugueses como heróis, mas sabemos que foram eles que também trouxeram muitas doenças para esse território. Jairo disse, então, que também havia um poderoso na origem dos Baniwa, chamado Nhapirikuli, que tinha cinco mulheres. Alguns desses relatos foram filmados pela equipe.

As mulheres, sentadas numa bancada do outro lado como de praxe, passaram então a falar. Ermelinda da Silva disse que o estudo deve ser próximo do aluno. Ela disse ter aprendido

muito no EJA e que, graças a isso, ela já pode falar um pouco de português e entender quando chegam os brancos, quais seus objetivos na comunidade, se são gestores das escolas, visitantes, pesquisadores, etc. Ela aprendeu também a desenvolver ideias no papel e a ler a numeração no papel. Atualmente, ela parou de estudar e não tem como continuar os estudos. Elas disseram também que, em remo, as pessoas levam um mês para descer até SGC e uma semana e meia, com rabetinha. Por conta dessas distâncias, as mulheres também pediram cursos em Canadá para estudantes que já tenham concluído o ensino médio. Elas também pensam que estudar numa distância mais longe que SGC, como Manaus, é inviável para boa parte dos jovens.

Elie reforçou para as mulheres participantes que não é o diploma que garante a qualidade do profissional e disse se interessar por buscar mais informações sobre como trazer cursos de curta duração nos temas de idiomas e informática. Ele também fez uma pergunta geral a todos os presentes: quais jovens de Canadá querem se dedicar aos estudos e que teriam o apoio comunitário para isso?

Jairo respondeu, então, que há, sim, jovens candidatos com a devida responsabilidade e qualidade para cumprir essa missão e retornar a Canadá, haja vista que muitos saem, bebem demais e não dão o retorno esperado.

Dentre os encaminhamentos dessa conversa, ficou marcada uma nova roda para o sábado seguinte e uma outra, final, no domingo de manhã. Passado o almoço, fizemos a segunda conversa com a turma do ensino médio.

Iniciamos a atividade pedindo que os alunos trouxessem inquietudes com base na conversa anterior. Tamilton tomou a iniciativa novamente e perguntou se o aumento de lixo tem solução. Elie e Diana fizeram, então, a diferenciação entre compostagem e os lixões, que se podem encontrar em Manaus e em São Paulo. O lixo parece ser um importante tema gerador para os adolescentes e jovens, porque a partir dele, conversamos sobre o gás metano, que pode ser convertido em combustível e também mencionamos a coleta seletiva. Lembramos, inclusive, do uso de sacolas artesanais como alternativa para o alto consumo de sacolas plásticas. Nelson sugeriu, então, o trabalho com a produção de sacolas artesanais e uma possível venda para pessoas interessadas nesse tipo de produto em São Paulo. Seria o caso de sondar a possibilidade de venda de waturás para escolas não indígenas, por exemplo.

Eliseu concordou com a ideia e fez alusão às muitas sacolas plásticas jogadas nos rios, que podem ser vistas principalmente na foz do Içana e no sítio Brasília.

O aluno Jackson fez outra pergunta, ainda mais instigante, sobre as diferenças entre os poderes legislativo, executivo e jurídico. A equipe fez questão de responder detalhadamente, com base nos níveis federal, estadual e municipal bem como nos diferentes espaços por eles ocupados (tribunais, assembleias, câmaras, etc). Também distinguimos a eleição da nomeação e a atuação das bancadas hoje em dia no país, que tendem a aprovar decretos e leis de orçamento sem políticas sociais tais como educação, transporte e saúde. Em suma, foi apresentada a ideia, segundo a qual, independente da origem ou ideologia, o bom político deve consultar as populações antes de tomar decisões e sempre promover e proteger os direitos já conquistados.

O resultado dessa reflexão sobre como a comunidade poderia formar um candidato próprio foi a principal decorrência da dúvida de Jackson, que fez com que todo o grupo passasse por uma autocrítica sobre o que tem sido feito por Canadá, quais demandas deveriam ser levadas adiante para associações, organizações, secretários, vereadores e assim por diante. Além disso, reivindicar em baniwa também é um direito que implica no dever dos governos terem ao menos um intérprete.

Eliseu aproveitou o momento para explicar sobre a existência da lei de acesso à informação que, em sua opinião, pode embasar a solicitação de conexão de internet em Canadá. Além disso, ele também acha necessária a construção de um laboratório para a escola. Diana, por sua vez, sentiu o momento oportuno para sugerir a manutenção dos contatos entre a equipe e a escola por meio das cartas e pelo envio de arquivos em pendrive.

Por fim, os alunos fizeram um balanço com impressões pessoais sobre como foram as atividades. Disseram que alguns não participaram porque sentiram vergonha ou porque não sabiam muito bem como formular as perguntas em português, de acordo com Tamilton e Rafael. Neide, por sua vez, afirmou ter matado muitas curiosidades sobre as grandes cidades e Bernadete gostou porque suas perguntas foram respondidas.

Terminada a atividade, conhecemos a professora Alcemira Baré, de Juruti, em meio à merenda escolar da tarde e, de noite, Bernadete nos trouxe e nos explicou algo sobre a cartilha de alfabetização baniwa produzida em Ambaúba.

Feriado na comunidade (16/11/2018)

Com o céu bastante nublado, o dia amanheceu em clima de feriado, conforme negociação do calendário escolar com a comunidade, devido ao dia da República. A equipe aproveitou para fazer um pequeno balanço das conversas feitas até então, levantando os seguintes tópicos: preparo de cartas de apresentação; cursos de redação; organização de eventos no rio Içana; debate sobre o uso dos livros didáticos nas escolas indígenas e não indígenas.

Enquanto conversávamos, a esposa do professor Nelson trouxe abacaxi e banana em nossa hospedagem. Depois, caminhamos por outras partes da comunidade, até o estádio 25 de setembro. Notamos que o feriado funcionava basicamente para a escola, porque as mulheres seguiam trabalhando nas suas roças. Observamos e tiramos fotos das salas de aula. No ensino médio, os alunos estavam escrevendo textos sobre os cajus, na palhoça e as salas do fundamental estavam centradas na alfabetização em português.

Diana conversou com o professor Danilo, que contou mais sobre as relações pessoais fora da comunidade. Disse que, de fato, quem não consegue dinheiro acaba morando na rua em cidades como Manaus. Ele conseguiu alguns empregos temporários com pesquisadores na área de Biologia, no INPA, até que conseguiu um emprego fixo numa padaria e vaga numa república. Sua rotina era trabalhar de manhã e estudar de tarde. Fez um estágio no CIPAM e teve bolsa do Cnpq. Almoçava no RU da UEA e também fez, antes, um cursinho para se preparar para o ingresso na universidade. Afirmou ter conseguido suas coisas com seu próprio esforço e que iria aproveitar o feriado para corrigir as atividades dos alunos. Para ele, dar aula foi uma oportunidade de emprego, mas não é sua primeira opção.

Mais tarde, depois do almoço, Tamilton e Bernadete vieram conversar conosco e deram uma aula de língua baniwa para a equipe. Guiamos as curiosidades sobre a língua por perguntas e respostas do cotidiano Baniwa. Em troca, explicamos mais detalhadamente alguns tipos de textos e como se apresentar oralmente em inglês. Elie deu uma aula rápida sobre a história do liberalismo, no intuito de explicar a expressão ultraliberal usada em alusão ao banqueiro Paulo Guedes.

O histórico de Jandu-cachoeira (17/11//2018)

Fizemos a conversa após o mingau, na qual optamos por abrir espaço para que eles expusessem suas inquietudes. Como eles preferiram que a equipe começasse, Elie perguntou, então, sobre a história da escola. Jairo explicou, então, que a escola inicialmente funcionava em Miriti, local onde padres brigavam com os evangélicos, numa disputa pela fundação de uma escola. Segundo ele, nessa época, muitos foram estudar em Miriti, em Iauaretê, Taracua e outros para a Colômbia.

O primeiro professor da comunidade Canadá foi Jorge da Silva Xavier, formado em Jandu-cachoeira junto com Pastor Jaime. Eles contaram que os missionários da NTM e MNTB começaram a apoiar as demais comunidades com materiais didáticos, porque naquela época tudo era muito fracionado entre os alunos. A escola rural foi fundada em Canadá por volta de 1984. Por isso, os mais velhos de Canadá estudaram, em sua maioria, em Miriti.

Antes de conseguirem lousa em Jandu-cachoeira, usavam pedaços de tábua para ensinar em Canadá. As pessoas iam para a escola, mas sem um projeto de vida ou de futuro, segundo Nelson. Bastava, segundo ele, aprender a ler. Além disso, se ensinava principalmente aos jovens e adultos e não muito às crianças. Algumas pessoas estudavam os anos iniciais em Canadá e depois iam para comunidades com escolas mais antigas, especialmente Miriti e Jandu-cachoeira. Esse deslocamento era frequentemente feito com remo, sendo ainda mais difícil e raro ir para SGC, a não ser que houvesse necessidade de comprar sal e sabão.

O segundo professor de Canadá foi Valdir Pedro da Silva. Ele depois foi dar aulas de outras comunidades da região. Depois de Valdir veio Luís Fontes e, aos poucos, as pessoas começaram a projetar seu futuro com a escolarização, porque muitos não concluíram a escola. Os que concluíram naquela época, foram os que cursaram os primeiros Magistérios indígenas, ora oferecidos em polos nas calhas, ora oferecidos na sede urbana. Através dessa lógica, chegaram professores como Hilario de Ucuqui e Pancho, que nos acompanharam em almoço na cidade. Eles ainda nos disseram que quatro professores de Canadá se formaram no primeiro Magistério Indígena. Eliseu, Silverio e Hilda, que compõem o quadro atual, são egressos do Magistério II, que teve mais ou menos oito anos de duração.

O Magistério indígena é considerado um grande marco porque, de fato, a partir dessas formações os professores indígenas passaram a lutar por escolas indígenas, junto com Gersen Baniwa como secretário, configurando um cenário favorável, de fortalecimento do movimento indígena no alto rio negro. Porém, como disse Eliseu, uma parte das escolas só tem nome indígena. Segundo ele, muita coisa precisa ainda ser melhorada, porque ele sente que ainda é tratado como professor rural e não como professor indígena. Além disso, as secretarias de educação não têm executado o plano diretor de educação, este sim construído com consulta prévia e, no cenário político atual, a Foirn já não consegue dialogar com o município como antes, no período de Gersen, por exemplo. Essa mesma situação é análoga nos demais serviços públicos, sobretudo na saúde, conforme Eliseu.

O capitão Antônio ainda complementou falando sobre os recursos que não são devidamente destinados pelos gestores públicos, devido aos desvios. Isso foi pretexto para ser mencionado o orçamento aprovado pelo MEC para construção de novos prédios escolares para muitas comunidades do município. A comunidade de Cabari, junto de um Guia do Distrito de Cucuí, no período de 03 a 08/04/2017, recebeu a equipe da Semed e MEC na realização de visitas técnicas.

Os agentes do MEC, segundo Eliseu, visitaram cerca de 20 comunidades e notaram que há quem dê aulas em igrejas ou até mesmo em casas privadas e tudo isso é por conta dos desvios de verbas públicas federais nas gestões municipais e estaduais. O MEC decidiu então, repassar o recurso bem como as remessas de materiais diretamente para as comunidades. Eliseu concluiu com o fato intrigante de que os prefeitos nunca visitam as comunidades indígenas, nem mesmo em campanha eleitoral.

Elie reforçou então a crítica dos comunitários, dizendo que de fato a escola indígena está bem fundamentada na constituição federal e na LDB, incentivando a autonomia e o direito ao ensino diferenciado. Exemplificou que as séries e a hora-aula não são obrigatórias caso não sejam adequadas para a realidade da comunidade. A própria realidade, ainda segundo o professor, não se divide em disciplinas e essa é uma das problemáticas que incentivam o ensino via pesquisa, porque ele parte da realidade da comunidade e faz os adolescentes perceberem quais são suas curiosidades, quais são seus projetos de futuro, de modo a se prepararem melhor inclusive para a vida universitária.

Elie aproveitou esse tema para voltar a perguntar à comunidade sobre o que ela pensa sobre os saberes tradicionais. Na opinião de muitos pais, os trabalhos na roça, no preparo de canoas, etc é muito pesado, embora fundamental. Eles pensam ser melhor deixar os filhos na escola para que eles tenham uma vida mais leve. Ocorre que eles sentem que os desempenhos nos vestibulares e concursos públicos dos egressos não tem sido bom, fazendo com que o plano da maioria dos pais, a saber, de preparar seus filhos para o trabalho fora da comunidade, não seja cumprido.

Fabio e Jairo disseram que os pais passam, sim, os conhecimentos tradicionais, mas não há um espaço correto para isso e não é visível. Ou seja, ela ocorre ao longo da convivência na família. A maior preocupação, segundo eles, está em obter as coisas boas que a sociedade não indígena oferece do ponto de vista profissional: advogados, dentistas, médicos, etc. A fala sobre o mal desempenho nos concursos levantou uma pergunta: como elaborar um concurso público diferenciado?

Elie respondeu, então, recomendando que seja exigida a consulta prévia para a elaboração dos concursos. Torna-se necessário, segundo ele, redigir um documento conjunto destinado à prefeitura, dizendo que é preciso uma comissão indígena para os concursos públicos. Diana complementou dizendo que a outra via de ação vem a ser a da denúncia sobre os abusos bem como sua divulgação em âmbito nacional, por meio de aliados (deputados, advogados, promotores, jornalistas, pesquisadores, etc.).

Eliseu concluiu que, se invertêssemos a valorização dos conhecimentos e a infra-estrutura, os indígenas seriam milionários. Ele disse que é preciso trazer um laboratório para que a escola funcione de modo consolidado com pesquisas e assim serão encontradas soluções da engenharia, medicina e muitas outras áreas dentro da comunidade, porque há muito conhecimento dentro do território e isso não vai impedir o acesso às novas tecnologias.

O professor Elie também foi perguntado sobre quais seriam os custos de um aluno e de uma escola indígena para o governo e também consultado sobre quais seriam os procedimentos para os alunos estudarem na USP. O professor respondeu a primeira pergunta dizendo que não há distinção entre alunos indígenas e não indígenas para o orçamento do FUNDEB e sugeriu, aqueles que têm interesse em ingressar na USP, ao menos um ano de preparação para a prova. A equipe também ressaltou que é muito importante que os alunos se conheçam, para que possam ter ideia de quais são suas carreiras de interesse, que nem sempre coincidem com a dos pais.

Durante o almoço, passamos os materiais didáticos em formato digital para o professor Eliseu, que havia demonstrado interesse e Nelson convidou a equipe para jantar em sua casa, com sua esposa.

O aluno do ensino médio Cesário levou a equipe para um trilha no interior da comunidade durante a tarde. Elie fazia perguntas ao longo da caminhada e Cesário respondia, explicando algumas funções das espécies encontradas pelo caminho, enquanto Diana registrava com fotos. A equipe se perguntou se era comum esse tipo de atividade nas escolas indígenas, porque parece ser útil para o ensino via pesquisa.

Ao longo da janta, ela destacou a importância dessas conversas com a comunidade, dado que tem havido muitos trabalhos pontuais feitos diretamente com algumas famílias, sem consulta coletiva. Segundo Nelson, a falta de interesse em estudar, antigamente, se devia ao fato de a escola bíblica projetar como meta somente o uso da escrita para leitura em casa e na igreja. Ele também nos alertou para as precauções necessárias durante as passagens pelas cachoeiras de Ucuqui, principalmente após o acidente que ocasionou a morte de um membro da equipe da Semed em 2018.

Percebemos, então, que Isaías havia finalmente chegado em Canadá. Ele disse que as trilhas eram atividades frequentes quando ele era estudante da Pamáali.

Ainda na mesma noite, compramos algumas peças de cerâmica produzidas pela esposa de André. Isso fez a equipe problematizar as razões pelas quais boa parte das mulheres não estão praticando a cerâmica.

Ida para Ucuqui (18/11/2018)

Sáimos por volta das 9h de Canadá rumo a Ucuqui. Passamos por algumas comunidades como, por exemplo, Vila Nova, para enviar os convites da formatura da escola Tiradentes e também por dois varadores com o objetivo de desviar o barco das cachoeiras. O velho que pegou carona conosco indicou com gestos algumas pistas do rio para o barqueiro Felipe. Deixamos uma oferenda para o pajé numa corredeira e conversamos com algumas lideranças da comunidade Wapui. Lá, André disse que são 3 comunidades nessa região de cabeceira, muito ricas em cultura: Wapui, Jurupari e Ucuqui, sendo que somente essa última possui oferta de ensino médio.

Chegamos e fomos recebidos com uma grande festa em Ucuqui, através das danças de karisu, mawako e adabi, coordenada pelos professores Pedro e Marcelino (cujo apelido é macaco), que leu um pequeno poema em português. Hilário e Maurício foram os primeiros a nos receber junto da professora Nadima.

Trata-se de uma comunidade localizada já num igarapé chamado warana, composta por 34 famílias que contam com uma casa de pimenta, uma pequena igreja católica, um grande campo esportivo e uma maloca tradicional. A distância com o rio negro traz certo isolamento de Ucuqui, que tem como principal desafio divulgar suas atividades culturais para buscar mais parceiros não indígenas.

Na janta, Maurício, coordenador pedagógico que substitui naquele momento os dois capitães da comunidade, explicou a prática do “bom dia” a cada início e fim de semana letiva, dedicado a uma conversa da comunidade escolar. Ficou marcada então uma primeira conversa para o primeiro horário da segunda-feira com a escola para uma primeira apresentação da pesquisa em andamento e, na sexta-feira, uma última apresentação da comunidade como forma de despedida. Ele disse também que o nome da escola significa filhos do sol em língua baniwa (heri-eeeni).

Primeiras rodas de conversas em Ucuqui (19/11/2018)

Durante as refeições coletivas na maloca, é costume rezar para Nossa Senhora e para Maria Auxiliadora. Após comermos carne de paca no café da manhã, fomos conversar com os alunos numa pequena casa de palhoça ao lado da escola. Os alunos levaram suas carteiras e o coordenador Maurício tratava de conversar em baniwa com os comunitários e imediatamente traduzir para a equipe em português. Ele também aproveitou para divulgar a assembleia geral da escola que ocorreria no dia 8 de dezembro, um dia antes da formatura, com o que eles chamam de “vice-versa de diálogos”.

Elie apresentou suas pesquisas sobre inovação educacional e educação escolar indígena, assim como a importância da retroalimentação com as escolas não indígenas. Diferenciou também o ensino via pesquisa do ensino repetitivo bem como o que os professores ensinam do que os estudantes aprendem. Seguindo o mesmo raciocínio, o professor Marcelino frisou que, dentro dos conhecimentos da escola convencional, há aqueles úteis, fundamentais para a convivência e outros inúteis, como classificações demasiado especializadas. Ele acredita que a escola de ucuqui precisa organizar o lugar do conhecimento indígena no currículo da escola.

Marcelino também disse que a comunidade não tem nenhum agente de saúde indígena e, dentre os conhecimentos tradicionais, é preciso organizar a pesquisa sobre saúde tradicional, porque há instituições como a FioCruz interessadas em apoiar esses estudos. Ainda mais no cenário atual, disse ele, no qual os médicos cubanos, muito elogiados pelos comunitários, já não estão chegando como antes.

Hilário, formado na área de Pedagogia, disse que, embora exista a formação intercultural em algumas universidades, o governo tende a impregnar conteúdos convencionais e exige planos de aula na escola da comunidade. Segundo ele, é necessário construir um PPP para a escola que atenda a um projeto para seus filhos e netos.

São aproximadamente 60 alunos na escola Herieni. O professor Marcelino, formado na primeira licenciatura intercultural do Brasil na UNEMAT, contou que um dos objetivos da escola é o de formar lideranças e também comparar outros casos de educação escolar indígena, porque a educação muda muito sua dinâmica e os pais precisam ter ciência disso.

Dentre os conhecimentos tradicionais, ou na chamada pedagogia Baniwa, eles elencaram os cuidados com as árvores e roçado assim como todos os processos com a mandioca como exemplos de temas interessantes para se trabalhar na escola. Já dentro da pedagogia tradicional, foram lembrados os idiomas português, espanhol, matemática e todas as técnicas de agricultura.

Ficou claro que o intuito dos educadores foi o de apresentar primeiro a visão e situação da escola Herieni para depois escutar a equipe de pesquisadores. Segundo eles, é preciso dar mais atenção ao ensino infantil, porque o ensino médio tem sido tratado como prioridade nos últimos anos. A presença dos pesquisadores foi notoriamente importante para que os próprios docentes da escola fizessem uma autocrítica e diagnóstico sobre a educação escolar indígena de Ucuqui.

Um dos discursos de apresentação mais instigantes foi o do professor Felisberto, que disse não praticar o ensino via pesquisa porque isso exige muitos equipamentos dos brancos. Ele parecia um pouco desconfiado com o propósito da visita da equipe.

Pedro Fontes Rodrigues, API da comunidade, foi formado em língua espanhola na UEA e disse ter valido a pena aprender a ler e escrever em português, porque hoje já se tem a visão da educação escolar indígena, já aprovada pelo governo. Com experiência na escola Pamáali, ele é

um dos responsáveis pela transmissão de muitos conhecimentos tradicionais dentro da escola. Segundo ele, quando o povo valoriza seu conhecimento, ele gosta de ensiná-lo e a escola é um centro de referência para isso, apesar de os pais nem sempre valorizarem isso. Por essa razão, os pais têm de entender mais os professores, para que haja mais união. Assim, poderá também ser trabalhado o conhecimento das mães, por exemplo.

Pedro, Felisberto e os irmãos Marcelino, Maurício e Hilário foram todos alunos das escolas salesianas. Hoje, a escola e a maloca são duas importantes fontes de conhecimento para a comunidade. Os educadores sentem, então, a necessidade de equipamentos para registro e divulgação desses conhecimentos, mas grande parte do orçamento de Ucuqui parece ser utilizada para transporte. Segundo os docentes, grande parte dos seus salários é direcionada para gastos com combustível para as idas à SGC.

Também é consenso entre o quadro de professores que houve alguns retrocessos em relação ao período da irmã Edilúcia, porque a educação escolar indígena precisa de tempo para ser bem implementada. Marcelino deu o exemplo do trabalho com o arumã. A confecção da arte Baniwa, desde a extração dos materiais até o seu devido tratamento é acabamento, tem seu tempo correto de produção, que nem sempre condiz com as imposições das horas aula é das disciplinas da grade curricular convencional. Maurício deu outro exemplo, no contexto da roça: segundo ele, é normal um certo aquecimento dos alunos, com algumas conversas antes do trabalho manual propriamente dito no roçado.

A equipe também foi informada sobre a diversidade étnica e linguística da comunidade. kotiria, kuripako, português é baniwa são as línguas faladas em Ucuqui. Os educadores também mencionaram as dificuldades de retorno às comunidades com alguns exemplos. Segundo eles, muitos alunos da Pamáali foram depois estudar o ensino médio técnico no IFAM ou em outros colégios de SGC e nunca mais voltaram para suas comunidades de origem. Outros cursaram as licenciaturas, mas voltaram sem a didática necessária para dar aula. Marcelino também disse que às vezes os professores decidem tomar a frente de algumas pautas na comunidade. As oficinas culturais, realizadas de modo autônomo, têm dado, na sua opinião, um bom resultado para a animação sociocultural de Ucuqui.

A maioria dos professores também acredita que o ensino via pesquisa pode fortalecer a relação entre netos e avós. Hilário cumpre uma função importante nesse sentido porque, assim como o professor Pedro, ele conta muitas histórias para os alunos no meio das aulas ou quando sente que a turma está começando a se dispersar. Muitas dessas histórias compõem a mitologia Baniwa.

A professora Hortência (kotiria), por sua vez, que atua na alfabetização, disse que não há formação feminina na comunidade. Os conhecimentos masculinos são os que têm sido transmitidos. Ela trabalha há 2 anos na escola, mas como não sabe falar baniwa, ela se sente insegura com seu trabalho como alfabetizadora bilíngue e solicitou apoio.

A palavra foi, então, passada aos jovens estudantes da escola. César Augusto Rodrigues Venâncio foi um dos primeiros a falar. De acordo com ele, que foi aluno de Marcelino, seus pais não deixavam os jovens irem para SGC pelo alto custo das viagens. Também por essa razão, a comunidade passou a fortalecer sua cultura própria de modo a depender menos das idas para a sede urbana. Ele também disse que mais equipamentos certamente contribuirão para a escola. A cerimônia de recepção da equipe, por exemplo, poderia ter sido gravada e depois exibida para crianças dentro e fora da comunidade, disse ele, que também mencionou a necessidade de mais concursos para preenchimento de vagas dentro do território Baniwa.

Aécio da Silva Brasão, estudante do terceiro ano do ensino médio, já morou em SGC e sabe das dificuldades e diferenças das duas realidades. Na sua opinião, é importante desenvolver tanto a educação indígena quanto a convencional. Já para Marina, aluna do EJA, o isolamento de Ucuqui também ocorre porque as famílias não têm parentes na sede tampouco em comunidades vizinhas. Ela acredita que a escola deveria ter mais salas de aula.

O coordenador Maurício disse que há alguns alunos que já conhecem os procedimentos de pesquisa, porque participaram de alguns projetos do ISA, como no caso da coleção publicada, chamada *Kaawhiperi Yoodzawaaka*. Francisco, um dos pajés da comunidade, disse que seria bom que houvesse uma sala específica para o ensino médio. Para ele, o aluno pesquisador deve saber usar o computador é, por essa razão, caso haja doações de equipamentos, é necessário que também sejam oferecidas oficinas que ensinem os comunitários a usá-los.

Manuel Júnior Teixeira disse que apesar de sofrerem com a distância, os alunos aprendem muitas danças e várias disciplinas na escola. Maria, por sua vez, disse que muitas disciplinas como a matemática servem para fazer pesquisas e sente faltar um pouco mais de português para uma melhor compreensão dos livros de apoio. É consenso entre os alunos que a internet seria fundamental para tirar dúvidas e comparar diferentes situações sobre os temas estudados em aula.

Marcelino, que esporadicamente fazia intervenções nos discursos para complementar raciocínios, disse que é também importante pensar na política linguística, senão no futuro os alunos não conseguirão ir bem nos concursos diferenciados, haja vista que algumas provas do IFAM é da UFAM já podem ser realizadas em baniwa.

Para o professor Hilário, que hoje também fala como pai de aluno, o tema da subsistência é importante, tendo em vista o relativo isolamento de Ucuqui. Ele também lembrou aos colegas professores que às vezes é mais cômodo para o docente e para o discente ficar só na teoria, sem trabalhar a prática no roçado, por exemplo. Os professores indígenas têm dificuldade para se atualizar pela dificuldade na comunicação e isso também dificulta a busca por parceiros para o desenvolvimento econômico da comunidade. Por essa razão, ele sugere mais oficinas pedagógicas, pensando que os educadores indígenas devem se apropriar dos conhecimentos convencionais, sem copiá-los.

Marcelino, contando um pouco sobre a história de Ucuqui, disse que o fundador da comunidade morreu nesse ano de 2018. Ele detinha muitos saberes tradicionais sobre benzimento e esse é um dos motivos pelos quais a comunidade tem se animado pela cultura Baniwa. Ainda é preciso revitalizar, segundo ele, outros rituais como o do surubi, por exemplo. Como a escola acaba sendo esquecida por estar muito longe, mesmo do Ayari, fortalecer a escola para que ela seja referência na cultura Baniwa é um modo de visibilizá-la dentro da calha do Içana. O professor de matemática também assumiu ser difícil a tarefa de unificar os conhecedores Baniwa como às mães parteiras, por exemplo. Antes, a religião dividiu bastante as comunidades e mesmo alguns pesquisadores fizeram a cabeça de algumas lideranças, disse ele, que acredita serem as mulheres da comunidade a atual geração de conhecedores Baniwa, cujos conhecimentos ainda não foram totalmente incorporados nas pesquisas da escola.

Se Hilário conta histórias, Marcelino é famoso por aliviar as tensões nas rodas de conversa por meio de suas piadas. Finalizando a atividade, após ouvirem a piada do Mati, os alunos ficaram de redigir brevemente o que eles aprenderam na escola para retomar a conversa no dia seguinte. Depois do almoço, acompanhamos os jogos de futebol e pudemos conversar informalmente com os professores Marcelino e Pedro, que conhecem a pesquisadora Patrícia Vannetti Veiga. Eles nos contaram que deram aula em Canadá logo no início da escola Tiradentes

é que o padre Júlio foi tão atuante quanto a irmã Edilucia na mobilização dos indígenas do rio Negro. Para eles, que almejam ingressar num futuro próximo numa pós-graduação, os assessores devem colaborar também com os relatórios, projetos e atas, pois sabem fazer isso com praticidade.

Eles também reiteraram o poder de mobilização dos jogos esportivos, assim como dos saberes com danças e músicas tradicionais nos alunos adolescentes. Parece ser propício o trabalho com os saberes tradicionais nessa comunidade, porque os professores se fundamentam na própria cosmogonia Baniwa, segundo a qual o aparecimento dos primeiros Baniwa se deu na comunidade Vila Nova, próxima do Wapuí. Também relataram que às escolas costumam mencionar a demanda por publicação de materiais didáticos porque essa foi uma antiga promessa da Semed que, infelizmente, perdeu muitas pesquisas entregues pelos educadores na crença de que um dia seriam publicadas.

A equipe do DSEI chegou nessa mesma noite em Ucuqui para realizar um trabalho na manhã seguinte. Segundo o médico cubano Teoris Gutiérrez, oriundo de Santiago de Cuba, os indígenas do rio Negro estão mais propensos à gastrite e úlcera por conta da alimentação baseada na farinha. Tal como Sílvia de Tunuí, ele acredita que sem fome e sem problemas familiares às crianças tendem a se desempenhar melhor nas escolas. Isso reforça também a ideia de fortalecer o sistema agrícola do rio Negro. Ele ainda explicou que, dos 25 pólos base do DSEI, há somente 3 médicos brasileiros.

Educação e saúde indígena (20/11/2018)

Na terça, tomamos banho mais cedo no rio, porque tocaram a música por volta das 6:00 hs. Após o banho e o mingau houve atendimento da equipe do DSEI. Como eles já haviam visitado Ucuqui há uma semana, somente cerca de 15 pessoas formaram uma fila na maloca para atendimento, no qual era exigido o cartão SUS. Conversamos, durante isso, com o professor Felisberto, que foi um dos primeiros a formar a fila. Deslocado na conversa anterior na escola, se mostrou mais acessível e disse que iria prestar o vestibular indígena da Unicamp oferecido em SGC no início de dezembro. Ele perguntou qual era a profissão dos membros da equipe de pesquisa e, então, lhe respondemos que todos eram professores.

Tatiane, filha de José Bonifácio Baniwa, cumpre uma importante função dentro do DSEI, sempre introduzindo as atividades da equipe na língua baniwa, antes que o médico começasse a examinar um por um. Ela também foi até a escola falar sobre a importância das visitas médicas. Parece recorrente haver problemas no nome social dos pacientes registrados no cartão SUS, o que costuma atrasar um pouco o atendimento.

O professor Marcelino também colaborou com o DSEI, traduzindo ao médico os sintomas expressos pelos idosos para o português e cuidando da fila de pacientes. A partir das 9:00hs, começou a vacinação de bebês. Ao redor da maloca, onde havia sombra, algumas crianças brincavam de polícia e ladrão.

A equipe aproveitou esse momento para conhecer mais o espaço da comunidade, que conta com banheiros perto da escola e, infelizmente, está com orelhão quebrado, sem previsão para conserto. Além de laranjas e abacaxi, Ucuqui tinha colheita de jambo, cacau e arroz.

Enquanto almoçamos, percebemos que algumas crianças passavam por fora da maloca para escutar nossas conversas. Tivemos então uma conversa sobre o ensino infantil às 13:30hs, adiantada devido ao jogo do Brasil.

Tendo em vista a “salada de línguas”, o coordenador Maurício tem pensado em dar maior atenção ao ensino infantil. Segundo ele, foram solicitadas oficinas de alfabetização à semec, mas isso não foi atendido. Foi um momento no qual os educadores apresentaram primeiramente suas inquietudes.

Marcelino tomou a iniciativa e disse que não é uma questão de ver se a escola ou os pais são os culpados pelos problemas. É preciso, na sua opinião, conversar para saber se há união ou se a escola tomará frente da solução dos problemas pedagógicos. Para ele, é necessário exaltar a revitalização dos rituais que já ocorre com a escola. Ele deu o exemplo do filho de Maurício, que foi iniciado com apoio da escola. Ele ainda perguntou: qual é a origem da educação escolar indígena, será que os adolescentes estão acompanhando a importância desse debate para o futuro da comunidade.

Dentro das oficinas pedagógicas, Maurício complementou com esse tópico da história das ideias sobre educação indígena, porque os educadores se sentem no meio da história, sem conhecer suas origens dentro da Pedagogia. Seria igualmente necessário, segundo ele, apresentação de mais métodos a serem aplicados nos diferentes níveis de ensino.

Os educadores, como Fátima, por exemplo, disseram que a criança de Ucuqui já nasce na Pedagogia Baniwa e tende a dominar a pintura corporal e danças, mas geralmente sente dificuldade com a educação convencional.

Hilário aproveitou para defender os professores e dizer que o repasse de conhecimentos tradicionais ou convencionais também parte de cada indivíduo, que deve se interessar em se formar. Também disse que a internet será certamente um meio de aprimorar os conhecimentos no mundo globalizado de hoje, que lida com muitas tecnologias, dentre as quais citou: gerador, grupo HP, rabeta, óleo diesel, gasolina, lâmina da malária, informática, política, etc.

O aluno César, muito atuante com a música, conseguiu abrir a conversa com os demais participantes comentando sobre a evasão dos jovens e, conseqüentemente, as dificuldades de permanência e continuidade das atividades escolares e posteriormente nas universidades. Segundo ele, é muito importante desenvolver a redação na escola porque assim será possível inscrever projetos para editais do governo, ele acredita ter sido mal alfabetizado e disse, ainda que os editais de concursos e vestibulares chegam muito tarde na comunidade, pela falta de internet e pelo orelhão quebrado.

A equipe, então, problematizou o tema da alfabetização, que não se trata de um período único ou irreversível. Ela, pelo contrário, sempre pode ser aprimorada e, talvez a manutenção dos contatos entre equipe e comunidade pode ser um pretexto para uma prática de escrita. Essas práticas podem ser feitas em diferentes linguagens, como vídeos, sons e não somente escrita. Elie aproveitou para dizer que tampouco a escola de branco prepara bem para o ingresso na universidade pública, porque raramente se prepara para a vida universitária, que é diferente do vestibular.

Segundo Marcelino, todos da comunidade são agentes de saúde, professores, lideranças que protagonizam, de certo modo, a vida comunitária, porque um depende do outro. Ninguém concentra todos os conhecimentos tradicionais, de acordo com sua fala é por isso um corre para o outro quando necessário. Ele ainda disse que as experiências de revitalização cultural de Assunção do Içana influenciaram Ucuqui. Os professores tomaram a frente e passaram a viajar para outras regiões do Içana, levantando problemáticas de Ucuqui. Para ele, isso deu certo para fortalecer a educação escolar indígena e o desafio passou, então, a ser o ingresso nas universidades. A pesquisa, ainda segundo ele, fomenta o senso crítico e um pesquisador

acadêmico pode vir hoje para Ucuqui porque será fácil pesquisar sobre os Baniwa, porque a cultura tradicional está felizmente viva.

Elie fez, então, um pedido para os participantes após levantar tópicos sobre o que foi conversado. O contexto atual exige mais solidariedade, nenhuma escola tem preparado para as boas universidades e há uma tendência da educação em padronizar os conhecimentos. Por essas razões, temos que nos unir e promover liberdade e apoio às comunidades escolares. O pedido, segundo ele, não deveria ser tomado como uma espécie de avaliação e a ideia seria evitar consultar outras pessoas, respondendo com base no que cada pessoa, de fato, lembra de cabeça. O pedido foi o de escrever brevemente o que foi aprendido na escola.

Hilário acredita que a escola pode potencializar a produção de alimentos, sobretudo a dos derivados da mandioca, como já tem sido experimentado na comunidade com o arroz, por exemplo. Oficinas para agricultores e alternativas econômicas locais também seriam muito bem vindas, segundo ele.

Como encaminhamento, no dia seguinte pela manhã às 8:00 uma conversa com o ensino infantil para responderem ao pedido. Jantamos, então, ouvindo a apresentação do professor Hilário sobre as experiências com agricultura na comunidade. Segundo Hilário, a agroindústria da unidade do arroz pode integrar segurança alimentar, atender a demanda de crescimento populacional, assim como a regionalização da merenda escolar. Ele ainda mencionou que um dos fatores que gerou a crise do projeto do ISA na Pamáali foi a evasão dos alunos para a cidade, que abandonou a piscicultura.

A comunidade explicou, então, que Hilário, Oneide, Ronil e Marcelino formam um núcleo duro de lideranças e que, graças a eles, a escola tem a ACPM com CNPJ regularizado, o estatuto para a cooperativa e agora querem elaborar o PPP da escola Herieeni. Elie respondeu, então, que todo bom plano é simples. Plano bom, nas suas palavras, é aquele que todos entendem, sem ninguém ficar mandando outros executarem, provido de 2 ou 3 objetivos com um certo prazo para traçar como se chegar nesses objetivos. Não se trata, portanto, de seguir um roteiro fixo e sim fazê-lo espontaneamente, sem que as pessoas sejam obrigadas a isso. Dentro do PPP, a equipe sugeriu que houvesse espaço para clubes de conversa, ou intercâmbio de idiomas, entre baniwa, kubo, kuripako é kotiria, para que o plurilinguismo seja mais reconhecido como atividade pedagógica, dentro da grade horária da escola.

Hilário finalizou dizendo que é muito importante discutir o PPP para debater sobre as funções de cada disciplina com toda a comunidade. Questionou: estão ensinando matemática hoje para roubar na política. Finalmente, convidou a equipe a conhecer a roça de arroz no dia seguinte.

Entrevistas com estudantes da Escola Herieni (21/11/2018)

Por conta da chuva, a conversa marcada para às oito horas se iniciou às nove da manhã. O coordenador Maurício explicou que eles não tocam o sino da comunidade quando há forte chuva, porque há crianças que vêm de outros sítios e é muito perigoso passar pelas cachoeiras quando chove. Iniciamos, então, com a tarefa do pedido. Marcelino e Hilário assumiram essa atividade e, para aquecer, contaram uma narrativa sobre a origem do benzimento com o princípio de *kowai* e sobre a importância dos camutis e alguns alunos filmavam o professor enquanto ele narrava. O *kowai*, segundo o professor, impõe o jejum aos demais, mas como houve desobediência, nem todos os conhecimentos podem ser passados para as mulheres baniwa.

Os alunos foram falando, seguindo a sequência desde o sexto ano até o ensino médio. O primeiro a falar foi Joscivaldo, da comunidade Jurupari, etnia Kubeo. Ele disse ter aprendido a metade dos conhecimentos de Matemática, aprendeu a tocar a dança com karisu e também aprendeu um pouco da língua baniwa. Vale salientar que boa parte dos alunos se preocupou em dizer como foram avaliados nos conteúdos que trabalharam durante o ano letivo é, por essa razão, o uso de categorias como, por exemplo, “metade”.

Luis Esteven, também kubeo, sente um pouco de vergonha em falar português, mas disse ter aprendido muito sobre as danças. Rosa, por sua vez, disse ter aprendido a preparação da mandioca com sua mãe, já consegue acompanhar o passo das danças, as quatro operações matemáticas e sente que precisa melhorar na língua portuguesa. Nota-se com Rosa que, principalmente as alunas, mesclaram os conhecimentos aprendidos dentro e fora da escola em meio a essa atividade, o que parece ser positivo para a pesquisa.

Rosilene, de 13 anos de idade, já sabe torrar farinha, preparar bebidas fermentadas e algumas comidas. Ela sente que precisa aperfeiçoar o português e a matemática, mas que é ela mesma que tem de se interessar mais. Maria Gorete, de 14 anos, participou nesse ano letivo da sua primeira menstruação, aprendeu a cuidar da casa sem a mãe, já faz beiju, mingau e se sente grata aos professores, porque sentiu que aprendeu português e espanhol.

Lauri Valentina, etnia Kubeo, disse ter aprendido a metade dos conhecimentos escolares. Ela se expressou em kubeo porque sente dificuldade com o baniwa e com o português. Por causa disso, ela costuma se sentir muito mal em falar em público na comunidade.

Vieram, então, os alunos do sétimo ano, começando por Carlinho, de 16 anos, que fez uma redação para se apresentar. Disse ter aprendido as danças do karisu e do adabi neste ano. Em seguida veio André, etnia Kubeo, de 14 anos, que relatou ter aprendido línguas indígenas (provavelmente o baniwa), danças, matemática e história.

Jordi Fontes, etnia Kubeo, veio na sequência e disse ter aprendido multiplicação e divisão em 2018, além da leitura em português, a confecção das saias, as danças, a cultura Baniwa e a língua baniwa, que parece ser difícil, segundo ele. Naldo Carlos, por sua vez, tem 12 anos e é kotiria. Ele disse que aprendeu a equação do primeiro grau e os triângulos em matemática, além das danças mawáku e adabi.

Lourdes Rodrigues Venâncio, de 14 anos, aprendeu mais ou menos o português e matemática. Também aprendeu as danças, a torrar farinha e beiju para ajudar sua mãe. Ester Ramirez Fontes, de 15 anos, falou que aprendeu mais ou menos matemática, português, geografia é que aprendeu a fazer beiju, farinha é caxiri com a mãe.

Júlio Rodrigues Venancio, de 15 anos, tem mais habilidade na cultura Baniwa, que aprende junto com seu pai. Ele disse já saber zagaiar e que começou a pegar as danças neste ano. Está sendo treinado para apresentar as danças tradicionais na formatura de dezembro. Franci Fernandes, da etnia Kubeo, disse que aprendeu a resolver equações em matemática, a escrever textos em português e, com sua mãe, aprendeu a parte cultural de fazer beiju e farinha.

Manuel Júnior, de 14 anos, aprendeu matemática, raiz quadrada, produto cartesiano, equações, leitura, escrita e compreensão oral do português. Além disso, ele mencionou os artesanatos, danças e disse que tenta aprender cada vez mais a parte cultural. Depois dele veio Marta Cecília Hernandez Gomez, da etnia Kubeo, que já tem 24 anos. Ela disse que aprendeu só um pouco de português, geografia, história e sentiu serem muito difíceis os ditados em baniwa.

Foi, então, passada a palavra para os alunos do oitavo ano, que mostravam que a chave da cultura Baniwa é a convivência. Edilene Garcia da Silva, de 15 anos, disse ter que prestar mais atenção com a matemática. Com sua irmãs, ela aprendeu a confecção das saias e as danças

karisu, adabi e mawaku, mas ainda tem que aprimorar o ritmo. Ela também aprendeu a fazer o pão de mandioca.

O professor Marcelino encerrou os depoimentos do ensino fundamental dizendo ser importante o comentário de Edilene, porque segundo ele, a maior atenção com a matemática deve ser por parte dos educadores, que têm priorizado muito a formação dos jovens do ensino médio, que passaram a falar, primeiro, com Vivaldo.

kotiria, Vivaldo Ortiz Teixeira disse ter aprendido no terceiro ano do ensino médio sobre plantas medicinais, pesca e sente que o mais importante foram as disciplinas de Física e Química, que ensinam técnicas sobre como funcionam as misturas e fermentações. A matemática, para ele, é igualmente importante, porque ensina a calcular as quantidades. Já na parte da cultura tradicional, ela aprendeu muito na área de “caçaria”, a buscar pataua, a tirar cipós, etc. Ele associou a cultura tradicional ao conhecimento da geografia.

Rosa Helena Fontes Odoni, kotiria de 41 anos de idade, disse ter começado a estudar na escola em 2012. Lá ela aprendeu às danças do karisu, do japurutu e a fazer caxiri, porque na outra comunidade onde ela vivia essas práticas não existiam. Também aprendeu porcentagem e sente que é difícil pronunciar e entender o português.

Maria Madalena Fontes, de 20 anos, aprendeu artesanatos, o trabalho na roça e geografia. Marlene Sanches Fontes, de 23 anos, sentiu que o espanhol é difícil e, na parte da cultura, seu pai a ensina tudo o que sabe: histórias, artesanatos, etc. Rosilene Sanches Fontes, de 20 anos, falante de baniwa e kubeo, disse que só não aprendeu algumas coisas por falta de interesse. Destacou ter aprendido nesse ano sobre os remédios tradicionais com seu pai.

Com muita emoção, Célia Brasão, de 24 anos, contou antes sobre sua trajetória. Vinda de Assunção do Içana, terminou lá o fundamental e ficou cinco anos parada. Com apoio dos professores Luca e Nadima, também vindos de Assunção, aprendeu Sociologia, Geografia, Química e, principalmente Artes, porque dentro da cultura tradicional, gosta de produzir brincos e pulseiras. Aprendeu também com a professora Nazária a processar o tucum. Ela agora tem ensinado suas irmãs. Ainda não sabe dançar, mas conhece os cantos tradicionais e disse estar buscando uma senhora que queira ensinar. Na sua opinião, a dona Nazária foi quem abriu a porta da cultura tradicional na comunidade.

Como a sala anexa do ensino médio é uma conquista relativamente recente em Ucuqui, não somente Célia estava parada sem estudar. Similar foi o caso de César Augusto Rodrigues Venâncio, de 31 anos, que aproveitou para agradecer muito aos professores, principalmente Pedro, que o ensinou a tocar as flautas e a sua mãe, que o motivou a não ir para longe e esperar na comunidade. Ele disse ter se inteirado da porcentagem, lucro, juros e das bases da química. Aprendeu com seu pai sobre a confecção de peneiras, sente que domina bem as artes Baniwa, porque o professor sempre tirava as dúvidas dos alunos e sente que é preciso aprimorar o vocabulário do português para redação e escrita de ofícios. Disse também que já ensina o que sabe para sua irmã mais nova.

O pajé Francisco Venâncio disse estar mais ou menos com as disciplinas convencionais. Deseja praticar mais e agradeceu muito ao professor Pedro que fortaleceu a cultura baniwa na comunidade. Daniel da Silva Fontes, 44 anos, disse ter ficado muito tempo parado e tinha a preocupação de aprender a falar português. Aprendeu juros, porcentagem, história e geografia regional. Sente que ainda não se pratica a cultura Baniwa como se deveria, porque antes se fazia mais dabucuris, por exemplo. Disse também que no primeiro ritual dos meninos em Agosto, 15 participaram é, inclusive, alguns vieram de longe para isso. Ele afirmou conhecer cânticos sagrados, algumas cerimônias das mulheres, as diferenças dos ritmos masculinos e femininos e

quer aprender e repassar mais cânticos, porque muitos querem aprender. Ainda segundo ele, não há na comunidade quem saiba das danças da ambaúba, do maracá e do pitsiku é, por isso, ele deve se aperfeiçoar mais para poder um dia se tornar madzero. Ele também gosta de instrumentos de corda e pensa ser muito bem vinda a ideia de trazer oficinas musicais para Ucuqui.

Eliana Sanchez Franco, de 36 anos, esposa de Pedro, é Kuripako e disse ter aprendido porcentagem, juros, redação e espanhol. Disse que lá onde vivem os Kuripako, onde ela cresceu na Colômbia, não se praticava a cultura Hohodene com os rituais de iniciação, por exemplo. Ela gostou de ter aprendido isso com os Baniwa de Ucuqui.

Irene Ortiz Fontes, 38 anos, filha de mãe Kubeo é pai Baniwa, aprendeu a extração do tucum para fazer bonecas e aprimorou técnicas de produção da farinha. Disse também que está bem em geografia e português, mas que matemática é complicada.

Passamos, por fim, aos alunos do segundo ao quinto ano do fundamental, que começaram com Rosaria Alencar Rodrigues, de 26 anos, nascida em Ucuqui, mas que ficou mais de 10 anos parada. Ele foi para Assunção, mas retornou. Disse ter aprendido a somar e a escrever mas falta melhorar sua leitura. Reaprendeu a cultura Baniwa, principalmente as danças e o processo do dabucuri.

Charles Brasão Fontes disse ter dificuldades com o português. Aprendeu na parte de cultura sobre a revoada de tanajuras e os passos do mawáku, o que fez a equipe pensar em desenvolver sequências didáticas para o ensino de matemática baseado nos passos de dança.

Joelma Sarai Ortiz Sanchez, de 11 anos, disse, por sua vez, que aprendeu a escrever um pouco mas ler em português ainda é muito difícil. Dina Milena Franco Venâncio, de 15 anos, disse que aprendeu matemática e português, mas que os ditados costumam ser difíceis, porque ela comete muitos erros ortográficos. Na parte da cultura, já sabe arrancar a mandioca sem auxílio da mãe, preparar farinha, beiju e confeccionar uaturás.

Cristiane Fontes Vargas de 11 anos disse estar tentando escrever é começando com os números, Ela já capina com a mãe e já faz bejus.

Antônio César Rodrigues Venâncio disse ter mais facilidade com matemática do que com português, por conta dos ditados difíceis. Já acerta os passos do adabi, do mawaku, mas precisa treinar mais o do piki.

Ricardo Teixeira Fontes está cursando o sétimo ano e disse entender baniwa, wanano é kubeo. Na matemática, aprendeu frações e faz textos em português. Já dança piki e mawaku.

Jasmin tem 10 anos e aprendeu com os ditados e com exercícios de soma. Já sabe tipicar a mandioca e torrar farinha. Josimar Fontes Vargas, de 13 anos, quebra muito a cabeça com a leitura, mas aprendeu 3 danças neste ano: adabi, mawaku e piki. Bom cozinheiro, aprendeu algumas coisas da casa com a mãe e também já sabe fachear à noite, para alumbrar os caminhos.

Halley Siebra Delgado Fontes, de 10 anos, já domina a leitura, é bom nos ditados e nas somas. Na parte cultural, pegou o mawáku e também sabe pescar peixes pequenos, porque acompanha seu pai a noite. Kelly Ordoñez Fontes tem 11 anos e disse ser muito difícil o ditado. Já sabe peneirar e dançar.

Terminado o discurso dos alunos, os professores também relataram o que aprenderam, começando por Aelson Garcia Brasão, substituto do professor Domingos, que foi para SGC cursar a Licenciatura da UFAM. Ele disse que está ganhando experiência para poder ajudar a comunidade no futuro.

Depois veio a professora Hortência Ortiz Teixeira, kotiria, de 34 anos, que tem trabalhado com o segundo e terceiro ano do fundamental. Ela disse que como foi formada na escola

convencional, não se diz acostumada com o ensino via pesquisa, mas acha importante. Como não é falante de baniwa, ela dialoga bastante com as crianças em português e por isso, ela tem dúvidas se eles a entendem, já que a maioria nasce falando baniwa. Ela aprendeu os fundamentos do kowai e a pintura corporal, já perdidos entre os kotiria da sua comunidade de origem.

O professor Pedro Fontes Rodrigues, Hohodene de 44 anos e com cinco filhos disse ter viajado muito para prosseguir os estudos, em Iauaretê, Assunção é SGC. Quando seu pai faleceu, ele criou coragem para concluir os estudos, em Iauaretê e na UEA e também para repassar a cultura aprendida com seus tios mais velhos. Disse ser grato pelo reconhecimento do trabalho neste ano de 2018.

Hilário falou o seguinte. Disse que, após estudar fora, quase perdeu sua fluência em baniwa. Ele se vê como um orientador e sente que a realidade educacional do rio negro mudou. Antes havia muitos castigos e hoje ele tem um compromisso pessoal e coletivo em contribuir com sua comunidade para que ela seja uma unidade autônoma, somando parcerias com universidades. Ele acredita ser fundamental o cruzamento dos conhecimentos tradicionais e convencionais como, por exemplo, nas aproximações das mitologias Baniwa com história e geografia, no encontro da pintura corporal com artes e educação física, etc. Outra prática por ele relatada foi a de gravar as falas de seu pai, que hoje mora em SGC, quando ele explica sobre mawaku, benzimentos e remédios para dores. Em suma, disse que a educação intercultural exige seu tempo próprio para aperfeiçoamento de todos os envolvidos.

O professor Felisberto, Hohodene de 44 anos, disse que em setembro a escola fez benzimentos com o senhor Dário para a menarca feminina. Ele também disse que aprendeu remédios para majuba e usos de casca de bicho, além das danças do karisu e mawaku. Ele disse conhecer mas praticar pouco a língua portuguesa, embora seja professor dessa língua. Aluno do Magistério indígena II no colégio João Marchesi, ele acredita que o que for aprendido deve ser repassado. Ele descobriu via pesquisa muitos remédios caseiros e fez trilhas muito longas em Tunuí. Além disso, também aprendeu a escrever bilhetes em língua espanhola e sentiu, estudando direitos indígenas, que há uma abertura maior na legislação colombiana para o tema.

Em seguida, Marcelino disse que está contente por repassar os conhecimentos de seu clã Hohodene, que segundo ele, já nascem predispostos para a música do inambu. Em Assunção do Içana, ele disse ter estudado no modelo convencional, seriado e acredita ser inovador largar esse método e buscar as metodologias adequadas para o contexto multisseriado. Assumiu também que muitos professores do quadro atual não se formaram na educação escolar indígena e, por isso, ainda é muito importante persistir na ideia de consolidar a cultura Baniwa junto dos conhecimentos convencionais dos Brancos. Para ele, um dos grandes desafios atuais é o de ingressar na universidade. O cenário atual está tumultuado, mas temos que mostrar para os governos que podemos alcançar nossos objetivos de cruzar os conhecimentos, evitando a tendência do sistema em impor e em gerar desigualdade.

Ainda conforme Marcelino, o tempo é fundamental porque o governo interpreta como vagarosa a educação na comunidade indígena e 45 minutos para uma aula é ruim para a realidade de Ucuqui. A participação da comunidade também requer muitas conversas para que a religião e outros fatores não atrapalhem.

O professor Lucas Dávila Fernandes, falante de yëgatu nascido em Assunção é ex-aluno do sistema salesiano, sente as vantagens e melhorias trazidas com a educação escolar indígena. Ele também sente que as crianças de Ucuqui se interessam bastante pela cultura tradicional, diferentemente da sua comunidade de origem. Antes, contou ele, havia muita separação por gênero, a proibição das línguas indígenas e uma literal destruição da cultura material indígena,

exemplificada com a quebra dos camutis. Ele sempre trabalhou como voluntário nas escolas e sentiu que seu conhecimento ficou rico, dobrou. Acredita também que competir com os brancos não é a melhor via. Ele diz que muitos alunos não o compreendem em português e ele pede, então, que os alunos traduzam para o baniwa.

Falou, então, o coordenador Maurício, que muito feliz pode dizer que a cultura está viva e isso não se resume às danças. Ele disse que, infelizmente, teve de desistir da licenciatura da UFAM pela distância, mas apoia o ensino via pesquisa, principalmente o etnomapeamento e etnozoneamento do território de Ucuqui desde as crianças, escutando e averiguando as narrativas na própria região. Como autoridade da escola é como pai de família, ele sabe que as visões sobre a escola são muito diferentes, mas o que deve imperar é a convivência baseada no respeito. O professor costuma focalizar atenção na sua turma, enquanto que os pais e as mães nem sempre presenciam a sala de aula. Portanto, é preciso compreender esses diferentes lados, porque temos que opinar junto com a comunidade. Esse ato de construir junto foi sua grande aprendizagem nesse ano.

Nadima, Kubeo de Assunção é falante de yêgatu, trabalha no EJA em várias disciplinas, inclusive biologia e espanhol. Ela acredita que o material didático é só apoio para voltar para a realidade. Em Assunção, ela aprendeu os conhecimentos da mandioca com sua mãe e estudou o ensino médio em SGC. Está aprendendo as danças em Ucuqui e quer aprender a fazer caxiri. Elie fez um comentário geral sobre a atividade, agradecendo muito toda a comunidade.

Após almoçar na escola com toda a comunidade, tomamos banho, lavamos roupa e fomos acompanhar as partidas de futebol. Jogaram o ensino médio contra os professores e mães contra filhas. Conversamos no campo com o professor Pedro, que disse ter ficado doente muitas vezes na comunidade e sempre foi curado com remédios tradicionais como saracura mirá e técnicas do pajé de puxar músculos. Houve, então, uma revoada de maniwaras, que mobilizou muitos comunitários, principalmente as crianças, que se divertiam buscando no ar.

Após o mingau, houve roda de conversa sobre esporte em Ucuqui com a comissão do esporte, tais como a questão ambiental dos gramados, o lixo na grama e nos rios, o uso e descarte de pilhas, etc. Também foi organizada como seria a construção da arquibancada para a realização de intercâmbios culturais nos eventos esportivos, uniformes, troféus, premiações e, principalmente, a valorização dos jogos e brincadeiras tradicionais Baniwa.

A professora Hortência é representante das mulheres na comunidade e, segundo ela, é preciso unificar um novo pensamento sobre a forma de ensinar em Ucuqui, dentro e fora da escola.

Também foi mencionada a pauta do banco postal em Ucuqui para que os educadores recebam seus salários sem ter que viajar, tal como já ocorre em Iauaretê. Marcelino, sobre esse tema, disse que muitos professores já não querem vir dar aulas em Ucuqui por conta da distância e dos altos gastos para ir para SGC e disse também que antigamente alguns padres chegaram a custear parte do combustível para os comunitários.

Ficou, por fim, encaminhada uma discussão sobre educação infantil na manhã seguinte. Em seguida, foi apresentado o projeto do centro de referência em saúde Sarakura, que contou com o apoio do DSEI, os jovens foram ensaiar músicas com a banda, dentro da igreja e fomos assistir ao jogo do Flamengo na casa do tio do professor Pedro, em frente a maloca.

Roda de conversa sobre alfabetização e plurilinguismo (22/11/2018)

Marcelino iniciou a conversa sobre ensino infantil dizendo que alguns alunos não sabem escrever, mas o quadro docente não tem histórico completo de todos os alunos que chegam na

escola é também existe a proposta de reformular a matriz curricular para 2019. Os professores Abel e Aelson, ambos alfabetizadores, estiveram ausentes nessa conversa.

Elie disse, então, que o ensino via pesquisa deve ser incentivado em todas as idades, antes e depois da alfabetização, conhecendo, primeiramente o ambiente da comunidade. Também destacou a importância de direcionar a observação das crianças para que ouçam os mais velhos, tal como nos exemplos da comunidade São Pedro no Uaupés e mesmo em Ucuqui, onde a cultura tradicional é exemplar. Elie também lembrou os participantes de que a língua falada é comumente aprendida antes da língua escrita, mas que a realidade das escolas indígenas é a de que os livros didáticos em português são uma das poucas fontes para conhecimento desta língua.

A professora Hortência aproveitou, então, para compartilhar sua experiência, dizendo que às crianças às vezes apresentam dificuldades em identificar as letras do alfabeto em português. Muito aberta a ouvir em baniwa é em kubeo, ela costuma trabalhar com muitos desenhos de frutas da região, leituras individuais é ditado, levando em consideração que a prática em casa é fundamental para o êxito dos alunos.

Marcelino concordou com essa observação e disse que é necessário o apoio dos pais nesse processo de alfabetização e letramento. O professor Hilário, por sua vez, falou sobre a importância da musicalização e sobre respeitar o tempo de cada criança com a escrita, porque muitos conteúdos na cabeça das crianças podem não funcionar.

De fato, era consenso entre os participantes a importância da repetição durante a alfabetização através da musicalização que pode ser inclusive aplicada a outras disciplinas como a matemática, que pode contar os passos das danças, por exemplo. Foi, em suma, consenso pensar que todas as disciplinas acabam contribuindo para a alfabetização das crianças e que é preciso conversar mais sobre o plurilinguismo de Ucuqui.

Elie resumiu, então, dizendo que os educadores devem orientar a brincadeira cotidiana das crianças, que estão muito curiosas com as coisas novas com as quais se deparam diariamente. Brincar com as palavras é, segundo ele, um caminho sempre viável no ensino infantil. O professor Felisberto também compartilhou sua experiência e disse que foi alfabetizado na própria comunidade pelos professores Adalberto e Nazária e disse serem importantes algumas palavras-chave que despertem o interesse dos alunos.

Diana, por sua vez, dividiu com o grupo como sente a alfabetização da sua filha, que estava pesquisando sobre unicórnios na escola. Segundo ela, a atividade de pesquisa envolve as crianças em grupos que se dedicam ao tema. A palavra lixo, por exemplo, se tornou muito significativa para sua filha, porque ela pesquisou em grupo sobre o tratamento do lixo dentro da escola. Além disso, ressaltou que a ação dos pais e mães lerem materiais escritos para os filhos pode também otimizar o letramento bem como em atividades rotineiras como no caso de escrever uma lista de compras junto com os pais, por exemplo.

O trabalho com nomes dos alunos e utilização de crachás pode também servir, chamando os nomes de cada uma delas, assim como a escrita de textos coletivos na lousa, criando histórias junto com os alunos, porque desse modo a criança vê a escrita acontecendo concomitantemente. Na música, por fim, a criança tem o poder de antecipar o que virá na letra da canção, facilitando a memorização.

O professor Marcelino concluiu após a roda que, de fato, o plurilinguismo de Ucuqui não é um problema e sim uma riqueza da escola e ele sente ainda certo desrespeito pela língua kubeo nesse contexto. Hilário complementou dizendo que, além das peculiaridades da região, a alta rotatividade de docentes quebra a continuidade do trabalho de alfabetização.

Finalizando a conversa, merendamos e cantamos parabéns aos aniversariantes do mês. Na sequência, conversamos com os alunos sobre quais eram as dificuldades que eles sentiam para escrever.

Francisco mencionou dúvidas sobre sílabas, ordem das palavras e tabuada. Mariana já escreve o próprio nome e identifica os números até 20, mas sente dificuldades com sequências numéricas. Milena, por sua vez, não consegue colocar os verbos e sente que as letras ch e x são difíceis. A equipe comentou, então, que as dificuldades na ordem das palavras e dos verbos pode ser a transferência da primeira língua no português, tendo em vista que boa parte das línguas indígenas do rio negro têm ordem sintática oposta ao português.

O aluno Joscivaldo gostaria de saber mais sobre os tipos de texto, enquanto que Marcelino disse que alguns alunos como Júlio, por exemplo, acabaram queimando etapas, passando algumas séries por questões burocráticas da SEMEC, quebrando a continuidade do percurso de alfabetização. Ele disse também que há alunos com dificuldades porque viajam muito para a cidade sem dar justificativas ou sem nem ao menos se interessar pelo que foi passado. Outros sentem dificuldade porque foram alfabetizados em outra língua em outra escola, como no caso de Claudécir, que está no sexto ano e foi alfabetizado primeiro em yëgatu.

Elie aconselhou os professores a não se assustarem com as dificuldades ortográficas, porque a mensagem vem primeiro. Disse também que o tempo de 45 minutos é de fato curto para qualquer escola e que isso foi historicamente uma adequação para reduzir o pagamento dos professores no Brasil. Ou seja, os professores podem negociar a hora aula se quiserem.

Hilário pensa que, dentro do ensino convencional, o acompanhamento mais rigoroso do livro didático pode ser útil. Ele lembrou que apesar dos problemas, a escola agrícola exigia muita memorização da escrita e isso o fez desenvolver o português, na sua opinião. Sobre o tempo de aula, ele disse que a escola está estruturada num tripé junto da APMC é Samed, mas nessa relação a prefeitura está devendo mais materiais de apoio para os professores.

Dentre os encaminhamentos, Diana propôs uma conversa somente com os educadores no horário da tarde da sexta para organizar oficinas pedagógicas sobre alfabetização e outros temas. Durante o fim da tarde desse mesmo dia, a comunidade se dedicou à caça e confecção dos ornamentos para a apresentação final da sexta-feira.

Últimas conversas e dabucuri na sexta (23/11/2018)

O mingau da sexta ocorreu mais tarde, porque muitos homens haviam ido caçar pela madrugada. Houve, então, uma conversa na maloca para apresentar a pesquisa que foi discutida com a escola para os mais velhos da comunidade, guiada pela seguinte pergunta: o que a escola faz de positivo para meus filhos? Com cerca de 20 mulheres na maloca e uma dezena de homens, o professor Elie apresentou brevemente a pesquisa e disse que gostaria de ouvir o máximo de pessoas possível.

Genuário Venâncio começou dizendo que muitos pais não puderam continuar a formação, mas a escola como está já é uma conquista, que precisa de mais apoiadores para continuar e seguir melhorando, com desenvolvimento nas áreas de informática, internet e na comunicação. Na medida em que os velhos falavam, algumas crianças também foram se aproximando da conversa para escutá-la.

Carmen Brasão Fontes disse, então, que com a escola a comunidade foi ganhando mais informação e organização da cultura Baniwa. Para ela, o desafio é fazer com que os muitos egressos ocupem postos de emprego.

Feliciano Fontes disse que em sua época o estudo era muito difícil e agora o pessoal já está se mobilizando mais e, por isso, ele acha muito bom que a escola prepare o aluno para ser expositivo em baniwa e em português. Seria também muito bom, na opinião dele, se os parceiros conseguissem mais equipamentos para serem usados pela escola, pelos comunitários e pelos próprios pesquisadores. Ele concluiu dizendo que os pesquisadores têm de vir mais vezes para Ucuqui, porque formam um apoio importante.

Maristela Lima Fontes disse querer também que sua filha fale bem em público, porque se o governo fizesse como alguns poucos pesquisadores fazem, as coisas já teriam melhorado muito, porque nós colocamos eles no poder e depois eles não visitam, dizendo que é muito longe. Segundo ela, é importante que os alunos tenham computadores em Ucuqui porque se forem buscar empregos nas cidades, será cobrado o domínio desses equipamentos.

Germano, por sua vez, disse que é importante trabalhar os saberes tradicionais porque os velhos estão morrendo. Para isso, é importante a produção de vídeos para registro dos conhecimentos. Ele também criticou alguns antropólogos que registram tudo mas não trazem retornos para Ucuqui.

Elie disse que esse tipo de crítica é muito importante, porque essa pesquisa visa a manter contatos e buscar, se possível, uma bolsa para um professor pesquisador de Ucuqui. Na opinião de Marcelino, a metodologia dos antropólogos é diferente da dos pesquisadores desse trabalho, porque muitos pesquisadores ficam poucos dias e não têm paciência para conversar com toda a comunidade.

Elieser Hernandez, que tem 4 filhos em Ucuqui, acha que a alfabetização precisa melhorar. Na opinião dele, a cultura tradicional está valorizada mas falta qualidade dos professores. Por isso, ele pensa que seria bom que os pesquisadores capacitassem os professores da comunidade. Ele disse também que, às vezes, os comunitários não valorizam os parceiros e por causa disso eles não voltam.

Lucila Fontes Rodrigues acha que a escola está indo bem. Ela disse incentivar seus filhos porque agora os professores são da própria comunidade, diferente de quando ela aprendeu português. Um de seus filhos já se formou no ensino médio, mas ela não sabe se ele aprendeu. Há muitos alunos, segundo ela, que terminam o nono ano e não querem seguir. Ela disse que levar os filhos para Assunção do Içana já fica muito caro. Por conta dessas distâncias ela sente que há urgência em ter técnicos de enfermagem em Ucuqui.

André da Silva Fontes contou que às freiras abriram uma primeira escola em Seringa rupitá em 1974. Ele crê que a escola traz coisas boas dos brancos, mas a falta de dinheiro faz com que muitos não prossigam nos estudos, chegando até mesmo no abandono da comunidade por causa da distância. Disse também que às vezes quando as crianças chegam com dúvidas, não se sente seguro para ajudar nas atividades da escola. Por isso, ele pensa que seria bom que houvesse mais dicionários e livros para a escola. Ele é benzedor e tem receio de como ficará esse conhecimento no futuro, porque é preciso registrá-lo e repassá-lo em livro ou em vídeo. De acordo com André, ocorreram duas cerimônias nesse ano e, a partir desses processos, a comunidade descobriu que está perdendo boa parte dos conhecimentos de benzimento.

Iolanda Perez Franco disse que na escola indígena seus filhos já começam a escrever rápido e ela fica muito feliz com isso. Ela fez um apelo para que a equipe volte o mais breve possível para trazer novas informações dos brancos para a comunidade. Marcos Venâncio Fontes disse que antes a educação costumava ser até o quarto ano do fundamental e todos ficavam parados. Ele admira como os brancos valorizam seu próprio conhecimento e a comunidade de Ucuqui tem de fazer o mesmo.

Maria Lindalva Fontes Delgado, popularmente conhecida como Linda, vulgo "Sapito" ficou contente com a vinda da equipe, porque acredita que esse tipo de parceiros motiva os comunitários a estudar. Ela também sente que, como comunitária, aprendeu muito nesse ano sobre os saberes tradicionais por causa da mobilização escolar nesse sentido.

Germano retomou a palavra para frisar a necessidade de apoio na agricultura, que é um tema que fomenta a segurança alimentar da comunidade, tendo em vista a distância para com a sede urbana. Ele mesmo é produtor de pimenta, mas sente que ainda falta desenvolver melhor a produção agrícola de Ucuqui.

Para Elieser, que veio de outra comunidade colombiana, a escola trouxe uma mudança de pensamento para a comunidade que incentiva a participação. Ele diz ser a falta de participação o grande erro, que gera inclusive muita corrupção e falta de consulta popular.

Marcelino fez um balanço, articulado com a fala de Elias, dizendo que a alienação política da comunidade pode gerar bagunça. Sobre a falta de capacitação dos professores, ele disse que, por imposição das secretarias, muitas formações ocorrem no período de ano letivo sem presença das lideranças comunitárias, como a licenciatura que ocorria concomitantemente à pesquisa de campo, no IFAM-CSGC. Hoje, felizmente, há mais espaços para a troca de experiências, mas de fato, é necessária maior participação, senão depois os pais vão reclamar sem motivos.

Elie, encerrando a atividade, demonstrou total disposição para dialogar com a comunidade. Tendo em vista que a geração anterior não teve as mesmas oportunidades que a atual, ele disse que às universidades públicas podem oferecer muito mais às comunidades indígenas é que, infelizmente, a USP se fundou com objetivo de formar elites é, por causa disso, os pesquisadores estão no meio de uma disputa pela abertura da universidade. Por fim, disse que o que têm sido feito nessa pesquisa é conhecer e compartilhar conhecimentos sobre as escolas.

Reforçando a ideia de participação, Marcelino disse que a maloca é para todos falarem e pediu à equipe que redija um relatório sobre essa que chamou de "oficina de pesquisa" e também solicitou que o professor Pedro guardasse as fotos e vídeos registrados pela equipe em seu computador, já que ele é o único que detém esse equipamento em Ucuqui.

Maurício concorda com a proposta do relatório, porque segundo ele, é importante a participação ativa da comunidade ao longo da pesquisa, percebendo aos poucos os resultados parciais do que tem sido observado.

Durante a tarde, elencamos temas para oficinas pedagógicas em Ucuqui com foco no ensino infantil. Elie acredita que é preciso de um formato mais personalizado e experimental, que faça diagnóstico constante das curiosidades dos alunos em atividades individuais e coletivas com prioridade às correções individuais. A ideia geral, segundo Elie, é a de se aliar com os alunos nas perguntas que os inquietam, que é o pilar do ensino via pesquisa.

De modo geral, foram listadas dinâmicas, brincadeiras e jogos para o ensino infantil como os do PNAIC, mais acompanhamento pedagógico dos alunos com dificuldades, métodos de alfabetização em contexto plurilíngue, técnicas de leitura e de produção de sequências didáticas. Nadima e Pedro fizeram as oficinas do PNAIC na sede e se esforçaram para compartilhar as atividades com os demais colegas de trabalho.

Elie também sugeriu tentar fazer com que haja mais de um professor nas aulas, através de rearranjos das aulas para que sejam menos alunos para os professores, com grupos de até 6 alunos que façam atividades coletivas, nas quais sempre anotem e falem pelo grupo.

Marcelino gostou das sugestões do professor, porque disse que as escolas já traumatizaram muitos alunos chamados de atrasados por alguns. Antes, disse ele, os professores julgavam sem saber bem o porquê de os alunos não aprenderem. Ele também mencionou as

provas de reclassificação da SEMEC, que recolocava os alunos muitas vezes num ano adiantado do ensino fundamental. Nadima, por sua vez, disse que há muitos alunos que estudam de madrugada. Ela mesma, enquanto seu marido vai caçar ou pescar de noite, ela estuda ou prepara aulas. Os professores informaram à equipe que Ucuqui conta com 91 alunos no total, que vem a ser mais ou menos um professor para cada dez alunos.

Marcelino elencou, então, a recriação de canções já existentes em outras línguas indígenas e pediu mais livros infantis, mesmo em português para os pais lerem para seus filhos em período de alfabetização. Nadima explicou como a antropóloga Amanda, muito elogiada, trabalhou para a elaboração da cartilha bilíngue baniwa. De manhã, eram estabelecidas tarefas para que os educadores fossem para campo de tarde e apresentarem na manhã seguinte para, consecutivamente, irem para campo na outra tarde e assim por diante.

Elie, aproveitando o tema do livro em baniwa, também relembrou os princípios da comunicação popular, que são: texto curto, letra grande e muita ilustração. Dentre os encaminhamentos dessa conversa, ficou combinado organizar uma semana de oficinas em Ucuqui, já com alguns materiais feitos ao longo do primeiro semestre pelos professores indígenas locais.

Um cronograma prévio ficou estabelecido da seguinte forma:

- apresentação dos materiais para a equipe, sujeitos à reorganizações
- diagramação
- estruturação de sequências didáticas baseadas nas oficinas sobre os temas anteriormente elencados
- discussão sobre uma nova matriz curricular para a escola Herieeni.

Dentre os procedimentos para execução desse plano, os professores recomendaram o uso da maloca e inclusão das crianças para a confecção de materiais, apresentações e a própria formação política dentro da educação escolar indígena. Os encontros serão dinamizados com noites culturais, nas quais podem ser exibidos vídeos com datashow, a ser providenciado.

Finalizada essa conversa, o professor Pedro ficou e contou um pouco sobre sua experiência na Pamáali, onde os professores eram semanalmente avaliados pela comunidade escolar aos sábados. Segundo ele, isso promovia a qualidade dessa escola piloto. Disse ainda que havia a separação entre alojamentos masculinos e femininos, mas que, quando havia relações afetivas entre alunos, a solução encontrada foi a de oficializar os namoros para que não ocorressem de modo escondido. Ele falou também sobre como está, de fato, fundamentado na cosmovisão Baniwa o horário adequado para o banho matutino, devido a uma teoria sobre os raios solares e que isso também implica no sono das pessoas.

Houve, finalmente, durante a noite, a apresentação final da escola Herieeni, com dabucuri e as danças da tanajura, adabi, mawaku e karisu, acompanhada da entrega de muitos presentes para a equipe e breves descrições da cultura tradicional pelo professor Marcelino, mestre de cerimônias de Ucuqui.

Retorno à Canadá (24/11/2018)

Após tomar muito caxiri enquanto esperava a chuva passar, a equipe desceu o rio rumo à comunidade Canadá, cheia de bagagens por conta do dabucuri da noite anterior. Conversamos com o professor Isaías Jairo sobre o projeto no edital trazido por Dzoodzo com esporte e cultura.

Ele disse, então para a equipe, que o feriado da semana da pátria contará no ano que vem com evento na comunidade vizinha, chamada Macedônia, que é pequena mas já acostumada a receber encontros. O plano da equipe, compartilhado com o professor, é o de estar no Içana no segundo semestre de 2019, mesclando atividades culturais, pesquisa e formação de professores, numa série de três encontros.

O professor Elie foi enfático ao explicar que o projeto deve impulsionar a mobilização, a formação é a pesquisa por parte das escolas Baniwa e Kuripako, dando continuidade à rede de escolas já articulada. Isaías achou muito positiva a proposta e disse que cada região do Içana tem suas brincadeiras próprias, que não se reduzem à bola e esse pode ser um momento de diversificar revitalizando. Outro grande evento, segundo ele, é a conferência bíblica, que acontece no fim de setembro. Ele também contou que há muita gente Baniwa parada em SGC, que já tem ensino médio e que tenta a vida na cidade. Alguns vão para o exército e outros tentam ingressar nas universidades.

A equipe ficou de conversar na manhã do domingo com os educadores antes de partir para Tucumã rupitá sobre o termo de cooperação com a FEUSP bem como a respeito do projeto nos anos finais do fundamental para o Itaú Social. Jantamos, então, na casa de Nelson e depois fomos conhecer o pai dele, famoso por receber pesquisadores e por confeccionar raladores artesanais em sua casa.

Despedida e ida para Tucumã (25/11/2018)

Durante o mingau do domingo, toda a equipe agradeceu o apoio de toda a comunidade Canadá e cumprimentou todos os presentes. Em meio a essa socialização, o ancião Cândido pediu mapas mundiais para as comunidades. Ele acredita que isso será útil dentro e fora das escolas. Nelson, leu então a carta da comunidade em prol de um termo de cooperação institucional com a FEUSP. Como a comunidade não sabe exatamente o que fazer com o acúmulo de trabalhos dos alunos, foi decidido entregar as cartas à equipe e demonstrar apoio a todos os pesquisadores interessados em iniciar trabalhos com Canadá.

O professor Elie ficou, então, de levar a carta da comunidade ao diretor da FEUSP e dividiu com os educadores sobre a redação do projeto do Itaú social, explicando que, caso aprovado, a equipe contará com mais recursos para trazer mais formadores e mais oficinas em temas diversos, baseando-se em Tunuí, Canadá, Tucumã e Ucuqui.

Eliseu, que está realizando uma pesquisa individual sobre a educação escolar indígena Baniwa, sugeriu às oficinas sobre alfabetização em situação de ensino multisseriado, embora o governo entenda somente de modo seriado a educação e também solicitou assessorias jurídicas e políticas. Elie mencionou, então, seu amigo Salomão Xavier, conhecedor dos direitos humanos e reiterou que a lei está a favor da educação diferenciada.

Nelson disse que Canadá ou Macedônia poderão receber o evento. Sobre os saberes tradicionais, a ideia da escola Tiradentes é a de se abrir mais para os intercâmbios interculturais com povos indígenas de todas as partes.

Isaías disse com certa segurança que todos os desafios elencados são semelhantes nas quatro escolas participantes no projeto futuro, desde a falta de recursos financeiros até às dificuldades em dialogar e pressionar governos. Também ressaltou que o que Semed e pesquisadores não cumprem é, às vezes, cumprido por missões ou pelo exército.

Partimos, então, para a comunidade Tucumã rupitá. Fomos muito bem recebidos com uma canção dos alunos e breve apresentação de cada um dos professores da escola Pamáali, sendo notável o respeito dos alunos para com os educadores. Paulino foi um dos comunitários que veio conhecer a equipe no fim da tarde, quando todos já estavam instalados. Ficamos hospedados numa sala onde estavam armazenadas pesquisas da escola com cobras e aranhas em vidros com formol. Espécies abundam nessa parte do rio.

Conversa com educadores da Escola Pamáali (26/11/2018)

Na manhã seguinte, conversamos após o mingau com Edivaldo Paiva, José Apolinário, Iolanda Apolinário, Rosiete e Orlindo. Após a apresentação da pesquisa e do edital trazido por Dzoodzo, foi debatido o possível papel da Pamáali nesse projeto, caso aprovado. Dentre os tópicos elencados pelos professores, vale citar o reconhecimento em inovação da escola, a necessidade de formação nos instrumentos musicais, de diversificação dos esportes e de melhorias na alfabetização e na informática.

O professor José Apolinário disse que quando os alunos chegam, de diferentes comunidades, percebe-se as dificuldades com a língua escrita. Parece que há professores sem preparo ensinado nessa frente, o que é fundamental para o ensino via pesquisa. Ele acredita que o ensino via pesquisa facilita a circulação de conhecimentos numa comunidade indígena, facilitando o acesso às novas informações. Os velhos, ainda segundo ele, traçaram uma meta cíclica de que a pessoa tem que aprender a fazer algo durante suas formações.

A professora Rosiete disse que há alunos do sexto ano que chegam sem saber ler na escola e que muitas pesquisas dos alunos ficam perdidas, sem o devido armazenamento e que os esportes praticados atualmente são somente os dos brancos.

Edivaldo e Orlindo também disseram que a religião atrapalha um pouco o desenvolvimento de alguns projetos. Citaram o exemplo do projeto mawako que só chegou nas comunidades católicas. Respondendo ao problema da alfabetização, os mesmos professores disseram que a principal problemática é a seguinte: a própria comunidade acaba colocando professores mais velhos para o ensino médio e os mais novos ficam com a alfabetização, na crença de que é mais simples para o educador iniciar. Eles também solicitaram oficinas de idiomas, principalmente inglês e espanhol.

Orlindo frisou que não é porque há interesse em pesquisa às culturas tradicionais que a escola irá voltar a viver como no passado. Isso gera equívocos com os comunitários. Segundo ele, é preciso esclarecer que a escola cumpre a função de organizar esses conhecimentos que são dos próprios indígenas, com registros, publicações, etc e essas problemáticas são presentes em todas às calhas do rio negro.

José enfatizou, após Elie apresentar o calendário para 2019 que a escola depende de parcerias é que ela tem muitas produções dos alunos que depois ficam sem o devido direcionamento. Sugeriu também, para o projeto com o Itaú Social, a existência de premiações que motivem os jovens a participarem dos eventos. Além disso, ele solicitou apoio de professores que desejam pleitear vagas na pós-graduação, para que haja conversas de orientação a distância sobre como elaborar os projetos de pesquisa.

Elie sugeriu, então, pensando nessa demanda pela pós-graduação, que o prêmio poderia ser uma viagem para São Paulo e disse também que às tradições sempre são recriadas pelos povos.

Orlindo compartilhou, então, sua experiência no rio Xié, em comunidades evangélicas que resistiam ao projeto de revitalização cultural, mas que começaram a entender aos poucos a importância da cultura, depois de muita conversa.

Feito isso, enviamos nossas últimas mensagens com o wifi da comunidade, próximo do pólo base de saúde e descemos para Tunuí Cachoeira.

Chegando lá, conversamos bastante com o capitão Joelito, que tinha muita expectativa em rever sua filha, estudante da UFSCar. Ele explicou um pouco sobre o Instituto Bíblico do Rio Negro (IBARNE), onde o coordenador de Canadá Nelson havia estudado e sobre sua relação com a história de Henri Loewen e o Pastor Jaime, que consolidaram a educação bíblica no Içana em Jandu cachoeira. O professor Gonçalo estava tomando café e, ao saber que a equipe passaria rapidamente por Cabari, recomendou conversar com o professor Mário Kuripako.

Ida para São Gabriel da Cachoeira (27/11/2018)

Tomamos café na casa do capitão Joeliton, onde também pernoitamos, porque a casa de hospedagem já estava recebendo às professoras do IFAM-CSGC, que haviam chegado para aplicar a prova de ingresso. Conversamos com Elza e Marta sobre os livros em línguas indígenas e também encontramos Leonardo e Genilton, que têm trabalhado junto ao ISA. Saímos somente ao meio dia de Tunuí no dia seguinte por conta da forte chuva. Chegamos por volta das 17:30hs na Ilha das Flores para conferência de documentos com o exército e paramos em Cabari às 18:00hs. Notou-se o aumento de casas na comunidade, mas conseguimos chegar na família de Utílio, que conheceu Elie e Diana. O jovem Daniel disse que Ronaldo havia telefonado para ele avisando sobre a vinda da equipe. Ele demonstrou interesse em conhecer os pesquisadores de educação e recomendou que eu dormisse com os velhos, a saber, o casal ancião, Utílio e Isaura.

Enquanto Isaura preparava janta para a família, Daniel chamou o professor Josué, Baré de Barcelos casado com uma das filhas de Utílio, que me mostrou as novas instalações da comunidade. Agora, havia banheiro e chuveiros nas casas da sua família, bem como aumento dos geradores de energia elétrica, inclusive para a igreja. Utílio, ao mostrar às novas instalações, também disse: “puxiwera ukaruká ikéntu”².

Utílio, antes capitão da comunidade, agora passou a ser o principal ancião da comunidade. Um pouco mais magro e com dificuldade de escuta, demorou alguns minutos para me reconhecer. Foi necessário conversar em yêgatu para que, por meio dos detalhes das experiências passadas, ele se lembrasse com exatidão das atividades dentro da comunidade e demais alunos que estudavam a língua, desde 2012.

Além dos banheiros e das caixas d'água (essas do programa estadual Água para todos), Cabari também conta com mercado de conveniências, provido de alimentos rápidos como miojo, salgadinhos e doces. Curiosamente, ao lado do balcão de vendas, estão expostos dois akangataras, recebidos durante os eventos do CONPLEI. Todas as noites, os familiares Baniwa e Kuripako de casas vizinhas chegam para assistir TV, mais ou menos entre as 19:00 e 21:30hs.

Chegada em Cabari (28/11/2018)

Como chegamos num período de fim de ano letivo, na véspera da prova para o ingresso no IFAM-CSGC, muitos professores não estavam na comunidade. Em alguns casos, como os de Edivaldo e Ronaldo, os docentes seguiam na formação da UFAM sediada pelos campus do

² Literalmente: é feio mijar aqui por perto.

IFAM. De modo geral, era um período de fechamento de notas e diários, com prazo limite para 30/11/2018 e preparo para formaturas. Isso foi explicado pelo professor Josué Baré, nascido em Barcelos e casado com uma das filhas de Uílio.

Uílio me mostrou um exemplar do livro Kabari Teepa, guardado no balcão das mercadorias e aí associou minha foto à minha pessoa. Junto de Josué, ele me disse que o turismo na serra está parado e que o professor Mário Kuripako havia ido aplicar a prova do IFAM, porque foi selecionado para corrigir as redações escritas em baniwa. Ele é formado pelo polo de Tunuí da UFAM e havia sido mencionado pelo professor Gonçalo. Segundo Josué, é um dos que está mais bem preparado para o ensino de língua indígena e interculturalidade.

Josué disse que seria interessante conversar com todos os professores para um repasse melhor do projeto de pesquisa e ficamos planejando por whatsapp uma viagem de volta no segundo semestre de 2019. Há sinal fraco de internet em algumas partes da comunidade, próximas da beira. Isso foi muito positivo para a manutenção da comunicação após a pesquisa de campo.

Observando a paisagem, às casas e famílias são nucleadas mas, apesar de ser uma comunidade majoritariamente Baniwa e Kuripako, às refeições comunitárias (mingaus) se dão entre grupos de famílias e não pela comunidade como um todo. O professor Josué ainda nos disse que, segundo a SEMEC, são 73 alunos do ensino fundamental matriculados na Escola Indígena de Cabari no ano de 2018. O censo da Saúde indígena, por sua vez, declarou a existência de 23 famílias e 130 pessoas ao todo na comunidade, sendo três delas da etnia hūpdah.

Josué dá aulas há 10 anos na região e se concentra no ensino convencional do 6º ao 9º ano. O atual capitão Graciliano, se dedicou, por sua vez, 15 anos à educação local e agora trabalha no DSEI em SGC. Edivaldo se concentra na língua indígena e Mário na alfabetização. São, ao todo, quatro salas, um barracão, um centro comunitário, três salas antigas e o depósito da escola para material escolar e merenda. Essa estrutura deverá mudar em 2019 com a construção da nova escola, já aprovada pelo MEC para ser localizada próxima à Arena Rio Negro.

O mesmo professor Josué também explicou que a serra de Cabari possui vários caminhos que podem ser acessados também desde outras comunidades e, por essa razão, há pessoas entrando sem autorização da comunidade de Cabari. Por isso, o capitão decidiu paralisar as atividades até que a situação se resolva. O ISA já se comprometeu a assessorar o etnoturismo na comunidade e ofereceu, inclusive, uma oficina com os AIMAS. Valdemar, também filho de Uílio, está realizando um intercâmbio em Santa Izabel para acompanhar os projetos Baré e Yanomami, já em andamento. Enquanto conversávamos, Josué também informou que no fim de semana passado havia ocorrido um incidente no etnoturismo Yanomami, justamente pelos ingressos sem a devida autorização prévia.

Ainda segundo o professor, a APMC funciona bem e é geralmente usada para compra de material esportivo, atividade na qual os educadores estão bem engajados junto de seus alunos. A merenda e material escolar também chegam bem, enquanto que o benefício de transporte costuma atrasar um pouco.

A sensação, recorrente em muitas calhas, é a de que há muitos adolescentes e jovens parados. No caso de Cabari, são egressos do ensino fundamental que ainda não iniciaram o ensino médio e esse foi um dos argumentos para a construção da escola nova, que terá do 6º ao 3º do médio. Há atualmente três jovens que cursam o ensino médio na sede urbana. Um deles é Daniel Garrido.

Josué disse que a ACIPK cobre mais de 14 comunidades e já não dá mais conta de todas as demandas da microrregião e também afirmou que a comunidade quer a escola até o ensino

médio, assim como o etnoturismo. Ele considera também a estrutura atual da escola precária, porque não há um espaço específico para as atividades. Os alunos que chegam de outras comunidades costumam sentir dificuldades com o português, principalmente com as sílabas, porque foram alfabetizados na língua materna de modo interrompido.

Antes, a Semed distribuía minidicionários e já não mais. Outra mudança por ele relatada foi a da redução da quantidade de merenda, após a chegada dos nutricionistas.

Plácido Kuripako comentou ainda pela manhã, que estudou enfermagem no IFAM-CSGC. Ele ia e voltava de segunda a sexta de rabetinha e relata ter presenciado o ônibus do IFAM ser apedrejado antes de chegar ao porto Queirós em mais de uma ocasião, porque algumas partes de SGC são perigosas de noite.

Muitos jovens despertaram cedo no dia 28 e foram em rabeta vender açaí na cidade. Conseguiram vender a bom preço, porque, segundo eles, não era época de colheita dessa fruta, que sempre tem alta demanda na cidade.

Conversei também com Janderson, neto de Uílio, que estudou em Cabari e agora faz ensino médio no colégio São Gabriel. Ele foi um dos que vendeu açaí na cidade. Fala com seu avô somente em yêgatu e vai de rabeta, junto com mais dois jovens todas as noites para a sede urbana. Ainda segundo ele, com o motor 15, são 45 minutos para ir até SGC. Em rabeta, fica em aproximadamente uma hora o mesmo percurso. Dentro da casa de cada família se fala a primeira língua (yêgatu, baniwa, kuripako, hüpdah ou português) e fora, entre as famílias, se usa português, baniwa ou yêgatu, dependendo do contexto de das famílias envolvidas.

No mural do centro comunitário, estavam alguns avisos de 2018 tais como o da oficina do ISA em parceria com a FOIRN, que convidava lideranças e conhecedores para os dias 12 e 13 de março para a assim chamada “I Oficina de mapeamento das áreas de manejo” das comunidades que integram a ACIPK (trecho 2). Esta oficina esteve vinculada ao trabalho dos AIMAS e contou com a presença da antropóloga Aline Scolfaro e de Evanildo Melgueiro, atual presidente da ACIPK. O outro informe era do subcoordenador (também chamado de coordenador interno pela SEMEC, conforme conversas com Custódio), Mário Gonçalves Kuripako. Além desses dois, havia o calendário de atividades escolares:

29/10 sem aula

31/10 trabalho comunitário

1/11 educação física

5/11 retorno da Santa Ceia ocorrido na comunidade São Gregório durante dia de Finados

6/11 - 23/11 aula normal

26 a 29/11 - preenchimento dos documentos escolares

30/11 encerramento geral da comunidade com entrega de boletim

O centro comunitário também conta com três mensagens de boas vindas:

“Sejam bem vindos”

“Matxia inoka”

“Purãga pesika iké”

Ao longo da comunidade se pode notar seguramente mais de 30 casas construídas. Muitas delas, sobretudo as mais próximas da beira do rio, com tetos de zinco. Segundo Uílio, há cinco professores atuando na escola e a Seduc deverá contratar mais para a escola nova, com o início do ensino médio. Ao longo da conversa, notou-se que um kit de ferramentas e um kit de costura seriam interessantes para o casal ancião, dadas as suas atividades rotineiras.

Útilio tem, além da formação religiosa, formação em carpintaria e noções básicas em ferramentaria, oferecidas pelas missões protestantes. Ele gostaria de ter furadeiras que não dependam de energia elétrica. Ele também destacou, perguntado sobre os deslocamentos na cidade, que nenhum dos comunitários, com exceção do pastor Silvério, possuem casas na sede. Isso também os obriga a ir e voltar todos os dias quando vão estudar, por exemplo.

Em alguns momentos enquanto eu estava no cômodo do armazém escrevendo, chegavam pessoas para comprar itens e perguntavam para Útilio, ora em baniwa ora em kuripako sobre quem eu era e o que eu fazia. Útilio dizia que eu estava aprendendo as línguas da região e que já entendia um pouco. Ele associou esse episódio à missionária que, segundo ele, aprendeu todas as línguas locais com as quais teve contato (puinave, kubeo, baniwa, yêgatu, etc) enquanto descia o Içana por necessidade. Provavelmente estava se referindo à Sophie Müller. Finalizou, brincando: Aé kuntai panhe yêga. Tiramé, ne awá...³

O armazém vende com um bilhete de folha de caderno pendurado os seguintes itens:

“isqueiro
 milito p
 milito g
 bombom
 café (pó)
 bolacha água e sal
 pilha
 suco
 macarrão
 miojo
 arroz”

As situações do comércio se davam em muitas línguas, inclusive em espanhol. Tal como no caso da comunidade Ucuqui, cujo mapeamento contém um bairro onde se concentram os Kubeo, os hüpdah de Cabari se concentram já perto dos roçados, longe do comércio e, conseqüentemente, das famílias fundadoras. Essa conformação é muito frequente: os que moram perto das beiras são os que detêm mais poder sobre os demais e que vão, logo, averiguar a entrada e saída de pessoas na comunidade. As crianças das famílias de Útilio ouvem as línguas indígenas, às vezes são repreendidas nessas línguas, mas se expressam em português.

Na frente da casa de Útilio e Isaura, há um grande espaço de preparo da Mandioca, chamado casa de farinha, onde se penduram os tipitis e realização do mingau familiar, tipicamente Baniwa, com karibé e quinhapira. A casa tem três cômodos. Nós dormimos no meio onde há televisão, o armazém de vendas, medalhas, os cocares, uma lousa e um violão, além da tabela de preços e os sapatos, usados em situações formais, todos eles pendurados. Há uma cama convencional e uma máquina de costura.

A migração que originou Cabari parece ser parte de um processo mais amplo de evasão dos afluentes muito afastados do Brasil, ocasionando um aumento das populações próximas da sede urbana de SGC. Isso também parece estar relacionado com a sensação da ACIPK, mencionada por muitos moradores de que antes essa microrregião era responsável por uma população muito menor. Assim, a EEI de Cabari, assim como a Aí Waturá da Ilha das Flores,

³ Literalmente, em português: Ela falava todas as línguas. Senão, nada...

também atraem e acompanham esses conglomerados formados próximos da sede urbana com poucas associações no atual momento.

O uso do português em meio ao plurilinguismo das comunidades também se deve à ausência de quaisquer políticas linguísticas da Semed que fomentem o aprendizado das línguas indígenas como segunda língua. Não há, dentro do sistema escolar, nenhuma vantagem para um falante de yêgatu, por exemplo, em aprender baniwa ou tukano e a recíproca é a mesma. Sejam professores ou alunos, não parece haver sentido estudar línguas indígenas que não sejam da própria etnia, fortalecendo, assim, o uso do português.

Ainda que bem intencionada, a equipe da Semed não tem apoiado a educação linguística, o que contribui negativamente para a noção de “mingau” em sentido pejorativo, conforme uso atestado por pessoas envolvidas na própria SEMEC, ao se referir a comunidades com mais de quatro etnias diferentes. Isso é, de fato, falho, porque o plurilinguismo sempre foi funcional na região e é igualmente atestado em comunidades mais longínquas como no caso de Ucuqui.

Certamente, faz sentido dizer que não se sabe o que se aprende nas escolas indígenas no Brasil. Segundo o INEP, a Escola Indígena de Cabari está vinculada à escola Aí Waturá, o que diz respeito a um projeto inicial da microrregião, que já não atende às aspirações dos comunitários de Cabari. Esse processo coincide com o atual movimento dos educadores indígenas por estadualização da educação escolar indígena nos territórios etnoeducacionais Baniwa. Essa crítica ao INEP tem sido feita por Silvério, filho do fundador de Cabari, que atualmente trabalha no Programa do Censo Escolar da Semed.

Tipitís, mercadorias, a arena e a escola (29/11/2018)

Presenciei a venda de um tipiti de garrafa pet, realizada integralmente em baniwa no valor de R\$ 20,00 para a foz do içana. Útilio quando perguntado sobre o tema, afirmou haver um leque de possibilidades para se fazer ferramentas como arumã e aturá. Ele acredita haver funcionamento idêntico em ambos os materiais e disse ainda que, como não há muito emprego na cidade, é preciso ter produtos para vender lá ou no interior. Os materiais necessários para sua produção são:

tesoura;
garrafa pet;
conhecimento tradicional para o corte dos filetes e trançado.

De fato, na casa de mandioca dona Isaura e demais mulheres utilizavam tanto o tipiti de fibra quanto o de garrafa pet. Um estava sendo usado e outros dois de pet já estavam sendo confeccionados pelas mulheres. Havia também duas urupemas construídas de modo híbrido: com arco de fibra e uma com filtro de rede mosquiteira e outra com filtro. Também era usado um urutu grande feito com fibras, consertado e reforçado com filetes de garrafa pet.

Quando tomamos banho às 4:00 pm, notamos que o petroglifo da beira estava cada vez mais apagado. Voltamos e observamos os informes do Clube Esportivo Cabari (CEC), com equipes masculinas e femininas e destaque no futebol masculino. A arena rio negro tem mensagens em português como as que seguem:

“Esporte é vida, é saúde”

“0% álcool, a bebida oficial do CEC”

“Bem vindos ao campeonato”
 “Fumar é prejudicial à saúde”.

Conversamos no fim da tarde com o professor Mário, que treinava os meninos no futebol, apitando as partidas e também com o Daniel Garrido, que iria me oferecer carona até a sede. Daniel cedeu seu tempo de estudo para conversar sobre a educação na comunidade. Ele vai e volta, de segunda a sexta, ao colégio João Marchesi e disse ser importante mostrar a realidade da educação nas comunidades indígenas. Afirmou também que o ministro da educação havia visitado a comunidade e prometeu um prédio novo já faz dois anos.

“Isso é triste. Era para ser uma das primeiras.”, enfatizou.

Comparando a situação da educação com a da saúde, mencionou a ausência de estrutura adequada para as duas e os saberes tradicionais. Acredita que ninguém é obrigado a largar a cultura, referindo-se às missões em geral.

“Não é uma questão de crença, se você é evangélico ou não. Quando estamos numa conferência de educação ou de saúde, estamos discutindo a melhoria da vida dos indígenas. Precisamos, por exemplo, de estrutura na educação e na saúde para melhorar. A internet facilitaria esses dois, porque a radiofonia está falhando muito”. Mas está complicado depender do governo para conseguir essa estrutura. Isso é triste. Cabari era para ser uma das primeiras a receber a construção do novo prédio escolar do MEC.”, enfatizou.

Ele também compõe músicas em baniwa e em yêgatu para os cultos da igreja local. Segundo ele, Deus também é uma fonte de conhecimento para a criatividade. Como agente de saúde indígena, ele fornece materiais de modo controlado para uso dos comunitários. Presenciamos ele fornecendo algodão para idosos e realizando um teste de gravidez para um jovem casal.

Útilio se valeu da tarde para recolher tucumã na roça. A roça é seguramente outra importante fonte de conhecimento. Cabe às mulheres ensinarem canções para os filhos e netos. Escutamos Isaura cantando a música da Formiguinha a seus netos, cujo refrão é “Deus não quer preguiçoso em sua obra” e outra em yêgatu, chamada “surisá ne yêga”.

Ampliando os vínculos com as famílias fundadoras (29/11/2018)

Na manhã do dia 29, conversamos com Américo durante o banho. Ele vem de São Joaquim, nos perguntou sobre a pesquisa e achou importante refletir sobre a educação porque considera que ele foi pouco escolarizado. “Nós temos bastante conhecimento da agricultura, mas falta mais conhecimento da escola mesmo.”, disse. Após o banho, nos convidou para visitar sua casa, que fica justamente em frente à beira. Voltamos e tomamos café com Útilio, que mostrou o livro Samuel-nako, de 2017, publicado pelos Tradutores indígenas da Bíblia (TIB). Útilio explicou um pouco sobre seu nome civil. Ele se chama Útilio Liberato Cardoso Garrido e seu irmão, Silvério Garrido, fundou por volta de 1990 a comunidade Cabari e que são três as famílias mais antigas: a dele, a de Silvério e a de Alexandre, pai de Marcelo, estes últimos da etnia Koripako.

Marcelo conversou comigo, me ofereceu um cacho de banana nanica e explicou sobre como a saúde dos mais velhos era preocupante na época em que foi fundada a comunidade. “Muitos fizeram esforço a vida toda, carregando peso nos barcos, levando muita bagagem até o alto Içana, que é o território Kuripako.”

Justificando a presença importante dos Kuripako em Cabari, ele também explicou que, além de Plácido e Américo, há mais famílias Kuripako no sítio em frente, chamado Kurini. “Quando chegam estrangeiros a gente oferece alguma coisa, conversa, a gente não briga não.”

Marcelo disse também que ensina sua língua kuripako a alguns pastores neopentecostais que vivem na sede, como o pastor Jorge. Quando mencionei a Uτίlio que havia conhecido Marcelo, ele contou, então, que antes levava açúcar e sal para os parentes de Jerusalém e de São Joaquim no alto Içana. Depois de um tempo, alguns desses que recebiam esses produtos baixaram de vez para viver em Cabari. Marcelo é, justamente, nascido em Jerusalém. É filho de Sofia. Sua mãe recebeu esse nome em homenagem à missionária estadunidense. Também vale lembrar que essa foi uma zona muito habitada pelo missionário Zenilson Bezerra. Marcelo, Plácido, Mário, o conheceram bem.

Então, trabalhamos um pouco limpando o pé de fruta pão. Derrubamos, cortamos galhos e levamos as folhas juntadas a outro local mais distante da zona de passagem, até limparmos o chão e separarmos todas as frutas. Uτίlio gosta da semente delas e nos alertou para o leite que elas soltam, porque ele é muito pegajoso. Terminada a tarefa, fomos tomar banho na beira, perto de onde, segundo Uτίlio, os antepassados depositavam peças de louça tradicional na terra.

Falamos sobre filhos e sobre os conhecimentos a respeito das técnicas de caça, derrubada de árvores e produção cerâmica. Todos esses conhecimentos, segundo ele, não são mais praticados em Cabari. Ele ainda contou a história de um indígena do Mato Grosso que visitou a comunidade e nadou com extrema facilidade no Rio Negro. Opinou ainda que havia pensado que eu não voltaria por conta de filhos e disse então que não tenho filhos. Ele disse que muitos não dão continuidade a esses trabalhos de longas viagens quando têm filhos ou quando começam a trabalhar com povos muito diferentes.

Percebemos também que a igreja possui duas caixas de som, um pandeiro, uma guitarra e uma bateria, além do microfone. No canto esquerdo havia um cronograma da igreja com seus respectivos responsáveis por cada ação. Dentre eles, constavam Mário Gonçalves e Armindo. Os instrumentos musicais, assim como a estrutura física da igreja levam o nome da Igreja Quadrangular. Ainda assim, vale salientar que Cabari é evangélica sem denominação, conforme frisado por Uτίlio.

No caminho à esquerda da Arena Rio Negro, cruzando mais casas Baniwa, há uma longa trilha no sentido da serra de Cabari. Ela também cruza um igarapé com uma samaúma, tal qual a trilha do outro lado, quando da produção de Kabari Teepa (2015). Isaura também havia ido muito cedo para a roça. As mulheres sempre se despertavam de madrugada, ora para preparar karibé, ora para ir à roça e aproveitar bem a luz do dia antes do sol do meio dia. Outras mulheres de outras famílias Baniwa seguiam a mesma rotina, dos roçados para o interior das casas, colhendo frutos no urutu nas costas. Por consequência, elas acabam delegando aos homens a interlocução com o Estado e com estrangeiros.

Combinamos, então, carona com Daniel, Janderson e Cleia no início da noite. Saindo da casa de Daniel pudemos notar que todos os dias às 5:00 pm há treino das equipes. Havia muita expectativa para a participação do CEC na final regional no próximo domingo. Antes de treinar, Wendel lia a bíblia em voz alta em língua portuguesa, antes de se vestir para o treino.

Após agradecer a todos os membros, conversei com Plácido que me pediu orçamento sobre kits de enfermagem e um dicionário especializado na área. A rabeta ficava num outro igarapé, no lado oposto ao qual havíamos embarcado. Após alguns ajustes num parafuso, partimos e, enquanto navegávamos, os três refletiam sobre os professores, principalmente Cleia e Daniel. As professoras de português eram avaliadas de modo minucioso: nem todas sabem,

segundo eles, “abrir a mente” do aluno com dúvida, explicar com paciência. Além disso, lembraram que é preciso, muitas vezes, coragem em perguntar quando não se sabe, uma vez que há brincadeiras e vergonha de errar. São poucos os que dizem “não entendo, tenho dúvida”. Às vezes os próprios alunos deixam de prestar atenção porque estão tentando explicar para aqueles que têm vergonha de perguntar para o docente.

“é aí que a gente se perde, quando a gente está explicando para outro colega”

Eles também falavam sobre trabalhos para entregar e notas de caderno atribuídas pelos professores de Química e Biologia. Chegando no porto queirós, encontramos com o capitão Graciliano, que esperava o bote para regressar à Cabari. Nós nos conhecíamos presencialmente, mas havíamos perdido o contato. Conversamos rapidamente no porto e ele mencionou que a missão novas tribos traz materiais técnicos de alfabetização para algumas comunidades Baniwa, sobretudo Ambaúba. Zenilson Bezerra trabalha nessa frente, mas isso às vezes fica restrito aos rios Içana e Ayari por falta de exemplares.

Conversa com Silvério Garrido (02/12/2018)

Já de volta à sede urbana, me encontrei com Silvério, também conhecido como Silverinho e solicitamos a ele dados sobre Movimentação escolar nas escolas municipais indígenas de SGC: matrículas, aprovações, reprovações e abandonos. Ele também ficou de nos dar carona até o aeroporto, em nossa viagem de volta à Manaus.

Durante a carona até o aeroporto, Silvério explicou que atualmente há até famílias hüpdah em Cabari. Ele estudou até quarto ano lá em cabari e foi em 2003 para a cidade estudar. Às vezes vai passear com a família no Içana visitar os parentes em Nazare, marco do médio Içana, após o longo trajeto que a distância de Assunção.

APÊNDICE C

2º CADERNO DE CAMPO DE 2019

Chegada em São Gabriel da Cachoeira (05/07/2019)

Chegamos juntos de avião, eu, Adeilson e o bispo dom Edson Damian. Segundo Adeilson, o desejo das comunidades Baniwa e Kuripako é o de continuar as atividades iniciadas nas escolas piloto. Segundo ele, educação não é coisa de aventureiro. Pessoas como a Marta Azevedo fizeram muitos estudos e muitas articulações para a manutenção das escolas piloto.

Silvério Júnior, secretário das escolas do rio Içana e rio Ayarí pela Semed, foi me buscar para recolher os materiais a serem doados e acabou me levando até sua casa, onde conheci seu pai, Silvério Garrido, que teve 11 filhos. Foi prático, navegando muito pelo Vaupés. Foi liderança na comunidade Nazaré, assim como todos os fundadores de Cabari. Estudou duas vezes em Jandu nas escolas bíblicas. Também conhecemos sua mãe Inesia, que não fala português.

As formações bíblicas, segundo ele, funcionaram em Jandu, Tunuí e Ambaúba. Disse ainda que a rádio transmundoial foi ficando difícil de ser captada em sua frequência. Seus 11 filhos foram com a Baniwa Inésia. Eles também criaram mais 2 sobrinhos. Ele disse que recebeu o sítio de um branco e daí então começou Cabari. Ao receber o cantor cristão, ele disse que tudo o que for musicalizado será bem memorizado. É o caso de alguns versos do cantor cristão mas, principalmente, dos chamados "corinhos".

Ronaldo atentou para os chamados "Hinos de fogo", que são cantados incansavelmente, repetidas vezes. Também vive com eles uma avó, que morou cerca de 30 anos na Venezuela, em Puerto Ayacucho.

Conversa com o professor Mário Gonçalves (08/07/2019)

Ele dá aulas de primeiro a terceiro ano para 6 diferentes etnias é difícil. Falamos sobre Sílabas, Nomes de lugar, Partes do corpo, partes das plantas, mostrando o livro Karitiana, falamos sobre importância de as Espécies estarem ilustradas num contexto. Agora com a licenciatura, Mario dará aula de 1 a 5 ano do fundamental para cobrir o prof. Edivaldo, que cursa a licenciatura da Ufam. A solidariedade entre os professores indígenas acaba sendo fundamental para a continuidade do funcionamento das escolas e da autoformação docente.

Apresentei rapidamente a ideia de desenvolver o kwekatu - troca de cartas - entre escolas de cidades distintas, fomentando a interculturalidade entre indígenas e não-indígenas bem como entre indígenas de povos diferentes para uma posterior produção de vídeo-cartas, tomando como exemplo a experiência piloto dos Ikpeng com a ONG Vídeo nas Aldeias.

Embarque para Tucumã Rupitá (09/07/2019)

Embarcamos na manhã do dia 9 rumo à comunidade Tucumã rupitá, no médio Içana e barco cedido pelo IFAM-CSGC, pilotado por Rosiclaudio, coordenador técnico local da FUNAI. Após um pequeno problema no motor, resolvido ainda nas margens da sede urbana, seguimos viagem e tivemos que dormir na comunidade Tayasú, de onde os fundadores de São Gregório II

são originários. Durante esta noite, os pesquisadores, cada um de grupos muito distintos, puderam se conhecer um pouco melhor.

Início da assembleia da Oibi (10/07/2019)

A assembleia teve início com a apresentação dos convidados, sendo a maioria deles pesquisadores de áreas diversas, associações participantes e o lançamento do livro “25 anos de associativismo”.

Oficina sobre protocolo de consulta (11/07/2019)

A advogada Alessandra Jacobovski ofereceu uma oficina sobre protocolo de consulta, com base nos princípios de autodeterminação dos povos originários, legitimados pela convenção nº 169.

Apresentação das pesquisas colaborativas e revisão do estatuto (12/07/2019)

Cada grupo de pesquisa presente apresentou suas propostas de investigação para aprovação na assembleia. Após uma autoavaliação, houve aprovação do estatuto revisado e celebração dos 25 anos com bolo e refrigerante.

Voltando do rio Içana (13/07/2019)

Esse foi o dia atípico, em que fomos barrados pelo exército no regresso ao posto da Ilha das Flores, já a uma hora da sede urbana de SGC. Isso exigiu a tramitação urgente da documentação junto à FUNAI. A ação do exército repercutiu em alguns veículos de comunicação nacional, como na Folha de São Paulo, que publicou o artigo “Exército impede entrada de líder e estudantes indígenas na própria terra deles” em 19 de julho.

Conversa com Tarcísio Luciano (14/07/2019)

Após intensas trocas de telefonemas a respeito da documentação da FUNAI, me encontrei com Tarcísio Luciano. Ele contou que São Miguel tinha a rota tradicional para a serra. É uma comunidade com quase 150 anos, enquanto que Cabari é uma das comunidades mais jovens na região da ACIPK, que oferece cerca de 6 oficinas sobre etnoturismo junto ao ISA e Foirn. A ilha, após a chegada do exército, teve o ensino médio desativado, mas retomou parcerias com o próprio exército e reformou a escola e a igreja. A ACIPK formou o plano de visitação com 6 comunidades: ilha das flores, sao luis, sao jose, sao sebastiao, sao miguel e cabari. Amazon trail atravessou e não queria pagar o que foi calculado.

A tecnologias atraem os jovens para a sede e a alimentação tem sido desafio para os moradores de ai watura. A pesca está cada vez mais escassa na seca do rio e as pessoas têm consumido muito frango comprado em supermercado. Só o que se produz com as hortas desde o projeto de agrofloresta na ilha das flores não é suficiente. Por isso, a busca por alternativas econômicas como o turismo, por exemplo. A sugestão do Tarcísio foi a seguinte: troca de cartas, vídeo cartas e finalmente a mobilidade com intercâmbios.

De Nazaré a Cabari (15/07/2019)

Ronaldo lembra de ter tido uma boa experiência profissional na escola Eenawi de Nazaré. Ele disse que sobrou a disciplina de língua portuguesa. ele sentiu que os alunos tinham muitas dificuldades. A solução adotada foi a de alinhar o ensino de português com o ensino de baniwa que fluía bem. Então, ele simplificou os planos de curso: o objetivo era exercitar práticas orais e escritas em português, assim como se fazia em baniwa, simplesmente.

Ele também comentou que o fim do ensino médio na ilha das flores também se deve ao fato de os alunos irem para lá e ficarem sozinhos, longe da família, havendo muitos casos de consumo de álcool. Por isso é de fato ideal a situação de haver ensino médio em cabari para poder fomentar a participação dos pais e mães.

Segundo ele, há cerca de 7 comunidades Baniwa na transição do médio para o alto rio negro: cabaru, kuandu, inambu, são gregório, terra preta etc. A seduc disse que haverá ensino médio em cabari no ano que vem. Segundo Ronaldo, há muitos jovens parados, que concluíram o fundamental mas que não têm condições de ir estudar na cidade.

Dario Casimiro havia comentado sobre a falta de consenso a respeito da necessidade de educação infantil entre os Baniwa, por exemplo. O casal Dionésia e Pedro compõem o quadro de professores junto com Mario e Edivaldo (Yakaré). É recorrente a presença de casais de professores indígenas em muitas escolas da TI Rio Negro.

Conforme relato do prof. Alexandre, rio Cuiari, comunidade Warirambá, o clã adzaneni está um pouco disperso, sendo minoria em muitas comunidades. Não está, segundo ele, dentre os três primeiros clãs de origem Baniwa e Koripako. Entre nazaré e cabari há são felipe, a comunidade dos Garrido, que comercializava e barrava os Baniwa na época do ciclo da borracha. Dom Germano Garrido y Otero protagonizou este período.

Conversa com Alexandre e Elias no Ifam-CSGC (16/07/2019)

Aluno da licenciatura em ciências humanas, Alexandre Brazão se uniu com Mário nos estudos do módulo de julho da Licenciatura da UFAM. Nos conhecemos na assembleia da Oibi. Também é nascido no médio Içana e compõe o clã Adzaneni. Foi da segunda turma da antiga Pamáali. Sua comunidade é evangélica e também tem enfrentado o ensino multisseriado. Ele solicitou apoio para a redação em português de alguns trabalhos.

Conversei também com o ex-diretor Elias Brasilino sobre o recém-criado Fórum permanente de educação intercultural do rio negro. ele convidou a equipe da feusp para fazer parte.

Acompanhamento do estágio de Cleonice Camico (17/07/2019)

Desenvolvemos e aplicamos conjuntamente uma sequência didática sobre etnomapeamento e etnozoneamento feita pelos licenciandos Cleonice e Renatinho, com Ronaldo cedendo suas aulas do período noturno do Colégio São Gabriel para os dois realizarem o estágio obrigatório da Licenciatura da UFAM. A sequência teve o seguinte cronograma:

Apresentação da etimologia das palavras etnomapeamento e etnozoneamento;

Exibição do documentário venezuelano "Somos ñengatu";

Localização das comunidades do documentário e dos bairros dos alunos;

Território tradicional e território nacional;

Exercício de cálculo de combustível para os barcos;
 Palavras-chave para roçado nas 3 línguas mais faladas: wesé, kiniki/conuco, kupixa;
 Apresentação de cartazes dos alunos referente ao exercício de localização.

Conversa com ex-presidente da Funai, Márcio Meira (18/07/2019)

A escola de xamãs foi acompanhada por Márcio Meira e Robin Wright. Ele disse que valeria a pena insistir no contato com Wright para o museu em Ucuqui. Há uma dificuldade incrível em implementar a EEI. Mesmo no RN, que é grande referência até para experimentos inovadores. O que segura a EEI no rio negro é o movimento social. Porque a educação tende a ser um emprego, uma obrigação.

Estive nesses dias me organizando para ir para a conferência bíblica de São Gregório. A comunidade Cabari se mobilizou bastante em prol da conferência bíblica na comunidade vizinha, São Gregório. Além disso, o prof. Mario teve um filho. Sendo assim, pediu licença de uma semana na escola. Isso fez com que nossa oficina também fosse adiada para a semana seguinte.

Preparação para São Gregório (19/07/2019)

Em sua casa, na rua Umari do bairro Areal, Pastor Silvério, fundador da comunidade Cabari, falou sobre a revisão do que chamou de “política de Sofia”, que proibia todos os conhecimentos indígenas: a igreja evangélica indígena do areal surge, fundada por Silvério Garrido, com o discurso de escolha de alguns conhecimentos tradicionais a serem incorporados pelo povo Baniwa crente para não perder a identidade. é o caso da santa ceia com vinho de açai, por exemplo. afinal, é uma igreja indígena. mas enfrentam resistência, de indígenas e não indígenas.

Ronaldo nos apresentou nesse dia o projeto de edição de vídeo sobre os kalangos, desde os alunos buscando, caçando até a cozinha e alimentação na merenda. Essa era uma prática recorrente na Escola Indígena de Cabari, haja vista a ausência de merenda em muitos momentos do ano letivo.

Ronaldo Antônio, da comunidade Ambaúba, aceitou conceder uma entrevista. ele participa de programa de rádio em línguas indígenas todas as terças na parte da manhã. Ele é ex-aluno da Pamáali. Da turma do ensino médio do IFAM CSGC, ele e Silvério Garrido foram aprovados no concurso público municipal de SGC. Valéria, da mesma turma, voltou para a comunidade e deu aulas no ensino médio em Tunuí e, atualmente, cursa Engenharia Sanitária na Unicamp.

Ida a São Gregório (20/07/2019)

Enquanto se buscava uma hélice para o motor do barco, conversei com Acciuly Garrido. Ele estuda Arqueologia na UEA desde 2017. Nasceu em Nazaré e quando tinha 1 ano de idade foi para Cabari onde se criou. Os materiais eram encontrados e usados para brincar. Hoje, com arqueologia, ele quer usar isso dentro e fora da Escola Indígena de Cabari.

Notou-se pelas conversas em baniwa entre os pastores a existência de uma rede de igrejas: Cabari, Sítio Boa Vista, sítio Korini, São Sebastião, São Gregório II(Cabano), bairro Areal. Saímos por volta do meio dia. Paramos para dar carona primeiro a um parente da comunidade Maracajá.

Os Baniwa, ainda segundo o pastor Silvério, costumam se espalhar, mas sempre formando comunidades e se organizando de modo comunitário. É diferente dos Baré e dos Hüpdah. Daniel Benjamin também estava na conferência, junto de sua esposa e dois de seus filhos. Ele disse que o casamento para os Baré já pode implicar em mudanças para longe da comunidade. Para os Banipako (baniwas e koripakos) é o contrário: significa aumentar a comunidade.

Entreguei os cantores a Utilio, que é conhecido por todo o Içana por ser bom na medicina tradicional. O próprio Daniel iria consultá-lo. É seu tio. Entregamos também o equipamento de Plácido.

Conversa sobre a origem de Cabari (21/07/2019)

Após conhecer Afonso e o sogro Ribamar, Silvério recebeu a posse do sítio em 1994, num período no qual ainda não eram demarcadas as terras do rn. Ele ganhou espingarda de Afonso. Foi uma decisão que passou por dúvidas, porque nessa época a Venezuela estava com combustível muito econômico. Inclusive, alguns de seus parentes foram para Ayacucho. Segundo ele, em Cabari se encontravam muitas cerâmicas no período de abertura e fundação de uma comunidade. Já se sabia, aliás, que Afonso alemão plantava muitas verduras.

Silvério ajudou durante 7 anos os irmãos de Cabari levando artigos de conveniência e banana. Solicitou que gravássemos seu culto na conferência, à tarde. Ele contou que foi capitão de Nazaré por 15 anos, foi capitão geral na relação do médio içana com as empresas de extração do Projeto Calha Norte e conseguiu um dinheiro nessa época.

Em Nazaré foi fundada a escola Eenawi em referência a uma pedra de frente, que parece ser um sítio sagrado. Ele foi chamado de Eenawi pelos missionários da 1ª onda. Talvez o fato de ser piloto o aproximava dos estrangeiros sempre. No marco da 3ª onda, fundaram a organização das igrejas do rn. Foi presidente, mas depois saiu a pedido do IBARNE e recusou ser presidente da aí waturá, mesmo tendo sido indicado.

1ª onda: missionários estrangeiros como Jaime e Henrique nos rios Içana e Ayari;

2ª onda: missionários nacionais com quem teve contato. Conheceu Paulo Carrenho e Silvério Siqueira, que fortaleceram a foz do içana com a construção de um campo de pouso. Paulo era mais fechado. Foi embora no avião e nunca mais manteve contato. Ambos não mantiveram contato, na verdade;

3ª onda: missionários indígenas. Silvério é um dos primeiros pastores indígenas da etnia Baniwa e participa do conplei com forte intercâmbio com os Terena. A 3ª onda é internacionalista e visa essas trocas de experiências entre indígenas convertidos.

Floriano e o pastor João mostraram a edição celebrativa de 1985 do novo testamento em Koripako. Ele mostra bem os versículos com uso de asterisco e parêntesis para retomada. Há coesão com excertos do antigo testamento dentro desse código.

Também usam o manual de conferência em koripako, que explica como batizar, como casar, etc.

Conferência bíblica de São Gregório (22/07/2019)

A Igreja Evangélica Indígena do Areal (IEIA) vai cumprir 13 anos de existência. Já IEVINDI é outra em formato semelhante, liderada por João, da comunidade Canadá do Ayari.

O Projeto que apoia o andamento dessas igrejas indígenas se chama Amanajé e tem Ronaldo Lidório como principal assessor.

Plácido pediu para encadernar seu tcc sobre remédios tradicionais.

Algumas palavras da língua baniwa aprendidas:

Idza - chuva

Pethe - meyú

Plácido, Irmão de Mário conversou bastante comigo nesse dia. Os dois vieram de Jerusalém por conta da distância com a sede e por conta da escolarização. Naquela época Jerusalém só oferecia ensino até 4º ano do fundamental. Por isso, Mário chegou a dar aula lá quando tinha 14 anos de idade. Plácido contou também sobre a planta cabari cultivada pelos Baniwa e Kuripako, que cresce árvore de terra firme. Não cresce em igapó. Tem folhas que podem revestir paneiros.

Os Tukano parecem dominar um Cabari que cresce no igapó, que é o Miõgϑ (idioma tukano), conhecido em língua portuguesa como Cabari-de-cotia. Essas folhas podem servir de embrulho para armazenar farinha e outros alimentos substituindo o sal, por exemplo. Segundo ele, essa técnica é comum entre Baniwas e Kuripakos. Plácido também contou que seu irmão Mario colaborou com Zenilson nas traduções do Koripako.

Plácido deu aula no Cabari em 2017. Cuidou de Eliseu, que teve esquizofrenia e sofreu muito com a resistência da comunidade em aceitar o tratamento médico do DSEI. Lamentou também o fato de o curso dos ASIs coordenado pela Dr^a Luiza Garnelo, de onde produziram um material de pesquisas, não ter sido reconhecido pelo MEC.

Conversa com a família de Daniel Benjamin (22/07/2019)

Há uma política de esvaziamento e fechamento de escolas desde a gestão Corubão.

Ideia da rede de escolas banipako era para a uma troca entre magisterianos com prática de sala de aula e acadêmicos da ufam e ifam.

Intercâmbio com os Guaranis seria bom.

Ele foi gestor da Pamáali de 2014 a 2015.

Seguido de João, Joãozinho e José, que pega talvez a escola em seu pior momento.

Houve morte de um aluno no rio nesse meio tempo, que gerou visagens.

Moisés é pai da prof.^a Sílvia e do caçula Edmilson, agora aluno do Ifam csgc. Moisés é também pai de Artur Garcia.

Sílvia é casada com Daniel Benjamin.

Rodrigo é sobrinho deles e já entrou na licenciatura da Ufam.

Conversa com Utilio Garrido (23/07/2019)

Utilio Gostou do livro Cantor cristão e agradeceu pelo apoio no ano passado. Com o apoio financeiro que lhe entregamos, ele fez a manutenção da igreja de Cabari, cuja bandeira era

por ele carregada durante o evento. Solicitou também exemplares da Harpa cristã. Ele aprovou a data de 1 e 2 de agosto para o encontro pedagógico e disse também que antes as pessoas só comiam carne de caça. Não comiam frango por exemplo, como no caso do nosso almoço durante a conferência. Ele é tio de Daniel Benjamin. Ele também explicou que a comunidade São Gregório II Cabano foi formada por migrantes da comunidade Tayasú do médio içana. Também conheci o irmão caçula de Janderson, ambos filhos do capitão Graciliano. Jackson estuda no nono ano da escola do Cabari.

Retorno à São Gabriel da Cachoeira (24/07/2019)

Como havia nesse período a reunião geral com toda a equipe do ISA, solicitamos hospedagem no Hotel Deus me Deu e realização da compra do combustível para viagem ao Içana. Tivemos também uma rápida conversa com Irineu, da comunidade Yamado e Dzodzo.

Conversa com o professor Pedro (25/07/2019)

Encontrei por acaso o professor Pedro Fontes, que formou muitos alunos na escola Pamáali. Ele apresentou a versão parcial escrita do projeto kalema para a comunidade ucuqui cachoeira e nos solicitou apoio para revisão do projeto escrita e busca de editais para inscrevê-lo.

Ele explicou que os velhos benzedores durante a madrugada viajam por muitas partes e passam pelos sítios sagrados. Houve presença das missões protestantes perto de alguns sítios como no caso de Jandu-cachoeira e, talvez, da pedra de Cabari. Pedro deu aula para Ronaldo de Ambaúba, por exemplo. Ele foi da primeira turma de espanhol da UEA. Alcimara foi da segunda turma. Esse assunto veio à tona porque nos encontramos no prédio da prefeitura municipal, onde Ronaldo trabalha atualmente, no setor de RH.

Nessa mesma noite comi pizza junto com João Vianna, Nicole, Dzodzo, Afonso, Cleonice, Lorena. João e sua esposa regressaram para o sul na manhã seguinte. João aproveitou para tirar algumas dúvidas de vocabulário ritualístico com Afonso Fontes, como em *nukari* (minha alma, minha vida, meu gosto), *yakotinai nukari* (línguas são minha vida), *kari* (plantas em geral) e *kalidzamai* (um importante ritual sem tradução literal).

Conversa com a professora Alcimara Baré (26/07/2019)

A alfabetização é um problema sério em todas as calhas do território porque não há consenso dentro de cada comunidade sobre em qual língua se deve alfabetizar primeiro. Outro fator é o próprio fluxo de deslocamentos entre comunidades, muito intenso e regido pelos casamentos interétnicos. Ela mesma estudou na Colômbia e só depois veio estudar em escolas de comunidades Baré e depois em escolas da sede de SGC. O fluxo de pessoas e de mercadorias entre Puerto Ayacucho e as beiras de Manaus já foi mais forte, mas se mantém ainda até SGC, principalmente agora com a crise venezuelana. Por ter essa experiência de percurso, ela optou por estudar espanhol, afinal já era fluente no idioma. Ela ainda aponta mais uma problemática político-pedagógica: as diferenças entre a educação dos primeiros professores Tukano-oriental, formados na escolarização salesiana é preferida por parte de algumas famílias do Içana, em comparação ao processo de educação bíblica e educação escolar indígena Baniwa-Kuripako. Vale ainda lembrar do rótulo "içaneiro", fortemente pejorativo, utilizado sobretudo por Barés e

Tukanos para se referir a um suposto atraso dos povos Baniwa-Kuripako em relação à sociedade civil envolvente.

No fim da tarde, parei para conversar com a antropóloga Maysa, que mencionou os relatórios das escolas Baniwa sobre os professores registrado no DEI-Semed. Os hüpDAH, com quem ela tem tido mais contato, costumam viver longe das beiras, com base numa fundamentação cosmológica. Não é à toa que estão longe da beira, perto dos roçados na comunidade Cabari. Ainda na opinião dela, os programas sociais como bolsa família forçaram a descida ou sedentarização de famílias perto da sede.

Conversa com o professor José Venceslau (27/07/2019)

José explicou que havia alternância de tempos de aula teórica e tempos de aula prática. As aulas práticas se dividiam em frentes conforme calendário local: meliponicultura, fruticultura, piscicultura, alevinos, etc. Essa frente de fruticultura também influenciou a escola Aí Waturá por exemplo. Hoje, na tentativa de reconstruir esse tipo de calendário de atividades, José está solicitando a adequação da escola Pamáali como escola de tempo integral e inscrevendo a escola em projetos de atividades complementares via Semed. Esses projetos podem contribuir com o aumento da merenda escolar, por exemplo.

No mesmo sábado, conversei com os dois Ronaldos. Ronaldo Rafael Antonio estudou do 1º ao 4º ano em Ambauba. Depois foi para a Pamáali e de lá migrou para a cidade, concluindo ensino médio no Ifam, onde nos conhecemos e fomos juntos no fim deste dia até a casa do pastor Silvério.

Ronaldo Garrido disse que a conferência tem sentido mais significativo no batismo no rio. A ideia, segundo ele, é a de seguir o manual das conferências de Sofia à risca.

Conversa com Artur e Augusto no domingo (28/07/2019)

Coordenador da escola de Aracu Cachoeira, localizada na transição do médio para o alto Içana. Foi estudante da Pamáali e API pelo Içana. Sua pesquisa fez uma comparação entre 2 escolas: Assunção e Tunuí. Está articulando junto de Artur e da comunidade Aracu uma assessoria pedagógica.

Preparação para a oficina no Cabari (29/07/2019)

Foi meu aniversário, dia de balanço. Recebi algumas chamadas telefônicas da minha avó e da minha mãe.

Conversa com Daniel Garrido e Josué Bruno (30/07/2019)

Segundo ele, falta um pouco de ações e de organização no Cabari. Um tema que pode ser trabalhado pela escola é a higiene escolar. Viveu 12 anos na Venezuela onde conheceu sua esposa. Lá trabalhou no garimpo com máquinas. Sobreviveu ao inferno segundo ele. Presenciou atuação das Farc. Sentiu que Cabari teve excelentes resultados com o ecoturismo. Construíram duas casas com esse lucro. E também teve a criação da Arena Rio Negro, que também é uma forma de receber pessoas de fora.

Josué também forneceu observações muito valiosas sobre o cotidiano escolar. Quando não há merenda escolar, os alunos não voltam do intervalo, porque vão comer nas suas casas. São cerca de 50 alunos de 1º a 5º anos e aproximadamente 30 de 6º a 9º anos.

Conversa com Janderson Garrido (31/07/2019)

Coleta açaí na parte da tarde para vender na manhã do dia seguinte, bem cedo. Somente Utilio quem produz tipiti. Às vezes, as próprias pessoas que encomendam já lhe entregam as garrafas pet para que ele encha com as frutas ou com o vinho. Perto desses pés de açaí está Chica, que é a macaca barriguda mascote. Ela come aranhas e é atração para as crianças e alguns visitantes.

Oficina do Jogo do Urutu (01/08/2019)

Realizamos oficinas na comunidade Cabari junto dos docentes Mario, Pedro, Dionesia, Josué, Janderson e Edivaldo. incorporamos a sugestão de unificar todos os estudantes no centro comunitário para as atividades. Nesse primeiro dia, foram produzidos os desenhos e foi explicado o jogo.

Oficina do Jogo do Urutu (02/08/2019)

Nesse segundo e último dia, todos os grupos jogaram o jogo do urutu e comentaram a respeito da importância de atividades como essa. Principalmente os estudantes mais velhos dos grupos Koripako e Espanhol declararam ser necessária essa sensibilização.

Encontro pedagógico da comunidade Cabari (03/08/2019)

Nesse fim de semana, aproveitando a presença dos comunitários e de Ronaldo Garrido, realizamos novo evento no centro comunitário, no qual apresentamos como foi a oficina dos dias anteriores com a escola, trouxemos mais livros nas línguas yêgatu e baniwa e os grupos, novamente por língua, produziram mais textos e ilustrações.

Último dia no Hotel Deus me deu (04/08/2019)

Refazendo as bagagens para retornar ao ISA, tratamos também com Elton, do barco de linha da Nadzoeri para levar o combustível à Tunuí Cachoeira, avisando Felipe que já poderia descer para a sede urbana, dado que restava uma semana para a chegada do restante da equipe.

Conversa com Efrain Garrido (05/08/2019)

Esse é um dos filhos de Silvério que atua como técnico de saúde indígena, viajando muito pelas comunidades da TI Rio Negro. Era seu aniversário e fizemos um churrasco com base numa vaquinha entre os parentes. Atualmente, tem se dedicado ao trabalho no rio Vaupés, já nas áreas Nadahup. Segundo ele, muitos agentes de saúde são acionados em festas em comunidades do Uaupés por conta de traumas oriundos, de acordo com o uso de bebidas alcoólicas como o caxiri

entre homens. Dentre os seus destaques, ele disse que, diferente dos povos do Uaupés, os povos do Içana armazenam farinha e derivados. Daí a função de plantas como o Cabari por exemplo. Lá, os hüpdah, por exemplo, consomem toda a farinha e derivados e, conseqüentemente, produzem sempre.

As mulheres sempre têm essa função de se dedicar à cozinha. Os homens não se preocupam com isso.

Acompanhamento do Proind (07/08/2019 a 08/08/2019)

Segundo a atual coordenadora, professora da turma de Ciências Humanas, Helenice Ramos, as pautas atuais do Proind são: fortalecer a educação escolar indígena sem declarar a formação de lideranças indígenas, dado o cenário atual de perseguição política e colaborar com equipe técnica e publicações na formação de professores indígenas.

Em meio a esse acompanhamento, participamos de algumas aulas e assistimos a alguns seminários de grupos de Ciências Humanas, com o grupo do rio Negro chamando a atenção para o seu estudo detido sobre os recursos agroecológicos, preservação e reflorestamento:

Terra firme: veado vermelho, onça pintada, cabari

Igapó (várzea para geografia) beiras

Capoeira: fase de recuperação. Mandioca abacaxi cana cará. Ambauba, tucumã

Caatinga: plantas de médio porte. Caranã, açai. É uma área mais arenosa.

Na noite do dia 8, durante um jantar com a professora Helenice, Ronaldo contou que seu primeiro casamento foi arranjado pelos pais e ele sente que como pai ele não quer cometer os erros que seus pais cometeram. ele está esperando o seu terceiro filho. Seu primeiro filho foi com essa mulher avistada pelo seu pai enquanto os dois simplesmente conversavam, ela vive atualmente na Venezuela e esse filho agora deve ter 17 anos de idade. O segundo é uma menina, Arjila, filha de uma moça falante de yêgatu, que se separou de Ronaldo. Na sua opinião, 30 anos é a idade em que se chega na idade adulta e seria, então, a idade ideal para se ter um filho.

Conversa com Ronaldo Garrido (09/08/2019)

Durante o último fim de semana antes da viagem mais longa, de Tunuí a Ucuqui, trabalhamos mais detidamente num projeto editorial para a segunda edição de Kabari teepa, junto de Ronaldo e de sua esposa, Sileusa. Em meio a esse processo, Ronaldo disse que foi professor de Plácido, Valdemar e Garcia. Plácido posteriormente viria a ser colega de função, em 2016.

Com um trabalho de medição do perímetro da comunidade Cabari, eles foram muito elogiados na festa semestral da Ai Waturá. A cada cem metros marcados com barbante, os alunos sentavam na sombra para desenhar. O que o desmotivou muito foi quando se deu conta que muitos dos trabalhos produzidos nas escolas de Nazaré e de Cabari eram perdidos pela Semed.

Preparativos para a chegada dos companheiros de pesquisa (10/08/2019)

Concluimos, então, o preparo dos slides, junto de Ronaldo e Sileusa para apresentar à equipe completa, que chegaria na segunda, dia 12. Organização para o dia dos pais na comunidade Cabari. Em meio a esse preparo, Ronaldo comentou sobre pesquisadores que têm

mantido contato e que fotografaram a região: Sully Sampaio, que veio com a equipe da Luiza Garnelo, e a finada antropóloga francesa Dominique, que estudava os Tuyuka e acabou passando pela comunidade Cabari esporadicamente. Ronaldo também comentou sobre a ideia de gravar com a câmera GoPro a Cadeia produtiva da farinha, em vídeos curtos, pois já havia pesquisado e sistematizado pesquisas dos alunos do ensino fundamental sobre este tema.

Há uma história do peixe poraquê na paxiuba na pedra em frente à beira, onde vive hoje o atual capitão da comunidade. Certamente, se houver criação de alguma sala de extensão como de ensino médio ou EJA, uma das propostas seria de nomear como poraquê, segundo ele. Os mais antigos dizem que era difícil habitar o cabari. Os barqueiros levam pedradas nas costas. Na escola já foi feita a dança representando o piraquê. O Cabari de Cotia também só cresce na zona firme do igapó, segundo o pai de Sileusa.

Dia dos pais em Cabari (11/08/2019)

Domingo é um dia animado na comunidade. É o dia em que Cabari mais se assemelha à Tunuí e às demais comunidades evangélicas Baniwa do Içana e Ayari.

No almoço, Daniel Garrido disse que as Doenças não são trazidas somente da cidade. Cada um tem que zelar pela higiene também, principalmente com papel da escola, embalagens dos produtos comercializados dentro e fora da arena e embalagens de bombons que inclusive tem afetado muito a saúde bucal. Os clubes esportivos se organizam por bairro: centro, poraquê, 14 de março, bacabal, são gonçalo, etc. Isso influencia também a organização dos torneios de futebol indígena, na seguinte classificação: Interbairro, Intercomunidade e Regional.

Conheci Agnaldo, irmão de Dario. Ele também nasceu em Nazaré como o irmão. Eliane, esposa do prof. Edivaldo. Filha de Utilio, é a Chefa da cozinha nas ações comunitárias. Professor Josué, por sua vez, mencionou que nas sextas, além da educação física, é o dia de costume para entrega de boletins bimestrais e conversas com pais e mães. Mencionou que, como liderança geral, tem viajado muito para Manaus para concretizar parcerias de infra-estrutura como as que fomentaram o esporte na comunidade, lembrando que setembro e novembro são dois meses com muitos eventos esportivos culturais, por exemplo, porque aproveitam os feriados já existentes no ano letivo.

Retorno de Cabari e chegada da equipe do Ceunir (12/08/2019)

Voltei de carona com o professor Edivaldo por volta das 6:30 da manhã, que estava a caminho do IFAM-CSGC. Ele vai a volta todos os dias para o ifam desde Cabari. Tem se dedicado ao ensino diferenciado de matemática. Mas dá aula de outras disciplinas também. Janderson é seu substituto enquanto ele estuda na cidade.

Edivaldo, que já pegou malária 9 vezes desde que chegou em 2009 no Cabari. Ele comentou como os professores se incomodam com a quantidade de formulários que são obrigados a preencher seja da Semed seja da Seduc, fora os que são exigidos pela licenciatura da Ufam.

Às 9h, Elie, Diana e Humberto chegaram.

Conversas com Felipe e José Apolinário (13/08/2019)

José Venceslau foi o primeiro a receber exemplar do livro “Educação que produz conhecimento”. Nesse dia, iniciamos a articulação da sequência de atividades durante a viagem pela Içana, começando por Tunuí e seguindo a Tucumã, diferente do procedimento da primeira viagem, quando Tucumã foi a última.

Recebemos a documentação na foirn e apresentamos os slides sobre a pesquisa de julho a noite, no ISA. Nesse mesmo dia, chegou Felipe Apolinário, que iniciou o preparo do barco junto ao ISA.

Compras dos insumos para a viagem ao rio Içana (14/08/2019)

Compramos o rancho e algumas peças do barco para a longa viagem. No fim do dia, também nos reunimos com o diretor do IFAM-CSGC, Leonam Lima. Decidimos subir na sexta-feira, 16 de agosto. Também fomos notificados a respeito do falecimento de um comunitário de Tunuí, sem grandes explicações sobre a causa da morte. A comunidade nos receberia, então, em luto.

Últimos preparativos antes de subir o rio (15/08/2019)

No último dia na sede urbana, solicitamos uma marmita, preparamos as malas e tivemos que negar carona a Ronil Fontes, dado o peso do barco.

Subida com chuva (16/08/2019)

Subimos tarde, devido à intensa chuva na cidade, que também nos levou a esquecer de retirar a marmita. A passagem no posto da Ilha das Flores, que havia se tornado um dos temores da viagem, foi razoavelmente tranquila, porque Felipe tomou a frente nos esclarecimentos. Pela subida tardia, foi necessário dormir na comunidade Ambaúba, próxima de Tunuí.

Chegada em Tunuí (17/08/2019)

A comunidade nos recebeu enquanto havia trabalho comunitário e obra de construção de uma igreja, em meio ao fim de semana. Adolescentes e jovens das escolas limpavam os lixos inorgânicos, enquanto que os mais velhos trabalhavam com capinagem e com a construção civil.

Planejamento das oficinas sobre usos da escrita (18/08/2019)

Não me senti bem de saúde na virada do sábado para o domingo, principalmente por conta de uma taquicardia, que me forçou a cortar a ingestão de café. No domingo fizemos uma primeira conversa numa das salas de aula para fechar o cronograma de atividades. O fim de semana foi, então, usado para a redação do parecer técnico sobre a legislação que ampara a educação indígena no Brasil bem como no planejamento das oficinas sobre escrita e matemática.

Planejamento com os professores (19/08/2019)

Começamos com a Assessoria pedagógica junto aos professores das escolas Máadzero e Ttolle e combinamos o início da oficina conjuntamente com os estudantes para o dia seguinte.

Início da oficina (20/08/2019)

Primeiro dia da oficina "Como a escrita e a matemática podem apoiar nossas reivindicações", que se subdividiu em quatro grupos de trabalho formados cada um por estudantes do ensino médio, chamados de líderes. Contamos com a importante organização do professor Horácio, que nos acompanhou durante toda a atividade, concomitante à outro evento, sobre saúde indígena.

Apresentações dos grupos dos estudantes (21/08/2019)

No segundo dia da Oficina de escrita e matemática no apoio às reivindicações, houve apresentação dos grupos e, em seguida, elaboração da carta coletiva, começando com a escrita na lousa do texto de cada grupo.

Redação de carta coletiva (22/08/2019)

Término da oficina, com a redação da carta coletiva e reunião, no fim do dia, a respeito de ações conjuntas. Foi nesse momento que apresentamos a proposta da carta de interesse à CPG.

De Tunuí a Tucumã (23/08/2019)

Subindo o médio rio Içana pela manhã, Felipe percebeu que havia um problema na hélice do motor, quando já chegamos na comunidade Juivitera, próxima à Tucumã. Optamos, então, por chegar devagar a Tucumã e chamar pelo orelhão a equipe do ISA, que poderia entregar ao professor José a peça necessária.

Primeiros dias em Tucumã (24/08/2019)

Sem a presença do professor José e com poucos alunos, decidimos aguardar a chegada deles e, enquanto isso, seguir preparando as oficinas e apontando tópicos com necessidade de revisão das informações, principalmente sobre Canadá e Ucuqui. A companhia do agente de saúde comunitário, Samuel, foi de igual importância.

Primeiros dias em Tucumã (25/08/2019)

Colhemos abóboras, cocos e fizemos uma fogueira para cozinhar a tentar espantar os mosquitos, que eram muito mais abundantes do que em Tunuí. Aos poucos, em meio aos mingaus, fomos conversando e se integrando junto aos comunitários.

Conserto do motor e planejamento de atividades (26/08/2019)

Utilizamos o tempo de espera para trabalhar nas mesas do pólo base de saúde e observar as brincadeiras das crianças: futebol, nado no rio e amarelinha. O professor José Apolinário finalmente chegou, trazendo consigo os itens necessários para o barco.

Conversa com docentes e início da oficina (27/08/2019)

Nos reunimos, enfim, com os docentes Erivaldo, Clarinda e José e iniciamos a oficina na parte da tarde, que foi aberta com uma apresentação de Diana.

Trabalho em grupos (28/08/2019)

Formamos 3 grupos com os alunos, dado o número menor de estudantes. Assim, cada um dos três professores pôde apoiar diretamente cada grupo, junto de nossa equipe e sempre com a tradução para o baniwa. Também fomos ao culto à noite.

Redação da carta (29/08/2019)

Concluimos a carta de tucumã rupitá na parte da manhã. Fizemos as ações conjuntas mesclada à assessoria, na parte da noite.

Despedida e subida para o rio Ayari (30/08/2019)

Preparados para embarcar, recebemos uma pequena apresentação de agradecimento dos alunos na manhã da sexta e, na sequência, partimos para Canadá, no rio Ayari. Chegamos e logo fomos informados sobre a reportagem da rede globo a ser realizada concomitantemente.

Lançamento do livro (31/08/2019)

Iniciamos as atividades reunindo todos os estudantes, somando o maior número para a oficina, desde então e lançamos o livro “Educação que produz conhecimento”. Esse período da manhã contou com a presença de Dzoodzo e Cleonice, que também recebiam a equipe de reportagem na comunidade vizinha, Santa Isabel. Após dividirmos os grupos, combinamos também uma reunião na parte da noite para a assessoria na redação de cartas da comunidade escolar à seduc.

Oficinas em Canadá (01/09/2019)

Ao longo do dia seguinte, nos dividimos entre crianças dos anos iniciais e demais estudantes. Humberto e eu realizamos o jogo do urutu com o primeiro grupo e os demais davam continuidade aos seus trabalhos de pesquisa com a escrita e o cálculo. Na parte da tarde, entrevistamos os estudantes de modo a possibilitar a comparação com os de Ucuqui e, por volta das 15:30hs começamos a fechar a carta unificada da comunidade Canadá sobre a escola.

Entrevistas na comunidade (02/09/2019)

Nessa data, a comunidade Canadá recebeu a equipe da globo news, que provou a comida típica Baniwa, visitou roças, a casa de Pimenta, comprou artesanatos e entrevistou algumas mulheres Baniwa. Também entrevistamos Juvêncio Cardoso (Dzoodzo).

Roda de conversa com jovens do ensino médio (03/09/2019)

Aproveitamos o fim de semana e os trabalhos comunitários da comunidade para realizar uma pequena roda de conversa com os jovens interessados no ensino superior. Também preparamos uma revisão dos documentos compartilhados pelos docentes

Apresentações (04/09/2019)

Fizemos uma última reunião com todos os docentes, que não deram aula nesta data. Entregamos os documentos revisados e, no fim do dia, apresentamos para toda a comunidade no centro comunitário o livro “Educação que produz conhecimento” e os trabalhos das crianças durante o jogo do urutu.

Entrevistas e subida a Ucuqui (05/09/2019)

Realizamos as últimas entrevistas com Nelson Thomé, coordenador da escola, almoçamos na casa do pastor Roberto, pai de Nelson e, por conta da chuva, partimos somente no fim da tarde para Ucuqui Cachoeira. Chegamos lá quando o sol começava a baixar. Foi o tempo de tomar banho e ir descansar.

Planejamento das atividades (06/09/2019)

No dia seguinte, a comunidade fazia os preparativos para o 7 de setembro e, enquanto isso, o professor Marcelino buscava a merenda escolar e se encontraria com Ronil Fontes, que também estava a caminho. Os professores Pedro e Hortência haviam descido para acompanhar os estudantes participantes do Festribal. Nesta viagem, ficou decidido dormirmos nas instalações da escola e já não mais na maloca. Quem tomava a frente na recepção da equipe era o professor Felisberto, com postura bem diferente daquela da primeira viagem. Ele se demonstrava muito mais engajado nesta ocasião.

Reunião com docentes (07/09/2019)

O dia se iniciou com o hasteamento da bandeira, filmado pela equipe. Na parte da tarde, após a chegada de Marcelino e Ronil, foi feita a reunião para definição do cronograma. O desafio seria o de realizar a oficina de matemática e escrita em menos tempo, dado o preparativo para a crisma com a presença do bispo Dom Edson.

Início da oficina (08/09/2019)

Já com a experiência acumulada das oficinas anteriores, pudemos otimizar o tempo de apresentação da primeira parte a respeito dos três poderes políticos e da proposta da oficina, que ocorreu num grande semicírculo formado dentro da maloca, com duas lousas, facilitando o levantamento dos itens e a posterior redação da carta unificada. Na parte da tarde, os grupos já realizaram suas pesquisas com total apoio dos educadores, que já possuíam pré-projetos similares, dotados de orçamentos prévios, como no caso do projeto Karilema do professor Pedro Fontes.

Apresentações (09/09/2019)

Os grupos terminaram suas atividades pela manhã e se apresentaram na parte da tarde, exceto aquele coordenado pelo ex-professor Maurício Fontes. Sendo assim, o dia seguinte teria, primeiramente, o fechamento da carta, seguido da oficina do urutu apenas com os docentes. Durante a noite, fizemos um esboço do que seria a carta final para adiantar o processo.

A carta final (10/09/2019)

Após breve leitura da carta do grupo 3, lemos nas lousas o esboço da carta final, que sofreu os acréscimos devidos, principalmente para contemplar o grupo 3. Almoçamos rapidamente e já puxamos a oficina do urutu, que pareceu oportuna para debater atitudes frente à diversidade de línguas e aos hábitos de severidade com os erros dos alunos e repressão da criatividade. No fim da tarde, houve as reuniões acerca das ações conjuntas, quando também aproveitamos para entregar um exemplar do livro “Educação que produz conhecimento” para a equipe docente.

Entrevistas e preparativos para a crisma (11/09/2019)

Nas vésperas da atividade com Dom Edson, entrevistamos o professor Marcelino e nos reunimos com o professorado para revisar a tabela de dados referentes às entrevistas com os 42 estudantes de Ucuqui, realizada em 2018. Por volta das 17h se iniciou a crisma com Dom Edson, que fez importantes apontamentos sobre a ecologia integral, em voga no Sínodo da Amazônia.

Crisma e celebrações (12/09/2019)

Após a celebração de despedida do bispo, houve festa com caxiri. Por conta do clima chuvoso, optamos por passar mais uma noite em Ucuqui.

Descida para Canadá (13/09/2019)

Após embarcarmos cedo rumo a Canadá, onde ganhamos um almoço para comer no caminho, conseguimos chegar no fim da tarde em Tunuí. Ali nos hospedamos no pólo base para a volta à sede urbana na manhã seguinte. Foi o momento de se despedir dos amigos de Tunuí, comprar mais mel e levar os recados para a cidade. Jantamos na casa de Felipe Apolinário e sua família.

Retorno à São Gabriel da Cachoeira (14/09/2019)

Sáimos por volta das 8:00hs. Almoçamos na comunidade Camarão, que está construindo sua maloca. Diferentemente do retorno em 2018, quando Elie e Diana não tiveram resposta do ISA, conseguimos, então, chegar no fim da tarde em São Gabriel, optando por visitar Cabari no próximo sábado.

Lançamento do livro em Cabari (15/09/2019)

Visitamos a comunidade Cabari, que aceitou nos receber mesmo em dia de trabalho comunitário. A importância dessa conversa com os comunitários se deve ao fato de que muitos não conheciam o caráter institucional da minha atuação, até então, individual, com a comunidade, desde 2012. Entregamos um exemplar do livro “Educação que produz conhecimento”, almoçamos com a comunidade e ouvimos muitas lideranças durante essa manhã como, por exemplo, Graciliano, Mário, Ronaldo e Edivaldo, que nos buscou e levou de volta.

Conversas com outros pesquisadores (16/09/2019)

Em clima de descanso, conhecemos o antropólogo Bruno, que atua com os hüpDAH e marcamos uma conversa com mais calma junto de seu colega Rafael.

Visitas aos parceiros (17/09/2019)

Aproveitamos os últimos dias para visitar a UEA, a Semed, a FOIRN e a loja Wariró.

Conversas sobre licenciaturas (18/09/2019)

Combinamos de nos encontrar em Manaus com a professora Helenice, coordenadora da turma de Ciências Humanas na Licenciatura da UFAM.

APÊNDICE D

3º CADERNO DE CAMPO de 2020

Reuniões na maloca da Foirn mediada por Juvêncio Cardoso (11/02/2020 e 12/02/2020)

Além de visitar a Diocese para emprestar o motor do barco, a UEA e participar de uma aula no IFAM, dedicamos parte do tempo na sede urbana para apresentar nosso trabalho às autoridades da FOIRN e seus demais parceiros.

Edson Gomes Baré ressaltou a importância do intercâmbio de experiências escolares entre diferentes calhas do rio Negro e entre diferentes regiões do Brasil. Isaías Jairo, por sua vez, esteve presente e logo iria para a sua comunidade, Canadá. André Fernando demonstrou curiosidade em conhecer o projeto, porque segundo ele há várias informações ocultas sobre as secretarias. Marivelton havia confirmado presença mas não participou de nenhum dos encontros. Destaque para as presenças de Bonifácio e Mônica Apolinário, que estavam assumindo responsabilidades na escola Pamáali.

O professor Elie, junto de Diana, apresentou a trajetória do CEUNIR e seu Programa de educação escolar indígena, desenvolvido desde período da irmã Edilúcia, além do projeto "Saberes aprendidos e inovação (Fapesp + Cnpq)" e redação do Projeto temático à FAPESP. Apresentamos algumas devolutivas, como o Parecer científico, um pequeno resumo de resultados parciais e os vídeos e, a partir daí, foram debatidos entraves das escolas e possibilidades de convênios interinstitucionais. As instituições presentes demonstraram interesse em assinar um convênio com o CCINT da FEUSP.

Em meio a uma das reuniões, Antônio recebeu a visita de Ronaldo e sua esposa Sileusa. Entregamos a eles cópias dos vídeos de devolutiva e também um presente ao filho recém nascido do casal, comprado pela Diana em Manaus. Quando brincaram com a máquina semântica, Ronaldo disse que esse aspecto de recursos didáticos é um dos que mais desafia os professores indígenas nas comunidades, porque requer uma reinvenção diária que nem todos estão dispostos a realizar. Ela já havia relatado em entrevista gravada a importância do uso de caroços de frutas para as aulas de matemática e como essa prática se difundiu pelas comunidades, justamente pela sua eficácia e aplicação em qualquer local, não sendo necessário o uso de lousa ou de uma sala de aula.

Participação no curso de Licenciatura Intercultural sediado no IFAM (13/02/2020)

Ronaldo, estudante da Licenciatura Intercultural em Ciências Humanas da UFAM, solicitou à docente Tharyn Batalha que nos recebesse na disciplina de Sociologia. Nesta ocasião, somente Antônio pôde participar, enquanto que Elie e Diana resolviam outras pendências da viagem que seria realizada nos dias seguintes. Durante a aula, os estudantes leram redações de

alunos da escola municipal Emef Maria Cristina Tartaglia Sena, CEU Parque Bristol, orientados pelo educador Pedro Palmare que versavam sobre a questão indígena no Brasil e no mundo. Também leram "Povos indígenas em quadrinhos", publicada por Sérgio Macedo. Após a atividade, que gerou debates e expressão de opinião por parte de cada um dos licenciandos, a professora Tharyn participou de uma das reuniões na Maloca da Foirn a respeito da tentativa de uma coalização entre as instituições de ensino na região e a FEUSP.

Comunidade de Cabari (14/02/2020)

Após enorme força tarefa para preparo do bote, compra de rancho e negociação com a MAP nossa chegada foi aproximadamente às 10hs, na casa do prof. Edivaldo (Jacaré), que está vazia. Havíamos cumprimentado o professor Jacaré na noite anterior e ele disse que estaria presente, mas não chegou. Como no centro comunitário Mario Koripako já dava aula para um grupo de 25 crianças entre 4 a 5 anos e 13 a 14 anos de idade, talvez nós havíamos chegado na hora da merenda. Algumas crianças se dirigiram ao centro e o número delas aumenta um pouco.

Os professores pediram um auxílio na merenda com 3 pacotes de bolacha maizena e 4 saquinhos de Tang laranja. Eles lancham, nós acabamos de trazer as bagagens para a casa. Algumas ficam com Felipe, que volta ainda para dormir na cidade. Ele acha que é perigoso deixar os carotes aqui neste porto, porque é muito movimentado logo acima da cidade. Deixou 400 litros de nossa gasolina alojados em algum lugar, no barco do DSEI ou no porto Queirós.

Amanhã ele aparece às 8h para seguirmos viagem. A oficina em Cabari é a primeira versão e saiu no freestyle, no improvisado. Antônio explica com objetividade a proposta de "fazer um jornal", e usa as palavras *Koekato*⁴ e *maranduwa*, usadas no baniwa e no nheengatu, logo repetidas pelos professores.

Eles são Mário e seu irmão Plácido, que é enfermeiro formado pelo IFAM, também professor. Este fala com os alunos de maneira animada. Os dois se revezam nas necessárias traduções e explicações. Diana interrompe os registros no caderno para participar.

Às 17hs e pouco Mário Gonçalves e Plácido chegam para fazermos uma reunião. Plácido está no Cabari há 22 anos. Mario há 4 anos, são irmãos, vindos do Alto Içana. Mário é da turma que aguarda a formatura da Licenciatura de Políticas Educacionais e desenvolvimento sustentável. Ele menciona a variedade de línguas entre alunos e professores: baniwa, koripako, nheengatu, português, espanhol, hüpdah e tukano. Ele disse que o projeto que o Antônio ajudou a aprovar no ano passado está previsto pela Semed para iniciar em Maio. O projeto foca na valorização do artesanato e da língua baniwa. Ele saúda a oferta de assessoria dizendo que há

⁴ Do yêgatu, kuesé (ontem) + katu (bem, bom). Alguns traduzem como lembrança, como no vocabulário de [Ermanno Stradelli](#). Assim, kuekatureté seria literalmente, a lembrança verdadeira, a verdadeira consideração por outra pessoa. É o "muito obrigado". No dia dia, a palavra koekato isolada significa recados e daí derivou seu sentido para cartas, durante as traduções bíblicas para o baniwa e o yêgatu. No novo testamento em ambas as línguas, koekato aparece nos capítulos que versam sobre as epístolas, após os Atos dos Apóstolos. Maranduwa, por sua vez, significa história, notícia, ou ainda fofoca. Dizem que era a palavra usada para contar os [relatos de guerras que ocorriam nos séculos XVIII e XIX](#) entre indígenas e também contra os comerciantes.

necessidade de trabalho com as línguas, material didático e da elaboração de projetos, além do PPP. Esse ano as aulas começaram cedo e ele está sendo responsável pelos

Alunos, com ajuda do irmão e de mais um professor, Pedro, Serão 90 alunos na escola. Haverá ensino médio. Ele também menciona a arena que a comunidade construiu, a Arena Rio Negro, que sediará pelo terceiro ano consecutivo a Copa cultura. Diz que a comunidade é animada, tem liderança da igreja e administração da comunidade, entre outros cargos. Alerta que, às vezes, há malária na comunidade, mas agora não está dando muito, talvez porque as famílias estão se prevenindo. Agradece e parabeniza pelos materiais que trouxemos: mapas, giz pastel, baladeiras, luvas de trabalho e terçado. Fala disso em um fôlego só.

Falou num fôlego só do trabalho de cartilha que foi feito e quer que seja como o trabalho que foi feito por nós hoje, como oficina de jornal, que aliás nós precisamos terminar de planejar. Elie fala. Por sua vez, introduz a ideia de assessoria, como parte do trabalho da pesquisa sobre educação escolar indígena e abrindo para ele se manifestar. Diana complementa ressaltando a importância de se ter paciência no processo a cada viagem, ano a ano, para que saia algo concreto em termos de apoio.

Plácido falou sobre suas dificuldades de dar aula. Muitas vezes, não sabe por onde começar com os alunos. Vê que é difícil escreverem em sua própria língua e ele mesmo não escreve tão bem em koripako ou em português. Diz ainda que falta a assessoria como esta que nós estamos prestando, o que deixa Diana um pouco apreensiva porque eles podem pensar que a equipe tenha soluções ou respostas. Diz também que a Semed passa o trabalho mas não explica como fazê-lo

Ele não quer que alunos passem às outras séries sem aprender direito, porque não vão entender as outras séries. Ele contou que aprendeu com um professor que escrevia errado e teve que se corrigir depois. Por exemplo, palavras como administração. Por isso, segundo ele, se preocupa em aprender a escrever direito as palavras.

Mas foram chegando assessores na escola Pamáali, foi melhorando agora. Com esse tipo de apoio ele se sente mais seguro, pode tirar dúvidas com alguém que está sempre à disposição. Esse era o funcionamento da Pamáali, com a qual tiveram contato indireto. Não só na escrita como nas outras coisas. A continuação da sua fala reitera o temor de Diana sobre as expectativas criadas a partir da presença dos pesquisadores que forneçam metodologias e soluções, mas que nos interessa muito.

Mário falou sobre a inadequação dos materiais didáticos que chegam das secretarias com elefantes, girafas, etc e focou no aprendizado da escrita das diversas línguas e na importância do trabalho da equipe desde que chegaram e publicaram a cartilha *Kabari teepa* com nomes de plantas e frutas. Ele gostaria da continuidade de trabalhos nessa linha. Está entusiasmado com o projeto novo, que contará com trabalhos no arumã, com cestarias, com a participação de Uílio ensinando a fazer urutu. A assessoria pode diagramar e corrigir o material escrito resultante desse novo projeto.

Diana explicou que a assessoria da equipe costuma se basear nos seguintes aspectos: tempo de trabalho, alianças e inovação nas escolas. A equipe costuma trazer perguntas e

experimentações com as comunidades em vez de chegar com metodologias ou soluções únicas para as escolas indígenas. As inspirações da equipe costumam ser a gestão da irmã Edilúcia, as escolas piloto e os eixos recorrentes de discussão são: alfabetização, ensino via pesquisa, turmas multisseriadas, relações com os órgãos gestores, etc.

Mário diz também que há grandes dificuldades nos anos iniciais e nas turmas multisseriadas. Segundo ele, o professor tem que ser um herói, porque tem de atender do pré aos anos finais, conversar com os alunos, ver sua quantidade para ver a necessidade de trabalhar em grupos menores.

Depois, pergunta a eles quais animais eles conhecem ou gostam para levantar nomes e aos poucos pequenas classificações como domésticos e da mata (anta, onça, etc) por exemplo. Depois, enquanto os pequenos pintam esses animais, os maiores escrevem os nomes e outras palavras relacionadas ao mesmo campo semântico. Os que estão do 4^a ano em diante tentam formar pequenas frases com esses animais, em português e em baniwa. Depois, para animá-los, o professor faz dramatizações dos animais. através disso, pode surgir uma musicalização que se converte num canto da escola. daí também se estuda ciências, para tentar explicar as diferenças entre animais domésticos e selvagens e vão sendo subdivididos em mais subgrupos: terrestres, aquáticos, répteis, etc.

Por isso que, segundo ele, o professor deve se planejar para suas aulas multisseriadas em seu plano de curso e desse modo, os professores terão uma alternativa real aos materiais didáticos, demasiado abstratos, que chegam das secretarias, que enfatizem o que há de concreto nas comunidades (caroços, animais, instrumentos de trabalho nas comunidades, coisas que podem se ver e pegar) e sempre fazendo muitos desenhos. É a partir dos desenhos que se elaboram painéis e dramatizações e, por último, textos escritos.

Durante a noite da sexta-feira, apresentamos os vídeos de devolutiva na igreja de Cabari, assim que terminou o culto através da instalação de uma smarttv do capitão Graciliano. Enquanto assistiam os vídeos foi servido café, suco, pipoca e xibé. Nesse momento, o capitão chamou Antônio de canto e disse que a equipe era bem vinda na comunidade e que estava autorizada a voltar sempre, porque são eles que mandam na comunidade. Disse que o trabalho é bom, pensado e executado por especialistas. Ele acredita que projetos que envolvam produção agrotécnica como piscicultura e cultivo vegetal, assim como alguns dos que foram desenvolvidos na Pamáali, poderiam dar certo em Cabari pela proximidade com a sede urbana. Ao fim da oficina, também participaram o agente comunitário de saúde Daniel Garrido e o capitão Graciliano Garrido.

Antes da partida, deixamos um modelo da máquina semântica feito em bambu, sem escrita de frases com o professor Mário. Ele se responsabilizou em utilizá-la com os alunos, junto do seu irmão Plácido.

Tunuí cachoeira (16/02/2020)

Dormimos em Bela Vista no meio do caminho, pouco depois de Felipe enlaçar um veado que nadava no rio. Em franca preparação para a Conferência bíblica, a comunidade Tunuí nos

recebeu bem como de costume, mas com um quadro de docentes mais reduzido. Combinamos um pequeno cronograma na parte da manhã e da tarde que contou com a presença de Genilton Apolinário, que está retornando às atividades na escola Maadzero e Ronaldo Apolinário, que estava assumindo cargo de coordenação na associação local da escola. Debates muito sobre a ordem de alfabetização das línguas e percebemos que há uma tendência do professorado por aderir à pressão dos pais de alfabetizar diretamente na língua portuguesa. Diana apresentou a experiência do projeto Âncora, que foi muito bem recebida pelos participantes.

A oficina de fanzine ocorreu numa só tarde, sem alunos. Assim, trabalhando apenas com os professores, foi possível detalhar melhor as finalidades dessa prática de comunicação popular. Também jogamos com a máquina semântica e marcamos de apresentar a devolutiva à comunidade na viagem de volta.

Ucuqui (18/02/2020)

Para chegar a Ucuqui, tivemos que dormir uma noite na comunidade de Juvêncio, Santa Isabel do rio Ayari. Lá nos receberam igualmente bem, pudemos guardar alguns carotes para a volta e, quando chegamos no wapuí, o professor Abel Fontes nos aguardava com um par de canoas. Subimos o igarapé waraná em duas rabetas. Chegando lá, doamos o notebook à escola, apresentamos os vídeos da devolutiva e, na parte da tarde, fizemos a oficina de fanzine com os professores Abel e Plínio, que veio do wapuí para participar. Assim como em Tunuí, a realizamos apenas com professores. Na parte da noite, exibimos mais vídeos na maloca e Diana redigiu uma carta junto dos jovens. Era um documento que expressava o interesse da juventude de Ucuqui em ingressar na Universidade de São Paulo.

Já na manhã da volta, pudemos conversar com o professor Marcelino e sua esposa Hortência. Eles apenas chegavam de uma longa viagem em rabeta. Ele relatou brevemente que, após a ida de Hilário à Samed, foi agilizado um processo de tramitação para a centralização da escolarização na escola Herieni de Ucuqui. Disse também que precisava de mais tempo para organizar as pesquisas para a publicação de um segundo livro de leitura a ser impresso com apoio da FEUSP.

Canadá (20/02/2020)

Descemos até a comunidade Canadá e fomos recebidos pela professora Hilda e pelo capitão Fortunato. Eles nos ofereceram almoço e logo em seguida chegou o professor Pancho, que informava que seu filho, Francinaldo, havia ingressado na rede de comunicadores indígenas.

No dia seguinte, iniciamos as atividades reunindo todos os estudantes e comunitários interessados para apresentar os vídeos e o resumo de resultados parciais como uma devolutiva geral à comunidade. Nesta comunidade, voltamos a aplicar a oficina do fanzine com a presença dos alunos. Eles se dividiram em grupos para realizar as tarefas de desenho, pintura e escrita. Francinaldo e Hilda se revezavam para traduzir as instruções da atividade de fanzine do

português para o baniwa. Conseguimos aprimorar a introdução da oficina, tentando relacionar o jornal com outros meios de comunicação mais presentes nas comunidades como o rádio e a TV.

Na parte da noite, exibimos filmes de animação, alguns documentários antes exibidos em Ucuqui como “A canção do Oceano” (2014) e “Das crianças Ikpeng para o mundo” (2001), respectivamente. Também utilizamos uma das manhãs para responder às cartas dos estudantes da EMEF Desembargador Amorim Lima, que responderam as primeiras cartas redigidas em 2018.

Ao fim da nossa estadia, Isaías Jairo chegou e pôde participar da última reunião com o corpo docente, já num clima de balanço das atividades realizadas entre 2018 e 2019, que também contou com o debate sobre as línguas de alfabetização e de instrução assim como com a apresentação da máquina semântica já escrita em português, que ficou com o professor Pancho. Ele se responsabilizou em pensar em replicá-la com recursos locais.

APÊNDICE E

Entrevista com o professor Tarcísio Luciano

Eu sou de Assunção, vim de lá e por causa de tudo né, acabei me mudando para cidade para continuar os estudos aqui. Quando a gente chegou nessa época no Colégio São Gabriel existia apenas um tipo de escola né. Então se formavam professores no magistério mais tradicional e como eu estudei nesse Colégio acabei também nesse caminho, com ensino médio, fazendo o curso do magistério né, para ser professor. Até naquele período eu não pensava mais na prática de ser professor, mas aí comecei então entrar no movimento indígena e aí comecei a ver o trabalho do professor dentro da sala de aula e qual a necessidade que eles tinham, a dificuldade que eles tinham dentro da sala de aula. Como eu tinha uma chance de entrar e de ser professor, já que na região do Rio Negro, na comunidade Ilha das Flores, a gente lá é uma mistura de etnias, então eu comecei lá o meu trabalho de educador lá e foi numa época em que começou então a surgir experiências piloto, experiências das escolas indígenas que começaram a pensar uma nova forma de ensinar e aprender também na questão dos alunos, de metodologias das escolas, etc.

Surgiram nesse período várias experiências em educação escolar indígena e também lá no Rio Negro a gente também começou então a buscar também esse modelo, primeiro criando a questão das escolas do ensino fundamental 2 né, que até então naquele período, até nesse período de de 2004/2005 só havia um pouco. Esse modelo, essa metodologia que eles tinham de paralelo ao conhecimento que ainda é obrigatório que é do conhecimento mais ocidental fez a gente introduzir também o nosso conhecimento. Até então a gente tinha os professores com livros né, mas esse material didático praticamente era mais vindo de fora né. Mesmo sendo pouco, era o único material que a gente tinha. Então a gente tinha que criar. Também naquele período de oficinas próprias a secretaria mudou um pouco de mentalidade, começou a buscar isso, as oficinas pedagógicas Naquele período era mais para questão de trabalho de pesquisa: era a ideia da escola que trabalhasse com a questão da pesquisa, o aluno se transformasse num aluno pesquisador, mas esse termo não se concretizou muito.

Isso porque apesar de ainda se discutir muito isso, seria bom conversar mais com os professores sobre o que é realmente ser um professor pesquisador e transformar também o aluno pesquisador até fazer com que o aluno se interesse e busque conhecimento. Então, acho que foi um período que muitas escolas no Rio Negro, principalmente nessa parte aqui do médio Rio Negro quiseram introduzir muito a pesquisa na escola. Hoje, dentro desses 23 anos, muitas escolas acabaram se deparando que a pesquisa não era tudo aquilo que se sonhava né, que pesquisa mudaria o pensamento do aluno, que vai fazer com que o aluno seja mais curioso né.

A gente viu que não, primeiro porque os professores não haviam se preparado para isso. A gente vê, de uma forma geral, o professor queria fazer pesquisa, mas fazer a pesquisa daquelas daqueles temas que o aluno acha que já sabe. Ele não busca uma coisa que não é conhecida. Então o professor dizia para os alunos “pesquisa para mim sobre roça”, aí não vai lá vai lá faz um trabalho, mas esse já é o cotidiano do aluno e deixava como tarefa né daí eu não sei se o aluno tirava da cabeça para fazer as pesquisas. Então, a gente viu que não era isso que era pesquisa, porque você tem que acompanhar os professores e os alunos. Daí senti que os professores voltaram à mesma metodologia, de utilizar mais o livro. Claro, que agora introduzindo um pouco mais nossos conhecimentos mais locais e eu acho que isso seja um ponto positivo né. A pesquisa está sendo feita, mesmo que seja menos hoje. Lá na Ilha das Flores a

comunidade deixou a gente trabalhar muito isso né, em qualquer disciplina a gente a gente trabalha paralelamente o conhecimento ocidental e conhecimento local.

Quando se trabalha em Geografia, por exemplo, trabalha de uma forma mais abrangente do estado, do país, do mundo, mas a gente busca também um conhecimento mais específico: como é que nós aqui vemos nossa região? Aqui é tudo importante na hidrografia. Como é a vegetação de lá e como é que a nossa vegetação funciona? Sempre trabalhei em paralelo. Então o que eu acho que precisa pensar um pouco eu acho que que avalio também é que precisa pensar mais como é que os alunos hoje assegurem mais a permanência deles nas comunidades Porque quanto mais acesso aos bens da cidade, principalmente nessa questão das tecnologias, está tirando nossos alunos das comunidades, porque aí eles acreditam que na cidade tem mais oportunidade né, então acham que lá podem ter cursos, podem aprender a informática, têm acesso à internet, o celular é muito mais fácil e aí ele sabe, isso atrai as crianças para cidade né.

E a gente acaba às vezes perdendo alunos. Aí hoje nós estamos com dificuldades, acho que tem algumas escolas que cresceram mas tem outras escolas que estão diminuindo. Muitas fecharam. Pela análise que eu fiz, pelo menos nessa região do médio Rio Negro, as crianças querem mais vir para Cidade, por causa dessas dessa facilidade ou outras dessas oportunidades de ter mais essa tecnologia e na comunidade é muito difícil né, porque você não tem muito material pronto para você trabalhar. Os alunos, eles querem aprender várias outras coisas que também são legais né para que a criança aprenda né como é que usa o celular para conhecimento, como é que liga o celular para o conhecimento, para aprender mais como é que você tá internet, como é que eu vou digitar o trabalho.

Todas essas questões, infelizmente na comunidade a gente não tem. Então acho que precisa se pensar um pouco nisso. Acho que agora é pensar um pouco mais como que a gente vai segurar esses alunos nas comunidades, porque como já falei, a atração da cidade é muito grande. A gente às vezes fica muito limitado lá, claro que no nosso caso, nosso conhecimento mais local a gente tem muita coisa para fazer, mas a gente precisa estar inserido na cabeça da criança. Na cabeça da criança, o mundo é grande né, na cabeça dele né do conhecimento que existe no mundo e a gente fica limitado, porque, poxa, você quer pesquisar um assunto aqui e não quer ficar correndo só nos livros, então não tem como pesquisar, então você fica muito limitado, porque pesquisa, conhecimento e tecnologia são imprescindíveis.

Você não tem isso. É um livro que você tem. Vai correr e não tem para onde correr: biblioteca não existe mais, a comunidade não tem biblioteca, tem alguns livros lá que dá para aproveitar mas é muito limitado, então acredito que precisa se pensar nesse nesse modelo da Educação. Eu acho que levar esse tipo de tecnologias também para a comunidade vai trazer mais oportunidades, vai fazer os alunos enxergar mais o mundo e melhor, em diversas versões, porque às vezes se você tem apenas um único livro, você não vai conseguir trabalhar e ter várias vezes. Você tem um autor aqui que conversa com um, rebate outros, critica, ou você consegue ver como é que é então que às vezes tudo que tá escrito às vezes então tem coisa que você precisa analisar se isso é verdade isso é realmente isso é bom, então acho que para mim é preciso pensar um pouco sobre essas tecnologias para fazer pesquisas.

Acho que, apesar das dificuldades, a própria criança começa a se enxergar na comunidade, começa a conhecer um pouco a própria comunidade, por exemplo. Hoje trabalhamos com ciências que nós temos dentro da nossa própria comunidade: a geografia que a gente ensina hoje, você tem ao redor da comunidade ele vai começar a perceber isso e eu acho que isso é fundamental. Porque além dele saber que existe uma série de vegetações, uma série de

conhecimentos fora, ele também começa a pensar que dentro da própria comunidade existe também uma série de conhecimentos que ele precisa adquirir.

Então, a gente sempre coloca na cabeça dos alunos que é preciso conhecer primeiro a convivência. Então você estuda ao redor de onde você tá vivendo para depois conhecer um pouco porque os outros, senão a gente conhece muito incorporando a cultura que vem de fora e isso é o que atinge um pouco nossos jovens. Somente aqueles que são mais próximos hoje, há alguns anos atrás eles não queriam mais fazer algumas práticas próprias do nosso povo. Muitos alunos querem fazer o que está lá na mídia, o que saiu na TV, que é dos brancos. Mas tá tendo uma reviravolta para as crianças e hoje não se sente mais vergonha de dizer que vão dançar, que vão falar na língua, etc. Branco chega e vamos lá dançar, falar na língua, muitos alunos já não tem medo.

Então tá tendo uma reviravolta e isso a escola acho que proporcionou um pouco isso né. O pessoal começa a se identificar e começa aos poucos a valorizar isso. E aí vem a questão do conhecimento né que a gente precisa, aí eu acho que para mim o ponto fundamental é pensar em como construir seus próprios conhecimentos, que até então a gente tem tudo isso na cabeça e não no papel ou no computador. Senão, daqui a pouco aquele Senhorzinho já vai embora da gente e todo conhecimento foi embora. A gente devia tá registrando e esse é para mim o nosso caminho agora. É construir conhecimento e fazer com que as crianças construam conhecimento. ***A gente precisa orientar esses alunos a construir conhecimento, para eles enxergarem o que eles têm né, ao redor na comunidade, que tudo aquilo é conhecimento, que pode ser transformado em grande conhecimento.***

Talvez mude muito de professor para professor. A grande dificuldade ainda são as etapas que o modelo ocidental coloca para nós. Tem que chegar no sexto ano já ter que ler. Mas, infelizmente, tem alguns que não conseguem chegar nessas etapas já sabendo escrever e tem dificuldade. Então a gente acredita ainda que ainda é problema do professor a metodologia aplicada pelo professor, etc. Talvez são vários fatores que atingem, às vezes são problemas familiares por quê também na comunidade os alunos nem sempre estão no mesmo local, onde a sala fica às vezes ficam muito distante, tem problema de transporte, problema do tempo, que quando chove não tem como ir né, se tem transporte, canoa, rabetá já não tem combustível, tem o apoio do governo mas não é suficiente, às vezes não tem transporte porque os pais precisam também do mesmo transporte para ir para a roça, pescar, etc.

Então tem certa dificuldade, mas a gente busca tentar colocar na cabeça dos alunos alguma coisinha. Ou pelo menos ler e escrever e se interessar pelo conhecimento, eu acho que são metodologias que tem que ser sempre renovadas né. A gente tem que ver qual é a metodologia que dá para que a criança tenha interesse, acho que é fundamental o interesse. Uma vez que você conseguir trazer o interesse da criança para a escola, a aprendizagem é melhor mas se a criança vem com disenteria se você não usa metodologia com que faz com que alunos venha se alegrem, gostem de escola, a dificuldade é muito maior, porque nas comunidades os pais acompanham muito pouco os filhos

Precisa avaliar essa questão. Para mim pessoalmente eu acho que tá muito bom porque o aluno começa a conhecer ele mesmo né, começa a se identificar lá na região e é o que nós buscamos né. Eu acho que é para mim a principal meta para nós da educação aqui no Rio Negro é que o aluno chegue no ensino médio, na faculdade e enxergue oportunidade lá na casa dele, lá no terreno dele, lá na região dele, porque senão daqui um tempo não vai ter ninguém na nossas comunidades. Se ele enxergar que lá na comunidade tem uma alternativa com um tio, posso trabalhar e crescer também, no sentido tanto eu como pessoa mas como também de geração de

renda, essas coisas que hoje por mais que a gente não queira por mais que a gente nós povos aqui que mora em comunidade, passando uns 15 dias a gente vai precisar de um pouco de dinheiro. Todo mundo quer viver melhor né, então para ter um materialzinho aqui, seu motor, ter algumas coisinhas, uma casa melhor, acho que temos que pensar que a comunidade propicia dentro dessa região as oportunidades do nosso território.

APÊNDICE F

Primeira entrevista com o professor Ronaldo Garrido

Sou Ronaldo Garrido, da etnia baniwa falantes da língua. Adzaneni é um certo tipo de animal né, na língua, um tatu. Eu estou usando ele na rede social, no Facebook, etc. Ronaldo. Também sou professor indígena né. Desde o ano de 2007, comecei neste ano trabalhando na região das comunidades indígenas né, entrei na formação no projeto pirayawara, né que é o magistério indígena. Fizemos esse curso na comunidade de Tunuí, e acabou sendo quase 8 anos esse magistério para terminar. Depois que eu vi que tinha essa dificuldade acabei me desanimando, não continuei o curso. Inclusive, vários colegas que fizeram magistério, assim que terminaram já entraram na licenciatura, né, aquela de Política e desenvolvimento sustentável da UFAM. Surgiu uma outra oportunidade também, mais um vestibular da UFAM, que é a formação de professores indígenas da FACED.

Eu participei dessa prova. Teve prova de redação sobre essas coisas também, povos indígenas, política, etc. Acabei passando, tive essa chance e passei entre os 40 professores já atuantes na sala de aula. Agora estou nesse curso né, começou 2015 e, provavelmente, ano que vem, 2020, é a formatura né, no mês de Julho, se Deus quiser.

Falando um pouco sobre a educação escolar indígena na região, já trabalhei na região do Içana na comunidade de Nazaré e atualmente estou em Cabari mas esse tempo todo tanto estudando e ao mesmo tempo trabalhando e minha maior experiência é na região do médio Rio Negro, na nossa comunidade né, Cabari, onde vive a maioria da família e vários amigos.

Trabalhei mais nesta comunidade. Conheço mais assim a política de ensino local da comunidade no Cabari, então posso até falar mais. A gente sabe que no Rio Negro é considerado terra do povo Baré né Mas hoje tem várias comunidades, eu acho que são seis ou sete comunidades baniwa na região do médio Rio Negro. Inclusive já tive oportunidade de coordenar a escola na região, Aí Waturá, foi a primeira primeira experiência assim mas de grande responsabilidade assim né, porque quando eram 22 escolas da região do médio Rio Negro que correspondem ao Aí Waturá, é uma responsabilidade bem grande né porque são diferentes etnias diferentes, formas de viver de cada comunidade.

É não são só diferentes formas de pensar, também são diferentes formas de liderança nas comunidades. Uma escola indígena numa região onde tem diversas etnias é desafiante né para gente convocar, conversar, agora professor na sala de aula é mais tranquilo né, porque você está se preocupando com sua turma né, naquela sala, naquela comunidade.

No meu ponto de vista, assim trabalhando na escola indígena, a gente só precisa entender, como professor, de qual maneira podemos trabalhar diferente né. Eu acho que a palavra ensino diferenciado depende muito do professor indígena né, que ele que vai preparar uma aula diferenciada, ele que vai buscar esses recursos, buscar material achar uma maneira dentro de uma lógica, que vai ser praticada na sala de aula naquela comunidade.

Eu acho que o diferenciado começa a partir daí também de nós como professores e não somente vindo um documento oficial, algum planejamento determinado pela secretaria, que disse que tem que trabalhar diferenciado e achar que já é diferenciada sem praticar né, sem executar algumas coisas diferentes na sala. Muitas vezes a gente acaba achando que a gente já somos hoje a escola diferenciada mas muita gente não tá praticando né. Não é só porque está escrito lá no plano de curso “educação escolar indígena”, “ensino diferenciado”.

Se não tá sendo praticado né, eu digo assim praticado em termo de planejamento de aula do professor, porque o plano de curso está lá para ensinar adição subtração, por exemplo. E aí professor vai para sala de aula ,vai dar aula de como resolver né, adição, subtração, números, ou usa no quadro de giz, que já temos esse material, ou no cartão, vai passando dentro da sala de aula, aí quando você pensa uma coisa diferente para fazer na sala de aula começa a ir atrás de materiais concretos né professor de matemática e vai atrás do material concreto. Daí pega caroço de Açaí, pedras, pilhas né, porque você vai fazer alguns conjuntos como círculo né, coloca lá quatro açaí naquele circo, caroço de Açaí ali, aí eu fiz assim quando eu lembro que trabalhei com quarta série dessa maneira, no pátio mesmo, eu fazia círculo, estando no chão assim aí deixava pilhas, pedras, aquele conjunto né no círculo e era tudo no pátio. Ia passando o tempo né, então praticamente dando aula lá fora já batia 4 horas né.

Aí eu começava ver que é se era diferenciado né, agora estar somente na sala de aula como diz a regra né a estratégia de como dar aula antiga, eu acho que não é muito diferenciado. Isso porque ainda tá naquela metodologia antiga né então a escola só começa a trabalhar diferente a partir do momento que o professor também busca fazer diferente. Muitos alunos aqui de São Gabriel da Cachoeira sempre ficavam pensando, sonhando um dia da aula né. E quando a gente pensa nisso também dá certo receio “Será que vou conseguir dominar vou porque uma escola na cidade?” Na cidade você vai usar a língua portuguesa mesmo. Se você é professor na cidade tem que falar língua portuguesa, em nenhum momento você vai se comunicar com os alunos.

Então tem né essa diferença também de uma comunidade, que lá você é livre para se comunicar com um aluno quieto, cantando, no banho, na sala de aula, agora já na cidade a gente chega dando “boa noite” ou “bom dia” em português e sai de lá dando “até logo”, “até amanhã”. Vinha em mim certa preocupação também antes de como seria a minha comunicação com os alunos, é mais assim preocupação da língua né, que a gente fala uma língua indígena, a gente vai ter que trabalhar isso, se preparar, começar a entender.

A licenciatura e o Magistério têm me ajudado nesse sentido, que a gente se prepara. O pessoal diz que não é só a pessoa terminar o Ensino Médio para uma secretaria de educação já contratar aquela pessoa. No ensino médio normal a gente não é preparado para dar aula, você não tem nenhum momento preparação de como você vai preparar aula, como você tem que se comunicar com os alunos, etc. Agora, a formação de professor com magistério e licenciaturas né, prepara a gente prepara a gente sobre como dominar uma sala de aula, como trabalhar, como preparar a sua sala e essas etapas foram me preparando e hoje me sinto mais seguro.

Dessa maneira né, a gente começa a refletir nisso aí praticar a gente acaba se adaptando rápido né na escola e leva o trabalho em frente. Então veja que as formações me deram segurança de estar lá hoje trabalhando, porque se eu não tivesse essa formação, essa preparação acho que seria muito difícil né. Se eu não tivesse buscado conhecer e entender a língua portuguesa eu acho que seria muito difícil também né. Tem criança e pai ou mãe que não se comunica na minha língua e acaba perdendo completamente a sua própria língua e daí se comunica em língua portuguesa.

Então veja que formação de professor, licenciatura são muito importantes e hoje a gente vê que está sendo difícil né assim o governo não sabe se ainda vai ter próximas turmas assim como alguns cursos de licenciatura podem simplesmente acabar né, é difícil você sair de uma comunidade para ir estudar. Eu posso morar na cidade com os meus pais, porque a gente veio assim lutando para que tivesse uma casa na cidade né, então não precisa pagar aluguel, mas alguém que não tenha casa para vir atrás de uma licenciatura e pagar é difícil.

No meu ponto de vista, o ensino de qualidade tem relação com a preparação de professores, no sentido de saber dominar uma sala de aula, saber o que fazer na área de educação para para ser professor, etc. Claro, também equipar o Professor e ter várias maneiras de como achar estratégias diferentes para aplicar na escola são o início de um ensino de qualidade é porque a gente vê muita coisa faltando para a gente chegar nessa palavra do ensino de qualidade.

A gente todo ano fala “pessoal, o nosso objetivo é chegar no ensino de qualidade” aí às vezes eu penso assim, poxa, pessoal assim da política né, acha que ensino de qualidade é somente ter sala de aula, fornecer estrutura, construir uma escola assim de alvenaria e enviar material escolar e merenda chegar antes do início da aula. Para eles, esses pontos e já é o que vai levar um ensino de qualidade nas áreas né nas escolas eles são mas só que não é somente esses daí temos que pensar na área mais assim específico para o ensino ensino de qualidade como por exemplo a palavra metodologia é a principal estratégia que o professor vai utilizar naquela sala de aula onde está os alunos que precisam ser ensinados né porque é de lá que a gente vai olhar se o ensino é de qualidade, que está acontecendo, porque não adianta ter uma escola bonita se o professor não é preparado para ensinar. Às vezes a gente tem a escola bonita que tem ar-condicionado e o professor não tá conseguindo dominar, não sabe preparar sua aula né está ensinando para para 7º ano por exemplo que são assuntos do quarto ano

Quando é que tu vai chegar no ensino de qualidade? Acho que o principal passo para chegar no ensino de qualidade é preparar o profissional. Que professor que vai estar falando? Se quem vai ensinar é o professor, ele é o caminho principal para chegar no ensino de qualidade e hoje estava vendo que tem muitos professores que já estão preparados. Muitas vezes o erro não é não é daquela pessoa que vai estar lá trabalhando. O erro é da secretaria, de que que seleciona no Processo Seletivo Simplificado (PSS) vários professores assim que concorrem mas sem saber se vão dominar mesmo o ensino e vão conseguir trabalhar, entendeu?

E claro que os que são excelentes professores não vão se dividir né, porque eu tô querendo ser professor porque eu sei que eu vou conseguir certo? Se eu estou concorrendo no PSS para trabalhar na escola porque eu sei que aquele trabalho que eu vou fazer eu vou conseguir fazer, obter resultado, vou fazer os alunos aprenderem alguma coisa, eu não estou simplesmente precisando de emprego ou só querendo salário né. Por esses pequenos detalhes que a gente não percebe que a gente acaba perdendo aquele excelente professor e nós estamos mandando ou enviando contratando aquele professor que não vai conseguir, então eu acho que essa seleção é que tem que ser repensada uma estratégia diferente de como selecionar professores que realmente vão conseguir fazer aquele trabalho na escola.

Eu acho que fazendo isso chega no momento que a gente vai poder avaliar como é que tá o ensino, se tá mais ou menos ou se está de qualidade. Acho que o Professor explorando, com diferentes tipos de material que busca né, assistir vídeos diferentes, buscando na terra indígena, você consegue adaptar no seu jeito e aplica para os alunos. Claro que aluno que vai estudar no ensino diferenciado pode ter mais vantagem. Nesse sentido, porque você tem a liberdade de sentar com alunos na escola indígena, você está morando na comunidade. Se o aluno ficou com dificuldade de manhã na aula, mas procura Professor à tarde porque não entendeu, daí senta de novo, conversa, mostra direitinho o que aconteceu.

Agora, na escola da cidade todo mundo sai correndo para o ônibus, para casa, você só vai ver o aluno com dúvida no outro dia na aula, na sala de aula. Então, você não tem tempo para explorar mais, conversar com os alunos. Então acho que, como eu disse, são os mesmos conteúdos que a gente ensina na cidade, só que na comunidade você tem mais tempo de dizer, explicar, explorar, assim que você tá revendo o mesmo conteúdo com aluno ele tem mais chance

de aprender, só que depende do professor né, então eu acho que essa parte que é mais interessante da escola indígena diferenciada, que você está na comunidade, você fala para ajudar a trabalhar, então você tem que dar essa liberdade para os professores e para os alunos, né.

Mas nem todos os professores fazem isso. Alguns vão dizer “meu horário é até 11 horas, acabou porque eu ganhei para esse tempo”, “eu ganho o meu salário por 4 horas e acabou, só amanhã” isso porque não tá interessado com ensino da comunidade né, então a gente que se entrega para isso é porque você quer que seu povo aprenda mais, você tem que ir lá, abrir né essa liberdade, tem que dar essa oportunidade de estar lá para os estudantes, porque o ano passa rápido e com certeza aparece essa diferença nos alunos e para as famílias. Se o professor não fizer isso na comunidade, claro que os alunos do lado da cidade tem mais essa vantagem né, porque todo dia tem que ter aula na escola da cidade, ela não pára.

Tem professor que deixa a desejar né, dá aula na segunda-feira, na terça-feira, e na quarta-feira diz que tá sem farinha e diz que vai para a sua roça né, daí o aluno já perdeu a aula da quarta-feira. Na quinta-feira ele volta um pouquinho e diz que tem que ir lá tirar mais mandioca para completar a massa da manhã. Então deu quantas aulas? Só três vezes, enquanto que na cidade a gente é obrigado a dar aula todos os dias, porque diretor pede e cobra né. Aí, como o professor é primo ou filho do Capitão, não vão cobrar ele, vão dizer que tem que fazer farinha mesmo e aí onde fica o ensino de qualidade?

Tem esse balanço né. Então depende muito do professor, se ele quer ensinar, mas muitas vezes o professor faz isso porque não sabe mais o que fazer, entendeu? Ele faz isso porque não tem esse conhecimento de como procurar outras maneiras de ensinar, outras metodologias, inovar né.

APÊNDICE G

Entrevista com o professor Josué Casimiro

Muitas vezes nós justamente levamos os materiais para lá para a secretaria e eles dizem que vão imprimir né. Nunca apareceu nada depois, falaram que iam imprimir mas nunca aconteceu isso e justamente, como o Edivaldo estava falando antes, a gente sempre faz trabalho com os alunos. Só não tem onde a gente guardar os trabalhos e este é para trabalhar, para começar a trabalhar com os alunos com sequências, justamente já pensando nesse retorno de vocês.

Com certeza, quando você retornar, você vai ter mais uma cartilha pronta que eu tô trabalhando com alunos de oitavo e nono ano e com os pequenos ilustrando, justamente para as crianças e esse é o objetivo que a gente tem que alcançar até o final do ano, juntamente com alguns alunos que estão aqui, que estão trabalhando em cima disso na língua indígena e em português. Mas já avisando, se tiver o retorno de vocês, aí quando chegarem, com certeza, vou levar algum trabalho deles para você e vai servir bastante para nossa escola.

Então eu agradeço que você está olhando para gente aí qualquer coisa a gente vai estar sempre aqui para a gente nos apoiar também né pensamos na nossa educação e o professor Ronaldo também tá certo, sempre em contato com a gente toda semana, mesmo quando ele vai para a cidade. Com todo mundo daqui, quando ele tem uma novidade sempre informa a gente, então eu quero agradecer a você que tá falando com outros parceiros também. Sem apoio a gente não vai a lugar nenhum, né.

APÊNDICE H

Entrevista com o capitão e professor Graciliano Garrido

Então eu queria agradecer a presença de vocês trabalhando junto com a escola. Acho que é isso importante não é porque o primeiro lugar é isso né, mas a gente tem Deus que nós todos os planos aprovados dentro do tempo do Senhor Deus e posso dizer que, assim, vocês são pessoas enviadas para ajudar um pouco uma comunidade carente né, como nós aqui indígenas nas aldeias e estamos aqui felizes.

Eu tô aqui praticamente feliz por receber vocês e ver vocês aqui na comunidade ajuda direta e indiretamente. Muitas vezes eu faço viagem. Tem vez que eu tento buscar mais apoio, mas não consigo porque não tem parceria muitas vezes. Tiramos dinheiro do nosso bolso para poder viajar né. Quem viaja com bongo sabe e sente tudo isso, tá? Mas hoje nós temos pessoas conhecendo o Cabari, daí a gente já tem esse costume com o Antônio. Então fico emocionado de receber aqui dessa maneira. Na próxima vez que o senhor vier nós vamos fazer diferente, vamos receber o senhor. Pretendo fazer uma recepção, porque a partir desse momento também a escola poderá aprender a partir de todas as perspectivas das pesquisas realizadas, porque não sei se ela sempre presta assim, mas ela pega dentro dos projetos para que as coisas sejam revitalizadas na comunidade.

Então nós podemos nos apresentar para a equipe de vocês também, guiar vocês aqui dentro, porque não é costume o branco voltar. O nosso interesse como indígena é isso né antes de vocês voltarem para o ano que vem, já vou dizer aqui perante a plenária aqui que precisamos fazer uma reforma do plano da nossa escola e sempre vou estar com vocês trazendo minhas impressões, ou fazendo algum projeto para o Centro Comunitário, para a comunidade, que podemos fazer um projeto para chegar, TV, internet.

A gente não vê turma de pesquisa assim fazendo igual vocês estão fazendo. É valioso, porque na pesquisa a gente está vendo o resultado, é isso que a gente quer, não é porque muitas vezes as pessoas fazem projeto, leva embora e não comunica como é que ficou o projeto, como é que ficou o tempo que eu tirei com dois, três comunitários para estar juntando, ouvindo, discutindo, debatendo.

Então, nós precisamos ser informados né que acabou, chegou ao final, vai renovar, já decidimos aqui fazendo festas aqui entre nós, tudo organizado. Então eu acho que é muito importante a ação, que não pode ser só de vocês, mas vocês já chegaram nessa nossa reunião e então agora é debater, escrever mais projetos e voltar.

Hoje, pela primeira vez, eu tenho certeza que a gente vai dar o passo e vai continuar e vir aqui agora eu penso para comunidade. Assim que tiver alguns editais que seriam favoráveis para a comunidade, apresente, repasse para gente. Comunica sempre a gente, porque precisamos estar envolvidos com projetos. Vocês estão estudando, fazendo essa faculdade, então no momento que faz faculdade tenta escrever realmente um projeto que vai acontecer, para você, no final da sua caminhada, de mestrado, doutorado, conseguir apresentar, conseguir fazer aquilo que eu acho que seria um marco importante para a gente aqui.

Assim, como representante de uma comunidade indígena, eu quero deixar claro que não é pedindo só para você, porque eu sei que as coisas estão difíceis. Uma das coisas que eu quero dizer para vocês é que já pensamos em uma parceria através de uma universidade antes, a Metodista, e a gente fica feliz então pela presença de vocês também. Não tem diferença

nenhuma. Hoje aqui acho que nós recebemos um presente, que esse importante presente então mais uma vez em nome de deus, que deus possa dar para vocês saúde.

Outra possibilidade é uma coisa que acabei de esquecer é importante sistematizar os trabalhos com os professores. A gente tem um monte aqui na comunidade que precisa ser sistematizado em um grupo O professor e os pesquisadores precisam estar inspirados para que se possa dizer que também estão trabalhando e mostrar isso para a comunidade pelo menos.

APÊNDICE I

Entrevista com o professor Mário Gonçalves

Meu nome é Mário Gonçalves Luciano. Tenho 42 anos de idade e é o seguinte: eu vou estar falando sobre o curso de Licenciatura indígena, ou seja, Licenciatura em Políticas educacionais e desenvolvimento sustentável da UFAM. O curso começou no ano de 2014.

A primeira etapa foi realizada e era para terminar em 2018, mas a gente terminou depois. A licenciatura é uma novidade para nós do Rio Içana, do povo Baniwa e Coripaco. Nenhum, ninguém poderia frequentar licenciatura ou Universidade se não tivesse licenciatura indígena que que está acontecendo dentro da nossa região, que era realmente uma primeira opção para mim, porque foi uma novidade para nós, para todos com impacto nas lideranças dos indígenas e que indica que estamos lutando.

O meu curso começou lá na comunidade de Assunção do Içana, onde começou a primeira etapa. Eu frequentei a segunda turma. Eu entrei, fiz prova e para poder passar eu frequentei essa licenciatura aí. Falando sobre a continuação, sobre realização de licenciatura, infelizmente muita gente não conseguiu fazer todos os trabalhos, o TCC, que é a conclusão do curso.

Para completar chegou a pandemia e atrapalhou tudo e até hoje estamos aguardando o recebimento dos nossos diplomas. Agora estamos no aguardo somente para realizar formatura só agora trabalho de conclusão, já foi todo feito, a gente já fez a defesa do TCC e eu fiquei aprovado no meu trabalho de TCC. Isso aconteceu conosco e com todos os estudantes aqui que participaram da segunda etapa do segundo turno da licenciatura.

Sobre a condição para a realização do curso nos pólos, tem combustível, transporte para os estudantes se deslocarem para o local e para retorno depois e também sempre tem alimentação para consumir durante o curso. Muitas das vezes estamos com problemas de energia, o gerador muitas vezes não funciona na comunidade e a moradia também a gente não tem. Muitas das vezes a gente só chega com os parentes, aí dormindo de qualquer maneira qualquer jeito, durante o curso, porque não tem alojamento específico para os alunos e aí por isso o motivo da gente ter que falar com parentes para eles darem casa, muitas vezes casas sem parede e tem que ficar lá estudando.

Quando falamos de licenciatura indígena é para valorizar todos os nossos conhecimentos e direitos como indígenas. Estamos no curso e estamos valorizando nossa língua, escrevemos na língua baniwa e só depois vamos traduzir para a língua portuguesa durante os cursos. E muitas das vezes todos estudantes têm que traduzir para os professores doutores o que discutimos, o que falamos nas aulas, na forma que preferimos falar para eles, porque a gente tem a oportunidade de levantar problemáticas para nós estudarmos.

Durante esses 4 anos aí, nós conseguimos levantar quatro problemáticas, ou seja, quatro temas diferentes de nosso interesse, porque se a licenciatura vem atender a realidade, a demanda dos Estudantes indígenas, eles vão estudar assim, porque esse curso é muito diferente dentro dos outros cursos, que muitas vezes vem com tudo programado, já com hora certa, disciplina, como é que vai ser a cada hora e o professor chega e aplica.

No nosso curso não é assim. Ele é mais livre e nós como estudantes temos que ver os problemas para poder estudar. Qual o nosso interesse maior a respeito disso, sobre os temas? Porque com esse tema que nós vamos estudar, aí nós temos direito de escolher aí nós levantamos

nossos interesses e sempre elaboramos muitas coisas durante o curso, o boletim na língua, elaboramos algumas cartilhas só que não tem o suficiente por falta de equipamento de impressora e energia insuficiente para poder usar esses materiais.

A gente estudou com o ensino via pesquisa e a gente pesquisou bastante coisa, realizamos entrevistas com nossos avôs, assim da comunidade, agentes de saúde, etc. a gente faz bastante perguntas, aí entrevistamos para poder registrar tudo. A maioria das comunidades gostou bastante, sempre respondem nossas entrevistas das nossas pesquisas.

Então, por isso, o currículo do curso foi pós-feito, porque como falei no início, ele atende a demanda das comunidades e a realidade dos estudantes indígenas. Agora, todos os conteúdos que eu falei a gente estudou através de problemáticas e com certeza uma parte dos problemas atendeu a minha necessidade como estudante.

Esse curso forma o professor para ser um grande líder dentro da comunidade, para explicar, falar em público, discutir, organizar reuniões, realmente o curso que deixa uma pessoa com formação política e de organização, além de saber aplicar as aulas na sala de aulas com ensino e pesquisa.

Infelizmente nem todos conseguiram passar por todo o curso, lá na terceira e quarta etapa. Alguns estudantes já começam a desistir nessas etapas. Muitos desistiram porque não têm material, não tem computador para trabalhar, porque nesse curso a gente precisaria muito de computador para pensar e registrar. Para escrever sem computador é difícil e por isso muitas das vezes nossos colegas não tem condição de comprar.

Juntamente com os colegas a gente também elaborou projetos e a maioria dos que terminaram a licenciatura já está buscando mais oportunidades para continuar os nossos estudos, seja o mestrado, especialização, ou doutorado, só que a gente não tem muitas dessas oportunidades por aqui.

Na última etapa que a gente fez foi a defesa dos trabalhos finais. Esse custo foi muito bom para formar lideranças, elaborar projetos e escrever textos tanto em língua própria quanto em português. Nele tivemos oportunidade de se expressar na frente de todos e também aperfeiçoamos nossa prática como tradutores.

Maioria das meus colegas que participaram desse curso de licenciatura na verdade avaliam que foi uma experiência satisfatória realmente para para nós, principalmente para para mim e sobre esse tipo de ensino, sobre a metodologia de ensino que a gente participou, eu gostei do trabalho, porque é o que a gente vai seguir fazendo na nossa profissão de professor nas escolas indígenas. A gente faz pesquisa, entrevista, registra, fotografa, escreve tanto na língua em português e aí, com certeza, a experiência foi satisfatória, porque depois a gente consegue repassar esses conhecimentos na sala de aula.

O professor pesquisador indígena tem que saber como conviver dentro da comunidade, sempre querendo valorizar ela, sempre pensando no futuro da comunidade para ajudar a comunidade para fortalecer a educação escolar indígena na sala de aula, conforme as demandas, conforme problemáticas das comunidades. Pelo que eu conversei com a comunidade onde eu trabalho, decidimos trabalhar forte com as artes. Nossa equipe de professores conseguiu trabalhar dessa forma de pesquisa igual à nossa licenciatura na formatura do ensino fundamental em Cabari. Eu, Agnaldo, Graciliano e os demais, que não estudaram nos polos mas fizeram o magistério, já estamos acostumados com essa atividade.

APÊNDICE J

Segunda entrevista com o professor Ronaldo Garrido

Sou Ronaldo José Garrido, tenho 36 anos e participei da formação de professores indígenas pela Universidade Federal do Amazonas da FACED, que é formação de professores que se iniciou no final de Março para abril de 2015 e estou concluindo esse mês aqui de Fevereiro de 2021. Agora será feito o encaminhamento das notas, concluindo o curso. Já defendi meu TCC e estou aguardando somente o lançamento das notas e a formatura.

Foi minha primeira opção de curso no município. Já existiam anteriormente vários cursos do ensino superior oferecidos pela UFAM e pela UEA, além do PARFOR né. Vários professores indígenas fazem esses cursos por não ter outras opções né. Eu particularmente eu não me interessava por essas coisas por esses cursos nem do Parfor, antes de 2015.

Entre 2012 e 2013 eu participava da reunião na maloca da FOIRN, que é o movimento indígena, onde lideranças apresentaram a proposta, reivindicando a proposta para UFAM, indicando para que viesse uma formação de professores indígenas especificamente né intercultural, diferente do Parfor. Daí comecei a pensar nisso, querendo fazer esse curso. Então, toda vez que acontecia oferta de cursos em faculdades particulares eu não me interessava. Preferi esperar mesmo pela licenciatura, que era própria para formação de professores indígenas, até que um dia aconteceu de me inscrever e eu fui aprovado para participar da licenciatura né.

Na licenciatura, ao longo dos módulos que vieram acontecendo, a questão do local sempre era discutida, porque essa formação foi realizada com parcerias né, com IFAM, Seduc, e prefeitura né, através da Semed. Então dentro do projeto praticamente essas instituições estariam articulando né na coordenação do curso. Então o local das aulas era no Instituto Federal do Amazonas, na sede e não nos polos, como acontecia no magistério e na outra licenciatura da UFAM.

A gente recebia informação em relação ao calendário dos módulos, já com módulo e as disciplinas previstas e já nos preparavam para descer da comunidade e ficar na casa dos parentes. Algumas pessoas pagando aluguel tiveram um pouquinho de dificuldade ao longo da formação na questão de materiais, tipo computador, impressora não tinha, cada um usava o seu. A gente pagava para imprimir trabalho dentro da cidade mesmo. Só internet que, de vez em quando, o próprio IFAM disponibilizava com a solicitação da turma.

Nosso curso acontecia no período planejado que são módulos. Então, a gente recebia uma bolsa permanência somente quando a gente estava na aula né, no módulo às vezes recebíamos de duas ou três parcelas. Dentro da sala de aula, alguns professores que passaram na sala durante os módulos são falantes de yëgatu, tukano né, então eles utilizavam a língua de vez em quando na sala de aula. Mas em baniwa mesmo eu não me lembro se teve alguém, eu acho que não teve na minha sala por exemplo de algum professor que fosse falante da língua né, então era tudo na língua portuguesa.

Os conteúdos correspondiam, sim, à minha necessidade, porque é uma formação intercultural. Por isso, a gente tem liberdade de debater na sala né com professor, colocando ideias de propostas e discutindo, mesmo sendo na língua portuguesa mas cada um faz a sua parte de buscar compreender, perguntar, sabendo que isso é importante né para nossa formação profissional, para voltar na nossa comunidade, sabendo repassar aquilo que aprendeu né.

Para nossa formação, cada aluno é responsável por estar aprendendo para aproveitar cada momento da formação, porque, como eu sempre falo para os meus colegas, nós somos representantes da nossa região e comunidade. Se a gente não conseguir aproveitar bastante coisa ou não tiver desempenho durante a formação, não vai conseguir fazer diferença dentro do ensino-aprendizagem na sua comunidade né.

Os meios de avaliação também foram importantes, porque poderíamos falar de tudo né, na questão de planejamento logístico, as disciplinas, a gente escrevia na forma de textos pequenos, como uma avaliação descritiva. A gente podia falar o que foi bom, o que não foi bom, o que precisa né, sempre dentro da nossa expectativa.

Por exemplo, quando algo que a gente vê que é necessário na nossa comunidade, na nossa escola, a gente questiona dentro da sala de aula e a gente escreve também na folha de avaliação né. Licenciatura tem sido fundamental na minha vida pessoal e profissional porque eu também me sinto cada vez mais preparado para retornar à minha comunidade e exercer um papel de formador com segurança né, dominando aquilo que eu preciso repassar para os alunos.

Éramos alunos de 12 povos diferentes dentro dessa licenciatura né, sendo que no Alto Rio Negro são 23 povos indígenas né e tem sido fundamental trocar ideia né. Na hora de apresentar trabalhos, cada estudante de cada povo apresenta da maneira que é conforme a história e o entendimento do seu povo. Então, tem sido fundamental também para refletir e buscar trabalhar de uma forma melhor nas nossas comunidades, lembrando que a minha comunidade também tem vários povos, que falam línguas diferentes.

Quando participamos dessa seleção através de prova foi aproximadamente 700 e poucas pessoas que se inscreveram para 60 vagas. Então, acredito que foi do interesse de cada um buscar essa formação da licenciatura. A gente sabe que nenhuma formação é fácil né, a gente tem que deixar a família, tem que se deslocar do lugar onde vive para participar da formação.

Eu lembro que a gente fez um trabalho em grupo no curso sobre uma tema de medicina tradicional e remédios tradicionais, mais ou menos assim né. Eu e uma outra aluna do Içana né dentro da sala de aula, que foi interessante, porque a gente vai discutindo e montando projeto e falta agora só executar dentro das escolas né, mas foi uma experiência boa.

Alguns de nós, como no meu caso, já era professor, então a gente já trabalha nas nossas comunidades, temos nosso salário, a gente tem como comprar um notebook, um celular para poder acompanhar também as pesquisas e os estudos durante cada módulo. Fica muito difícil acompanhar os cursos sem ter e sem saber usar esses equipamentos. E a gente vai precisar usar eles também na nossa profissão, para nossas aulas lá na nossa escola.

A gente sempre comenta né que quando terminar os módulos, a partir daí cada aluno retorna para sua comunidade para fazer diferença por lá né, porque a partir do momento que a gente estava na formação a gente já sabia que somos o futuro da educação do nosso município. Então, nesse momento que a gente encerra a formação, agora é hora de executar aquilo que precisa ser feito para que realmente possamos colher resultados dentro daquilo que foi pensado e estudado ao longo da formação. Então, acho que cada colega tem muita coisa para contribuir com nosso município, graças a formação de professores indígenas de licenciatura intercultural, que valoriza nossos conhecimentos.

APÊNDICE K

Entrevista com o ex-professor Silvério Garrido Júnior

Meu nome é Silvério, sou indígena da etnia tenho trinta poucos anos eh eu fiz licenciatura plena em física num ano de dois mil e doze entrei e conclui em dois mil e dezessete e atualmente estou cursando aí mestrado em antropologia social pelo Museu Nacional Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em São Gabriel é difícil a gente encontrar alguns cursos. Muita gente que é de São Gabriel que termina o ensino médio tenta buscar cursos fora da cidade, no caso. Maioria vai para Manaus onde eles acabam cursando o curso desejado né. São Gabriel é um dos municípios que mais formam professores e o que mais vem pra cá são Cursos de Licenciatura. O curso foi um projeto, como eu falei né? Foi um projeto que foi aderido pelo programa do governo federal, aquele programa de licenciatura indígena que nós chamamos de Prolind. Então, dentro desse programa, já vem todos os recursos para atender os alunos, né? Onde o recurso é dividido para alimentação, hospedagem e transporte. Como a maioria dos cursistas era das comunidades então o gasto era muito alto e, no entanto, no final do curso quando a gente começou a perder o recurso do projeto foi meio que desanimando muita gente, porque a maioria vinha das comunidades e não tinha onde ficar, né? Ah, teve um um módulo que a gente ficou sem alimentação. E realmente eles tinham transporte, né? Transporte recolhia a gente e quando a gente foi aderido pelo programa Bolsa Permanência do Governo Federal a gente ganhou uma bolsa, que era de novecentos reais por mês. Então ajudou muita gente também né? E No entanto quando a gente começou. A maioria já eram professores, né? Da rede pública. A maioria já atuava em sala de aula. Foi por isso que o nosso curso é realizado no período de férias, pra poder o Professor se ausentar e vim fazer o curso. Então, eu comecei a entrar em sala de aula já com o meu segundo ano na licenciatura, quando eu comecei dar aula em Cabari. Trabalhei quase três anos lá como professor. Então já ajudava muita gente financeiramente né. Então, acho que como a nossa aula era no IFam, então eles disponibilizaram pra gente né? Lá tinha biblioteca, laboratório de informática, toda essa parte de estrutura que a instituição fornecia pra gente, porque também vinham recursos para material didático, né? Para impressão, uso de internet, caderno e todo material era tudo fornecido pela instituição através do recurso que vinha para a compra desses materiais. Como exercício profissional toda essa experiência me ajudou bastante. No segundo ano eu já comecei a lecionar e foi quando eu comecei a atuar na minha própria área, entendeu? Então uma das coisas que mais contribuiu pra mim foi quando eu voltei a trabalhar na minha própria comunidade. Uma comunidade onde cresci, estudei desde a quarta série e foi uma coisa brilhante pra mim de voltar pra ver minha própria comunidade, meus familiares, meus parentes e dar um resultado para eles, né? Um resultado desse curso, onde eu consegui concluir.

ANEXOS

ANEXO A

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA JOANA MADEIRA

SUUITA RESEWARA



NYENGATU RUPI

6º ANO PURAITA MURAKI

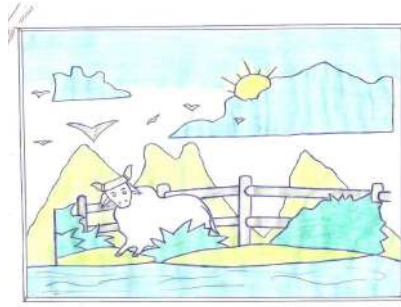
COMUNIDADE BUIA IGARAPÉ - 2011

UYUPIRUSA

Kuiri yasu yamukame yanemuraki miri resewara, maa yasikari waa yakuawa, yanepapera sui, asui amuita sui.

Sesewara, pesu kuri pewasemu ike yanemuraki upe, yepe-yepe suuita resewara, umbau waita sukuera, yaitiwa, tuwi asui umbau waita yuiri “cupim”.

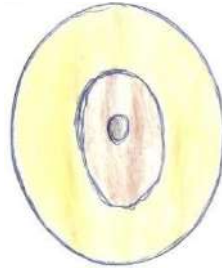
Pesu yuiri pekuawa mamenta yapuderi yawasemu kua suuita.



TAPIRA

Kua tapira nimbawa waa, uyukiriari kampu upe, asui umbau waa yaitiwa, ae yepe suu turusu waa panye amuita sui, sesewara, anyuante uiku kurara upe asui ti usikari umbau sapixara suu, amuita yawe. Ae yepe suu puranga waa.

Alcimar Gonçalves da Silva



TUMBIRA

Asui kua tumbira uyukiriari mfra asui yawara ipi rese. Nyase ae uu tuwi, anyuante ipupe upuderi uiku kua mundu upe. Maa, see piri usaã kua suuita ruwi, panye yawaraita ruwi yuiri. Amu rame miraita ruwi yuri. Kua mampuxuwera uiku tanimbuka upe, mame yuiri puwera xinga waa. Pemaa katu pesui ae.

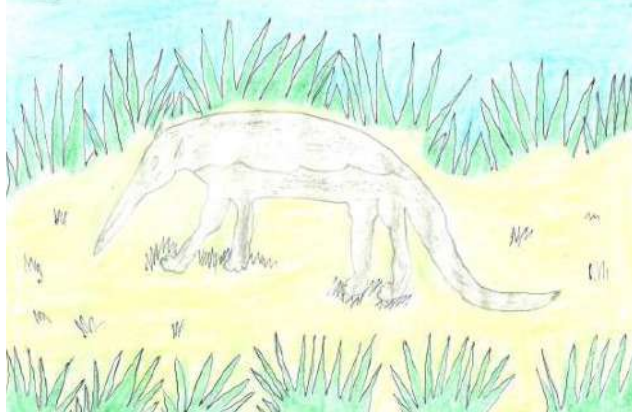
KAVALU

Kua, yepe nimbawa sera waa kavalu, ae yepe suu turusu waa, maa ti usikari umbau sapixara suu amu suuita yawe, tiyuiri umbau sukuera, anyuante umbau yaitiwa, asui ti yuiri uiku mamentu. Maa uiku piri kampu upe, ape supi upuderi uiku sumuaraita irumu, ainta umbau arama yaitiwa yepe wasu ate mairame ainta upita tuyuwe.

SUU UMBAU WAA AMU SUU

kua suu wasu sera waa “leão”, iwasu retana yawasemu arama ike yaneretama rupi, maa uiku amu tetama sera waa África, rupi supi. Aete kua suu uriku taira asui ximiriku yuiri. Ae yepe suu kirimbawa piri waa panye amu suuita sui, upuderi arama uyuká amu suu puasu waita umbau arama ainta rukuera. Nyase kua suu wasu, anyuante umbau sukuera.

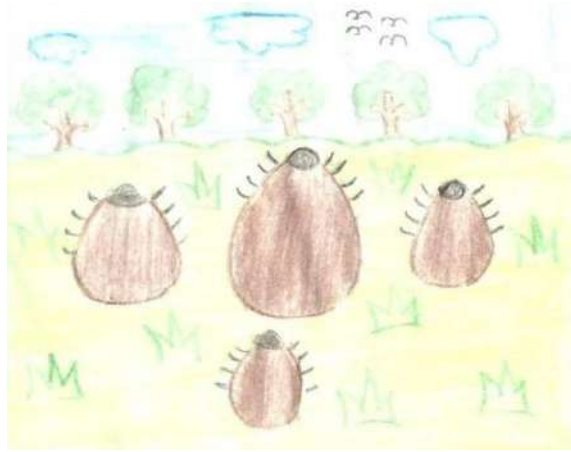
Genilda Martins Cordeiro



TAMANDUA

kua tamandua, yepe suu uiku waa kaa rupi, usikari waa umbau ximbiu, nyase kua suu ae umbau maniwara, usaiwa yuiri asui “cupim”, amuita xinga, yawe arama kua tamandua uiku kaa rupi. Maa ae uvaleri yuiri yambau arama.

Genilda Martins Cordeiro



KARAPATU

Kua karapatu, uiku kaa rupi, usikari arama usuu suuita, upitera arama ainta ruwi. Ae anyuante ximbiu kua tuwi. Ti umbau sukuera tiyuri umbau iwá. Kua karapatu, ae yepe tapuru puxuwera waa, anyuante waa uiku kaa rupi.

Amiraldo Martins Felipe

SUU WASU YAWAITE WAA

Kua suu wasu sera waa “tigre”, ae ti umbau manungara maa pemanduari. Usikari supi uyuká sapixara suu umbau arama sukuera. Kua suu turusu waa iwasu xinga yawasemu arama ike yaneretama rupi ae. Anyuante supi yapuderi yawasemu ae Azia upe.

Ceciana Martins Felipe



ANDIRA

Kuiri hasu hambeu sese kua andira pixuna waa. Kua andira uiku waa iwi kuara rupi, asui mirá kuara upe yuiri, uputari waa, uiku mame pituna wasu xinga waa. Ae usikari upitera arama amu suuita ruwi, see piri upitera kua sapukaiaita ruwi, asui yawara ruwi yuiri. Maa kua andira murutinga waa, uiku waa itá kuara rupi, ae ti upitera tuwi, usikari supi umbau arama iwá, maye: pakuwa, manga, mamãu asui wayawa yuiri. Nyase ae amute isui kua pixuna waa.

Ceciana Martins Felipe



KAPIWARA

kua suu sera waa kapiwara, ae turusuwa usikariwa umbau arama tiririka asui yaitiwa yuiiri. Asui ae usikari umbau arama ara rame asui pituna rame yuiiri, ae uiku katinga upe asui uwasemu rame ipawa ae uyasuka. Maa uiku piri parana rupi.

Ramiro Sanches Mendonça

WARIRI

kua wariri, uwasemu waa umbau arama “cupim”, asui ae uwata usikari umbau arama pituna rame, kuema irumu uwata usikari mira kuara uwike arama ukiri ape, asui mairame pituna, usemu asui, uwata arama usikari yuiri umbau arama. Kua yaneretama rupi tiwatari kua suu.

Ramiro Sanches Mendonça

UPAWASA

Ike usika kua yanemuraki rese wara, yamunya waa yepe akayu upe. Ape penye yanepayaita, yanemanyaita, asui muiri penye, peleri waita kua yanepapera pemaa wana yanemuraki suiwara. Yasaã iwasusa kua muraki, maa usemu maye yamanduari waa yawe.

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA JOANA MADEIRA

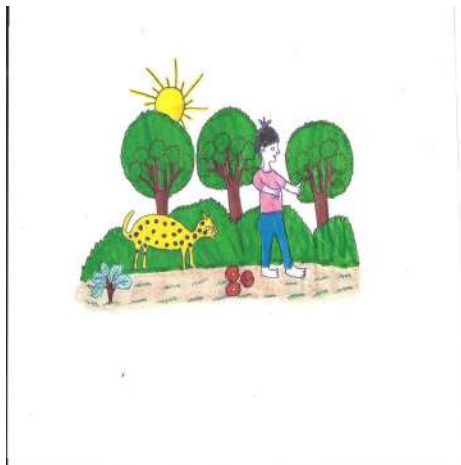
LENDAS CONTADAS NA COMUNIDADE BUIA
IGARAPÉ



EM NYENGATU

TRABALHOS DE PESQUISA DOS ALUNOS DE
7º E 8º ANO

YAWARATE ASUI MÍRA



Yepe ara paa, yepe míra umbau kinyampira irusanga waa, usu runde usikari uyapi. Kuemaite paa usuana kaa kiti, mairame paa usika iwitera rupitape, usendu paa siiya miraita suaki rupi. Ainta usika paa sese, ainta upurunguitawa irumu. Asui paa ainta urasu ae ainta irumu. Kua mira paa umaite mira rete waa ainta. Ape paa upita yakanyemu, mairame ainta

unyee ixupe: - Inde resaru yande ike yasure yayapi tayasuita.

Ape paa ainta uxari ainta piripiaka, asui ainta upuri ainta uyatimana mirá wasu rupitape. Ape paa ainta uyereu wana yawarate. Yawe paa ainta ukanyemu ainta usu kaa kiti. Kuemaite paa, taite upuamu usikiesawa rupi kutara nungara paa ainta usika muiiri yawarateita, nyaa míra piri. Kua tendawa upe paa, aikue siiya miraita ainta umee ixupe piripiriaka, asui paa taumbeu, mayeta usikari arama ximiara piripiriaka irumu. Kua míra upitana paa ainta irumu musapiri ara. Asui paa uyereu ainta irumu yawarate, mairame ainta usu ainta usikai ainta rimiara.

Kua míra uyuiiri paa suka kiti suri retana nyase paa upita marupiara rete waa.

MUKUI WAMINTA RESE



Yepe ara paa mukui waiminta, tauriku waa yepe kupixa wasu, nyaa paa kupixa upe ainta uyutima siiya nana, mairame paa pura-puranga kua nanaita, ape kuaita waiminta tausua ainta upu nyaa nanaita, mairame paa tausika nyaa kupixa wasupe, aintaumaa paa siiya nana pireraita kuera. Ape paa amu waimi unyee isapixara waimi supe: - Buruku, manungarata

kua suu umbau retewa kuaita yanenanaita. asui kua waimi Buruku usuaxara ae: - Ixe ti paye repurandu arama sesui. Ate paa yepe ara, kuaita waiminta ainta usu ainta usaru taumaa arama manungarata kua suu uu retewa ainta nanaita. Asui mairame paa tausika nyaa kupixa upe, ape paa ainta umaa tapira raira miri nyaa umbau waa uiku ainta nana, asui kua Buruku usu sakuera sui. Ape paa upisika nyaa tapira raira miri, umburi ae yepe paneru upe, ainta urasu arama tauxari pee piterupi, yawarate umbau arama ae.

YAWARATE ASUI YAUTI



Yepe ara paa yawarate asui yauti, ainta usu taupinaitika yepe ipawa wasu kiti. Mairame paa aintausika nyaa ipawa wasu kiti, ainta umaa siiya piraita. kua yauti uyuka paa ipindaiwa umpinaputawa uyapi nyaa ipawa wasu piterupi. Ape paa usiki siiya piraita. Ape paa, kua yauti uxari sunde pee rumasawa upe ximiaraita. Mairame paa kua yawarate umaa nyaa piraita, ape, usu umbau pawa ainta. Asui, mairame paa yauti usemu ipawa wasu sui umaa tiana yama ximiaraita. Ape umanduari ikunpa yawarate te usu umbau pawa isui ainta. Asui kua yauti upita paa ipiaiwa ikumpa ruaxara. Ape paa yauti uyana usuu ikumpa yawarate rapiya rese. Asui kua yawarate uyana usu upuri parana kiti, maa, kua yauti tiuxari ae, apete paa yawarate kirimbawa sawa upawa, nyase sasi retana usaã yauti usuu sapiya rese.

YAUTI ASUI TAPIRA



Yepe ara paa , tapira upiru yauti uwike iwi ikiya waa kiti, mame paa usasawa musapiri akayu uiku ape. Muiri ara paa, amana wera umutiku uiku isui kua iwi iruruwa. Musapiri akayu rire paa, yauti usemuana ara kiti. Ape, yauti usemu rire paa, upita ipiaiwa suaxara kua tapira, upiru resewara uwike iwi iruruwa kiti. Asui paa yauti usuana tapira rakuera. Usu paa uwasemu xiputi kuera, uyereu wana ambaiwa mirita. Ape paa unyee tapira riputi supe: - mairame kuera neyara umburi inde, ape paa usuaxara yauti: - kuxima seyara umburi ixé. Asui yauti usu uiku, uwasemu amu xiputi kuera upurandu yuiri ae: - maraime kuera neyara umburi inde: - usuaxa yuiri paa yauti nyawa akayu kuera seyara umburi ixé. Yauti usu paa uiku, uyasemu yuiri amu xiputi pisasu rewa. Ape paa upurandu yuiri ae: - mairame kueranta neyara umburi inde,ape paa xiputi usuaxara: - Kuirintu umburi ixé nerunde. Ape paa yauti upita suri nyase ukuawa usu arama uyuká kua tapira upiru arama sikuwara ae. Ape paa yauti usuana uwasemu ukiri uiku. Tiwaupe paa umanduari, yauti unyee: - maita kuri ayuká arama kua tapira. Ape paa kua yauti upuká tapira rese, nyase umaa paa uiku isapiya rese. Nyase ape nyute paa upuderi uyuka kua tapira wasu.

Dinilson da Costa Martins

KURUMI WASU PURANGA

Kuxima paa aikue yepe kurumi wasu, uriku waa tumbira. Maa ae paa puranga retana, ti paa



yamaa amu maye iyawe waa. Ae paa yepe kurumi wasu ugustari waa uyumusarai kunyamuku tairumu.

Maa, kunhamukuita paa ti ainta ugustari sese, nyase paa uriku retana tumbira itakaũ rese. Asui paa ae ugustari umburi yawara riputi, sendawa upe

nyase paa ae uputari uiku ikiyaima. Asui yepe ara paa, usu pusanga ruka kiti umpusanga arama itumbiraita. Ape paa umpusanga saraita ainta umpukapa paa isui itumbiraita. Asui wara paa itakaũ upita puranga miri ate kuiri. Maa, paa upita suri retana. Asui kua kurumi wasu upuraki paa uiku cidade upe, kuiri ae uriku suka, maa ae paa pirasuwa nyase muiri pituna paa karapanã ukutuka ikupepe. Ugustari resewara paa ukiri makira upe, ti paa ugustari ukiri kama upe. Yawe uwakunteseri kuxima kurumi wasu puranga irumu.

TUYU ASUI IYAWARA RESÉ



Yepe ara paa yepe tuyu unyee ximiriku supe arama: -

Waimi, hasure hasikari hayuká akuti yaneyawaraiwaita irumu. Ape paa tuyu uyuka imukwa uxari iyapa kiti asui paa, usenui iyawara sakakuera, maa, nyaa tuyu yawara sera paa tapayuna. Ape paa ainta usuana garapá kiti, tuyu

usu arama uxari iyawara umuyana, tendawa ruaxara kiti, mame uyuyuiiri wera waa. Uxari paa iyawara umuyana, maa nyaa tuyu yawara paa marupiara piri amu yawaraita sui. Asui paa yawara uyupiru umuyana tuyuwe supe arama. Ape paa tuyu upita suri retana nyase ukuawa ae urikuana ximiara urasu arama ximiriku supe suka kiti. Ape paa tuyuwe uyuiiri usika suri tiana suka kiti, unyee, ximiriku supe: - waimi ayukate yepe akuti miri yaneyawara irumu, yambau arama tainaita irumu ike yaneruka upe. Ape paa waimi usaraxara imena: Ixe hambau putari turusu xinga, nyase paa nya tuyu rimiriku tiara retana, uputari umbau turusu tuyuwe runde, aikue ramere paa, ape katu tuyuwe umbau.

Eliana Florentino Andrade

8º ano

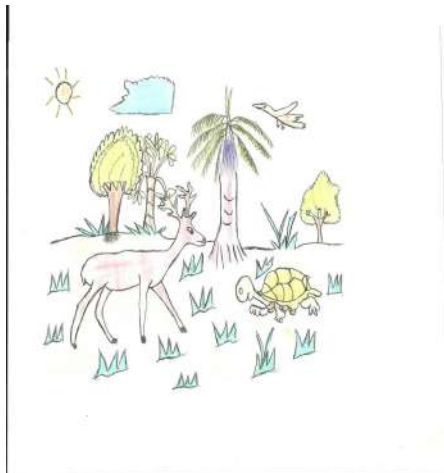
URUBU ASUI APIGÁ



Asui yepe ara paa. Waimi unyee imembira supe arama, resu maa reyumu wíti, taupu retana taiku sekinya. Ape paa imembira unyee, asure ratepu hamaa. Upisika paa ikawatana usuana. Usika paa kupixápe, umaa paa urubuita taupu taiku kinya. Kari-kariwa miri waita paa. Ape paa unyee ainta

supe arama: - Yepe pesuiwara upita kuri serimiriku arama. Ape paa yepe ainta suiwara unyee
 iyamuita supe arama: - Pembeu kuri yanemanya supe arama, harikuana semena kariwa waa. Ape
 paa imena urasu ae suka kiti, ape usika paa unyee imanya supe arama: - Urubuita pu nyaa tauwa
 ainta uiku nekinya. Maa haruriana aintasuiwara yepe aintamu serimiriku arama. Ape paa waimi
 upita suri retana. Nyase urikua inura kariwa waa. Asui amu akayu paa urubu unyee imena
 supe arama: - yasuma yawata semanya piri. Ape paa imena usuaxara ae: - Yasuana pu
 hasaru remaa nemanya. Mairame paa kua urubu usikana imanya piri, ape paa unyee imanya
 supe arama: - Kua semena ti umbau yaneyawe inema waa. Umbau supi manungara tiwaa uriku
 tapuru.

YAUTI ASUI SUASU



Yepe ara paa, suasu usenui yauti, ainta umunya arama yepe yanasá ainta umaa arama awata kirimbawa piri uyana. Ape paa yauti uputari. Asui suasu unyee paa, yauti supe arama: - Wirande kuri yasu yayana. Suasu ti ukuawa sã kirimbawa piri yauti isui. Amu ara paa ainta usu taumaa mamenta ainta uyana aramawa. Asui paa suasu unyee: - Serumuara, yasuana yayana. Nyampukusawa paa yauti uxariana siya sumuaraita pee rupi, aintaupyuru paa tauyaaaaana, ate suasu tiana upuderi, apete paa, umanu pee rupi. Asui paa, yauti umuatiri siya sumuaraita taumbau arama suasu kuera.

YAUTI ASUI YAWARATE



Yepe ara paa, yawarate usu usikari umbau arama yauti, kupukuxinga paa, uwata usu, ape paa, uwasemu yauti uyenu uiku yepe mirá wasu rupita ruaki. Ape paa yawarate uyusiki usu merupiara sese, mairame paa, kuayentuana ae, yauti uwike isui mirá kuara kiti. Yawarate usika paa uyawi-yawika umaa ikuarawa rupi. Asui paa umundeu ipu mirá kuara kiti upisika arama yauti

ipi rese. Nyampukusawa paa, yauti umundeu pawa ipuita ipirera wíra kiti. Tiwa upe paa yawarate umanduari, usaã yauti usuu ipuampe usaka. Ape paa tuwi tiana nyaa yawarate perewa, sasi sawa paa usaã iperewa tiapu usasemu uyana usu kaa kiti.

APIGA ASUI YAWARATE



Yepe ara paa, yepe apiga usu usikari uyapi
 iwitera kiti, maa nyaa iwitera paa upita
 apekatu xinga tendawa sui. Arupi, paa, uwata
 kua apiga usikariwa uiku uyapi suu. Asui
 uyatimana xinga paa, iwitera kuperupi, ape
 paa, uyuwasemu yawarate irumu.. Asui paa
 kua apiga uyapi kua yawarate, anyuate paa,

ximiara uyuri usika ximiriku piri karuka rame.

KURUPIRA ASUI TUYU



Amu ara paa, kurupira usu kaa kiti. Usasa paa musapiri ara ape paa uwasemu yepe tuyu, ukiri waa uiku. Ape paa kurupira usika upisika usaã ikexu rese, ape paa unyee ipiyape, phaaa..., pukuante supi ikexu kua tuyu aíwa dêêê... Ape paa kurupira upuã umaa ixupe. Asui paa kurupira unyee: - aiwana hasu nesui, puku kexu. Ape paa kurupira usuana isui, userukana paa puku kexu kua tuyu kuera. Yampukusawa paa, yaparantu tuyu uyenu, tiresewarantu paa uriku imakira, seswara paa uwenu iwipe.



TUYUWE RESEWARA

Yepe ara paa tuyu usu upinaitika yepe garape apira upe. Ape paa pituna irumu usendu mintu unyengari uiku. Ape paa unyee ipiyape: - hasure hanumpa upuri mirá irumu. Asui paa usika rame iwirupi umaa yepe bukukuri wasuntu ae. Ape paa tuyu upita yakanyemu, kupuku xinga paa tuyu uwena yepe sakai buya, asui upuruka paa yepe

yauti.



YAUTI RESEWARA

Yepe ara paa yauti usu yawarate rakakuera, asui paa uwase yepe tapira usuwa rupi. Asui paa tapira tiumiakunta umaa yauti ape upiru paa uwike lama kiti, asui paa kua yauti usasa siiya akayu lama upe tiresewara upuderi usemu asui. Mairame wera paa amana uwari ape umutiku isui nyaa lama, ate paa ikupukusawa usemu lama sui. Ape paa unyee: - tupaã... hasure hasikari hayupika serikuyara ae, ape paa usu uyumiasuka yepe ipawa miriupe sundere usu usikari kua tapira upiru waa kuera ikupepe. Ape paa, yawarate uyuwasemu irumu, upurandu ae: Ei, kumpa!!! manta remunya kua rupi, aiwana hambau inde. Ape paa yauti unyee ixupe: - ipiwasu upiru kuera hawike lama kiti, sesewara hasikari haiku hayuká arama ae. Asui paa yawarate upuká tuyuwe sese, niri, niri, niri. Ape paa yauti unyee ixupe: - Umba kumpa hasure hasikari hamaitentu hayuka ae. Usu paa, ate uwasemu kua tapira, uyenu ukiri uiku, ape paa yauti miri uyumimi usuarama usuu sapiya rese. Mairame paa yauti usuu sapiya rese asui paa tiana uxari, apete paa tapira upuami uyana upuri garape kiti, akiti paa umanu, yauti uyuká wana ae.

UPAWASA

Ike usika kua yanemuraki yamunya waa, kua akayu 2011 upe, nyade yamuyupiru waita yamunya kua muraki. Yawasemu iwasu xinga maa tikuri yapitu arupi, yarikute kuri yasu yanerunde kiti.

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA JOANA MADEIRA



TRABALHOS DE PESQUISA DOS ALUNOS DE 9º ANO

EM NYENGATU

BUYA PUSANGA KUA KAA UYARI WAA MIRÁ RESE

Kuiri hasu hambeu maita yapuderi yamunya kua pusanga. Asui mame yuiri yapuderi yawasemu ae. Hasu yuiri hambeu maa irumu yapuderi yamunai kua pusanga. Yapuderi yawasemu ae, igapu rupi, asui kaa-tinga rupi yuiri, yapuderi arama yawasemu kua pusanga, yarikute yasikari yamaa uyari mirá rese, nyase



uyukiriari mirá rese. Kua pusanga puranga yayuka mairame buya usuu yande, yayuka sáwa yamukurui ae upita arama finu. Asui mairame upita finu, yarikute yamunai kua pusanga karuká irumu, yayuka yepe kaneku karuká yamburi arama ape kua pusanga, tirame íi irumu yuiri, asui yamusasa kua pusanga panu finu miri waa upe, yamee arama awá buya usuu waa, uu arama. Asui satikuera kuera kua pusanga, yakitika ae mame buya usuu waa rendawa upe. Mairame yampusanga kua kaa upe, ti puranga yambeu imasisa waa supe arama, asui ipuruã waa supe yuiri, yawaite ti uruyari kua pusanga. Kuaye yapuderi yamunya kua pusanga, mairame buya usuu yepe yanerumuara.

Geremias Martins Cordeiro.

WAKAPU

Kua pusanga ae yepe mirá uvaleri waa yampusanga arama yawara panema waa. Yapuderi arama yakuawa kua pusanga resewara, ae yepe mirá pirangawa ipirera. Kua pusanga yapuderi yawasemu kaá rupi. Panema rame yaneyawara, tirame uputari umuyana, yatima rame yuiri uyusaã. Marupiara waa kuera tiana uputai umunyana. Ape yayuka kua wakapu, asui yakarãi ae. Yamunya

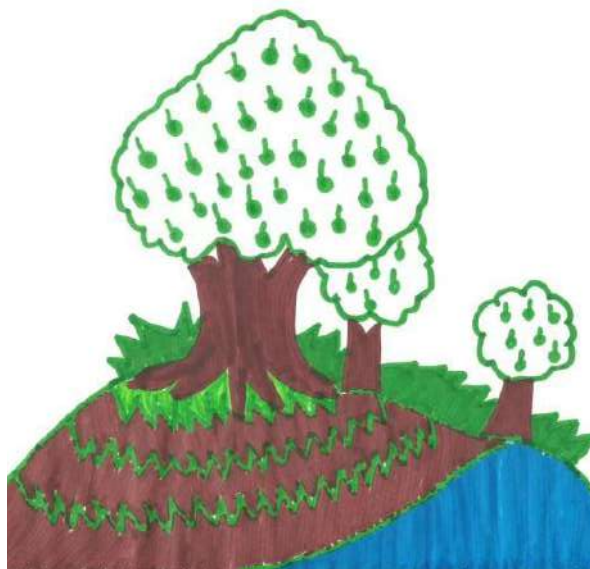


kapara, yamburi arama ape kua yakarãi wana waa. Yapitasuka kirimbawa kua yawara yamburi arama itii kuara kiti. Upuderi arama umburi isui ipanemasa. Usetuna arama suu pixesa, upuderi arama upita marupiara teyuiri, tiarama uriku yatimasa kirimbawa arama usikari umuyana suu.

Lindolfo Gonçalves Cordeiro

PURUKA PUSANGA

Kua manga ae yepe iwá purangawa yau iya. Maa íwa pirera yuiri uvaleri mansi supe arama, mairame yaiku puruka irumu, yasaã rame yanemansi. Ape yayuka kua manga íwa pirera. Yamunya arama pusanga. Yau ae umusasawa arama puruka. Yamunuka yayuka kua manga íwa pirera, yakarãi iputia pura



miri. Yayuka íí kaneku upe, yamburi arama ape kua pusanga. Ape yau ae. Musapiri viaje yarikute yau kua pusanga. Tirame yamaa umusasa kua mansi yame kuta-kutara. Upuderi arama umunusuka kua puruka, tiarama yaxari mansi uyuká yande.

Lindolfo Gonçalves Cordeiro

MINTU MUELA

Kua mintu muela ae buya pusanga,
 yepe-yepe ukuawa kua pusanga.
 Amuita ti ainta ukuawa kua mirá
 resewara. Yawasemu kua pusanga
 rupi asui yawasemu yuiri kupixa
 asui kupixa rimbiwa rupi. Kua mirá

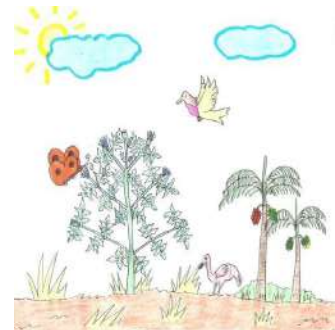


kaa
 upe

uvaleri buya pusanga, asui uvaleri yuiri perewa tiwaa ukua ukāi. Mairame yampusanga ipupe
 kua pusanga, yayuka yakarāi sapu, ape yamutini, ate upita utini, ape yamusasa panu finu waa
 irumu, asui yamukukui perewa upe ape kutara ukāi.

YURUPARI AWI

Kuiri hasu hambeu sese kua yurupari awi, kua yurupari awi ae pusanga panyee awá ukunhaseri waa, maa, ti ainta ukua sã pusanga ae, kua yaitiwa yane apisa pusanga mairame sasi yane apisa, yayuka yurupari awi rawa yamuaku xingantu tata ruaxara, asui yakitika yane ipupe ate mame uriku yukise. Asui yamburi kapara miri upe, ape katu yapuderi yamutikiri yane apisa kití, siya viaji. Kua pusanga ti yayutima waa, ae yepe yaitiwa.



Cecília Martins Felipe

TAPEREBÁ ÍWA PIRERA
(Hernia pusanga)

Kua tapereba íwa pirera ae pusanga. Resaã rame reriku kua mansi serawa “hernia”, puranga resikari kua pusanga. Rerikute remunya kuaye: Resu repiru nyaa tapereba íwa rese tirame sapu rese. Ape repikuĩ reyuka nyaa ipirera neipi rangawa, kise wasu irumu tirame tasira miri irumu. Asui reyuka rire nyaa neipi rangawa, remuyari ae mame resã waa sasi wera. Arirewara resu remukaturu nyaa pirera kuera nerata rendawa árupi. Rexari uxirika arama ape tata irumu. Asui reyupiru resaru resã maita nyaa nemansisawa. Merupisawa nyaa mansi ukanyemu kuri nesui. Kua pusanga iwasuima waa.



Felix Hermes Martins Felipe

ARAYA SABĀU MIRÁ

(Simbiwa pura)

Kua mirá serawa, “araya sabāu” pusanga ae.

Mairame araya ukutuka inde, resikari kua pusanga.

Ae yapuderi yawasemu paranā rimbiwa rupi, asui garape rimbiwa rupi yuiri. Remunuka íwa kua mirá, asui rekarāi ae. Remburi nyaa



rekarāi waa yepe siru upe, í írumu, remunani ae upita arama tiye. Ape remuyapumi ipupe mame araya ukutukawa inde. Rerikute rexari kupuku xinga, resaã kuri sasi sawa uyuri sakakuera kiti.

Usu usasawa sasi sawa kutara. Kua pusanga supi waa.

Felix Hermes Martins Felipe

MITIMA
(Membirari waa rupiara)

Inde kunya nepuruãwa reiku, rerikuanawa irundi yasi. Puranga resikari kua pusanga, mitima miri. Reu arama ae muiri yasi, ate usika nerangawa nemembirari arama. Ape mairame sasiana nemarka, resu repikũi nyaa mitima rapu. Reyuka



mukũi tirame musapiri rapu, asui remiasuka ainta íi irumu. Anyuante nemena upuderi umunya inde arama kua pusanga. Tiarama kuri repurara nemembirari rame. Umunya kuaye: ukitika kua mitima rapuita, asui umunani íi irumu kuya upe. Ape kua pusanga upita takaka. Asui upisika reu arama sasi waupe nemarka, asui umee yuiri reu amu viaji. Nyaa satikuera takaka waa, nemena umusasawa ae nemarka rese, iwate sui iwi kiti. Ape kuri nemembirari kutara. Tikuri repurara nembira unaseri arama.

Felix Hermes Martins Felipe

PRAGA PUSANGA

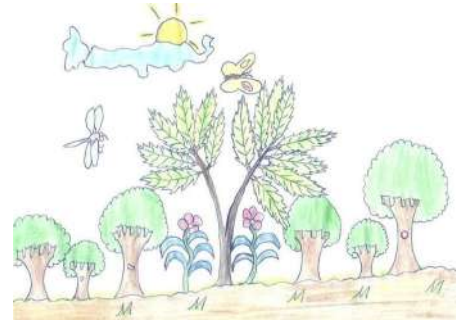
kuiiri hasu hambeu kua pusanga rese wara, maita yamaa ixupe, asui mameta yawasemu ae. Kua pusanga praga rupiara ae yepe “capim” yawe waa yama ixupe, asui isawa puasu xinga “capim” sui suikiri waa, maa kua pusanga ti uiku kaa rupi, ae yepe mitima, yayutima waa yane ruka ruaki asui kupixawa upe



yuiiri. Kua pusanga uriku isapu finu miri waita. Asui mairame yanemansi kutara waa uyupiru yande arama, sasi waa yane akanga, yane píra, yane piya asui umee waa yuiiri ataki yande arama. Ape yayuka kua pusanga, maa yarikute yayuka isapu, yamiasuka ae asui yakamirika ukurui yamburi arama auku upe, asui uvaleri yuiiri yamburi íi irusanga waupe. Asui mairame yambawa yamunya kua pusanga, ape, yakitika ainta píra rupi, yaburi yuiiri ainta resa upe, asui yamee ainta uu arama yuiiri. Yawe mairame yamaa awá imansi kua nungara mansi ti iwasu yayuka kua pusanga.

PIRANYA MIRÁ

Hasu yuiri hambeu kua pusanga rese wara, sera waa piranya mirá. Maa kua pusanga uvaleri mairame yapuruka tuwi asui yawena waa yuiri tuwi. Kua pusanga ae ti uiku mamentu, uiku katinga rupi. Mairame yayuka kua pusanga, yayuka isapu yakarãi arama ae. Ape yakarãi kua pusanga asui yamburi ae íí irusanga waa upe, maa ti puranga yamemui ae. Ape mairame yambawa yamunya kua pusanga yamee mansiwera uu arama. Ape usasa isui kua puruka asui uwena waa yuiri tuwi. Ti iwasu yayuka arama kua pusanga, yakuawa ramee.



Neury-Jane Martins Cordeiro

MINTU MUELA RESEWARA

Kuiri hasu hambeu maita sese kua
 mintu muela, nyase yande arama,
 kua mintu muela ae perewa pusanga.
 Yawasemu waa iwite rupi. Ape
 mairame yariku perewa, anyuante
 yasu yasikari kua mintu muela iwite

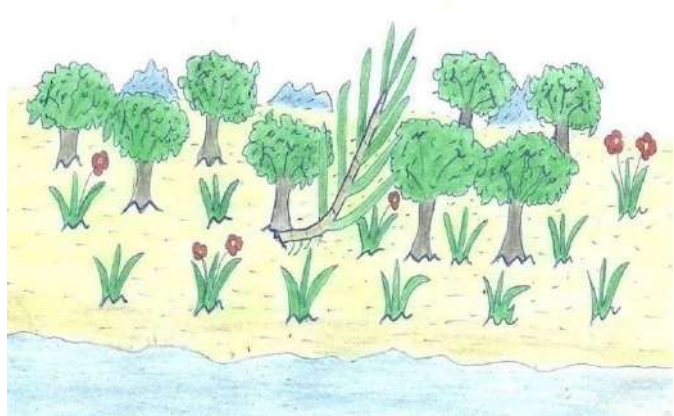


rupi, yawasemu rame yakarãi ae asui yamutini tata upe, upita arama finu. Ae yamburi perewa
 upe. Pepuderi pesaã mairame periku perewa, kua mintu muela perewa pusanga supi waa.

Samuel Carmelita Martins

YAWAKAKA RUWAYA

Asui kua yawakaka ruwaya, ae tukandira
pusanga, mairame tukandira upim yande
yarikute yasikari kua yawakaka ruwaya.
Yapuderi waa yawasemu kukuera rupi.
Maa, yawasemu yuiri kaa rupi, ape
iwasuima mairame tukandira upim yande



kupixa rupi. Mairame tukandira upim yande, yayuka ae yakitika ukurui puranga yanepu upe,
yamusasa arama mame upim waa rendawa upe yande, usasawa kutara isasi sawa.

Samuel Carmelita Martins

PIRARUKU APEKU

Kua kaa uvaleri ipunga waa rupiara, asui imewa waa rupiara yuiri, ae yawasemu tendawa upe uka ruaki rupi. Mairame yamunya kua pusanga, yasu yayuka musapiri rawa, puranga waita asui yamiasuka ainta puranga. Asui yamuaku ae tata



ruaxara ate mairame upita membeka. Mairame saku uiku kua kaa, ape yakamirika mame ipunga waa uiku. Asui imewa waa rupiara, yamuaku kua kaa, asui yakamirika yanepupe, asui yamutikiri iyukise, perewa upe siya viaji ate mairame ukaĩ.

Roberta Bruno Martins

TAMAKUARI ÍWA

Kuiri hasu hampinima sese kua pusanga sera waa tamakuari. Kua tamakuari íwa, yawasemu igapu rupi, ae uvaleri pusanga arama. Mairame yariku kuruba, yarikute yasu yamunuka tamakuari íwa, asui yasuanti panu irumu iyukise. Asui karuka rame, ape yamusasa

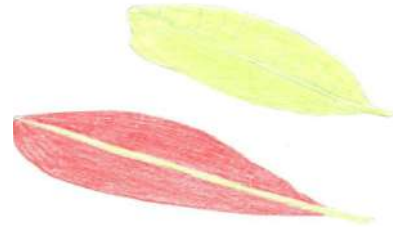


panye yanepira rupi. Maa kuemaite yarikute yayasuka yayumusabãu puranga tiarama ipunga yanepira. Kua pusanga yamusasa mukuĩ tirame musapiri viaji, ape katu upawa kuruba yanepira sui.

Roberta Bruno Martins

AKAYU ASUI WAYAWA RAWA

Kuiri hasu hambeu taresewara kuaita kaaita. Akayu ruã asui wayawa rawa yuiri. Kuaita yapuderi yamunya upita arama kuaye: Yayuka kua akayu ruã, asui wayawa rawa, yaxari arama upupuri.



Kua pusanga uvaleri puruka rupiara, mairame yapisika puruka, ape yamunya kua pusanga.

Yawe sesewara kua pusanga penye tiwaitare pekuawa maita yapuderi yamunya pusanga, maa kuiri pesu pekuawa.

Laura Gonçalves Cordeiro

LIMÃU

Hasu yuiri hambeu sese kua limãu, maita yapuderi yamunya upita arama pusanga, penye arama penye tirewaita pekuawa maita yapuderi yamunya ae, maa kuiri pesu pekuawa. Yapuderi yayuka yepe limãu tiãruwa, asui yamunuka ae piterupi, asui yamburi yepe kaneku upe yakamirika arama ae, usemu arama iyukise, yakamirikapa rire ae, yayuka yepe panela miri asui yamburi íí, ape, yaxari upupuri asui yamburi asuka. Mairame yamuyeana ae, ape yamburi nyaa limãu yukise yamutampa ae ate mairame upita irusanga, ape yapuderi yamee mansiwera uu arama. Kua limãu uvaleri mairame kataru uyumusanta taina taputiape, ape yamunya kua xaa, yawe yapuderi yamunya kua pusanga.



Laura Gonçalves Cordeiro

PEREWA PUSANGA

Kua pusanga perewa rupiara yapuderi yawasemu ae yaitiwa rupi yane ruka ruaki rupi. Ae yepe mirá yawe miri waa yamaa, maa ti turusu ae, yepewasu “capim” irumu iwatesa. Yayuka kua pusanga mairame yariku perewa, yayuka rame ae yarikute yayuka sawa mirita, ape yamburi yanepupe, yakitika



kuaita sawa ita, ate mirame uyumunani pawa puranga. Yamburi kuaira mirintu íi sese iruru arama upita, yamutikiri arama ae perewa upe. Yamburi kua pusanga, perewa upe ate mairame ukaĩ. Yawe aramawa kua pusanga sera waa san juãu kaa.

Rosivaldo da Silva Gonçalves

PRAGA PUSANGA

Kua pusanga ae yepe mitima, yayutima waa mamentu yaputari, uka ruaki, tirame kupixawa upe.

Uriku waa sawa mirita ipukupuku, asui íwa maye kana yawe miri yamaa, maa ti turusu waa ae.

Yayuka ae mairame miraita umunya praga yanerese. Yarikute

yayuka sapu kua mitima, asui yatukatuka ukurui, asui

yamburi íí kuaira mirintu ape. Yapuderi yamburi kua pusanga

yane resa upe, asui yau yuiri ae, asui yayumiasuka yuiri

ipupe, yapuderi yayunpusanga mayentu yaputari kutakutara,

kupuku yuiri. Yawe arama waa kua pusanga.



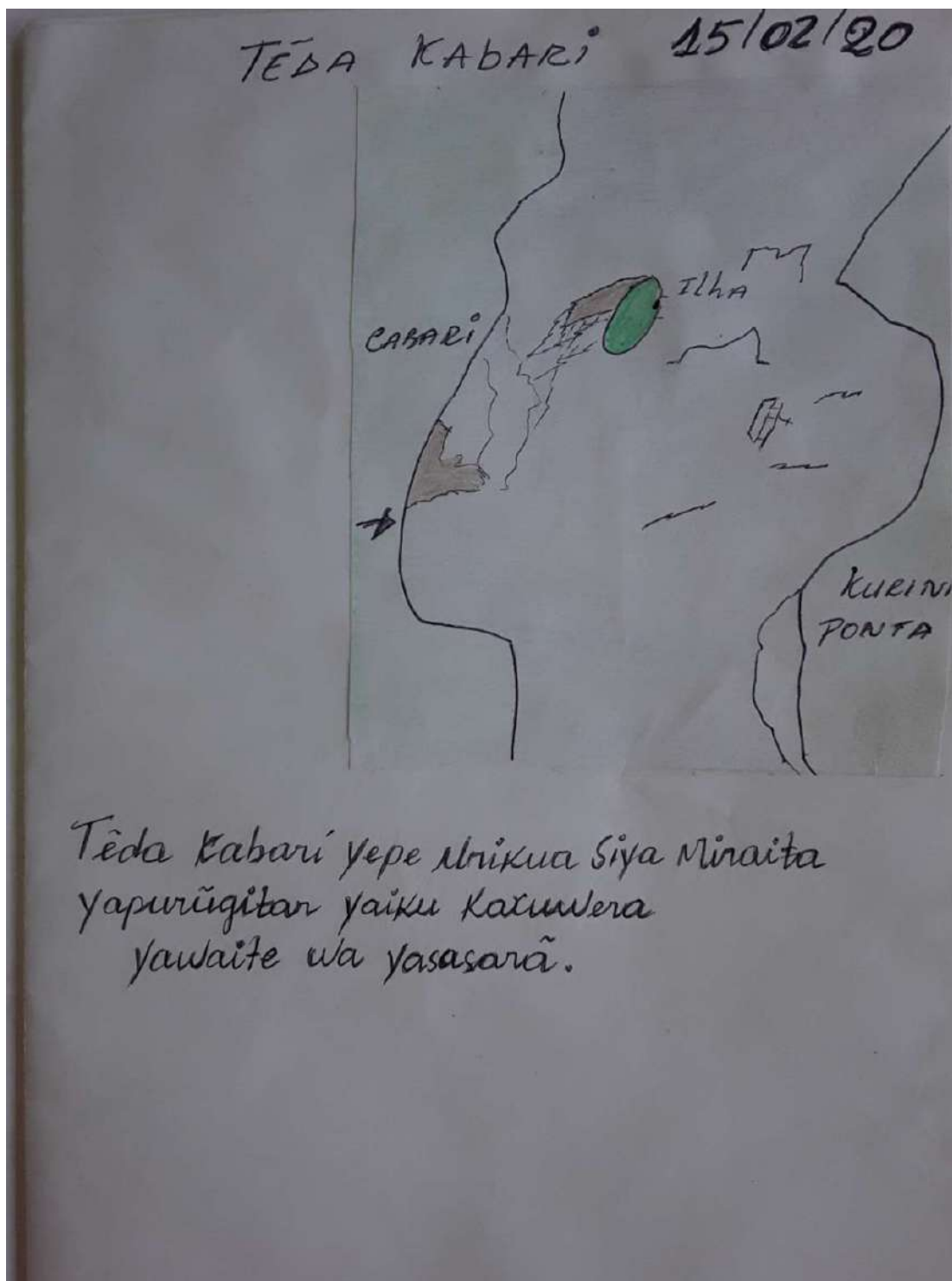
Rosivaldo da Silva Gonçalves

UPAWASA

Ike usika kua yanemuraki miri yamunyawaa yande yumbesaraita ike yanerendawa upe. Turusu iwasusa yasaã, yapuderi arama yamunya kua muraki, maa usemu maye yaputariwaa yawe. Kuiru yaxari pemaã arama ae, mame pepuderi waa pewasemu pusanga tiwa kuera pekua. Kuekatu rete penye arama umbesaraita, asui panye yande arama yuiru, muiru penye pemaã waita kua yanemuraki.

ANEXO B

FANZINE DE CABARI



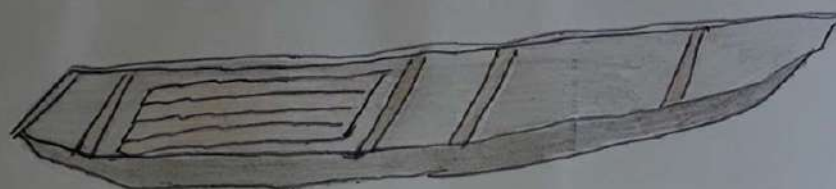
COMUNIDADE DE
SÃO SEBASTIÃO



yepe pũta caxubera pirãtawla asui
utipa name yũri, Mayete biũla
kame parana, asui uriku rebusu
panelãu ãpipica iraga.



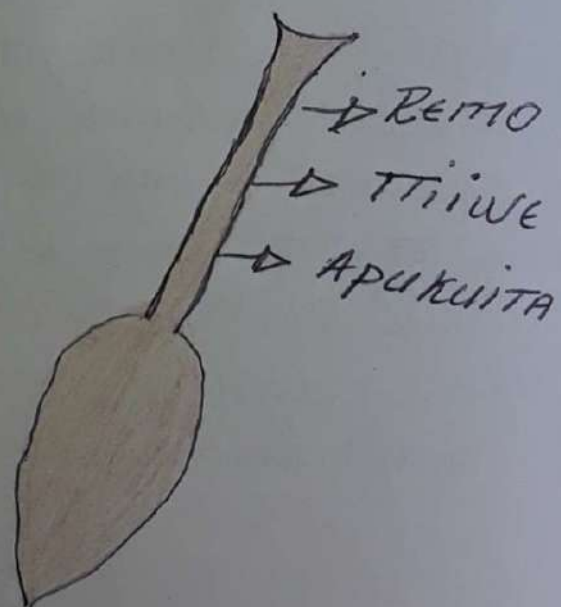
Yepé Kaxuñera yawaitewa
 Siya nira purarí usasarama.
 parana wasu name.
 Siya igara asui Rabeta motor nírta
 Taxái upita arupi mairame ta
 igara upupipika caxuñera
 Gapemusa inũ.



→ CANOA

→ IITA

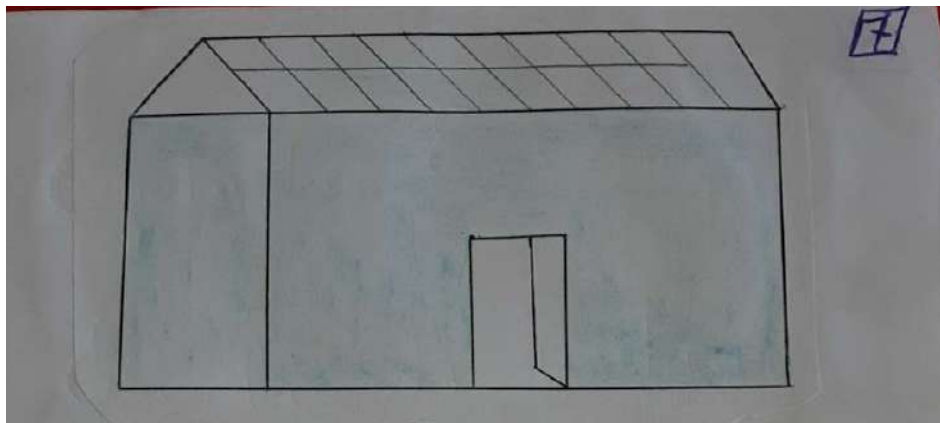
→ IGARA



→ REMO

→ TTIWE

→ APUKUITA



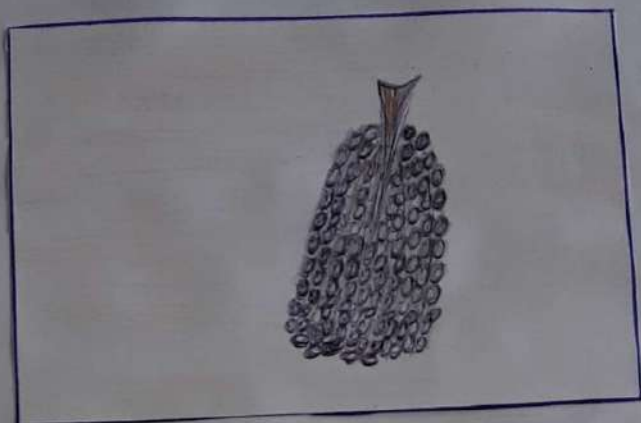
CASA

Muito tempo atrás não havia casas, mas no fim dos tempos foi surgindo algumas casas de palhas de Caramã havia tantas casas de formas muito diferentes que antigamente ainda nesses tempos, começou a surgir com tetos de alumínio

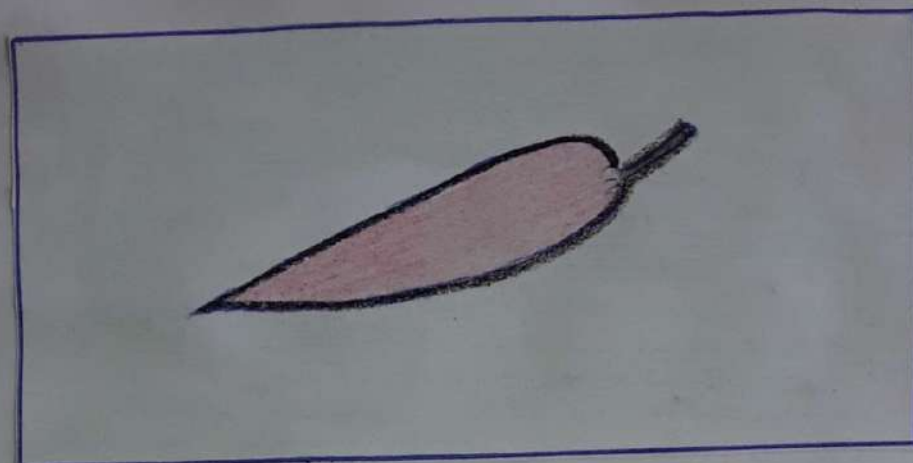


CANOA

Grande transporte usado pelos indígenas
poucos fabricam canoa e feita de
madeira de boa ou seja de primeira
Como: yakayaka, lairo busta,
lauro, bacate rana - etc.



Oacai é um alimento
utilizado desde antiguidade
Pelos nossos antepassados
até os dias de hoje. Oacai
atualmente Para o morador
Cabariense e mais para
Zender.



A Pimenta é muito
Andosa para os que
não são acostumados
a comerem. Porque
A pimenta é bom de mais
com peixe na panela
que é chamada,
Quinha pira.



O RIO SECO
METTAKA OONI

Panaya oopi meelta lhiahi ooni makapeki,
kaiyhopa waoma wakaitaka hima ima noukakeetsa
neñaaka namon. ni hipada nako nhaahi inaixi
manheekaperi the wakakai paakorokha.
Kaiyhopa manottoa hiipanaoko the panaya
kaatsa.

Ideenhiikapemi:

- 01 - Janderson Luiz
- 02 - Mário Gonçalves
- 03 - Plácido Luciano
- 04 - Cleide Garrido

ETNIA: KORIPAKO
ANO LETIVO: 2020



SERRA DO CABARI
 "HIPANA CABARI NAKO"

Neene pakapa apoma hipana-
 tsometsa cabari ioxa, apoma-
 hipana kakaonaperi phime-
 mekapi-riko, iima neenika nha-
 ni hipada kakaonaperi kaipho-
 pa kakonukomi hipoma imaki.
 iho phime ialanainai.



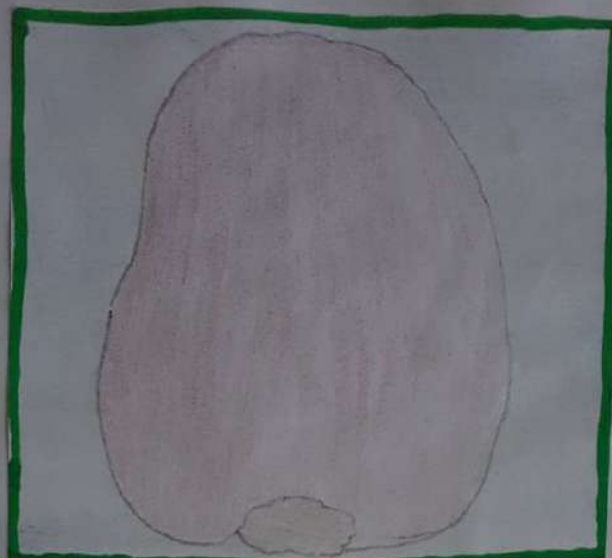
CONSEQUÊNCIA DO RIO SECO"
 "METTAKAPOA OONI"

Ikapa koambeka maatshika
 namotorni nheette rababetani
 tsakhaa nhaahi inaiki panaya,
 ima neñaakana hiipada nako-na.
 Kawhaina panaya aahi
 Kabari-kaanani.



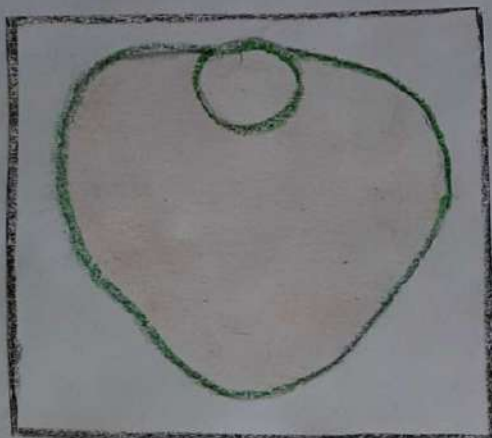
ARENA RIO NEGRO
 PATOPITA KARHOAPHI MAKAAPHI

Panaya aahi Cabari_riko
 Copi warho patopitakarcaaphi makaaaphi,
 Kaiyhopa inoatsa nheette idewatsa
 kopiperi; himakada nako neenika
 COPA CULTURAL. Ima wanhaithakani
 Yamadape hamoli yhapodamipe.



O Jambo é uma planta
que dá muito aqui,
na comunidade Cabari.
Quando chega a época
de brotar, e muita
das vezes acaba estra-
gando, porque cai muito.

Autor: Garcia Garrido

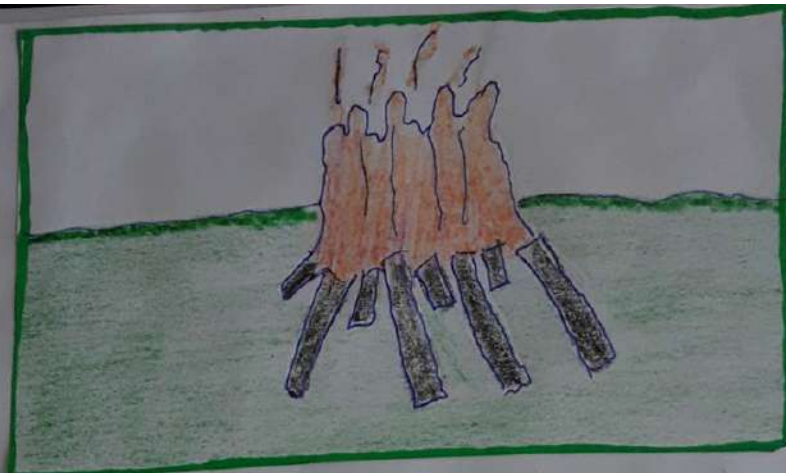


O cubiu é plantada na
Roca e é alimento muito
bom para se comer quando
estamos brocados. Basta
se descascar o cubiu e
fazer a salada e pôr
um pouco de pimenta e
sal, depois é só fazer
o xibe! pronto aí você
come e mata a sua
fome.



Informativo: Campo de Futebol Arena Rio Negro Comunidade Cabari

A quadra de Campo de Futebol construída no ano de 2015, com apoio do Exército medindo 95 m. de comprimento e 75 m. de largura, gramado e belo para as competições das modalidades e atividades esportivas. Normalmente no ano escolar sediamos o campeonato nessa primeira edição jornal. data 15.02.20



Fogo

É sumamente importante, pois dela é preparada o alimento, como para moquear, assar e principalmente para aquecermos o corpo.

No cabari o fogo é utilizado para preparar Biju, farinha e principalmente a famosa quinha-pira etc.

ANEXO C

Fotos da comunidade Cabari de 2012

1. Encerramento do ano letivo 2012



Foto: Daniel Garrido, 2012

2. Estudantes da Universidade de São Paulo em visita turística na comunidade Cabari



Foto: Lucas Ciola, 2012

3. Formatura do Ensino Fundamental

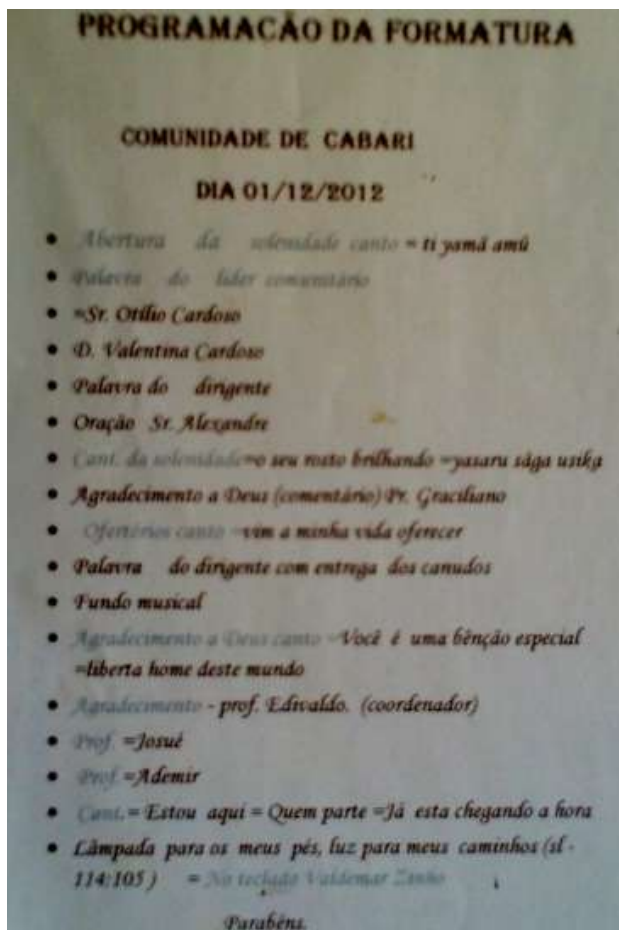


Foto: Graciliano Garrido, 2012

ANEXO D

Fotos da comunidade Cabari de 2013

4. Trilha no caminho das Serras de Cabari guida por Uτίlio Garrido



Foto: Lucas Ciola, 2013

5. Família de Uτίlio Garrido em frente de sua casa



Foto: Eliane Garrido, 2013

ANEXO E

Fotos da comunidade Cabari de 2014 e 2015

6. Professor Silvério Garrido Júnior abre o 1º Seminário da Escola Aí Waturá em Cabari



Foto: Ronaldo Garrido, 2014

7. Professores Ronaldo Garrido e Silvério Garrido Júnior em atividade de pesquisa em roça familiar



Foto: Graciliano Garrido, 2014

8. Professor Silvério Garrido em atividade da disciplina de Educação Física com estudantes do Ensino Fundamental



Foto: Ronaldo Garrido, 2014

9. Professor Silvério Garrido Júnior na casa de farinha de Uílio Garrido



Foto: Daniel Garrido, 2014

10. Professor Silvério Garrido apitando o treino de volêi das alunas do Ensino Fundamental



Foto: Ronaldo Garrido, 2014

11. Professor Silvério Garrido Júnior recebendo equipamentos escolares vindos da Semed



Foto: Ronaldo Garrido, 2014

12. Professores Silvério Garrido Júnior e Josué Casimiro em atividades de dramatização de profissões



Foto: Ronaldo Garrido, 2015

13. Professor Silvério Garrido Júnior guiando a apresentação do Dia das Mães do Ensino Fundamental



Foto: Ronaldo Garrido, 2015

ANEXO F

Fotos da comunidade Cabari de 2016

14. Professor Mário Gonçalves em atividade de pesquisa em Cabari junto de outros licenciandos da Ufam



Foto: Daniel Garrido, 2016

15. Professor Mário Gonçalves na Arena Rio Negro



Foto: Silvério Garrido Júnior, 2016

16. Silvério Garrido Júnior e Aciuly Garrido em atividade de musicalização



Foto: Daniel Garrido, 2016

17. Apresentação cultural em Formatura do Ensino Fundamental



Foto: Ronaldo Garrido, 2016

18. Professor Mário Gonçalves na entrega de certificados de conclusão do Ensino Fundamental



Foto: Ronaldo Garrido, 2016

ANEXO G

Fotos da comunidade Cabari de 2017

19. Professor Mário Gonçalves no Campeonato Cabariense



Foto: Daniel Garrido, 2017

20. Professor Mário Gonçalves com estudantes na Formatura do 1º Evento Cultural da comunidade Cabari



Foto: Ronaldo Garrido, 2017

21. Sala de aula da Escola indígena de Cabari (Einc)



Foto: Silvério Garrido Júnior, 2017

22. Entrega dos exemplares do livro *Kabari Teepa* em frente à casa de Valdemar Garrido



Foto: Lucas Ciola, 2017

23. Professor Mário Gonçalves na loja da Oibi, em São Gabriel da Cachoeira



Foto: Janderson Luciano, 2017

24. Professor Plácido Luciano em sala de aula da Einc



Foto: Mário Gonçalves, 2017

25. Plácido Luciano em frente ao depósito escolar



Foto: Mário Gonçalves, 2017

26. Banner da 1ª Copa Cultural Rio Negro na Arena Rio Negro



Foto: Mário Gonçalves, 2017

ANEXO H

Fotos da comunidade Cabari de 2018

27. Janderson Garrido com outros membros do CEC



Foto: Mário Gonçalves, 2018

28. Confraternização de Fim de ano na Comunidade Cabari



Foto: Mário Gonçalves, 2018

29. Membros do Clube Atlético Cabariense na Arena Rio Negro



Foto: Ronaldo Garrido, 2018

30. Reunião de professores na casa do professor Graciliano Garrido



Foto: Mário Gonçalves, 2018

31. Reunião da Coordenação da Escola Aí Waturá no Centro Comunitário da Ilha das Flores



Foto: Mário Gonçalves, 2018

32. Garcia Garrido auxilia Uílilio na confecção de tipiti a partir de fibra sintética na casa de farinha



Foto: Ronaldo Garrido, 2018

33. Depósito da Einc, construído em 1997



Foto: Ronaldo Garrido, 2018

34. Mensagens de boas vindas no Centro comunitário de Cabari



Foto: Ronaldo Garrido, 2018

35. Atividades de pesquisa e classificação dos seres aquáticos expostas no Centro Comunitário de Cabari



Foto: Mário Gonçalves, 2018

36. Atividades de pesquisa e classificação dos répteis, expostas no Centro Comunitário de Cabari

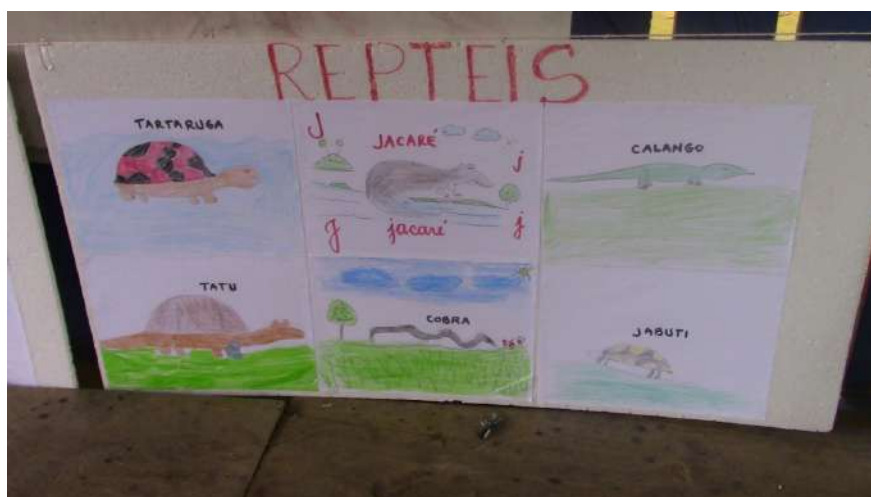


Foto: Mário Gonçalves, 2018

37. Atividades de pesquisa e classificação das aves, expostas no Centro Comunitário de Cabari



Foto: Mário Gonçalves, 2018

38. Atividades de pesquisa e classificação dos insetos, expostas no Centro Comunitário de Cabari



Foto: Mário Gonçalves, 2018

39. Atividades de pesquisa e classificação dos mamíferos, expostas no Centro Comunitário de Cabari



Foto: Mário Gonçalves, 2018

40. Jogo da memória com nomes de animais em língua portuguesa



Foto: Mário Gonçalves, 2018

41. Pesquisadores visitam a Casa de Farinha da família de Mário Gonçalves, guiados por Silvério Garrido



Foto: Silvério Garrido Júnior

42. Professor Josué Casimiro e Silvério Garrido levam visitantes à roça da família do professor Mário Gonçalves



Foto: Silvério Garrido Júnior

43. Tipiti confeccionado com garrafa PET na Casa de farinha da família de Uílrio Garrido



Foto: Ronaldo Garrido, 2018

44. Apresentação das turmas do Ensino Fundamental com a professora Dionésia



Foto: Ronaldo Garrido, 2018

45. Professor Mário Gonçalves na obra de construção das arquibancadas da Arena Rio Negro



Foto: Daniel Garrido, 2018

ANEXO I

Fotos da comunidade Cabari de 2019

46. Professor Agnaldo Casimiro e Garcia Garrido apresentam demandas da juventude da microrregião Aí Waturá em encontro da Foim sobre juventude indígena



Foto: Janderson Garrido, 2019

47. Daniel Garrido faz fala e canta música em Santa Ceita



Foto: Janderson Garrido, 2019

48. CEC Campeão do Campeonato cabariense



Foto: Ronaldo Garrido, 2019

49. Almoço após Celebração do Dia dos pais, no Centro comunitário de Cabari



Foto: Janderson Garrido, 2019

50. CEC em torneio esportivo após a celebração do Dia dos pais



Foto: Janderson Garrido, 2019

51. Chaveamento da Copa Cultural Rio Negro

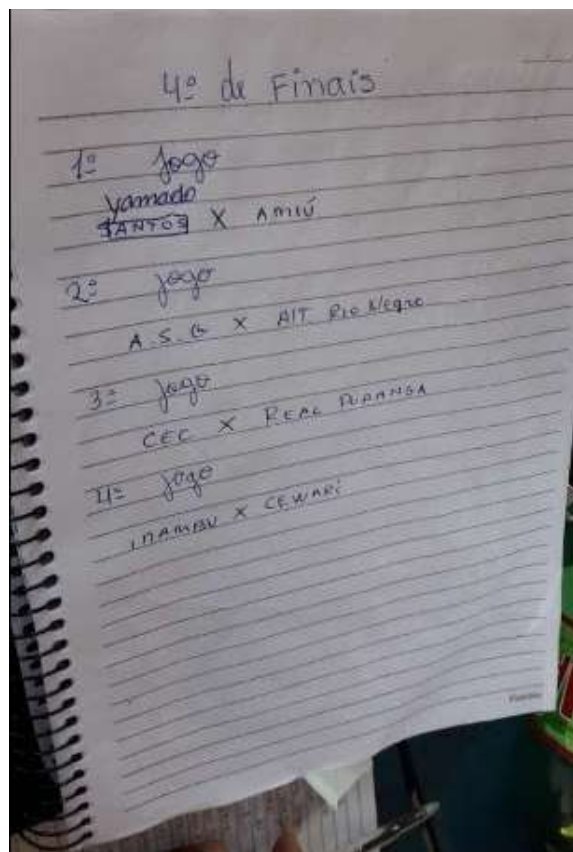


Foto: Jandertson Garrido, 2019

52. Almoço durante Conferência bíblica em Cabari



Foto: Janderson Garrido, 2019

53. Agente de saúde indígena Daniel Garrido realiza teste rápido de diagnóstico da Malária



Foto: Janderson Garrido, 2019

54. Apresentação dos estudantes do Ensino Fundamental no Dia dos Pais



Foto: Agnaldo Casimiro, 2019

55. Apresentação de dramatização de estudantes da Einc na Conferência Bíblica de Cabari



Foto: Agnaldo Casimiro, 2019

56. Dabucuri de encerramento do ano letivo de 2019 no Centro comunitário de Cabari



Foto: Agnaldo Casimiro, 2019

57. Informações do Centro comunitário de Cabari sobre os trabalhos comunitários de limpeza

S. FEIRA	T. FEIRA	Q. FEIRA	Q. FEIRA
2º e 3º ANO	4º e 5º ANO	6º ao 8º ANO	9º ANO FINAL

! A DIREÇÃO AGRADECE COLABORAÇÃO DE TODOS!

Foto: Daniel Garrido, 2019

58. Trilha pelas Serras de Cabari guiada por Janderson Garrido



Foto: Aciuly Garrido, 2019

59. Janderson visualiza o Alto Rio Negro desde o topo da Serra



Foto: Aciuly Garrido, 2019

60. Turma de estudantes da UEA no topo da Serra de Cabari, com Aciuly Garrido, à esquerda



Foto: Janderson Garrido, 2019

61. Estudantes da UEA retornando das Serras de Cabari



Foto: Aciuly Garrido, 2019

62. Pais e mães aplaudem os concluintes do Ensino Fundamental em 2019



Foto: Janderson Garrido, 2019

63. Alunos apresentam leitura de textos durante a formatura do Ensino Fundamental, acompanhados pelo professor Graciliano Garrido



Foto: Janderson Garrido, 2019

64. Meninas jogando futebol no campo ao lado da Arena Rio Negro



Foto: Janderson Garrido, 2019

65. Realização da oficina do Jogo do Urutu no Centro Comunitário



Foto: Janderson Garrido, 2019

66. Professores Pedro, Josué, Mário e Dionésia acompanham as atividades dos alunos durante o Jogo do Urutu



Foto: Janderson Garrido, 2019

67. Professor Pedro compartilha experiências com Antônio durante a oficina



Foto: Janderson Garrido, 2019

68. Professor Mário produz textos e ilustrações com o grupo de falantes de koripako, durante oficina pedagógica



Foto: Antônio Fernandes, 2019

69. Garcia Garrido produz textos e ilustrações do grupo de falantes de baniwa, durante oficina pedagógica



Foto: Antônio Fernandes, 2019

70. Grupo de falantes de yêgatu assiste e comenta vídeos com usos da língua durante a oficina pedagógica



Foto: Sileusa Monteiro, 2019

71. Estudantes da Einc colaboram com ilustrações na oficina pedagógica



Foto: Antônio Fernandes, 2019

72. Professor Ronaldo Garrido colabora com textos e ilustrações para o Grupo de falantes de baniwa



Foto: Antônio Fernandes, 2019

73. Américo colabora com textos e ilustrações para o Grupo de falantes de koripako



Foto: Sileusa Monteiro, 2019

74. Professor Josué debate sobre recursos educacionais em yêgatu durante a oficina pedagógica



Foto: Sileusa Monteiro, 2019

75. Professor Josué Casimiro colabora com grupo de falantes de yêgatu



Foto: Sileusa Monteiro, 2019

76. Uílío Garrido lendo alguns textos de recursos educacionais em português e em yêgatu



Foto: Sileusa Monteiro, 2019

77. Américo e Mário servem mingau e caribé em intervalo da oficina pedagógica



Foto: Sileusa Monteiro, 2019

78. Cesto para depósito de ofertas na igreja de Cabari, confeccionado com garrafas PET



Foto: Antônio Fernandes, 2019

79. Almoço de celebração do Dia das Crianças no Centro comunitário



Foto: Janderson Garrido, 2019

80. Oferecimento de vinho de patauá no Dia das Crianças



Foto: Janderson Garrido, 2019

81. Seminário de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental orientado pelo professor Josué Casimiro



Foto: Josué Casimiro, 2019

82. Professor Ronaldo Garrido produzindo exercícios de matemática em língua baniwa

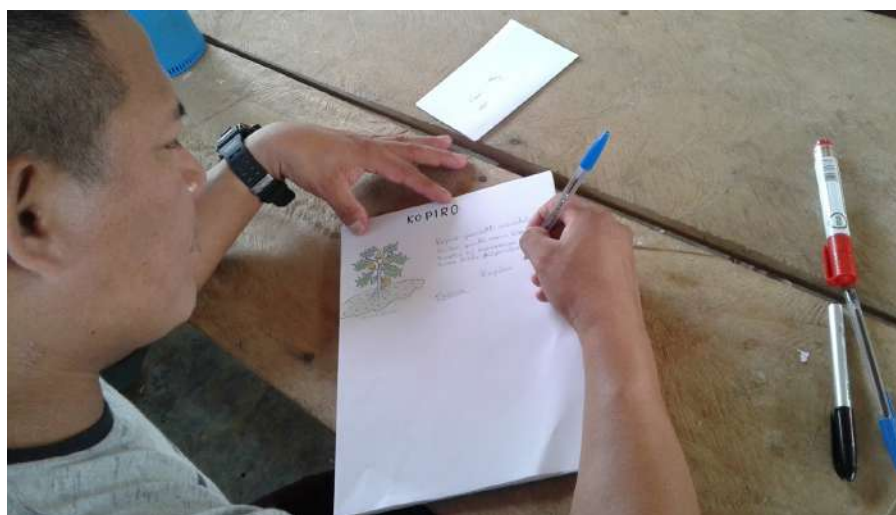


Foto: Antônio Fernandes, 2019

83. Valdemar e Daniel Garrido em obras nas arquibancadas da Arena Rio Negro



Foto: Janderson Garrido, 2019

84. Antônio conversa com professor Ronaldo sobre possibilidades de recursos educacionais em língua baniwa



Foto: Sileusa Monteiro, 2019

85. Almoço comunitário ao lado da Arena Rio Negro, durante conferência bíblica



Foto: Agnaldo Casimiro, 2019

86. Professor Ronaldo Garrido buscando açaí



Foto: Agnaldo Casimiro, 2019

87. Estudantes do Ensino Fundamental no topo da Serra de Cabari



Foto: Janderson Garrido, 2019

ANEXO J

Fotos da comunidade Cabari de 2020

88. Chaveamento da Copa Rio Negro

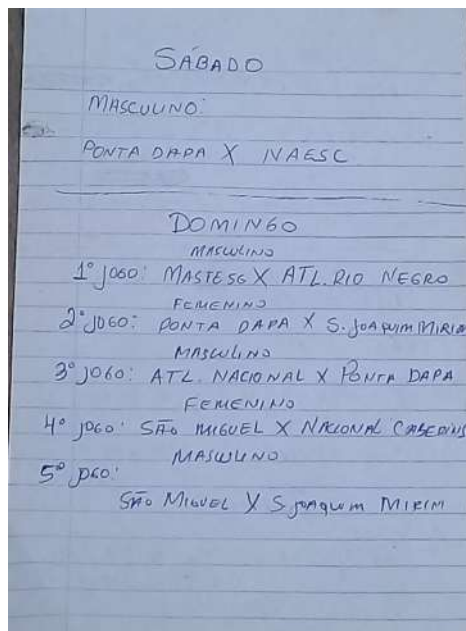


Foto: Agnaldo Casimiro, 2020

89. Convite para torneio intercomunitário na Arena Rio Negro

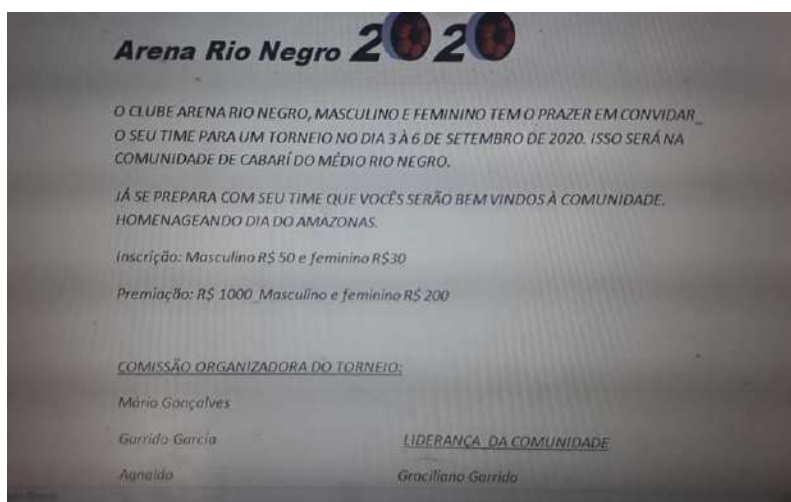


Foto: Graciliano Garrido, 2020

90. Equipe feminina do CEC



Foto: Janderson Garrido, 2019

91. Professor Mário Gonçalves junto dos troféus de premiação do torneio



Foto: Agnaldo Casimiro, 2019

92. Daniel e Eliane Garrido examinam lâminas no microscópio para diagnóstico de malária



Foto: Daniel Garrido, 2019

93. Professor Agnaldo Casimiro celebra título da Copa Rio Negro pelo CEC



Foto: Janderson Garrido, 2019

94. Professor Edivaldo Máximo e Eliane Garrido celebram título da Copa Rio Negro pelo CEC



Fonte: Janderson Garrido, 2019

95. Equipe feminina do CEC celebra o título da Copa Rio Negro



Foto: Agnaldo Casimiro, 2019

96. Assembleia de Cabari no Centro comunitário, guiada pelo professor Mário Gonçalves



Foto: Agnaldo Casimiro, 2019

97. Equipe masculina do CEC faz oração antes de partida do torneio intercomunitário



Foto: Agnaldo Casimiro, 2020

98. Aroni Garrido guia visitantes nas Serras de Cabari



Foto: Janderson Garrido, 2020

ANEXO K**Fotos da comunidade Cabari de 2021**

99. Celebração do 7 de setembro na Arena Rio Negro



Foto: Sileusa Monteiro, 2021

100. Estudantes do Ensino Fundamental da Einc apresentam cestarias no 7 de setembro



Foto: Sileusa Monteiro, 2021

101. Celebração do 7 de setembro da turma do Ensino Médio



Foto: Graciliano Garrido, 2021

102. Abertura do 2º Evento Intercultural de Cabari na Arena Rio Negro



Foto: Janderson Garrido, 2021

103. Convite do 2º Evento Intercultural de Cabari na Arena Rio Negro

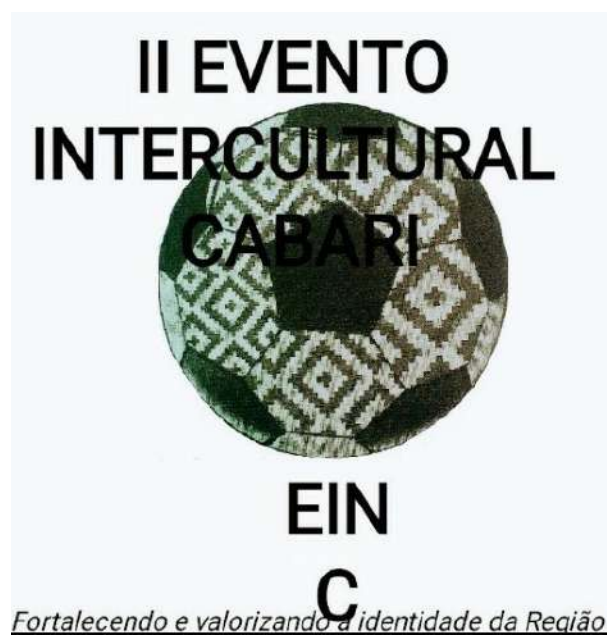


Foto: Ronaldo Garrido, 2021

104. Professor Ronaldo Garrido e professora Sileusa Monteiro na celebração do 7 de setembro



Foto: Janderson Garrido, 2021

105. Apresentação cultural das estudantes do Ensino Fundamental no 7 de setembro, liderada pela professora Sileusa Monteiro



Foto: Ronaldo Garrido, 2021

106. Início do ano letivo de 2021 na Einc



Foto: Agnaldo Casimiro, 2021

107. Encerramento do ano letivo do Ensino Fundamental



Foto: Agnaldo Casimiro, 2021

108. Encerramento do ano letivo da turma do Ensino Médio



Foto: Graciliano Garrido, 2021

109. Convite para torneio de futsal organizado pela Igreja de Cabari

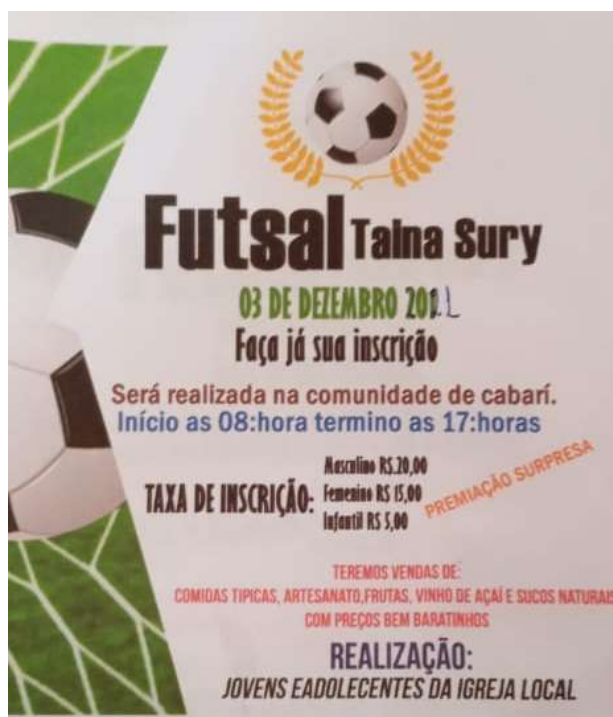


Foto: Janderson Garrido, 2021

110. Convite para o Bazar Cultural da Igreja de Cabari

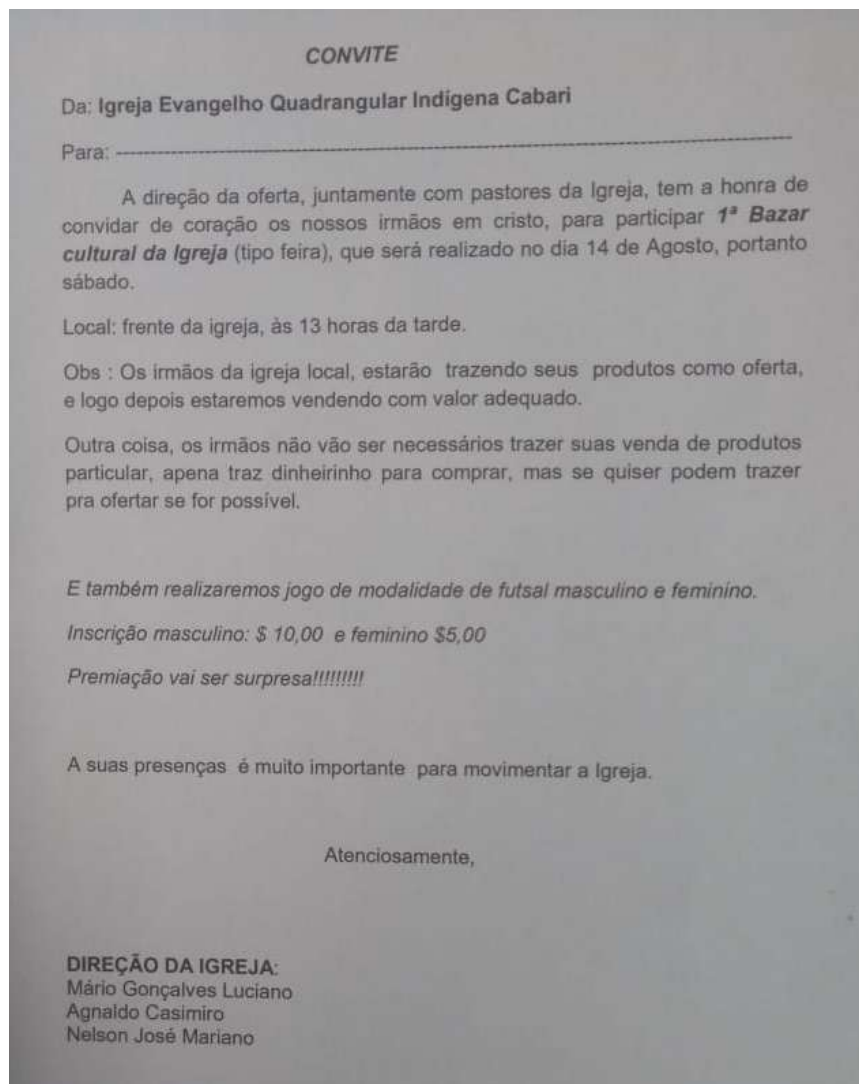


Foto: Mário Gonçalves, 2021

111. Comunitários preparam carne de anta para servir no Bazar Cultural da Igreja de Cabari



Foto: Agnaldo Casimiro, 2021

112. Silvério Garrido entrega troféu para Eliane Garrido, da equipe feminina campeã do 2º Evento Intercultural



Foto: Agnaldo Casimiro, 2021

113. Professora Sileusa Monteiro entrega troféu para equipe infantil vencedora do 2º Evento Intercultural



Foto: Agnaldo Casimiro, 2021

114. Calendário escolar da Einc de 2021 exposto no Centro comunitário

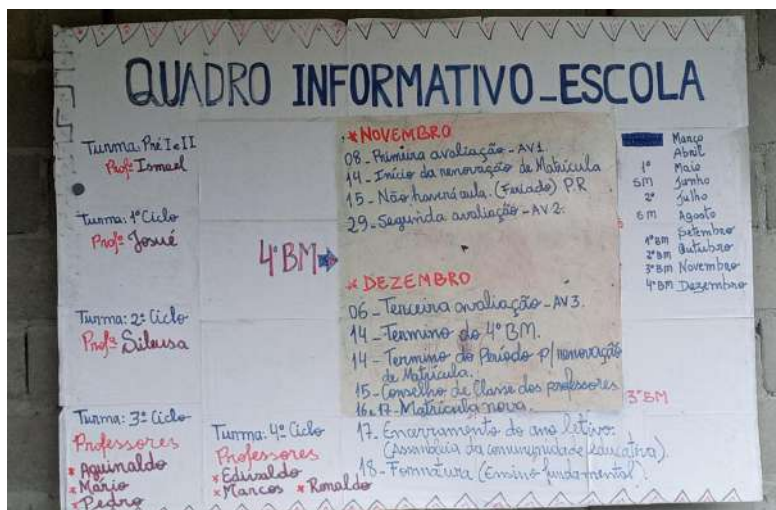


Foto: Ronaldo Garrido, 2021

115. Estudantes da Einc apresentam danças do Buyawasu e Poraquê em torneio esportivo na comunidade Nossa Senhora de Assunção do Içana



Foto: Agnaldo Casimiro, 2021

ANEXO L

Fotos da comunidade Cabari de 2022

116. Equipe feminina do CEC, campeã da 3ª Copa Cultural Rio Negro



Foto: Janderson Garrido, 2022

117. Mapa em Reunião da comunidade sobre retomada do Turismo nas Serras de Cabari

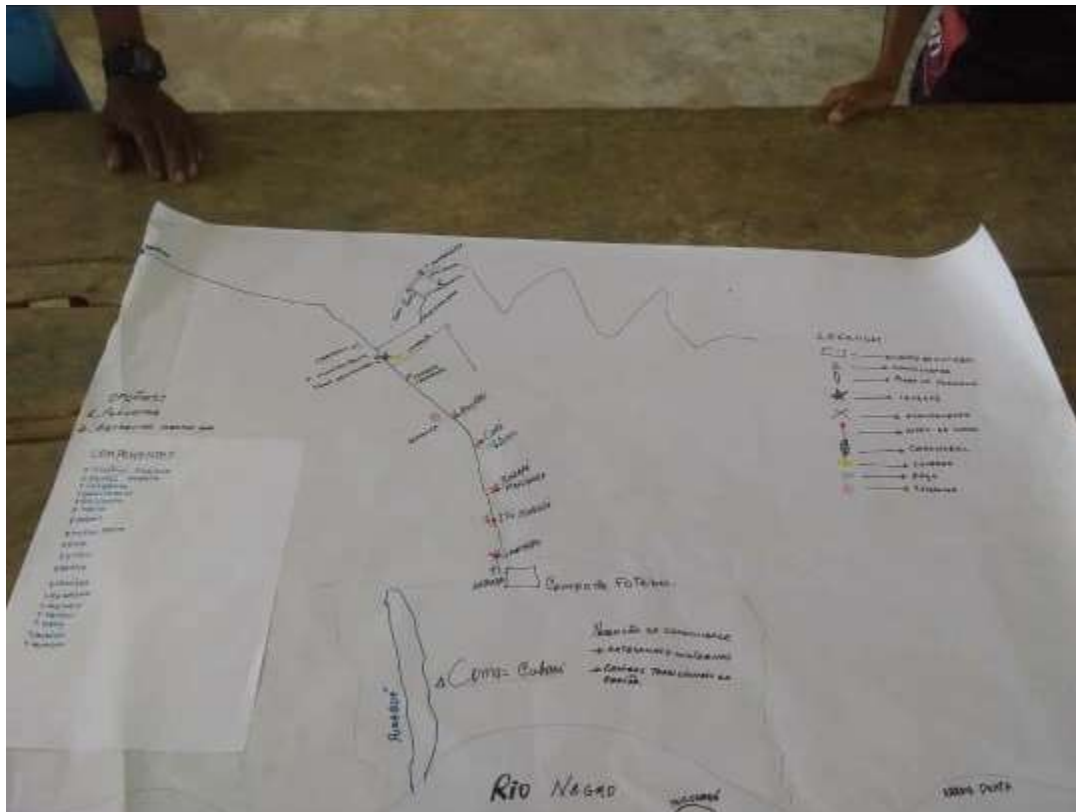


Foto: Janderson Garrido, 2022

118. Chaveamento do Campeonato cabariense

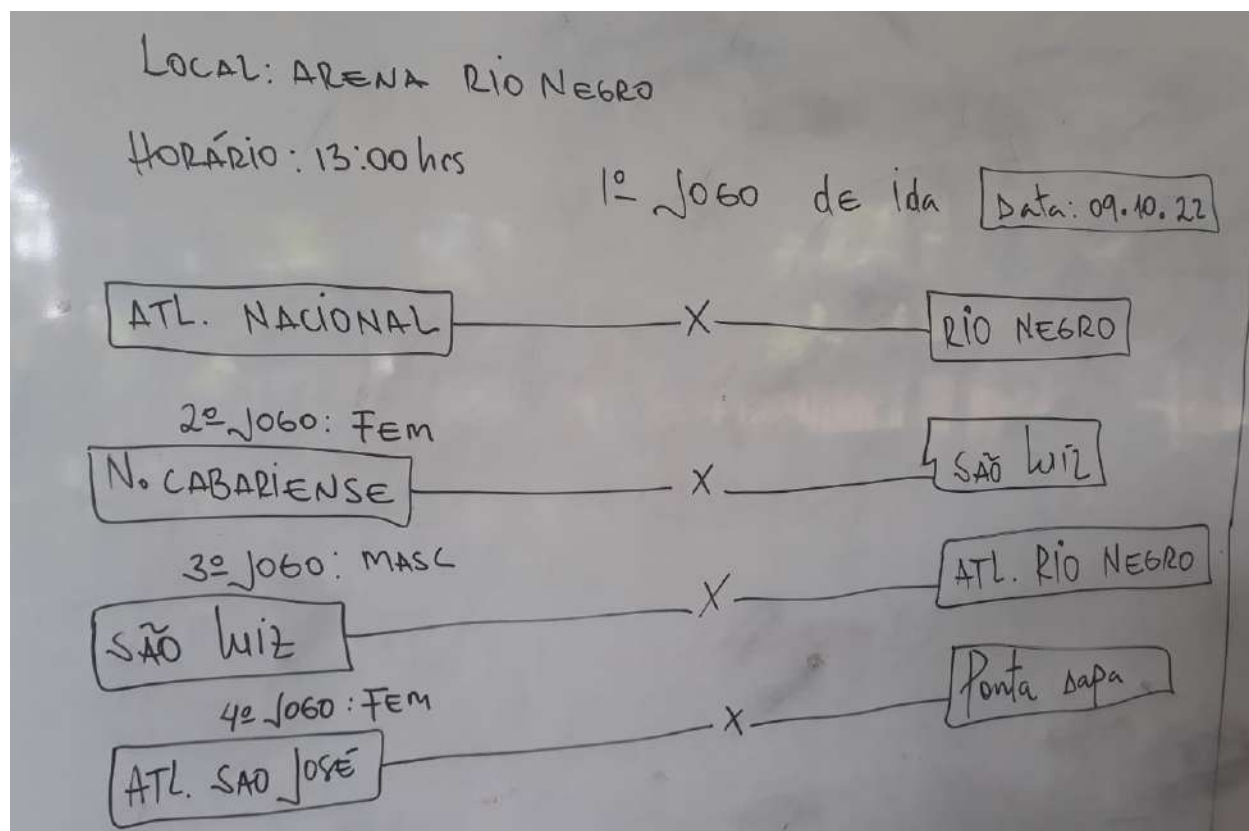


Foto: Janderson Garrido, 2022

ANEXO M

Textos sobre a pesquisa da cadeia de produção de mandioca para a confecção de recursos didáticos



Mulher e sua filha

A mulher e sua filha se preparam para ir à roça trocando ideias entre si na saída de casa. O percurso na trilha possui aproximadamente 40 minutos a uma 1 hora de caminhada.



Arrancando a mandioca

Já na roça a mulher orienta e passa a técnica de extração da mandioca à filha. A filha junta as mandiocas no lugar específico para limpar, organizar e encher waturá. A cada momento que junta às mandiocas a mulher calcula a quantidade necessária para ser carregado no atura até a casa.



Carregando mandioca no atura

A mulher na trilha da roça voltando para casa, carregando mandioca no atura. Cada waturá pesa aproximadamente 30 kg em diante.



Mandioca no waturá

Um waturá cheio de mandioca é necessário apoio ou ajuda de outra pessoa para ajudar a levantar a waturá nas costas e carregar.

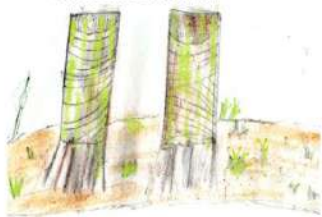


Waturá cheio de mandioca



As mandiocas chegam a casa pronto para outro passo do processo.

Início da Plantação



A plantação da banana é feita no local específico para plantação do mesmo... (terra firme), nesse momento a atenção e técnica de plantação são muito importantes para iniciar o processo de plantação.

Desenho, pintura e texto: *Edilene M. Garrido*.



Ao longo do processo de crescimento e reprodução da planta, sempre é necessário o bom cuidado ou acompanhamento de pessoas.

Pé de Banana



Pé de Banana com cacho

A reprodução da planta chega ao momento importante para cada pessoa ou cultivador da espécie.

Fruta da banana é consumida pela família e vendida também na cidade. Ajuda na renda familiar.

Os cachos verdes



Desenho: *Soleia*

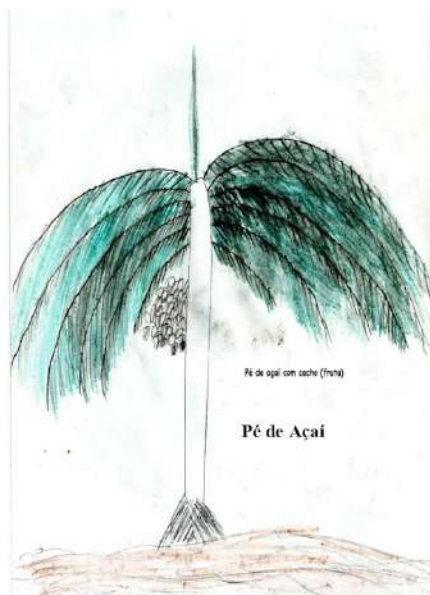
Cachos maduros - Amarelos



Desenho: *Delma*

As frutas do pé de banana se identificam verde quando ainda está maduro e amarelo no momento que já se encontram maduros e na boa condição de consumi-los.

Componentes do trabalho: *Edilene, Delma, Soleia e Jeferson*



Após o desenvolvimento completo da plantação do pé de açai, é hora da produção de frutas, cachos de açai.



O cacho precisa ser retirado (subir no pé de açai) que chega ter aproximadamente 10 a 15 metros de altura.

Após a retirada do cacho ou dos cachos, as pessoas juntam as frutas na bacia ou numa panela, e depois colocam água limpa no fogo esquentam um pouco e é posto na bacia de açai deixando 15 minutos e segue o processo...

É muito fácil identificar o momento de amadurecimento das frutas do pé de açai. A fruta, o cacho fica com cor preta quando se encontra maduro e verde quando ainda não está.



Quantidade de vinho de açai depende dos tamanhos de cachos retirados dos pés.

Na região da nossa escola é muito importante ter a plantaçao de açai... Ajuda na renda familiar, vendendo vinho por litro e fruta por lata...

Componentes do trabalho: *Cleberson, Sandra, Marieme e Carmem*

Roçagem/Limpeza da comunidade



Os homens se preparam para limpar/roçar na área da comunidade sempre iniciando com preparo especial de ferramenta a ser utilizado para roçar e limpar a comunidade. (amolando terçado)

Os mais velhos apresentam a estratégia da limpeza



Liderança ou responsável pela limpeza sempre orientam os trabalhadores inicialmente apresentando a estratégia a ser percorrida ao longo da limpeza da comunidade.

Limpeza na comunidade é realizada uma vez por semana conforme o planejamento da comunidade ou dependendo da necessidade ou planejamento da cada organização das comunidades indígenas.

Analisando a área a ser roçada



Roçando

Limpeza na comunidade é realizada nos dias planejados uma vez por semana ou dependendo do plano de cada comunidade indígena iniciando as 08h00min da manhã até as 11h00min horas. Depois do trabalho sempre tem confraternização no centro social da comunidade com participação de todos, pois as mulheres da comunidade também fazem limpeza nos mesmos horários, nos pátios, nos salões e aos redores das salas de aulas.



Raspando a mandioca

O processo de produção de farinha passa pelo momento de raspar a mandioca e depois partir para o seguinte passo...

Desenho, Pintura e texto: Sonia Angelo



Ralando a mandioca

Seguindo o processo de produção de farinha, a mandioca é ralada no ralo muitas vezes no certo tipo de ralo utilizado nas comunidades a qual está sendo usado conforme a imagem acima... Isso é para que a massa fique fina ou em condições perfeitas...

Desenho, Pintura e texto: Julia Bruzio



Tipicando a massa (Tirar água da massa)

Esse é o momento de tirara a água completa da massa e depois estará pronto para peneirara-lo...

Desenho, pintura e texto: *Diones Brazão*



Peneirando a massa seca da mandioca

A mulher peneira a massa sempre antes de torrar... Isso é um dos passos ao longo do processo de produção de farinha...

Desenho, pintura e texto: *Ronaldo Areza Braga*



Torrando a massa da mandioca

Isso é momento que passa pelo fomo... Muitas mulheres confirmam que esse é o momento mais difícil na produção de farinha, mas vale a pena, pois muitos dependem e vivem da farinha no seu dia cotidiano e ajuda renda financeira vendendo...

Desenho, pintura e texto: *Leonisia Salustiano*

Farinha na lata

Depois de torrar a farinha é colocada nas latas com tampa de qualidade para ter mais validade para o uso... A farinha é vendida e consumida pela muita gente...

Desenho, pintura e texto: *Diones Brazão*





Homem pescando no rio

No rio o homem pesca com caniço, anzol e minhoca certo tipo de isca. Aracu é o principal peixe que o homem está pescando como demonstra nesta cena.

Desenho, pintura e texto: *Orives*

Pescaria

Homem se prepara para ir à pescaria no rio na região da escola, utilizando materiais: remo, canoa e anzóis.

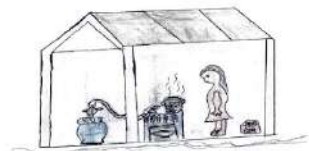
Desenho, pintura e texto: *Orives*



Carregando os peixes

Quando o homem chega da pescaria recolhe os peixes da canoa, carrega-os no ombro, leva para sua casa e entrega para sua esposa os peixes...

Desenho, pintura e texto: *Álvoro Brasil*



Mulher em casa cozinhando peixe

A mulher cozinha peixes utilizando fogão de gás ou de barro usando lenha...

Desenho, pintura e texto: *Janderson Henrique*



Jantar

Peixe cozido; é servido no almoço ou jantar, o preparo de peixe é dependendo da maneira que a pessoa sabe fazer o melhor...

Desenho, pintura e texto: *Janderson Henrique*

Componentes do trabalho: *Álvoro, Janderson, Jardila, Orives e Clara.*

ANEXO N

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA AÍ WATURÁ (2006)

Objetivos da Escola

Formar alunos para que, no futuro, se tornem bons pais de família, sabedores das coisas dos brancos mas principalmente da cultura indígena, caça, pesca, dança, benzimentos, agricultura, artesanato e outros saberes. Com esses conteúdos, a escola estará formando alunos capazes de contribuir para melhor qualidade de vida nas comunidades, também com capacidade de conviver em qualquer lugar do país. Esclarecidos através desse conhecimento, terão um futuro digno, sabendo tirar proveito do seu território para sustentar sua família, movimentar a comunidade e melhorar a renda comunitária.

Calendário escolar

Não seguimos o calendário escolar dos brancos. No calendário próprio, da escola diferenciada, são considerados como carga horária os dias de pesquisas voltados para ajudar os pais nos roçados, fazendo limpeza ou plantações da roça, seja da mandioca, banana, macaxeira ou muitos outros plantios. Podem constar no calendário escolar os dias que fazemos dabucuris, vivendo nossa cultura.

Metodologia de ensino com pesquisa

No nosso trabalho com pesquisas, essas práticas culturais de trabalho e festas são como temas transversais (dabucuri, artesanato regional, comidas e bebidas típicas, música, transportes). O objetivo é adaptar os conteúdos das disciplinas como matemática, português e história, para discutir e aprofundar uma parte dos conhecimentos dos temas transversais.

Gestão escolar

Nossos gestores da escola devem mobilizar escola e comunidade, levando os alunos até os objetivos da escola e da comunidade. Os professores indígenas, como gestores, dão valor ao conhecimento, assumem o compromisso de facilitar o trabalho dos alunos e demais professores, favorecendo um trabalho escolar que parta dos benefícios e contribuições da comunidade.

(Adaptação da versão preliminar do projeto político-pedagógico da escola, de 2006)

ANEXO O

Narrativa territorializada do mira akanga

Havia dois irmãos que moravam juntos, um dia eles resolveram cercar um igarapé. Deixaram anoitecer para que pudessem pegar os peixes com puçá. Um irmão ficava de um lado e outro de outro lado, e começaram a pegar os peixes. Numa certa hora o irmão mais velho, que estava pegando muito peixe, escutou o irmão dele dizendo: aí, já foi um dedo; logo depois ouviu de novo: aí, já foi outro de novo; logo depois: aí, já foi minha perna; aí, já foi a minha coxa e só ficou a cabeça. Só aí o irmão mais velho percebeu que o mais novo não era mais gente, já havia se transformado em curupira. Então ele pensou: vou fugir, ele não é mais gente. Colocou seu puçá bem devagar na canoa e foi se empurrando, mas quando um pau segurou a canoa, fez um barulho. Aí o irmão dele disse: não me deixe, eu ainda sou seu irmão. O mira acanga (em português “cabeça de gente”) foi voando e sentou no ombro do seu irmão mais velho. Chegou com a família já com duas cabeças. Aí a mãe dele dava para ele comer, mas o mira acanga era muito guloso e pegava até a comida da mão do irmão. O mira acanga comia e vazava tudo e sujava todo o seu irmão. Ele era sujo. O irmão dele já estava para morrer, aí a família resolveu matar o mira acanga. No meio da família morava um macú, e perguntaram dele, se conhecia onde havia terra firme. E o macu resolveu pegar o sapo que tem no igarapé, que faz “tem-tem”, aí ele colocou no camuti com água. No dia seguinte resolveram de levar o mira acanga para o mato para tirar o irmão do ombro, antes o macu já estava preparando pimenta, então chegaram no centro da terra firme, pronto aí amarraram no pau. Na mesma hora deram uma vasilha cheia de pimenta para o irmão, mas o guloso do mira acanga pegou e comeu tudo e depois ele ficou se ardendo e ele falou duas vezes: me dê água, não deixe eu morrer. Aí o makú chegou com o camuti que tinha quase dois metros de largura. A família então disse: se tu quiseres, vá beber lá onde os sapinhos estão cantando, lá deve haver um igarapé. Desse jeito o mira acanga, aperreado, soltou do ombro do irmão. Enquanto isso desmancharam o irmão e correram até chegar na casa deles e se trancaram, logo depois o macu vinha correndo, abriu a casa e ele entrou. Assim, o mira acanga veio atrás, sentou na cominheira da casa e a casa quase quebrou. Já era noite e lá o mira acanga se fez de coitado e dizia: eu sou da família de vocês, deixe eu entrar. E foi assim até que amanheceu e disse: para onde que eu vou? será que vou para a serra do carapanã, mas é muito perto, daqui a um tempo meus netos irão me encontrar. *Aí ele pensou: será que vou para a serra do Cabari, mas é muito perto também. É melhor eu ir para a serra do Curicuriari, na Bela Adormecida, e lá não vão mais me achar.*

ANEXO P

RECEITUÁRIO DE CABARI

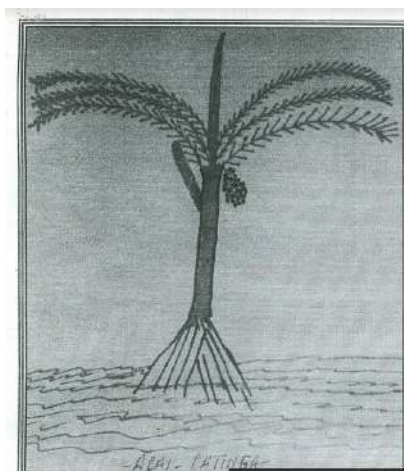
NOME CIENTÍFICO	NOME EM PORTUGUÊS	SERVE PARA:	MODO DE PREPARAR:	MODO DE USAR:
<i>Arecaceae Euterpe catinga Wallace (11400)</i>	açai-da-caatinga	anemia, hepatite e malária.	Retirar 6 raízes do açai e colocar para ferver junto em 1 litro de água até ficar cor de vinho. Deixe esfriar e aguarde.	1 cup 3x a day (Kffuri <i>et al</i>); Tomar 1 copo uma vez por dia, no período de 7 a 15 dias.
	Açai do igapó	Evitar a malária.	Retire algumas raízes do açai e cozinhe por 15 minutos. Esfrie, coe em uma peneira e guarde.	Tomar 1 copo todas as manhãs, antes do banho, durante 7 dias.
	Batata de jararaca	Ferimentos e picadas de cobra.	Tire a batata e rale. Coloque em água limpa e coe.	Adultos: tomar meio copo, uma vez ao dia, durante 2 dias. Crianças: tomar 1 colher de sopa, duas vezes ao dia, durante um dia.
		Picada de cobra.	Misture as raspas da raiz, com um pouco de pólvora e urina. Passe no ferimento e dê um pouco para o paciente tomar.	Dose única.
<i>Cymbopogon citratus</i>	Capim santo	Dor de barriga, dor de cabeça e gases.	Colocar 6 folhas de capim santo em um litro de água, ferver e deixar esfriar.	<i>Ad libitum</i> (Kffuri <i>et al</i>) Adultos: 1 xícara, 3 vezes ao dia. Crianças: 1 colher de sopa, 3 vezes ao dia.
<i>Humiria balsamifera</i>	Umiri	Diarreia com sangue.	Tirar a casca do Umiri, lavar, cortar, bater bem e colocar em uma vasilha com água limpa. Coar e tomar.	Adultos: 1 copo, 3 vezes ao dia; Crianças: 2 colheres de sopa, 3 vezes ao dia, durante 7 dias.
Citrus sp. (Nc)	Limoeiro	Diarreia	Tire uma raiz do limoeiro, corte em pedaços pequenos, lave bem, cozinhe, deixe esfriar e tome.	Adultos: meio copo, 3 vezes ao dia. Crianças de até 1 ano: uma colher de chá, 3 vezes ao dia. Crianças maiores de 1 ano: 1 colher de sopa, 3 vezes ao dia.
	Cipó jacaré	Dor no estômago e diarreia.	Tire a casca do cipó, corte em pedaços pequenos, bata, coloque em água limpa e coe.	Adultos: 10 ml, 4 vezes por dia. Crianças: 5 ml, 4 vezes ao dia durante 3 dias.
	Contra veneno	Vômito, diarreia, picada de cobra.	Raspe a raiz da planta e coloque em uma panela com água limpa.	Adultos: tome meio copo, 2 vezes ao dia. Crianças: tome 2 colheres de sopa, 2 vezes ao dia.
<i>Psidium guajava</i>	Folha de goiabeira	Dor no estômago e diarreia.	Coloque 6 folhas de goiabeira em 1 litro de água limpa, ferva por aproximadamente 20 minutos, coe e deixe esfriar.	Adultos: 1 xícara, 3 vezes ao dia. Crianças: 1 colher de sopa, 3 vezes ao dia.
	Folha de mamoeiro	Dor no estômago, vômito e diarreia.	Coloque 6 folhas em um litro de água limpa, ferva e deixe esfriar.	Adultos: 1 xícara, 3 vezes ao dia. Crianças: 1 colher de sopa, 3 vezes ao dia.
	Sementes de mamão	Dor no estômago, vômito e verminose.	Secar as sementes ao sol, bater bem e misturar com leite.	Adultos: 3 colheres de sopa, 3 vezes ao dia, durante 3 dias. Crianças: 1 colher de chá, 3 vezes ao dia, durante 3 dias.
<i>Bryophyllum calycinum</i>	Folha grossa	Espinhas no rosto.	Pegue duas folhas, amasse bem, passe no rosto inteiro e deixe por algumas horas.	Após algumas horas, lave o rosto com água.
	Casca de laranja	Dor de estômago	Coloque 7 pedacinhos da casca da laranja em 2 copos de água e ferva. Deixe esfriar e acrescente	Adultos: 1 copo 3 vezes ao dia. Crianças: 2 colheres de sopa, 3 vezes ao dia.

			2 colheres de açúcar e beba.	
	Leite de fruta pão	Diarreia.	Retire o leite da árvore.	2 colheres de sopa, 2 vezes ao dia.
	Leite de sorva	Evita a dor e cicatriza os ferimentos causados por mordida de cobra.	Tirar o leite da árvore, fazendo uma incisão no caule e aparando com uma vasilha.	Passo um pouco de leite no local da mordida. Misture meio copo de leite, com meio copo de água e dê para o paciente tomar.
	Leite de sucuba	Tira o catarro do peito, pneumonia e tuberculose.	Retire o leite da sucuba e misture dentro de uma vasilha com leite Ninho ou com água. O preparo pode ser usado no máximo por 2 dias.	Adultos: 1 colher de sopa, 3 vezes ao dia. Crianças: 1 colher de chá, 3 vezes ao dia por 7 dias.
	Limão com alho	Febre, dor de cabeça e gripe.	Ferva um limão cortado em 4 partes e um dente de alho com um pouquinho de água por alguns minutos. Deixe esfriar.	Molhe um pano com o líquido e ponha na cabeça, 3 vezes ao dia. Adultos: tomar 3 colheres de sopa 3 vezes ao dia. Crianças: 1 colher de sopa 3 vezes ao dia.
	Limão com mel de abelha	Gripe, tosse e dor na garganta.	Ferva 3 colheres de açúcar queimado em meio litro de água. Corte 3 limões em 4 partes, bata os limões dentro de um copo, misture ao açúcar enquanto este ferve e acrescente 3 colheres de mel de abelha.	Adultos: 2 colheres de sopa de 4 em 4 horas. Crianças: 1 colher de sopa de 4 em 4 horas.
	Limão, raiz de chicória e mel de abelha	Dor de estômago	Coloque um copo e meio de água junto com um limão partido em 4 partes, acrescente a raiz da chicória e o mel de abelha. Deixe ferver por 15 minutos.	1 colher de chá 4 vezes ao dia.
<i>Eleutherina Plicata</i>	Marupazinho	Diarreia.	Retire 3 batatas da marupaí, bata, rale e ponha em uma panela para ser fervida em meio litro de água. Após fervida, deixe esfriar.	Adultos: 1 xícara, 3 vezes ao dia. Crianças: 1 colher de sopa, 3 vezes ao dia.
<i>Chenopodium ambrosioides</i>	mastruz	Tratamento de verminose.	Coloque para ferver 20 folhas de mastruz em uma panela com meio litro de água até o chá engrossar. Deixe esfriar.	Adultos: meio copo 3 vezes ao dia. Crianças: 1 colher de sopa 3 vezes ao dia.
<i>Arrabidaea chica</i>	carajiru	Hemorragia no período de menstruação.	Deixe secar bem 7 folhas da planta. Coloque as folhas secas em uma panela com um copo e meio de água e ferva por 5 minutos.	Tomar um copo de 12 em 12 horas.
<i>Aspidosperma schultesii Woodson</i>	carapanáuba	Dor de cabeça, dor no corpo, diarreia com sangue e malária.	Coloque as cascas em dois litros de água e ferva. Deixe esfriar e beba.	1 cup 3x a day for adults and ¼ of a cup for children with sugar. Adultos: 1 xícara, 3 vezes ao dia. Crianças: meia xícara, 3 vezes ao dia.
	piripirica	Diarreia e vômito.	Retire 10 bolinhas da raiz, lave bem, rale ou bata até ficar em pó. Coloque dentro de um copo de água, misture bem e coe.	Tome 3 vezes ao dia.
<i>Phyllanthus niruri</i>	Quebra pedra	Doenças dos rins, como cálculo renal.	Coloque 5 pés de quebra pedra em uma panela para ferver, deixe esfriar e beba.	Adultos: meio copo, 3 vezes ao dia. Crianças: 1 colher de sopa, 3 vezes ao dia.
	Saracura mirá	Cicatrizar ferimentos.	Raspe um pedaço de saracura e coloque de molho em um litro de água, coe e guarde.	Aplique na ferida durante uma semana, após tomar banho.

<i>Ampelozizyphus amazonicus Ducke</i>	Saracura mirá	Diarreia, dor no corpo e cansaço.	Lave bem e raspe a raiz. Em seguida, coloque numa panela e coe com pano limpo e guarde num vasilhame.	grating and stir the root in water to form a white foam which is removed 4 to 7 times. 1 cup 3x a day for 15 days Adultos: 10 ml durante o dia. Crianças: 2 colheres de sopa.
	Xarope de limão	Gripe, tosse e febre.	Coloque o suco de 3 limões em 1 litro de água, 4 colheres de açúcar, ferva até ficar como xarope.	Adultos: 10 a 15 ml, 3 vezes ao dia. Crianças de 1 a 5 anos: 2,5 ml, 3 vezes ao dia.
	yauacacamira	Diarreia.	Corte um pedaço do galho da árvore, raspe dentro de uma vasilha, ponha um litro de água coado e um pano limpo e espere por alguns segundos para poder descer a goma.	Adultos: 1 xícara, 3 vezes ao dia. Crianças: 1 colher de sopa, 3 vezes ao dia.

ANEXO Q

ILUSTRAÇÕES E DESCRIÇÕES DO RECEITUÁRIO ELABORADAS POR PLÁCIDO LUCIANO

**AÇAÍ DA CATINGA****- Serve para:**

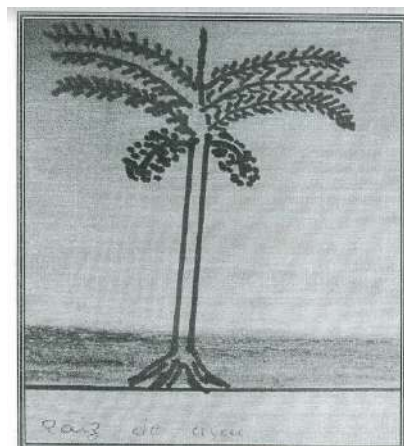
Anemia, hepatite e malária.

- Modo de preparar:

Retire 06 raízes do açaí e coloque para ferver junto em 1 litro de água até ficar cor de vinho. Deixe esfriar e guarde.

- Modo de usar:

Adulto: Tome 01 copo uma vez por dia, no período de 7 a 15 dias.

**AÇAÍ DO IGAPÓ****- Serve para:**

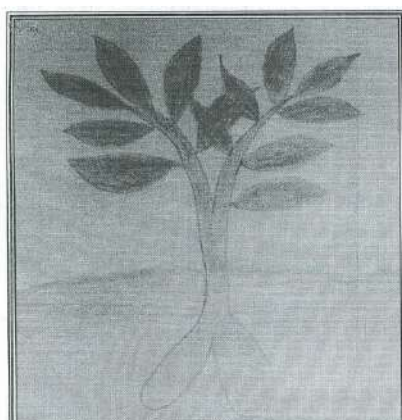
Evitar a malária.

- Modo de preparar:

Retire algumas raízes do açaí e cozinhe por 15 minutos. Esfrie, coc em uma peneira e guarde.

- Modo de usar:

Adultos: Tome 01 copo todas as manhãs, antes de tomar banho durante 7 dias.

**BATATA DE JARARACA****- Serve para:**

Ferimentos e picada de cobra.

- Modo de preparar:

Tire a batata e rale, coloque em água limpa e coc.

- Modo de usar:

Adultos: tomar ½ copo, uma vez ao dia, durante 02 dias

Crianças: tomar 01 colher de sopa, duas vezes ao dia, durante dia.



BUYA PUSANGA

- Serve para:

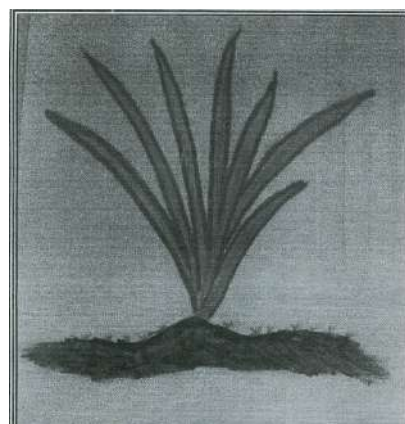
Picada de cobra.

- Modo de preparar:

Misture raspas da raiz, com um pouco de pólvora e urina, passe no fermento e dê um pouco para o paciente tomar.

- Modo de usar:

Dose única.



CAPIM SANTO

- Serve para:

Dor de barriga, dor de cabeça e gases.

- Modo de preparar:

Coloque 06 folhas de capim santo em um litro de água, ferva e deixe esfriar.

- Modo de usar:

Adultos: 01 xícara, 3 vezes ao dia.

Crianças: 01 colher de sopa, 3 vezes ao dia.



CASCA DE UMIRÍ

- Serve para:

Diarréia com sangue.

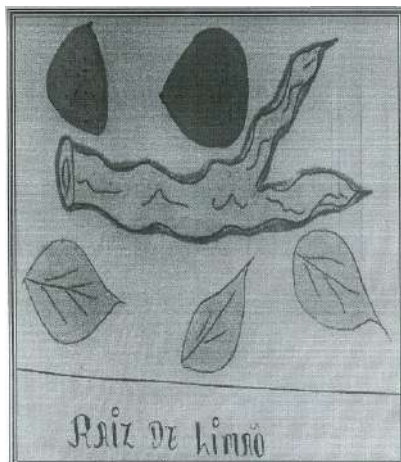
- Modo de preparar:

Tire a casca do Umiri, lave, corte, bata bem e coloque em uma vasilha com água limpa. Coe e tome.

- Modo de usar:

Adultos: 01 copo, 3 vezes ao dia.

Crianças: 02 colheres de sopa, 3 vezes ao dia, durante 7 dias.



RAIZ DO LIMOEIRO

- Serve para:

Diarréia.

- Modo de preparar:

Tire uma raiz do limoeiro, corte em pedaços pequenos, lave bem, cozinhe, deixe esfriar e tome.

- Modo de usar:

Adultos: ½ copo, 3 vezes ao dia.

Crianças de 0 a 1 ano: 01 colher de chá, 3 vezes ao dia.

Crianças maiores de 1 ano: 01 colher de sopa, 3 vezes ao dia.



CIPÓ JACARÉ

- Serve para:

Dor no estômago e diarréia.

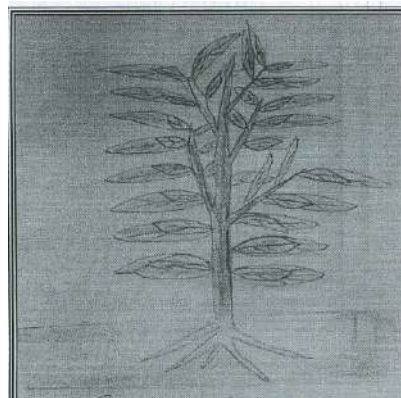
- Modo de preparar:

Tire a casca do cipó, corte em pedaços pequenos, bata, coloque em água limpa e coc.

- Modo de usar:

Adultos: 10 ml, 4 vezes ao dia.

Crianças: 5 ml, 4 vezes ao dia, durante 3 dias.



CONTRA VENENO

- Serve para:

Vômito, diarréia, picada de cobra.

- Modo de preparar:

Raspe a raiz da planta e coloque em uma panela com água limpa.

- Modo de usar:

Adultos: Tome ½ copo, 2 vezes ao dia.

Crianças: Tome 02 colheres de sopa, 2 vezes ao dia.



FOLHA DE GOIABEIRA

- Serve para:

Dor no estômago e diarreia.

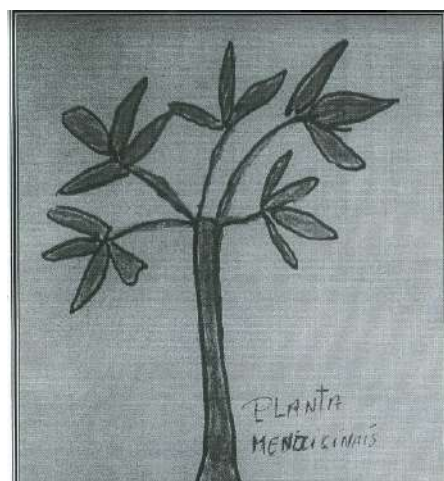
- Modo de preparar:

Coloque 06 folhas de goiabeira em um litro de água limpa, ferva por aproximadamente 20 minutos, coe e deixe esfriar.

- Modo de usar:

Adultos: 01 xícara, três vezes ao dia.

Crianças: 01 colher de sopa, 3 vezes ao dia.



FOLHAS DE MAMOEIRO

- Serve para:

Dor no estômago, vômito e diarreia.

- Modo de preparar:

Coloque 06 folhas em um litro de água limpa, ferva e deixe esfriar.

- Modo de usar:

Adultos: 01 xícara, 3 vezes ao dia.

Crianças: 01 colher de sopa, 3 vezes ao dia.



FOLHA GROSSA

- Serve para:

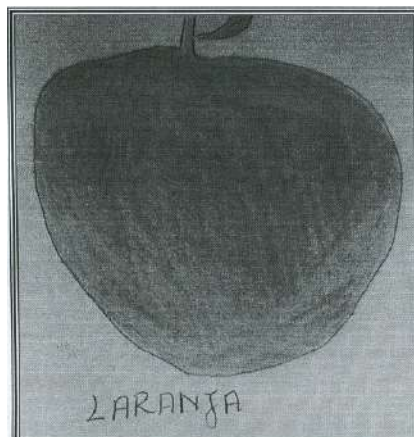
Espinha no rosto.

- Modo de preparar:

Pegue duas folhas, amasse bem, passe no rosto inteiro e deixe por algumas horas.

- Modo de usar:

Uso adulto: Após algumas horas lave o rosto com água.



CASCA DE LARANJA

- Serve para:

Dor de estômago.

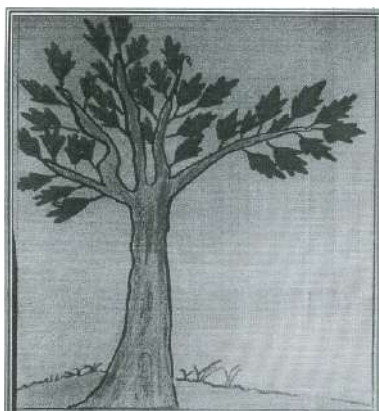
- Modo de preparar:

Coloque 07 pedacinhos da casca da laranja em 02 copos de água e ferva. Deixe esfriar e acrescente 02 colheres de açúcar e beba.

- Modo de usar:

Adultos: 01 copo 3 vezes ao dia.

Crianças: 02 colheres de sopa, 3 vezes ao dia.



LEITE DE FRUTA PÃO

- Serve para:

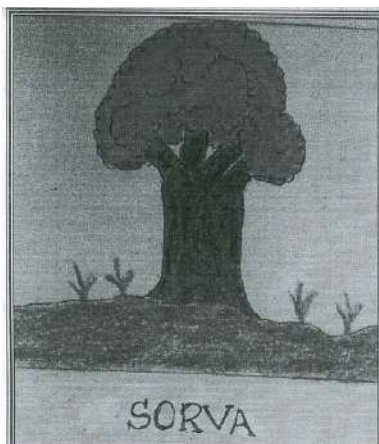
Diarreia.

- Modo de preparar:

Retire o leite da árvore.

- Modo de usar:

Adultos: 02 colheres de sopa, 2 vezes ao dia.



LEITE DE SORVA

- Serve para:

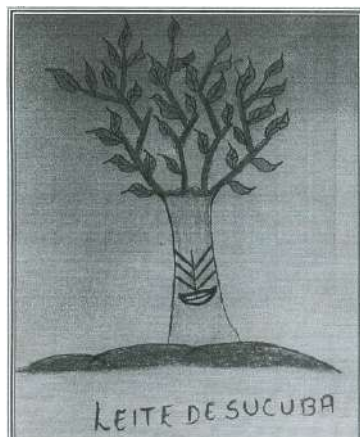
Evita a dor e cicatriza ferimentos causados por mordida de cobra.

- Modo de preparar:

Tire o leite da árvore, fazendo uma incisão no caule e aparando com uma vasilha.

- Modo de usar:

Passar um pouco do leite no local da mordida. Misture ½ copo do leite, com meio copo de água e dê para o paciente tomar.



LEITE DE SUCUBA

- Serve para:

Tira o catarro do peito, pneumonia e tuberculose.

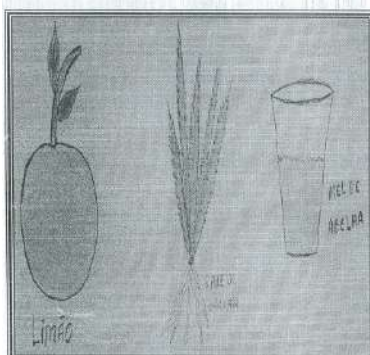
- Modo de preparar:

Retire o leite da sucuba e misture dentro de uma vasilha com leite Ninho ou com água. O preparo pode ser usado no máximo por dois dias.

- Como usar:

Adultos: 01 colher de sopa, 3 vezes ao dia.

Crianças: 01 colher de chá, 3 vezes ao dia por 7 dias.



LIMÃO, RAIZ DE CHICÓRIA E MEL DE ABELHA

- Serve para:

Dor de estômago.

- Modo de preparar:

Coloque um copo e meio de água junto com um limão partido em 4 partes, acrescente a raiz da chicória e o mel de abelha. Deixe ferver por 15 minutos.

- Modo de usar:

Adultos: 01 colher de chá 4 vezes ao dia.

Crianças: ½ colher de chá 4 vezes ao dia.



MARUPAI

- Serve para:

Diarréia.

- Modo de preparar:

Retire 03 batatas da Marupai, bata, rale e ponha em uma panela para ser fervida em meio litro de água. Após fervida, deixe esfriar.

- Modo de usar:

Adultos: 01 xícara, 3 vezes ao dia.

Crianças: 01 colher de sopa, 3 vezes ao dia.



CARAJIRÚ

- Serve para:

Hemorragia no período de menstruação.

- Modo de preparar:

Deixe secar bem 07 folhas da planta. Coloque as folhas secas em uma panela com 1½ copo de água e ferva por 05 minutos.

- Modo de usar:

Adultos: Tome 1 copo de 12 em 12 horas.



CARAPANAÚBA

- Serve para:

Dor de cabeça, dor no corpo, diarreia com sangue e malária.

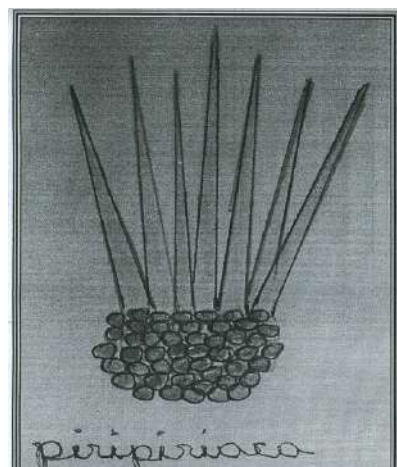
- Modo de preparar:

Coloque as cascas em dois litros de água e ferva. Deixe esfriar e beba.

- Modo de usar:

Adultos: 01 xícara, 3 vezes ao dia.

Crianças: ½ xícara, 3 vezes ao dia.



PIRIPIRICA

- Serve para:

Diarreia e vômito.

- Modo de preparar:

Retire 10 bolinhas da raiz, lave bem, rale ou bata até ficar em pó. Coloque dentro de um copo de água, misture bem e coe.

- Modo de usar:

Adultos e crianças: Tome 3 vezes ao dia.



SARACURA

- Serve para:

Cicatrizar ferimentos.

- Modo de preparar:

Raspe um pedaço de saracura e coloque de molho em um litro de água, coc e guarde.

- Modo de usar:

Adultos e crianças: aplique na ferida durante uma semana, após tomar banho.



SARACURA MIRÁ

- Serve para:

Diarréia, dor no corpo e cansaço.

- Modo de preparar:

Lave bem e raspe a raiz. Em seguida coloque numa panela e coe com pano limpo e guarde num vasilhame.

- Modo de usar:

Adultos: 10 ml durante o dia.

Crianças: 02 colheres de sopa.



YAUACACAMIRA:

- Serve para:

Diarréia

- Modo de preparar:

Corte um pedaço do galho da árvore, raspe dentro de uma vasilha, ponha um litro de água coado em um pano limpo e espere por alguns segundos para poder descer a goma.

- Modo de usar:

Adultos: 01 xícara, 3 vezes ao dia.

Crianças: 01 colher de sopa, 3 vezes ao dia.

ANEXO R**Trabalhos da Escola Aí Waturá coordenados pelo professor Tarcísio Luciano**



Uma realização dos alunos do 3º e 4º Ciclo da Escola Aí Waturá da Comunidade Ilha das Flores e Bawari

PESQUISADORES (AS):

Alcilene Mendes Costa
Elizabete de Lima Gama
Elizângela Barbosa de Lima Gama
Francinês Gama Albuquerque
Patrícia Mendes Costa
Patrício Mendes Costa
Terezinha Lizardo Melgueiro
Alberto da Silva Costa
Geovane Costa Coimbra
Argemiro da Cruz Gama

Esta cartilha objetiva mostrar, ainda que seja em parte, um pouco sobre a região destas duas comunidades, Ilha das Flores e Bawari de acordo com o conhecimento dos alunos e pais, demonstrando a localização e uso dos recursos.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é fruto de quatro anos de trabalho de pesquisa dos alunos do 3º e 4º ciclo da sala de extensão da Escola Indígena Aí Watura da comunidade Ilha das Flores, localizada no Médio Rio Negro, próxima a Foz do Rio Waupés. A escola de ensino fundamental completo iniciou no ano de 2006, tendo ainda sido implementadas outras salas de extensão em outras comunidades que fazem parte desta região.

A escola tem como objetivo de fortalecer as comunidades de abrangência, valorizando a sua cultura, combatendo o êxodo rural, que até no momento por falta de oportunidade os jovens se deslocavam para a cidade a fim de concluírem seus estudos, implementar atividades dentro da escola que dêem condições de os alunos criarem seu próprio trabalho melhorando as condições de vida de sua família e desenvolvendo a sua comunidade, entre outros.

Desde o início das atividades escolares a escola da comunidade Ilha das Flores realizou diversas pesquisas envolvendo os mais diversos temas de acordo com o interesse de cada aluno, envolvendo em suas pesquisas pais e lideranças da comunidade, buscando sempre o conhecimento e a sabedoria que há dentro dos mais velhos.

Esta cartilha mostra um pouco sobre como vivem as famílias destas duas comunidades, suas lendas, pontos culturais existentes na região e sua importância, bem como o uso de recursos naturais ainda existentes na região.

Deste modo e com acompanhamento da comunidade foi possível elaborar esta cartilha. Que este material possa servir de material didático para outras turmas que estão seguindo ou ainda se possível aperfeiçoá-lo, pois o conhecimento sempre deve ser aprimorado.

Agradecemos a todos da comunidade que cooperaram com o seu conhecimento, pois isso só foi possível graças ao entrosamento que houve entre a escola e a comunidade durante as pesquisas.

I – LOCALIZAÇÃO

01- ILHA DAS FLORES : A comunidade de Ilha das Flores está localizada no Rio Negro, dentro da terra indígena Médio Rio Negro II, próximo a Foz do Rio Waupés, no Município de São Gabriel da Cachoeira, e faz limites com as comunidades de Yawawira pelo Rio Waupés, acima com a comunidade Tacira Ponta pelo Rio negro e abaixo com a comunidade de Santa Maria. Atualmente na comunidade vivem cerca de 132 pessoas que são distribuídas em 20 famílias, entre barés, dessanos, tarianos, baniwas e outros que moram na Ilha das Flores(centro da comunidade) e outros sítios e ilhas localizadas ao seu redor e que juntos formam a comunidade.

02- BAWARI : A comunidade de Bawari está localizada no Rio Waupés, dentro da terra Indígena Médio Rio Negro II, e faz limites entre as comunidade de Yawawira e Monte Cristo. Atualmente na comunidade vivem em torno de 37 pessoas distribuídas em 07 famílias, Barés, Tukanos, e outros.



03 – SÍTIOS

Citamos aqui os principais sítios habitadas que compõem estas duas comunidades: Tatu, Yandú, Jandiá, Taracué, Taititú, Tamanduá, Ilha de Tamanduá, Macucú, Paragata, Acuti-Purú, Umari-Rukuera, Santo Antônio, Wapixuna Ponta, Waranã, Marajó, Caracas, Nazaré, Nanã, Tapira Ponta, Carapanã, Amanauê, São Pedro, Yapuna. Citamos aqui outros sítios que possuem nomes mas não são habitadas: Xicantá, Yebarú, Sítio Novo, Wairamã, Ponta Negra, Yawacanã, Suasú, Cumatí.

04 – IGARAPÉS – citamos também igarapés que fazem parte desta região: Bíbica, Jararaca, Tatu, Micura, Yandú, Jandiá, Taracué, Jacundá, Tukano, Jurupari, Jurupari-Raira, Ywacá Tiwa, Kinha – Apira, Wambé, Tucunaré Resá Kuara, Ukuki Ywa, Piraywa Poço, Turacacá, Baratu, Paraná Mirim, Carapina, Wacará, Wambé, Andorinho, Aydya, Lago, Trovão, Ituim, Jupati, Tabuleiro, Yuú Tiwa, Warabá, Tapira, Cucuí, Piranha, Trupa, Yebarú, Maníaca Membeca, Kupixá Igarapé, Xirura, Paragata.

04 – ILHAS – Citamos também as principais ilhas existentes neste trecho: Xicantá, Murucututu, Macaco, Caranã, Suasú, Wairamã, Waturá, Wairamã, Yuny, Yawacanã, Ytuim, Yapuna, Taititú, Faragata, Abiu, Cawixí, Nana, Ilha das Flores, Ilha Grande (onde estão localizadas as comunidades de Bawari e Yawawira).

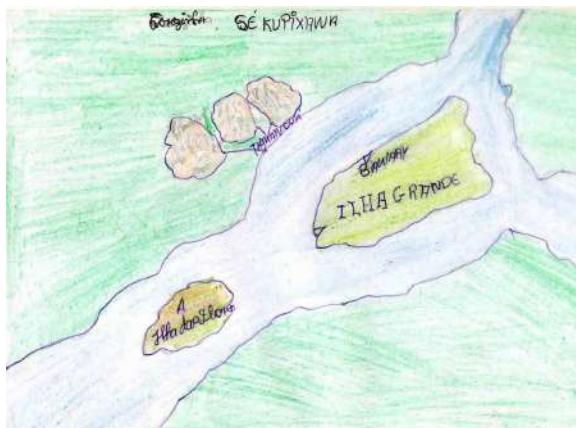
05 – CACHOEIRAS – Tamanduá, Piriquito Quara.

06 – PONTOS CULTURAIS – Citamos ainda os principais pontos culturais existentes na região e que possuem uma grande história: Yucuruaru Ponta, Pedra do Aí, Waturá, Abiu, Ituim, Macaco, Taguarú, Jararaca, Maiwa Ita, Piraiwa Grude, Galo da Serra ruka, Jurupari, Mucura, Tatu Ponta.





As comunidades sobrevivem principalmente da roça de onde é retirado a mandioca que é transformado em farinha , beiju , tapioca, curada e outros derivados, também lhes fornece frutas como abacaxi, cana, banana, cará, batata, cucura, pupunha e outros.



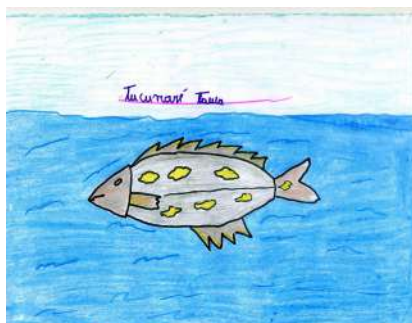
A localização de seus roçados se dão próximos a beira do rio ou através de pequenos igarapés existentes próximos as comunidades ou sítios, como podemos observar no mapa a localização de vários roçados. Os roçados são feitos em terras firmes ou terras de capoeiras, pois são os tipos de terras que servem para o plantio.



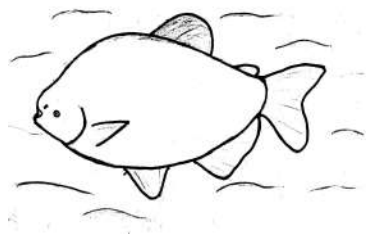
Citamos aqui plantas cultivadas pelas famílias no quintal e na roça e ainda plantas silvestres que servem de alimentação ou para outros fins.

	Nomes/ português	Nomes / nhengatú		Nomes / português	Nomes /nhengatú
01	Maniva amarelinha	Maniua itawa	41	Banana pacovinha	Pakua pakovinha
02	Maniva pacu	Paku maniwa	42	Cará	Kará
03	Maniva bacaco	Bakako maniwa	43	Pupunha amarela	Pupunha tawa
04	Maniva paca tawa	Paka maniwa tawa	44	Pupunha vermelha	Pupunha pirãga
05	Maniva jurara	Yurara maniwa	45	Pupunha verde	Pupunha suikiri
06	Maniva açaí	Wasaí maniwa	46	Cupuí	Kupuí
07	Maniva béne	Béne maniwa	47	Cupuaçu	Kupuasu
08	Maniva paca branco	Paka maniwa murutinga	48	Abacaxi camapú	Nana kamapú
09	Maniva mulato	Mulato maniwa	49	Abacaxi de serra	Nana de serra
10	Maniva cacau	Kakau maniwa	50	Abacaxi camuti	Nana kamuti
11	Maniva lucélia	Lucélia maniwa	51	Pimenta doce	Kinha see
12	Maniva algodão	Algodão maniwa	52	Pimenta murupi	Kinha murupi
13	Maniva maraquiri	Marakiri maniwa	53	Pimenta corocoro Tim	Kinha korokoro tim
14	Maniva esteio	Esteio maniwa	54	Warinhã	Warinhã
15	Maniva içaneiro	Içaneiro maniwa	55	abiú grande	Abiu turusu
16	Maniva caju	Acayu maniwa	56	abiú verde	Abiu siukiri
17	Maniva fino	Fino maniwa	57	abiú amarelo	Abiu tawa
18	Maniva arawanã	Arawanã maniwa	58	Caju amarelo	Akayu tawa
19	Maniva urucu	Uruku maniwa	59	Caju vermelho	Akayu pirãga
20	Maniva benedito	Benedito maniwa	60	Biriba	Biriba
21	Maniva kawakabe	Kawakabe maniwa	61	Graviola	Graviola
22	Açaí do pará	Wasaí tenda pura	62	Maracujá	Murukuyá
23	Açaí do mato	Wasaí kaá pura	63	Melancia	Melãsia
24	Cucura	Kukura	64	Jirimum	Jirimum
25	Batata amarela	Batata tawa	65	Maxixe	Maxixe
26	Batata do céu	Batata iwaka pura	66	Caruru	Karuru
27	Batata roxo	Batata sumbika	67	Wapixuna	Iwapixuna
28	Cubio carneiro rapiá	Kubiú carneiro rapiá	68	Bacaba	Iwaká
29	Cubio doce	Kubiú see	69	Patauá	Patawá
30	Cubio amarelo	Kubiú tawa	70	Ingá pewa	Ingá péwa
31	Cubio vermelho	Kubiú pirãga	71	Ingá cunifa	Ingá kunifa
32	Cana verde	Kana suikiri	72	Ingá cipó	Ingá xipú
33	Cana roxo	Kana sumbika	73	Manga grande	Mãga turusú
34	Cana de açúcar	Kana de a'çucar	74	Manga rosa	Mãga rosa
35	Cana preto	Kana pixuna	75	Manga	Mãga
36	Banana prata	Pakua prata	76	Ukuqui	Ukuki
37	Banana comprida	Pakua puku			

38	Banana governo	Pakua governo				
39	Banana mentiroso	Pakua mentiroso				
40	Banana guariba	Pakua wariwa				



PACÚ



Outro fator que influencia para a diminuição do pescado, é a falta de lugares para a sua reprodução, isto é, nesta região como se pode ver no mapa não existe lagos ou igarapés de longo curso que permitam ou que seja ideal para a reprodução dos peixes, e uma vez usada técnicas predatórias, a cada ano vem diminuindo a quantidade de peixes na região.

Algumas das espécies de peixes que existem na região e que são mais facilmente pescadas para alimentação.

	Nomes/ português	Nomes / nhengatú		Nomes / português	Nomes /nhengatú
01	Aracu mole	Waracu membeca	41	Pirandira branco	Pirandira murutinga
02	Aracu pintado	Waracu pinima	42	Sardinha	Sardinha
03	Dome	Dome	43	Yabu	Yabu
04	Acará pedreiro	Acará pedreiro	44	Upé	Upé
05	Acara pintado	Acará pinima	45	Curerepe	Curerepe
06	Arawuiri	Arawiri	46	Acará papagaio	Parawá acará
07	Bawari	Bawari	47	Aracu boca vermelho	Waracu yuru pirang
08	Ituim	Ituim	48	Carawataí	Carawataí
09	Jacundá curua	Iacundá curua	49	Caranguejo	Uca
10	Urumã	Urumã	50	Matamamatá	Matamatá
11	Jacundá liso	Iacundá cima	51	Camarão	Camarão
12	Muçum	Muçum	52	Acará puampé	Acará puampé
13	Peixe espada	Wanueri	53	Peixe agulha	Awi pira
14	Puraquê	Puraqui	54	Wixuri	Wuxuri
15	Pacu	Pacu	55	Curubixá	Curubixá
16	Piraiba	Piraiwa	56	Pira tipiaca	Pira tipiaca
17	Dakiru	Dakiru	57	Jacaré	Iacaré
18	Matrixã	Matrixã	58	Araripirá	Araripirá
19	Tucunaré preto	Tucunaré pixuna	59	Wambé rawa	Wambé rawa
20	Piranha	Piranha	60	Peixinho Cuanca	Piramiri cuanca
21	Mandi piroca	Mandi piroca	61	Pacu riscado	Pacu pinima
22	Acará bonito	Acará bonito	62	Pacuí	Pacuí
23	Aracu branco	Waracu murutinga	63	Tucunaré riscado	Tucunaré riscado
24	Jacundá vermelho	Iacunda piranga	64	Tucunaré sarabiana	Sarabiana
25	Sarapó	Sarapú	65	Tucunaré marelo	Tucunaré tawá
26	Pirarara	Pirarara	66	Jejú	Yeyu
27	Surubim	Surubi	67	Pano manha	Pano manha
28	Arraia	Iawawira	68	Patawa caroço	Patawa caroço
29	Traira	Tarira	69	Xidawa	Xidawa
30	Jacundá boca pret	Iacunda pixuna	70	Pirandira preto	Pirandirá pixuna
31	Tamuatá	Tamuatá	71	Bodó	Bodó
32	Kuyú-kuyú	Kuyu-kuyu	72	Pirapucu	Pirapucu
33	Jandiá	Iandiá	73	Mandi pinima	Mandi pinima
34	Pacu preto	Pacu pixuna	74	Barbaxata	Barbaxata
35	Mandubé	Mandubé	75	Mandi dourado	Mandi dourado
36	Boto	Piraiawara	76	Wacuí	Wacuí
37	Mamaiacú	Mamaiacu	77	Candiru	Candiru
38	Pescada	Pescada	78	Peixe folha	Pira caá
39	Iwarana	Iwarana	79	Acará bandararra	Acará bandararra
40	cambewa	cambewa	80	Daquiru serra	Daquiru serra

3. Da caça



A região também possui uma grande variedade de animais silvestres que servem para a alimentação das famílias. A caça também vem perdendo a importância na alimentação das famílias, pois a cada dia é mais difícil capturar uma caça. Isto também se deve a grande procura pelos próprios moradores e também por outras pessoas que vem de fora.

Foram também identificadas pelos alunos espécies de animais por eles conhecidas e pesquisadas com a própria família, por isso também não se pode dizer que é o total de espécies existentes nesta região.

	Nomes/ português	Nomes / nhengatú		Nomes / português	Nomes /nhengatú
01	Anta	Tapira	24	Maracajá pintado	Maracaya pinima
02	Onça pintada	Yawareté pinima	25	Cobra papagaio	Parawa buia
03	Tamanduá	Tamanduá	26	Maracajá preto	Maracayá pixuna
04	Veado vermelho	Suasú piranga	27	Veado tinga	Suasú tinga
05	Paca	Paca	28	Jararaca	Iararaca
06	Cutia	Acuti	29	Jibóia	Jibóia
07	Acutiwaya	Acutiwaya	30	Cobra cega	Cobra cega
08	Caititu	Taititú	31	Tucumã pena Sá	Tucumã pena Sá
09	Macaco Prego	Macaco prego	32	Cobra Tucano	Tucano buia
10	Macaco Bico	Wacari	33	Irara	Irara
11	Macaco Zog-Zog	Wayapiça	34	Macaquinho	Macaquinho
12	Macaco guariba	Wariwa	35	Coral	Coral
13	Macaco Cayarara	Cayarara	36	Rato	Wawiru
14	Preguiça	Aí	37	Lontra	Bacuiari
15	Porco espinho	Quandú	38	Kuati	Kuati
16	Cachorro do mato	Iawara caa pura	39	Macaco da noite	Macaco pituna pura
17	Onça vermelho	Iawareté piranga	40	Cobra Arara	Arara buia
18	Acutipuru	Acutipuru	41	Tatu	Tatu
19	Capivara	Capiwara	42	Sapo	Cururu
20	Mucura	Micura	43	Cobra sapo	Cururu buia
21	Jabutí	Iautí	44	Cascavel	Cascavel
22	Wariri	Wariri	45	Iawara cá	Iawara cá
23	Surucucu	Surucucu			



A quantidade de aves existentes também é bastante variada, desde aves pequenos (passarinhos), à aves maiores que servem de alimentação para as famílias. Muitas delas aparecem mais em certos períodos do ano, como por exemplo a garça, o tucano, o papagaio e outros, pois isto acontece quando é tempo de colheita das frutas silvestres ou mesmo cultivadas pelas famílias. Algumas aves como o galo-da-serra, arara e outros são os mais raros e difíceis de encontrar.

Os insetos constituem uma das maiores diversidades existentes da região, mas devido a essa variedade, o número pesquisado pelos alunos ainda é considerado pouco para tanta diversidade. Alguns servem para alimentação como a maniwara, saúba, etc, e outros que são venenosos como o escorpião, a centopéia e outros.

Espécies de aves:

	Nomes/ português	Nomes / nhengatú		Nomes / português	Nomes /nhengatú
01	Gavião	Wirawaçu	34	Andorinha	Andorinha
02	Jacu	Jacu	35	Murucututu	Murucututu
03	Inambu	Inambu	36	Urumutum	Urumitu
04	Periquito	Piriquito	37	Corta-água	Corta-água
05	Papagaio	Parawa	38	Martim pescador	Matraca
06	Mutum	Mitu	39	Anum-coró	Anum-coró
07	Jacamim	Yacamim	40	Jaburu	Jaburu
08	Tucano	Tucano	41	Juruti	Yuruti
09	Arara	Arara	42	Morcego	Andirá
10	Curió	Curió	43	Bacurau	Wacurawá
11	Bacaco	Bacaco	44	Pato	Pato
12	Rouxinol	Tipa	45	Marreco	Marreco
13	Japó	Yapú	46	Socó	Socó
14	Pipiru	Pipiru	47	Marianito	Marianito
15	Carará	Carará	48	Arapapá	Arapapá
16	Pombo	Pombo	49	Gavião panema	Wirawaçu panema
17	Iripipi	Iripipi	50	Galo-da-serra	Galo-da-serra
18	Bem-te-vi	Bem-te-vi	51	Wira-paye	Wirá-payé
19	Garça	Wacará	52	Camarão wirá	Camarão wirá
20	Gaivota	Gaivota	53	Bitiru	Bitiru
21	Parawai	Parawai	54	Fudury	Fudury
22	Coro-coró	Coro-coro	55	Araçari	Araçari
23	Japim	Yapim	56	Tapera-wirá	Tapera wirá
24	Beija-flor	Wainanbí	57	Piranha wirá grande	Piranha wira'waçu
25	Urubu	Urubu	58	Piranha wirá pequen	Piranha wirá kuaír
26	Cacão	Cacão	59	Maníaca rupitá	Manica rupitá
27	Pica-pau	Arapaço	60	Trovão wirá	Trovão wirá
28	Cauré	Cauré	61	Siuci wirá	Siuci wirá
29	Tayaçu wirá	Tayaçu wirá	62	Rolinha	Rolinha
30	Coruja	Bucucu	63	Urutai	Yurutawí
31	Saí	Saí	64	Caripira	Caripira
32	Uru	Uru	65	Mergulhão	mergulhão
33	Massarico	Massarico	66		

Espécies de insetos:

	Nome/português	Nome/nhengatú		Nome/português	Nome / nhengatu
01	Abelha	Ira	35	Caba girona	Girona
02	Aranha	Yandú	36	Caba waturá	Waturá cawa
03	Borboleta	Panapana	37	Caba tatu	Tatu cawa
04	Barata	Arawé	38	Caba tamborina	Tamborina cawa
05	Gafanhoto	Tucura	39	Tibi cawa	Tibi cawa
06	Grilo	Guiliro	40	Cunha cawa	Cunha cawa
07	Louva-deus	Cunha mesa	41	Anda-sol	Anda-sol
08	Mosca	Merú	42	Tocandira	tucandira
09	Piolho	Kiwa	43	Tatá tocandira	Tatá tucandira
10	Tapuru de açaí	Waçaí tapuru	44	Mosquito	Meru miri
11	Besouro	Besouro	45	Cupim	Cupim
12	Jacina	Yacina	46	Miracawa	Mira cawa
13	Saúba da noite	Usaiwa pituna pura	47	Caba dofo	Dofo cawa
14	Maniwara	Maniwara	48	Amanio caba	Amanio cawa
15	Cigarra	Cigarra	49	Meiú cawa	Meiú cawa
16	Escorpião	Lacraia	50	Aí tapuru	Ai tapuru
17	Carapanã	Carapanã	51	Mamanga	Mamanga
18	Joaninha	Joaninha	52	Tatuí	Tatuí
19	Pulga	Tumbira	53	Pinhum	Pinhum
20	Carrapato	Carrapato	54	Mucuim	Mícuim
21	Centopéia	Centopéia	55	Tapuru de coco	Coco tapuru
22	Taiaçú maniwara	Taiaçú maniwara	56	Tapuru de maniwa	Maniwa tapuru
23	Formiga de fogo	Taciwa piranga	57	Tapuru de goiaba	Waiawa tapuru
24	Formiga doido	Taciwa doido	58	Tapuru de ingá	Ingá tapuru
25	Formiga fede	Taciwa inema	59	Muxiwa	Muxiwa
26	Cacaloa	Cacaloa	60	Buxinã	Buxinã
27	Taracué	Taracué	61	Saúba ardosa	Taciwa taí
28	Maruim	Maruim	62	Tapuru sucuba	Tapuru sucuba
29	Formiga waiapiça	Waiapiça taciwa	63	Formiga bacilense	Taciwa bacilense
30	Minhoca awati	Awati xibui	64	Ambuá	Ambuá
31	Daracubi	Daracubi	65	Lesma	Xibui pewa
32	Minhoca vermelho	Xibui piranga	66	Tapira	Tapira
33	Vaga-lume	Vaga-lume	67	Pacu tucura	Pacu tucura
34	Caba tapio	Tapio cawa	68	Iawareté pim sá	Iawaraté pim Sá

Foram também pesquisadas algumas plantas medicinais de conhecimento dos pais ou pesquisadas com outras famílias.

<p style="text-align: center;"><u>SANTA MARIA RESÁ</u></p> <p>Remédio contra a diarreia Retira a semente seca dessa planta e torrará-lo ao fogo. Depois de torrada, deverá ser socada e transformada em pó. O pó deverá ser fervida e depois de esfriado, dar ao paciente.</p>	
<p style="text-align: center;"><u>CAROÇO DE TUCUMÃ</u></p> <p>Remédio contra a diarreia Retira três caroços de tucumã e torrará-la ao fogo. Ainda em brasa, colocá-lo em uma vasilha com água fria. Depois é só coar e dar ao paciente.</p>	
<p style="text-align: center;"><u>CIPÓ YAUTÍ ESCADA</u></p> <p>Remédio contra a diarreia. Corta-se um pedaço do cipó Yauti Escada, e em uma vasilha, retirar o líquido que contém no seu interior, e depois é só dar ao paciente.</p>	
<p style="text-align: center;"><u>CASCA DE CARAPANAÚBA</u></p> <p>Remédio contra a malária Retira-se alguns pedaços da casca de carapanaúba e deixar ferver por alguns minutos. Após o esfriamento tomar meio copo e com o restante da água preparada tomar banho e trocar de roupa. Deverá ser feita somente antes de deitar</p>	
<p style="text-align: center;"><u>CAROÇO DE INAJÁ</u></p> <p>Remédio contra vômito Jogar quatro caroço de inajá no fogo até queimar bem. Ainda em brasa jogá-lo em um copo de água fria. Depois é só coar e dar ao paciente.</p>	

<p style="text-align: center;"><u>SEMENTES DE JIRIMUM</u></p> <p>Remédio contra o vômito As sementes deverão ser torrado ao fogo e depois socada em um pano até virar pó. Ferve-se o pó em uma panela por alguns minutos e depois de esfriado dar ao paciente.</p>	
<p style="text-align: center;"><u>FOLHA DE YAPANA</u></p> <p>Remédio contra a diarreia Retira-se várias folhas e esfrega para sair o sumo das folhas. O sumo deverá ser retirado em uma colher e dar ao paciente.</p>	
<p style="text-align: center;"><u>FOLHA DE ARAÇÁ</u></p> <p>Remédio contra a diarreia Retirar a folha que está brotando do araçá e esfregá-la bem. Depois mistura-se com um pouco de água e dar ao paciente.</p>	
<p style="text-align: center;"><u>FOLHA DE BÔDO</u></p> <p>Remédio contra a diarreia Pode ser preparada de duas maneira: 1- As folhas devem ser esfregadas e misturadas com água fria e dar ao paciente. 2- As folhas devem ser fervidas para fazer um chá. O paciente poderá tomar o chá durante todo o dia.</p>	
<p style="text-align: center;"><u>FOLHA DE CUPUAÇÚ</u></p> <p>Remédio contra a diarreia Retira a folha mais nova do cupuaçu e deixe ferver por alguns minutos. Depois de esfriado dar um copo cheio para adultos e meio copo para crianças.</p>	
<p style="text-align: center;"><u>ITÁ CIPÓ</u></p> <p>Remédio contra carne crescida Corta-se um pedaço do ita cipó, que é composta de líquido em seu interior e o paciente deverá colocar o líquido no seu olho.</p>	

4. Histórias

KUMATI E AÍ WATURÁ

Havia uma moça que era filha do Kumati, chamada Dona. Esta moça tinha dois pretendentes que queriam casar com ela. Um era o chefe dos inambus e outro era a mucura. A mucura veio do Rio Waupés de um igarapé chamado de Igarapé da mucura e também tinha uma serra que levava o seu nome. O chefe dos Inambus veio do Rio Waupés. O dabukuri seria realizado no Yukuruaru Ponta, localizado próximo à comunidade Ilha das Flores onde hoje tem um pé de castanha. Então vieram a mukura e o chefe dos inambus com todo o seu pessoal de manhã. A Dona começou a preparar o beiju e curada antes da chegada do pessoal do dabukuri. O primeiro que chegou com a Dona, quando ainda fazia o beiju foi o jacamim e disse: Ah Dona! Você nem sabe que amanhã ou hoje mesmo, vai vir chegando os seus pretendentes. A Dona respondeu: cala-te! Você está falando besteira e com abano na mão bateu nas suas costas e hoje é o branco que existe na costa do jacamim, que era a tapioca encostada no abano e o jacamim saiu correndo e a Dona continuou fazendo seu beiju. Pouco depois vieram os urus e chegando perto da Dona disseram. Ah Dona! Estão vindo os seus pretendentes. E a dona resmungou. Vocês estão falando à toa. Limpou seu suor e jogou em cima dos urús e hoje são as manchas que existem no corpo dos urus, que também foram embora. Já entardecendo, uma duas ou três horas da tarde, começaram a chegar os que iam fazer o dabukuri. O chefe dos inambus com sua turma chegou ao local. Também a mucura veio com a sua turma, e abaixo onde hoje é São Joaquim, onde tem algumas pedras chamada de quinhapira e Igarapé que também leva o mesmo nome, a mucura passou junto com a sua turma, pois era o chefe e disse: vamos encostar aqui para comer quinhapira. Saíram e comeram. Lá, já para ficarem marafuri, mas a turma do chefe dos inambu jejuaram para poderem chegar ao dabukuri. Mais tarde seguiram viagem, chegando ao local onde seria o dabukuri a noite, fizeram a entrega que haviam trazido e de lá começaram a dançar. O chefe dos inambu primeiro e em seguida foi a mucura, pois os dois eram chefes de turma. Começando a dançar, Dona foi logo fazer par com o chefe dos inambus e a mucura ficou rodando sem ninguém ou talvez qualquer um a fez par. Dançaram até de madrugada, lá pelas duas ou três horas, o chefe dos inambus já queria dormir, já um pouco embriagado e disse ao seu par que já queria como esposa: vamos descansar um pouco. E então foram. Mas, a mucura também escutou e não desgrudava deles e os seguiu. O chefe dos inambus com a sua futura esposa ataram a rede e deitaram. Amanhecendo o chefe dos inambu falou a dona: já está amanhecendo e já iremos voltar. Neste momento a mucura já estava enrolada debaixo da rede dos dois, apenas escutava o que falavam e fingia dormir embriagado. Então o chefe dos inambus falou à dona: amanhã depois que voltarmos, vá naquela direção, e explicou como deveria ser. Pegue esse caminho até chegar a uma divisão e terá um caminho que vai para esquerda e uma para a direita. Deverás pegar o caminho da direita na qual colocarei uma pena de arara e do outro lado uma pena de fuduri, o que leva a casa da mucura, quando for de longe avistará um grande terreiro. Mas a mucura ouvia tudo o que combinavam. Amanhecendo começaram a se despedir e retornaram para as suas casas. A dona ficou, mas já haviam combinado o que iriam fazer. Então a dona como combinado se preparou para ir atrás e seguiu caminho, mas a mucura sabendo do combinado, foi até a divisão dos caminhos e trocou as penas, colocando do lado esquerdo a pena de arara que leva a sua casa e do lado direito a pena de fuduri que leva a casa do chefe Inambu. Quando a mulher chegou no local viu a pena de arara indicando o caminho e seguiu como combinado, mas ao se aproximar não viu o grande terreiro que o chefe dos inambus havia lhe dito, só uma pequena barraca feita de folha de sororoca. Quando se aproximou a mãe da mucura veio logo lhe encontrar e disse : olá dona! Então é você que meu filho quer como esposa? A dona apenas ficou calada e a mãe continuou dizendo: entre e sente-se. Aqui está a rede do meu filho, ele já deve chegar, pois está derrubando a roça. A dona foi abrir a rede para sentar e voou muitas moscas pelo fedor da mucura. Nem demorou muito, a mucura veio com muita pressa, chegou já

querendo abraçar a dona, pois a Dona era muito cheirosa e tinha cheiro de uma flor parasita e a Dona disse a mucura: não me abrace, você está fedendo, e a mucura respondeu: não Dona, eu não estou fedendo, é que quando eu estava derrubando caiu uma casa de cupim em mim e é isso que está fedendo, mas era mesmo o seu fedor. Mas, mesmo assim a mucura ficou insistindo e quando a mãe da mucura deixou-os sozinho a mucura já queria fazer sexo e a Dona disse: eu com outro não faço assim, em cima do chão, tem que ser em cima de uma folha de sororoca. Sendo assim, a mucura correu para o mato, quebrou a folha de sororoca, mas como não era fácil de quebrar a folha de sororoca, começou a morder, ainda hoje aparecem as manchas que era do sangue que saía dos dentes da mucura. Depois de muito tempo conseguiu quebrar a folha de sororoca e voltou correndo para a sua casa. Mas enquanto isso a Dona fugiu sem rumo e foi se encontrar com o socó que estava tinguijando a cabeceira de um igarapé. A dona explicou o que havia acontecido e como havia fugido da mucura. O socó então disse: ele está vindo a sua procura e a dona pediu ao socó que o ajudasse a esconder. Assim encolheu a dona e a engoliu e engoliu também uma cuia que era para prender a dona dentro de sua barriga. Pouco depois a mucura veio seguindo pelo seu cheiro, pois a dona era muito cheirosa e não tinha como se esconder. Chegando ao local onde o socó estava tinguijando a mucura logo perguntou se ele não havia visto uma moça, e o socó respondeu que não havia visto ninguém, então a mucura disse: até aqui veio o cheiro da dona, foi você que a escondeu! e o socó respondeu: não, eu não escondi ninguém, eu apenas estou tinguijando para mim comer. Enquanto respondia estava cutucando os peixinhos que ficavam bebo com o timbó e a mucura continuou insistindo: negativo, é você mesmo que escondeu. Então a mucura tinha em sua casa um camuti de waranã (tipo de bebida) e foi pegá-lo. Colocou o waranã na cuia e deu para o socó tomar. O socó com medo da mucura teve que tomar e nem demorou muito o socó começou a se sentir diferente, pois já começava a ficar embriagado e a mucura continuou oferecendo: tome mais, só mais um pouquinho e deu mais para o socó. Foi aí que o socó começou a vomitar e saía só peixinho e o socó disse a mucura: você está fazendo eu beber por nada e estragar a minha comida, agora pouco eu estava comendo e você está fazendo estragar e continuava vomitando. Assim acabou o waranã da mucura e o socó começava a melhorar e já estava quase para sair de sua barriga a cuia que segurava a dona e a mucura disse: espere aqui, ainda vou pegar mais o waranã e saiu correndo para a sua casa. Chegando em sua casa, encheu o waranã e disse a sua mãe: ainda vou, mas não sei se volto, pois já tinha pressentido que algo ruim lhe aconteceria. Na sua casa ele tinha cangataras e enfeites e vários objetos que pendurava na parede e disse a mãe: quando a senhora ver cair todos os meus objetos saberá que já me mataram. A mãe ficou em sua casa e a mucura voltou correndo para onde estava o socó e ele continuava tinguijando. Mas, quando a mucura havia voltado para a sua casa, o socó vomitou a dona e o fez retornar ao tamanho normal e disse a dona: vá logo, corra, porque a mucura já vai voltar, já está perto a maloca do seu pretendente. Vá nesta direção. Então a dona começou a correr e não muito longe avistou um clarão como mesmo o socó havia lhe dito. Quando já chegou no terreiro perguntaram a ela sobre a sua chegada, pois o chefe dos inambus, havia bastante homens, ao contrário da mucura que não tinha ninguém. Assim, o chefe dos inambus o recebeu e a levou para sua casa. Não demorou muito e a mucura chegou onde o socó estava tinguijando, procurou e, sentindo que o cheiro que já continuava, seguiu em frente e chegou na maloca do chefe dos inambus. Quando chegou, a mucura, a Dona já estava com o seu marido e já não podia fazer mais nada, mesmo assim ficou lá e já fazia semana. O chefe dos inambus pensou: como vou fazer para matá-lo. Pensou, pensou muito e começou a planejar. Então disse aos seus homens: amanhã, nós iremos para o mato subir bacaba. Bem de manhã acordaram e se prepararam para ir e a mucura teve que ir, pois estava morando lá. O Chefe dos Inambu fez então um pé de bacaba crescer bastante alto e o seus cachos começavam desde o toco até a ponta, e convidou todos os animais que existiam. Mandou então pegar os primeiros cachos de bacaba, os animais que não sabiam subir, como o tatu, paca, cutia e outros. Depois os que sabiam subir como a irara, quati e outros. Só sobrou dois cachos que era para o acutipuru e mucura, pois quem mandava era o chefe dos inambus e disse para o acutipuru: agora é a sua vez. E o acutipuru foi, subiu rapidamente, pois ele é rápido. Chegou mordeu o cacho, colocou na costa, virou de cabeça para baixo e desceu com muita rapidez e a mucura pensou que poderia fazer o mesmo, quando o Chefe dos Inambu disse: mucura, agora é a sua vez. Então a mucura seguiu, foi até chegar no cacho, mordeu, colocou na costa e quis virar para descer e a mucura caiu de cima junto com o cacho. Saiu justamente

como o Chefe dos Inambu havia planejado e disse: vamos embora, deixem-no aí mesmo. Eles estavam mesmo querendo matar a mucura. A mucura ficou toda espatifado, quebrado no chão. Já pela tarde começaram a se juntar nele as cabas, abelhas, moscas e outros. Resolveram então formá-lo de novo. A caba preta foi o que mais trabalhou e até conseguiram deixá-lo inteiro, somente o coração não mais encontraram. Então resolveram fazer o seu coração de cocô de abelha e com isso a mucura acordou. Acordando, seguiu direto para a casa do Chefe dos Inambu. Quando o avistaram, o chefe dos inambus disse a sua mulher: faça um caribe bem quente antes dele, quando chegar deverá estar com fome e então lhe dê para tomar. Quando a mucura chegou começou a rodar pelo terreiro. Então como haviam combinado a mulher foi dar caribé quente, tomou todo e quando terminou o seu coração começou a derreter, pois era feito de cocô de abelha. Aí sim a mucura morreu e não viveu mais. Na mesma hora na sua casa, onde sua mãe estava, começaram a cair todos os objetos que tinham na sua casa e ela disse: agora sim, mataram meu filho, e mataram desse jeito. Então a mãe ficou com muita raiva e pensou em vingar a sua morte que foi pagar para os macacos pregos e uacaris. Assim os macacos cercaram a maloca do Chefe dos Inambu, pois eram muitos e todos estavam com o jurupari, este da criação dos homens. Ficavam o tempo inteiro fazendo barulho, como é hoje, para os que já ouviram o jurupari. Desta forma, o Chefe dos Inambu com a sua esposa não podiam ir para a roça, pois a roça ficava no meio do mato. Quando começou a faltar alimento, o Chefe dos Inambu disse: eu vou dar um jeito. Até esse momento, a dona já esperava por um filho. O Chefe dos Inambu pegou sua zarabatana, encolheu sua mulher e colocou-a dentro, para que os macacos não a vissem e nem a mulher visse o jurupari. Ele fez isso para que os macacos não percebessem a sua mulher. Então o Chefe dos Inambu seguiu caminho, e os macacos sempre ao seu redor, mas a ele, não queriam fazer nada, e sim queriam matar a sua esposa, porque ela era culpada pela morte da mucura. Enquanto caminhava levando sua mulher dentro de sua zarabatana, um dos macacos veio da ponta da zarabatana e jogou a sua mulher para fora, que ficou em pé. No mesmo instante, os macacos a agarraram e como eram muitos seu marido não podia fazer nada e fizeram ele voltar para casa. Levaram então a mulher que já esperava um filho para cabeceira de um igarapé e lá resolveram matá-la. Depois de morta, disseram: vamos cortar a barriga no igarapé, mas tomem muito cuidado para o filho não fugir, pois se isso acontecer ele poderá se vingar. Enquanto cortavam a barriga, quando menos repararam um bichinho chamado suasú, que ficava pela beira dos igarapés, pegou a criança e colocou-o no seu peito. Quando perceberam disseram: onde ele está, ele sumiu, disseram então para o suasú: só você está aqui por perto, não há mais ninguém, foi você que o escondeu! e o suasu respondeu: não fui eu, apenas estou passeando e não fiz nada. Ficou então os macacos discutindo e não havia mais jeito. De lá, o pequeno suasu criou a criança no seu peito e é por isso que hoje esse bichinho tem um fundo no seu peito, era onde ficava a criança. Como a criança cresceu e sendo criado pelo suasu, ele já não agüentava e assim o suasu foi entregar para um pau que fica pela beira do rio e fica sempre afundando na água e faz isso porque dava banho na criança, e não é a toa que fica na beira, pelas correntezas, e ele já o criou. Da mesma forma, a criança cresceu e o criador já não agüentava mais, pois ele já queria mandar mais. Assim foi entregá-lo para a velha arraia, hoje onde é a comunidade de Yawawira. Já a velha continuou criando. Até lá, já estava bem crescido. A velha arraia era viúva e alimentava a criança com camarão e esta era a sua pimenta, pois não tinha peixe. Passou tempo, o menino disse à avó: eu queria comer pimenta que arde, e não como essa. Queria que comesse a pimenta que minha mãe tem, e a avó respondeu: então, amanhã vá pegar a pimenta que a sua mãe tem, para eu experimentar como ela arde. O menino respondeu que ia. No outro dia,, o menino foi e os pés de pimenta eram duas ilhas, uma ilha que fica acima da pedra do waturá e outra que fica do outro lado, e lá que o menino ia apanhar para a sua vovó. Quando o menino trouxe a pimenta, a avó colocou na sua quinhapira, e quando ela comeu, começou a se arder até sair catarro, e quando foi tirar o catarro do nariz, acabou arrebentando o nariz, e é por isso que hoje a arraia não tem nariz, por causa da pimenta. Na última vez que o menino foi apanhar a pimenta, o seu avô o descobriu. Quando começou a apanhar, o seu avô que até aquele momento não sabia de sua existência, ficou de longe observando, imaginando de quem poderia ser. O gancho do menino era uma cobra sacai, mas não viu o menino que estava escondido. O velho pegou então um pau e bateu na cobra. Logo depois ouviu uma criança chorando e lamentando dizendo: tão me ralhando, mas esta pimenta era da minha finada mãe, e por isso tinha direito de apanhar. O avô começou a pensar, se aquela

criança fosse possível ser seu neto e escutou que a criança continuava chorando. Aproximou-se e viu a criança chorando, então o velho pegou a criança e levou para sua casa. Mas o velho ainda não tinha certeza se o menino era seu neto. Um dia o velho resolveu fazer um teste para ver se o menino era mesmo seu neto. Então disse ao menino: olha, hoje vou para a roça, e aqui ao meio dia, sempre chega um grande lagarto e sempre come nossas galinhas. Vou fazer uma flecha bem bonita pra você esperar, suba aqui no pé de ingá, pois sempre é nesse lugar que ele chega e você deverá flechá-lo. E o velho foi para a roça. Então o menino subiu no pé de ingá e ficou esperando no lugar indicado. Quando o velho se afastou de lá, se transformou num grande lagarto, justamente para testar o menino. Quando chegou meio dia o menino viu que lá vinha o grande lagarto, direto onde o velho havia lhe dito. Então o menino flechou e acertou bem no meio de sua cabeça e o lagarto saiu rolando. O menino ficou lá. Esperou até tarde. Quando o velho já vinha chegando, disse ao menino: como está meu neto? Chegou o grande lagarto? O menino respondeu: chegou sim. O velho respondeu: você flechou ele? E o menino respondeu: flechei ele bem no meio da sua cabeça. E o velho acrescentou: ele deve ter morrido. O velho dizia isso só para enganá-lo. Pouco depois o velho disse para o seu neto: venha ver na minha cabeça, hoje quando estava capinando, me bati no espinho, senti que quebrou e está doendo muito. O menino foi então olhar. Procurou e disse: vovô, esse aqui é minha flecha! e puxou sair a ponta da flecha que reconheceu que era dele mesmo, e o velho ficou calado. Só então o velho pensou: na verdade, é mesmo meu neto verdadeiro, não tem como negar. Passou um tempo disse ao seu neto: hoje vamos fazer outra flecha e tirou um espinho de tucumã bem comprido e o arco já tinha mesmo. Deu para o menino um pequeno camuti e disse: hoje vou para a roça e quero que fleche estas moscas o dia inteiro até encher este camuti para mim. O velho foi para a roça, pois continuava testando o seu neto. Assim o menino ficou o dia inteiro flechando as moscas, e era bom de pontaria. À tarde, quando o velho voltou, o menino já havia enchido o camuti e o velho perguntou: como você está? Conseguiu encher o camuti? O menino respondeu: consegui sim. Aqui está. E quando o velho viu pensou: não tenho mais dúvida que é realmente meu neto. Isso aconteceu no yucuruaru ponta. O velho disse ao neto: pronto, agora sim, você já é homem e já dá para vingar a morte de sua mãe, mas antes vamos fazer uma roça. E fizeram a roça do lado. E começaram a roçar. A tarde, o velho fazia abano e tipiti, a medida que o velho aprontava os abanos jogava para o rio e se transformavam em grandes piranhas e os tipitis se transformavam em grandes sucuris, e não fazia poucos, faziam muitos, enquanto roçavam com o neto. O barulho que existe hoje no poço, era as árvores que caíam para a água, este é o sinal que deixaram. E assim o neto se casou, pois já era rapaz, com a filha do tuxaua da família dos macacos e foi morar com eles. Enquanto isso, o velho estava preparando o que havia planejado. Pela beira da roça, o velho havia deixado pequenos pés de cucuraí e xixi, para que os macaquinhos zog-zog não fossem paro meio da roça, pois o velho só queria matar os wacaris e pregos, pois eram eles que mataram a sua filha. Então mandou um recado para o seu filho que os pés de abiú estavam bastante carregados e que convidasse seu sogro, cunhados, primos e todos que tivessem lá para virem comer abiú. Logo que chegou o recado, os macacos concordaram. Então vieram do igarapé do macaco, que fica abaixo da ilha de Taracuá, e de lá avistaram um reflexo amarelo na água e eram os pés de abiú que estavam carregados. De contente pelo que haviam visto, começaram a dançar e até hoje aparecem pegadas na pedra, onde os macacos dançaram. Só depois embarcaram na canoa e chegaram ao local onde ficava o pé de abiú. E foi logo liberado para que pudessem comer. Então a turma dos macacos subiram no pé de abiú e já era um pouco tarde. Comeram até a noite e dormiram aí mesmo, só não sabiam que aquilo era uma armadilha. A noite dormiram bastante, pois estavam muito cheios. Enquanto isso, o velho pisou o pé de abiú junto com o seu neto e o pé se afastou para o meio do rio. Como se os tivesse pressentido, deixaram a filha, o genro na ponta do pé de abiú para que não pudessem fugir e deixaram também a preguiça no toco do pé de abiú como vigia para que não deixasse o genro fugir. Dormiram tanto que nem sentiram quando o velho pisou o pé de abiú se afastar para o meio do rio, este que é uma pequena ilha que fica do lado da Ilha das Flores. Pela madrugada um dos filhos acordou chorando e o tuxaua disse: porque vocês estão deixando os filhos de vocês chorar, se estamos no meio de muita comida? Tirem um abiú e dêem para ele comer. A mãe então tirou um abiú e deu para o seu filho, mas o filho pegou o abiú e jogou. Quando caiu escutaram como se estivesse caído na água e no mesmo instante boiou um peixe fazendo barulho. O tuxaua escutou e disse: agora sim, é o nosso fim, nós já era. Só aí

perceberam que estavam no meio do rio, estavam presos e ainda era noite. O genro que estava na ponta do pé de abiu já estava querendo fugir. Primeiro ele se transformou em tocandira e começou a descer. Quando chegou no toco a velha preguiça disse: Kumati, kumati, kumati. Não havia jeito, teve que subir de novo até chegar onde estava, pois a preguiça não deixou ele passar. Aí ele se transformou em aranha, fez o fio, amarrou na árvore e desceu até o chão. Aí sim a preguiça não mais percebeu. Amanheceu o velho disse ao neto: agora sim nós vamos nos vingar. Então o velho foi pegar o seu murucu, como chamavam a flecha e disse: deixa eu ainda experimentar. Mirou no pé de abiu e flechou. A fleche errou o pé de abiu e os macacos pularam na flecha e conseguiram atravessar, mas seus rabos encostavam na água e eram comido pelas piranhas e é por isso que o wacari não tem rabo, a flecha foi cair do outro lado do rio onde há hoje uma pedra comprida atrás da ilha de taracua. Então o neto disse ao avô: o senhor está dando transporte para eles. Os macacos estão fugindo, deixa que eu flecho. Quando flechou, acertou o pé de abiu que caiu no rio e todos os macacos foram devorados pelas piranhas e sucuris. Só ficou a preguiça que ficou no toco e não podia atravessar. Passou muito tempo e o toco do pé de abiu que ficou, começou a apodrecer e criar bichinhos, já para vir o Arapaço grande que chegou bicando naquele toco, furando para ele comer. A preguiça então pediu: Ah, meu neto! Será que você não pode me atravessar daqui? Pois já estou morrendo de fome. E olhou a velha preguiça sentada no toco do pé de abiu. O Arapaço disse: acho que posso! Sente-se na minha costa. A preguiça segurou na costa do Arapaço, mas como o arapaço quando voa faz um sobe e desce, quando ele descia as piranhas mordiam o rabo da preguiça. Então a preguiça disse: meu neto, você vai fazer a gente cair na água e ser devorado, volta a gente. O Arapaço voltou e deixou a preguiça no mesmo lugar e a preguiça disse: eu não tenho com que pagar, já tentou me levar, mas não pôde. Vou lhe dar este enfeite. É aquele enfeite que até hoje ele tem na cabeça e o Arapaço se foi. Veio então os pequenos Barés, periquitos de rabos compridos que passavam por aí e a preguiça disse: Ah, meus netos, será que vocês não podem me atravessar daqui, eu já estou morrendo de fome. E os periquitos responderam: podemos sim e vamos nos juntar. Eram muitos. Se juntaram na preguiça e voaram para outro lado do rio. A preguiça e o seu aturá. Quando deixaram a beira do rio disse a eles: como pagamento vou lhes dar este machadinho. E hoje é a forma do bico que eles têm. Os periquitos se foram e também a preguiça. Como de raiva por não saber para onde ir deixou seu aturá com todos os seus enfeites, remédios e outras coisas que carregava dos macacos. Ao deixar o aturá, a preguiça emborcou seu aturá. Se a preguiça não tivesse emborcado seu aturá, o lado esquerdo do rio conteria muita cobra de todos os tipos, não seria possível andar no mato. Este aturá é o que hoje é conhecido como pedra do watura, localizado no lado esquerdo do Rio Negro, ao lado da comunidade Ilha das Flores. Esta pedra contém uma grande diversidade de remédios e venenos e também possui muitos tipos de cobra e é muito procurada pela população.

História do burburito

Era uma vez um velho e sua mulher que tinham uma filha, chamada burburita. Um dia estavam cavando minhoca e o velho achou uma cobrinha, então a menina levou a cobra e disse: papai eu vou criar. Colocou a cobrinha num camuti e deu o nome de burburito. Quando o burburito cresceu e ficou maior disse a menina: não dá mais para mim viver neste camuti. No dia seguinte a menina falou para o pai que o burburito havia crescido e não dava mais para ele ficar no camuti, já estava grande, queria um lago para ele. Então o pai foi procurar um lago e ele achou. Foram colocar o burburito lá e todos os dias a menina ia visitá-lo.

Num dia o burburito disse para menina: manda seu pai deixar um pau com galhos no meio do lago para eu colocar peixe para vocês, e todos os dias você deverá vim pegar. Então todos os dias a menina ia pegar e tinha vários tipos de peixes que o burburito deixava pendurado nos galhos. Passado o tempo, burburito falou para a menina: eu vou abrir minha boca e você vai entrar lá no meu estômago e deverá tirar o que você achar. Ela entrou dentro e encontrou uma toalha e um pente. E ele falou: menina, com essas coisas você vai pentear apenas um lado do seu cabelo. Quando ela penteou caiu muito dinheiro e com esse dinheiro eles compravam comida e outras coisas.

Os vizinhos viram que eles tinham muito dinheiro e ficaram com inveja. Para eles descobrir como possuíam esse dinheiro, fizeram uma festa. Na festa embriagaram a mãe e o pai, e a menina ficou sozinha. Então perguntaram dela: como vocês fazem para ter todo esse dinheiro? e ela respondeu com medo: a toalha e o pente foram a cobra que eu criei que me deu. Então furaram os olhos dela e jogaram a menina no meio do mato. O burburito viu que ela não apareceu mais e foi procurá-la e encontrou a menina perdida e chorando no meio do mato. O burburito então lambeu os olhos da menina e assim, voltou a enxergar.

A menina contou o que havia acontecido, e foram pedir as coisas que os vizinhos haviam tirado da menina. Burburito ficou com muita raiva que resolveu se vingar. Fez chover bastante e encher o rio, afundando as casas e todos morreram.

No dia seguinte quando a menina foi visitá-lo, burburito disse a ela: eu já cansei de viver como cobra, preciso que tenha coragem para me desencantar. A menina então respondeu que tinha coragem. Então o burburito foi deixar a menina no galho no meio do rio e deu um pedaço de madeira com que deveria bater na cabeça. Mas quando ela viu aquela cobra que fazia uma grande onda, ela saiu correndo. O burburito veio de novo conversar com ela e disse: você que me criou e agora tem medo de mim. Então ele foi de novo deixar ela no meio do lago e veio de novo com olhos grandes e a água subiu até no ombro dela. Quando ele se aproximou, ela bateu bem na cabeça e dele saiu um lindo moço branco e a costa se transformou numa cidade e o burburito se casou com ela e viveram felizes.

HISTÓRIA DE JOÃO PREGUIÇA

Era uma vez uma mulher viúva e tinha um filho, seu nome era João preguiça. A mãe mandava ele fazer alguma coisa e não fazia nada. A mãe dizia para ele: vai pescar para nós comer e ele respondia: eu não, tenho preguiça. Até que uma vez a mãe disse para ele: vamos para a roça meu filho e ele respondeu: eu não, tenho muita preguiça. Então a mãe carregou e deixou na proa da canoa e foram subindo, ele deitado na canoa, até chegarem no porto da roça e a mãe disse: vamos sair. E ele sempre dizia que tinha muita preguiça. A mãe saiu para a roça e João ficou deitado na beira. Pouco tempo depois, veio o tucunaré e colocou um peixinho para a terra. O peixinho então disse: Ai João, me bota pro rio. E ele respondeu: eu não, tenho preguiça. O peixinho continuou insistindo: Menos com uma vara me devolve pra água. Então João com uma vara colocou o peixinho pro rio e o peixinho disse: muito obrigado, pelo que você fez irei te pagar. Então o peixinho, tirou uma escama e disse: com esta escama você poderá pedir comida para você comer com sua mãe.

Quando voltaram da roça, a velha colocou João na costa e foi deixar em casa e voltou para pegar o seu aturá de mandioca. Enquanto isso, João pediu da escama comida e João chamou a mãe para ir comer, mas ela não acreditou. Pouco depois ele chamou de novo, quando a mãe foi ver, era verdade, e tinha comida de todo tipo, desde lá a mãe cuidou bem dele. Até que um dia ele saiu de casa e foi deitar no palácio embaixo da janela. A princesa mais nova disse: vou urinar e jogar nele. E a mais velha respondeu: não faça isso. De teimosa ela urinou no penico e jogou em cima do João. Então ele disse: minha escama, deixe uma criança na barriga dessa que jogou xixi em mim, e quando nascer deverá trazer na mão uma carta que deverá entregar somente ao seu verdadeiro pai. Quando a criança nasceu, o rei juntou todos os homens da cidade para ver a quem a criança entregaria a carta, mas o bebê não deu carta para ninguém, e o rei disse: falta o João. E mandou chamar e ele respondeu: eu não, tenho preguiça. Então carregaram e levaram até onde a princesa estava. Ele não havia nem chegado perto, o bebê já estava mostrando a carta. O rei de raiva mandou o carpinteiro construir uma caixa como uma casa, bem forrada para não entrar água, e mandou os dois entrarem dentro, jogando-os no meio do rio. A princesa chorou e João disse: não chore, daqui a meia noite, nós sairemos daqui. Quando a princesa dormiu, João pediu que a escama

deixasse o palácio dele confronte o palácio do rei, seu sogro. Quando a princesa acordou, escutou o barulho, levantou e viu que eles já estavam na cidade. E o rei quando acordou viu um palácio confronte e logo pensou: deve ser João. Foi ver e era João mesmo. João então disse ao rei: amanhã, vocês deverão vim fazer banquete conosco. No dia seguinte o rei chegou no palácio de João e a comida já estava servida e suas vasilhas que estavam na mesa eram todas de ouro. Começaram então o banquete. Quando terminaram e a empregada já estava juntando as vasilhas, viu que estava faltando uma colher, procuraram e não encontraram, revistaram todos e encontraram a colher no bolso do rei.

Tupana

Um dia tupana levou um homem para o mato para subir fruta de seringa, chegando lá tupana disse ao homem: suba para nós comer seringa. O homem obedeceu e começou a subir. Quando chegou em cima, tupana disse ao homem: já estão maduras as seringas? O homem respondeu: ainda não estão maduras. Respondendo isso, o homem jogou para baixo uma fruta seca. Tupana percebendo que o havia enganado, jogando uma fruta seca, disse ao homem: você me jogou frutas que estão secas. E o homem logo respondeu: está seca como a vagina de sua mulher. Com essa resposta tupana ficou com raiva e fez o pé de seringa subir a altura de uma montanha, sem poder descer. O homem vendo isto sem nenhuma possibilidade de descer, chamou seu animal de estimação, o japu e lhe pediu que lhe fosse pegar um novelo de tucum, dando as instruções onde o japú poderia encontrá-lo na casa dele. O japú obedeceu o seu dono e lhe trouxe o novelo de tucum. O homem ao pegar o novelo de tucum começou a desmanchar o fio de tucum que utilizou para descer até o chão. E foi através do fio de tucum que o homem conseguiu descer.

Lenda da mucura

Havia um rapaz que tinha uma esposa e dois filhos. Um dia ele disse à mulher: vou tomar caxiri com meus parentes, quando eu chegar irei fazer barulho no porto. Quando anoiteceu a mulher dormiu com seus dois filhos. Por volta das três horas da madrugada ela ouviu barulho no porto. Então ela pegou o turi, acendeu e foi descendo para o porto. Quando ela chegou no porto perguntou do marido se ele estava bêbado e ele respondeu: eu estou bêbado, estou bêbado. Ela pegou o marido, agarrou pelos braços e saiu. Quando chegaram no terreiro, o homem começou a rodar com a mulher. A mulher sentiu que não aguentava mais, disse aos seus filhos: Ah meus filhos, esse não é o pai de vocês, e o homem continuava rodando ela. A mulher sentia que não aguentava mais e disse: meus filhos, subam para a cominheira da casa, que esse aqui não é o pai de vocês. O homem viu que a mulher caiu no chão, chupou seu sangue, e ficou apenas o osso. O marido da mulher chegou por volta das sete horas da manhã e viu seus dois filhos na cominheira. Quando as crianças viram o pai e começaram a chorar e mandou eles descer, perguntando onde estava a mãe. Os filhos responderam: um homem chegou aqui e comeu ela. Olha aí os ossos dela. O pai perguntou se eles viram para onde ele foi, e eles falaram que era o mucura curupira, tinha entrado no buraco de um pau que ficava atrás da casa deles. O pai deles disse: ainda vou chamar meus parentes. Poucas horas depois, chegaram os parentes dele e começaram a fazer fogo na boca do buraco do pau, e um deles perguntou: vocês tem pimenta. Responderam que tinham pimenta torrada. Pegaram a pimenta torrada, jogaram no fogo, e abanaram a fumaça pra dentro do buraco, nem demorou muito escutaram alguém espirrando dentro do buraco. O primeiro saiu, era o filho, mataram, cortaram e viram que não

tinha sangue, o segundo também era filho, cortaram e também não tinha sangue, assim o terceiro, o quarto, e quando saiu o quinto era a mãe, cortaram e também não tinha sangue, foi então que saiu o pai, quando a mataram viram que tinha bastante sangue, pois era aquele que havia devorado a mulher. Continuaram jogando mais pimenta, escutaram ainda um barulho e sem esperar um dos filhos do mucura curupira, se jogou do buraco e escapou, mas o fogo queimou o seu rabo. Por isso que até hoje a mucura tem o rabo branco.

Começo do timbó

Tinha dois irmãos. O irmão mais velho foi pedir a filha do velho timbó, e casou com ela. O pai da mulher mandou então seu genro fazer uma roça. E o próprio velho foi mostrar onde deveria ser o roçado.

No outro dia ele disse para o seu irmão: vamos roçar. E foram até onde o velho lhe indicara. Roçaram, até o meio dia e disse para o seu irmão: vamos voltar para nós ir pescar, você sabe mesmo que não temos nada para comer. Pescaram até cinco horas da tarde e quando chegaram disse a sua mulher: vai tratar peixe.

E os cunhados perguntaram: como vocês fizeram para matar estes peixes? E ele respondeu: nós pescamos. Com que vocês pescaram? Continuaram perguntando seus cunhados. Com minhoca, responderam. No outro dia foram roçar de novo. Chegaram no roçado e escutaram os cunhados tinguijando em um igarapé.

O velho havia dito para o seu genro para que não fossem onde os cunhados estavam tinguijando. Escutaram que estavam gritando, conversando, matando muitos peixes. E ele disse para o seu irmão: vamos ver o que eles estão fazendo? E o irmão mais novo respondeu: ninguém vai, você não escutou como seu sogro disse. Mesmo assim, foi descendo e o seu irmão ficou sentado. De teimoso foi, e quando passava por cima de um pau, ele escorregou e caiu na água e logo se transformou em um surubim. O velho disse: vamos matar aquele surubim grande, correram e foram zagaiair puxando-o para a beira. O irmão mais novo que observava tudo o que acontecia, disse: eu não quero nada, eu só quero a guerra (garganta). Deram a ele, e saiu logo para o roçado.

Chegando lá, fez um ninho, botou a guerra, assoprou um cigarro na guerra, e se transformou em um filhote de gavião, e voltou para casa. A mulher perguntou: cadê o seu irmão? E ele nada respondeu a respeito e disse: encontrei um filhote de gavião, mas ainda está muito pequeno. E a mulher respondeu: tire-o para me criar.

No dia seguinte ele foi de novo roçar e assoprou mais uma vez o cigarro no gavião, fazia isso para ele crescer mais rápido. Quando voltou disse para ela: amanhã já irei trazer o filhote de gavião para você criar. No outro dia ele foi para a roça e trouxe o filhote.

Quando chegou para casa deles, ele disse: olha aqui tua encomenda. A mulher foi correndo encontrar e disse para o seu pai: esse filho de gavião é bem bonitinho, vamos criá-lo, para depois tirar penas para fazer cangatara. Toda manhã ela matava galinha para dar para o gavião comer, e cada vez que o gavião comia, mais ele crescia. Até que um dia o velho disse para sua filha: vem ver o que eu tenho no meu pé. Quando a filha foi ver, disse para o seu pai: é pulga, papai. Ela tirou do pé a pulga bem devagar para não espocar para dar para o gavião comer, e quando comeu ficou ainda maior.

O velho chamou de novo a filha: olha , aqui tem outro. A filha cavou e foi dar de novo para o gavião e ele ficou ainda maior, cada vez que o gavião comia crescia mais, e estava sentado em cima do galinheiro. Sem esperar, o gavião voou, agarrou o velho e foi sentar num galho de uma árvore bastante alta. Os filhos do velho ao ver tentaram flechá-lo, mas ele subia ainda mais. Até que ele voou e foi embora, levando consigo o velho, que apodreceu por aí mesmo. No lugar onde a carne caía na terra, crescia um pé de timbó . Com esse gavião ele vingou a morte de seu irmão.

HISTÓRIA DE UMA MENINA ENCANTADA

Era uma vez que tinha uma menina que falava que sempre ouvia uma voz. Até uma vez, bem de manhã ela foi no porto lavar roupa e de repente ela ouviu uma voz. E chamou o seu nome. E quando ela viu para o local onde ela ouviu o chamado, e viu um homem bem moreno e ela ficou com medo e saiu para a sua casa e disse para a sua mãe: mamãe , eu vi um homem bem moreno lá no porto, e a mãe da menina não acreditou e disse para a menina: você está falando a toa. Depois de muito tempo a mãe da menina morreu e deixou a menina, e a menina ficou sozinha, e ela sempre ia para o porto e ela ouvia a voz. Até uma vez, quando a menina ficou moça, ela ia lavar a roupa dela e o homem que ela escutava o chamado dele veio até perto da menina e disse para ela: não tenha medo de mim menina, porque sou eu que vou ser esposo. E foi assim que a menina encantada e o homem moreno casaram e viveram juntos para sempre.

HISTÓRIA DO CURUPIRA

Em um sítio havia uma família que tinha uma filha de dois anos que chorava toda noite. A mãe e o pai se cansaram de escutar a menina chorar. Numa noite ela começou a chorar, e o pai colocou ela para fora de casa e ela ficou chorando na porta. Chorou, chorou, de repente não se ouviu mais o choro, e pensaram que ela já tinha dormido perto da porta. Quando saíram para pegá-la ela já não estava mais e procuraram ao redor da casa e ela não estava mais. O jurupari já tinha roubado a menina. Passou um tempo, os pais já haviam esquecido da menina. Numa tarde o velho resolveu ir caçar, atrás do seu sítio, foi pelo caminho, passou por um igarapé e foi mais um pouco, quando ouviu uma criança chorando. O velho foi devagar escutando onde que criança estava chorando, quando ele viu era a sua filha que também já estava com criança no colo num grande toco de pau. E o velho voltou para casa e contou para a sua velha: eu vi nossa filha e lê a já estava com uma criança e estava num toco de um pau bem grande e a velha respondeu: amanhã nós iremos buscá-la. Ao amanhecer o dia saíram em busca dela e quando passaram pelo igarapé, o velho disse para a velha: de volta quando nós passarmos por aqui você pede a criança dela e jogue a criança na água. E chegaram lá com a filha, a mãe disse: filha , nós viemos te buscar. E ela respondeu: não vou com vocês, por que faz tempo vocês me jogaram para fora de casa, por isso que eu não vou e também já tenho criança. A mãe insistiu até que ela resolveu voltar com eles e voltando pelo mesmo caminho e passando pelo igarapé, a velha disse: dei-me o meu neto, por que nós vamos atravessar por cima de um pau, é muito perigoso você cair com a criança , mas ela disse : não eu mesmo vou levar a criança. Pois a velha ia enganar de escorregar para jogar a criança para o igarapé. De lá chegando no sítio à tarde, logo se trancaram. Quando deu umas sete horas chegou o jurupari atrás da mulher dele e ele começou a chamar ela : mãe do meu filho, o que faltava para ti. Todo dia eu dava assado de inambú para você comer e passou a noite inteira gritando desse jeito: mãe do meu filho. Quando deu umas três horas da madrugada os irmãos dela não aguentaram mais com o grito chamando ela para sair e

mandaram o pai abrir a porta para ela ir embora, logo o pai abriu e ela foi embora. Passando-se alguns dias o pai foi ver o lugar onde a havia encontrado e já não estava mais e foi para nunca mais voltar.

SURGIMENTO DO JURUPARI

Há muito tempo Ñapirikoli tinha muitos homens que o acompanhavam, e eram homens que no seu corpo não possuíam nada, seus corpos eram lisos. Então Ñapirikoli disse a eles: amanhã à noite iremos tomar garapa com os macacos. De manhã, Ñapirikoli acordou e disse aos seus companheiros: vocês estão bem, mas você, olhando para um dos companheiros, estou olhando que você não está bem, deve ficar e não poderá ir onde nós formos beber garapa. Está bem, respondeu. Então Ñapirikoli e seus companheiros foram e deixaram ele ficar na casa. Quando já estavam para chegar ao local onde iriam beber garapa, Ñapirikoli tirou todo o bucho de seus companheiros e colocou no lugar macubí (macubí – cipó da capoeira que serve para fazer puçá) . Assim, foram beber garapa com os macacos e a garapa era cheia de veneno (maracaibara). Beberam a noite e já amanhecendo, aquele companheiro que haviam deixado ficar em casa, chegou entrando. Quando Ñapirikoli olhou, viu que era ele e disse aos seus companheiros: nós não estamos bem, vamos voltar e Ñapirikoli com muita pressa. Na metade do caminho, chegou um vento sobre aquele companheiro e sumiu sobre ele, pois a noite ele havia sonhado mal. Com isso, Ñapirikoli se assustou. Pois quando aconteceu isso o homem ficou grávido, já tinha um filho na sua barriga, mesmo sem ter nada, não tinha por onde sair, pois nesse tempo as pessoas eram todos lisos, não possuíam a vagina como hoje. Desse jeito, quando a barriga ficou grande e pronto para nascer, começou a doer como é hoje. Então Ñapirikoli, mandou ele deitar e disse: vamos fazer sua vagina. Primeiro ele chamou a capivara. Ele correu e tentou morder para fazer um buraco, mas não conseguiu. Ñapirikoli chamou o aracu de boca vermelho, tentou pular e fazer o buraco, também não conseguiu, entrando só uma parte de sua boca. Vendo isso, Ñapirikoli chamou o jacundá vermelho, este sim pulou e conseguiu fazer o buraco, entrando todo o seu corpo, só aparecia o rabo. Ñapirikoli segurou no seu rabo e o lugar de sua mão é a mancha preta que existe no rabo do jacundá vermelho, e jogou para fora. Com isso já havia por onde o filho nascer. Saía então a primeira mulher. Quando chegou o tempo para o nascimento, prepararam então a mulher para o parto. Nasceu primeiro uma arraia e um banco, depois saiu uma preguiça, enquanto isso a mulher estava desmaiada e o último a nascer foi o jurupari (diabo). Ñapirikoli pegou o jurupari e afastou-o de sua mãe, pois faz tempo que as mulheres eram proibidas de ver o jurupari. Quando a mulher acordou, perguntou: onde está meu filho? Este é seu filho, responderam mostrando a preguiça. Esse não é meu filho, meu filho é outro, respondeu a mulher. Mas é esse mesmo que nasceu de ti, insistiram. Então Ñapirikoli vendo a criança assim pegou e colocou-o pro outro mundo, para os velhos significava, pra baixo da terra, para lá ele cresceu. Passado tempo, Ñapirikoli tinha dois enteados. Os meninos não sabendo o que era o jurupari, um dia pegaram uma abelha, e brincavam de dançar fazendo um barulho como mesmo o jurupari. Quando o jurupari, a criança que Ñapirikoli havia deixado pro outro mundo, já estava bem crescido e sabia que já possuía poder, ele apareceu para os meninos dizendo: meus netos, o que estão fazendo? E os meninos responderam: estamos fazendo jurupari. Enquanto isso, Ñapirikoli estava para a roça com a sua mulher. e o jurupari continuou dizendo: meninos, vocês não estão fazendo jurupari, o jurupari verdadeiro sou eu, vocês vão ver. Começou então a fazer barulho, que saía do seu corpo, todos os seus membros faziam barulho, e dizia: aqui está o jurupari, os meninos vendo aquilo ficaram tristes, e o jurupari foi embora. Já tarde tupana chegou da roça e viu os meninos sentados tristes, e ele já sabia que o jurupari já existia no mundo. Perguntou aos meninos o que havia acontecido e por que estavam tristes, mas os meninos responderam que não tinham nada. Ñapirikoli continuou insistindo: não acredito, vocês viram alguma coisa, contem para mim. Então os meninos contaram que um homem havia aparecido para eles e que dizia ser o próprio jurupari, e todo seu corpo fazia barulho. Com isso, Ñapirikoli pensou: agora sim, é ele mesmo, o verdadeiro jurupari. Foi até ele e

disse: como você já apareceu, venha mostrar aos meninos o que você mostrou a eles. E o jurupari veio. O Ñapirikoli também jejuou com eles, só para começar esse ritual . O jurupari começou a andar com os meninos pelo mato, sem eles comerem nada, pois ele disse aos meninos que não poderiam comer nada até terminar esse ritual.. Naquele tempo a fruta do wakú era bem gostosa, era a melhor fruta que tinha. Então o jurupari foi subir com eles o wakú, ele próprio subiu, e Ñapirikoli com os meninos embaixo. O jurupari apanhava e comia, e por um descuido deixou cair uma fruta de wakú. Os meninos foram pegar a fruta e começaram a assar, o cheiro do assado chegou até onde o jurupari estava comendo wacu, logo que sentiu o cheiro, ele caiu desmaiado, assim o pé de wacu começou a ter galhos compridos, pois eram os braços e as pernas do jurupari. Depois que ele desceu, fez chover bastante e criou uma oca de pedra e disse aos meninos: venham se abrigar aqui da chuva! Todos os meninos entraram. Disse também ao Ñapirikoli: Ñapirikoli, venha você também se abrigar da chuva. Mas como Ñapirikoli já sabia de sua intenção, ele não entrou e o seu filho com ele. Pegou uma folha de wambé e disse: com isso aqui vou me abrigar da chuva. Quando o jurupari viu que ele não iria entrar, fechou a entrada da pedra , pois era sua própria boca e comeu todos os meninos. Começou então a fazer barulho, até chegar no terreiro onde os meninos moravam, lá ele vomitou todo o wacu que havia comido, junto com os meninos e fugiu para outro mundo. Depois disso, Ñapirikoli pensou como iria benzer para os meninos que estavam jejuando e terminar o ritual que haviam começado. Com isso, mandou uma caba ir até o jurupari avisar para ele vir benzer para os meninos. Mandou a caba ir, mas era muito difícil chegar lá , pois na passagem pro outro mundo, os dois se cruzavam e fechava a passagem. Tentou várias vezes, até que ao tentar passar, os dois mundos se fecharam e amassaram, fazendo a sua cintura ficar bem fininha, quase partindo ao meio, e mesmo assim conseguiu chegar até o jurupari e lhe disse: trago o recado do Ñapirikoli que é para você ir lá benzer para os meninos que você estava jejuando, mas é para você ir lá mesmo, porque os meninos estão vivos. E o jurupari respondeu: eu vou lá, mas sei que o Ñapirikoli irá me matar. Mandei preparar antes de mim um turé (turé – uma espécie de casa, mas sem a cobertura, tipo um cercado, que é para as mulheres não verem e outros que não haviam passado por esse ritual. Logo, começou a fazer barulho e ele desceu naquele cercado. Ñapirikoli foi lá conversar com ele: te chamei aqui, para benzer aos meninos que você estava jejuando. Está bem, respondeu ele. Ao adentrar a noite começou o benzimento até amanhecer. Começou então a citar tudo aquilo que iria deixar aqui na terra. Somente uma coisa que os velhos não conseguiram lembrar é sobre o envelhecimento. Só quem conseguiu lembrar é uma árvore que fica na caatinga, que sua casca sempre se renova. Segundo os velhos, caso tivessem lembrado esse tipo de benzimento, as pessoas nunca morreriam, pois todas as vezes que utilizassem este tipo de benzimento, eles se renovariam. Ñapirikoli estava atento a tudo o que o jurupari pronunciava, e procurava por alguma coisa que ele não chamaria. Pronunciou o nome de tudo o que existia no mundo, madeira, terra, água, e dizia que tudo era seu próprio corpo e que ninguém poderia matá-lo com essas coisas, pois tudo fazia parte dele, e era por isso que Ñapirikoli estava atento. Já amanhecendo, Ñapirikoli perguntou aos companheiros qual o nome que o jurupari não havia mencionado no seu benzimento, e responderam que era o fogo. Acabando o benzimento, Ñapirikoli mandou fazer uma grande fogueira. Pronto isto, disse aos companheiros: vamos dançar ao redor da fogueira. E começaram a dançar, junto deles estava o jurupari, nesse momento empurraram o jurupari cair na fogueira. Ao cair ele subiu e foi embora até hoje. Era isto que Ñapirikoli queria fazer para deixar, já o jurupari-instrumento, que os velhos utilizam hoje. Onde ele queimou, deixou todo tipo de veneno. Deixou ainda a paxiúba e o yebarú, e outros tipos de instrumentos para os velhos. Tudo isso ocorreu em Jandú Cachoeira, no Rio Içana.

O INÍCIO DA NOITE

Há muito tempo, Ñapirikoli fez o mundo sem ter a noite. As plantas que cultivavam não cresciam bem, pois não havia frio, devido à falta da noite. Então ele escutou que uma velha possuía a noite e seu nome era a velha da noite. Ñapirikoli foi até ela. Quando chegou a velha perguntou ao Napirikuli: Meu neto, o que você veio procurar? E Ñapirikoli lhe respondeu: É verdade que a senhora possui a noite. A velha ficou pensando demorado, até que ela respondeu: tenho sim, mas vou logo lhe dizer que o que tem de ruim quando existe a noite. É bom, mas só que faz a gente dormir muito e a gente envelhece muito rápido. Ñapirikoli lhe disse: mas eu quero muito. Então está bem, disse a velha. Amanhã você leva, e vou te dar em um pequeno camuti. Ñapirikoli pernitoitou lá mesmo. Enquanto dormia a noite se encheu no pequeno camuti, e era como o ar. De manhã a velha disse: está aqui! Pode levar! E Ñapirikoli carregou o camuti no ombro, como era muito pesado, cansou logo. Ñapirikoli então pensou: o que é essa coisa que pesa muito, vou abrir para ver. E assim ele abriu. Ao abrir, a noite logo saiu, e começou a cantar todos os tipos de bichos que hoje cantam no início da noite, como os grilos, jacu, e outros insetos. Ñapirikoli viu escurecer, e a velha apenas observava, pois havia dito que só poderia abrir quando chegasse em sua casa ou onde ele desejasse que fosse chegar a noite. Ñapirikoli vendo assim, dormiu aí mesmo. A velha que o observava, deixou ele dormir aí mesmo. A velha então arrancou alguns dos seus pelos pubianos e jogou-os para o lado de tupana, e se transformaram em carapanã, isto ela fez para que Ñapirikoli sofresse um pouco por causa de sua teimosia. Já amanhecendo, começou de novo a cantar todos os bichos que atualmente cantam ao amanhecer. Ñapirikoli, vendo isto pensou: parece que vai ser assim todos os dias para as pessoas daqui pra frente, e continuou carregando o seu camuti da noite. Quando chegou em sua casa, soprou a noite para sair do camuti e ficou a noite como é até hoje, pois ele havia tirado a noite justamente para a humanidade.

YAPIRIKULI – O CAÇADOR

Yapirikuli era um homem que gostava muito de usar sua zarabatana, onde ele ia, sempre carregava consigo. Certa vez disse a sua família : ainda vou caçar! Andou pelo mato, até a tarde e nada encontrou. Até que pegou um monte de samambaia e jogou-as para cima e se transformaram em macacos wakari, e assim ele começou a flechá-los. Conseguiu flechar dois macacos. Ao chegar a sua casa, outras pessoas disseram: lá vem o Yapirikuli, ele matou alguns macacos, não dá para acreditar, primeira vez que ele matou alguma coisa. Foi assim que isso começou e até hoje quando alguém chega da caçaria, se faz essa brincadeira com o caçador.

YAPIRIKULI E OS HOMENS MORCEGOS

Yapirikuli tinha sua esposa, e certa vez saiu para caçar e ficou uma noite pelo mato. Durante a sua ausência, chegaram na sua esposa os homens morcegos(morcegos tapuias) e a devoraram. Após terem devorado a sua esposa foram embora. Quem viu tudo o que aconteceu foi o passarinho Hadee, pequeno passarinho que até hoje quando é visto dizem que dá azar. Ele viu para onde Yapirikuli havia ido e foi esperá-lo no caminho. Quando viu tupana, começou a cantar the-the-the, e yapirikuli vendo-o disse: você

é a toa Hadee, veio fazer isso comigo de vergonha por estar dormindo com a mulher dos outros. O passarinho indo mais a frente, transformou-se em gente e veio até com Yapirikuli. Yapirikuli disse: Olá, Hadee, como vai! O que faz por aqui? Nada, estou apenas andando e vim encontrar você, respondeu Hadee. O que aconteceu, perguntou Yapirikuli? aconteceu alguma coisa de ruim com você, os morcegos comeram sua esposa. Puxa e agora, respondeu Yapirikuli. Mas, pelo menos você viu para onde foram os morcegos? Fui sim, respondeu Hadee. Então está bem disse Yapirikuli. O Hadee após ter visto o que aconteceu havia seguido os morcegos e por onde ele passava tentava quebrar uma planta para marcar o caminho, mas a planta se erguia novamente. Tentava cortá-la e mesmo assim ela recuperava sua forma. Foi então que pensou em marcar com barro tuyuka, e esse sim não sumiu mais e é por isso que hoje encontramos algumas plantas que tem manchas brancas, pois era o barro com que Hadee marcou o caminho.

Assim Yapirikuli conseguiu chegar até a casa onde moravam os morcegos. Era um pé de wacu bastante grande e alto, e lá estavam fazendo muito barulho. Esses morcegos eram gentes, por isso possuíam instrumentos de som como violão e outros. Então Yapirikuli perguntou aos companheiros. O que podemos fazer com eles? É melhor vocês irem chamar o pica-pau para que ele venha e possa derrubar para nós alguns galhos secos para nós fazermos fogo. E assim foram chamar o picapau. Quando chegou perguntou ao Yapirikuli: o que posso fazer para ajudar? Yapirikuli respondeu: vá bater cair para nós alguns galhos secos para nós fazermos fogo. O pica-pau foi lá e derrubou alguns galhos com que Yapirikuli começou a fazer fogo no buraco do pé de wacú, que subiu até os galhos matando todos os morcegos. Mas dizem os velhos que escapou apenas um que era dono do violão e outro que era dono da sanfona, que conseguiram sair pelos galhos. Quando queimou todo o pé de wacú, Yapirikuli foi ver e lá havia muitas miçangas feitos de ouro, mas Yapirikuli disse ao companheiro: não toque nele, deixem-as aí! Preciso ver se poderão pegá-los (através de benzimento). O companheiro viu que eram muito bonitos e sem Yapirikyli perceber, pegou o colar de ouro e colocou no pescoço. No mesmo momento o colar cortou sua cabeça que caiu ao chão. Yapirikuli vendo isso pegou a cabeça e tentou colocá-lo no lugar mas não conseguiu, pois o local onde o colar o cortou fez uma queimadura e com isso o sangue não mais circulava, tentou fazer de todo jeito, mas não adiantou. E Yapirikuli disse: e agora! o que eu faço? Você se estragou. Como não havia mais jeito, Yapirikuli só fez alisar o corte, retirou da cabeça cortada o nariz e colou-o no peito. Tirou também os olhos e colou um de cada lado do peito. Retirou a sua boca e colou embaixo do nariz. Quando Yapirikuli acabou de arrumar aquele homem já sem cabeça, reparou nele e disse: Hadee. Você está demais espantoso e eu não posso mais fazer nada com você, Yapirikuli falando e chorando. Dizem os velhos que Yapirikuli mandou ele ir para a região de Bogotá. Para lá Yapirikuli foi deixá-lo e mandou para sua esposa uma filha de Amaro (dizem que o Amaro tinha duas filhas. Uma foi pro Bogotá e outra foi para a América do Norte, que são as pessoas que iniciaram as roupas). Por isso os velhos dizem que desses dois lugares vem roupas bonitas , pois para eles somente essas duas filhas que começaram as roupas.

Um dos objetivos da escola é fazer os alunos produzirem seus próprios textos, criarem histórias e com isso praticar a redação e ter interesse pela leitura. Foi assim que os alunos produziram diversas histórias criadas por elas, usando sua imaginação e tendo como idéia central dos contos a utilização da própria natureza e outras experiências e fatos ocorridas pelos próprios alunos ou por parentes, que eles transformaram em histórias simples, mais divertidos, dando ao leitor uma viagem pela imaginação.

O CASAMENTO DA JARARACA COM A CORAL

Era uma vez uma cobra Jararaca chamada Mário que resolveu se casar com uma cobra coral chamada Bidê.

Mas, como os dois eram pobres, então o seu Mário que é feroz e atrevido resolveu apenas ir roubar comida para o seu casamento. Sua noiva, dona Bidê, resolveu ir trabalhar com a sua comadre Dona Flor, que era uma onça para cuidar de seu filhote. A noiva trabalhou seis meses e já estava conseguindo tudo o que queria para o seu casamento e o noivo também já estava tudo pronto. Completando sete meses, o filhote já era grande. Quando a Dona Bidê ia dar para o filhote comer, no momento que abaixou para pegar a comida o filhote a devorou, devido a sua distração. Passados dois dias, a dona Bidê não voltou e o seu noivo já preocupado resolveu ir atrás de sua noiva.

No caminho a jararaca se encontrou com a cutia que era seu amigo. A cutia lhe contou que a onça havia devorado a sua noiva. Dessa forma, a jararaca ficou brava e resolveu se vingar da onça. Quando a jararaca se encontrou com a onça começaram a brigar. A briga demorou o dia inteiro, até que a jararaca conseguiu vencer a onça, pois a cada mordida da cobra a onça ficava mais fraca. No final do dia a jararaca conseguiu matar a onça. Assim a jararaca vingou a morte de sua amada e seguiu seu caminho sozinho pela floresta.

Patrícia Mendes Costa

O HOMEM, A COBRA E A ANTA

Era uma vez um homem que foi pescar. Pescou muito e nada conseguia matar. De repente, olhou para trás e viu uma anta nadando. Largou o seu caniço, e remou em direção à anta. Chegando nele, tentou bater com um pau, mas de nada adiantava, pois, a anta nada sentia, e já se aproximava da beira do rio. Nesse momento um sucuri mordeu no saco da anta fazendo com que a anta desse ainda mais força. O sucuri foi se esticando com a força da anta até ele conseguir chegar na beira. Quando a anta pisou na terra deu sua última força e conseguiu arrebentar a cobra ao meio.

Mas, devido ao local onde o sucuri mordeu ser muito sensível, a anta não conseguiu ir muito longe e acabou morrendo. Foi só com a ajuda da sucuri que o homem conseguiu matar a anta.

Valdenir de Lima Gama

O MEU JABUTI

Vou contar a história do meu jabuti e do meu tio.

Um dia, meu tio foi caçar. Falou para a minha avó:

-Mãe, ainda vou caçar!

Assim, ele se arrumou e foi caçar. Quando já era uma hora da tarde, veio uma chuva muito forte com trovoadas. Ficamos bastante preocupados, pois na floresta é perigoso. Quando a chuva passou, ele também chegou e não matou nada. Apenas trouxe um jabuti que encontrou no caminho do mato quando voltava. O animalzinho parecia um palhaço, a cor dele é preta e amarela e tem treze quadrados. Disse para o meu tio que era sorte dele, mas para o meu tio isso era azar.

Foi para mim , porque ele me deu e agora está em casa.

Alberto da Silva Costa

O VELHO E O CURUPIRA

Um dia, um velho foi caçar com os seus cachorros. Quando adentraram na mata, os cachorros começaram a caçar algum animal. O velho pegou seu arco e flecha e correu para cercar, correu, correu e esperou atrás de um toco de pau. Quando os cachorros se aproximaram o velho apontou sua flecha em direção ao latido dos cachorros e quando já pode avistá-los viu que estavam correndo atrás do curupira. Com medo entrou em um oco de pau para se esconder. O curupira vinha com temporal e trovoadas. Quando o temporal passou, o velho saiu de dentro de onde estava e saiu correndo de volta para casa. Assim o curupira comeu todos os seus cachorros. Chegando em casa o velho ficou bastante doente. Parentes chamaram um pajé, que com o seu benzimento conseguiu curar o velho.

Só depois de alguns dias é que o velho foi procurar os seus cachorros, mas não encontrou, pois já haviam sido devorados pelo curupira.

Valmir da Silva Gusmão

O TRABALHADOR

Era uma vez um homem que precisou trabalhar longe de sua casa e de sua família.

Seu Pedro trabalhava em uma empresa. Um dia seu patrão mandou ele ir trabalhar durante 10 anos em sua outra empresa, numa outra cidade. Quando chegou em casa, contou para sua mulher que iria viajar para outra cidade. No dia da viagem a família foi deixá-lo até o aeroporto de onde ele partiu de viagem de avião até a cidade onde trabalhou durante dez anos.

Os anos passaram e ele voltou para a sua casa. Quando chegou em sua casa, viu um homem abraçando sua esposa, e logo pensou que ela já tinha outro marido. Ao chegar perto dela, logo lhe perguntou:

- Quem é este homem que está lhe abraçando? E ela respondeu. Esse é o nosso filho que quando você foi tinha cinco anos e agora está com quinze anos.

O homem de tanta alegria, abraçou o filho e a esposa, e falou: Prometo a vocês que nunca mais os deixarei e morreremos juntos para sempre.

Francinês Gama Albuquerque

A CAÇADA DA ONÇA

Havia uma onça que era muito feroz e devoradora. Todos os dias, agarrava um animal de nossa criação, como galinha, porco e outros.

Foi assim que meu pai iniciou uma caçada à onça. Por diversos dias, tentou caçar com o nosso cachorro lobinho, mas a onça era muito esperta e tornava difícil a sua captura. Até que um dia, quando minha mãe foi para roça apanhar abacaxi, viu a onça deitado no meio da roça. Com muita pressa, voltou para casa, para avisar ao meu pai, que imediatamente partiu com o seu cachorro lobinho, levando também a sua espingarda. Chegando lá, o cachorro começou a caçá-lo e com muito esforço conseguiu alcançá-lo e fez com que a onça subisse numa árvore. Meu pai chegando onde o cachorro está latindo, viu a onça e deu-lhe um tiro na onça que caiu no chão já morto.

Foi assim que conseguimos continuar criando os nossos animais.

Darlene Gabriel Costa

A HISTÓRIA DE UM PESCADOR TEIMOSO

Um dia um pescador foi pescar para um lago desconhecido, onde havia várias espécies de peixe, mas que ninguém podia pescar. Mas, o velho era teimoso e foi pescar. Quando começou a pescaria veio um temporal com trovões e chuva forte. Assim ele queria voltar para sua casa, mas não dava para ele retornar devido a muita chuva forte. Aguardou um tempo, mas a chuva não queria parar e resolveu voltar assim mesmo. Quando já estava atravessando para o seu sítio, e já se aproximava da beira do rio, ele se alagou, perdendo todo o seu material de pesca que estava dentro de sua canoa.

Chegou triste para a sua casa e contou para sua mulher o que havia acontecido com ele. Por isso não é bom ser teimoso. Com este acontecimento, ele nunca mais foi pescar nesse lago.

Patrício Mendes Costa

O JACARÉ E A COBRA SUCURI

Era uma vez um jacaré e uma cobra sucuri. Existia um lago no meio do mato onde o jacaré vivia. Ele saía para terra para se secar. Quando ouvia barulho no mato, ele pulava para a água e mergulhava. Tinha uma árvore perto do lago. Num dia o jacaré não saiu para a terra. Enquanto isso, a cobra sucuri saiu e foi ficar atrás da árvore que ficava à beira do lago.

Quando o jacaré saiu para deitar na terra, a cobra sucuri veio por trás, enrolou o jacaré e o engoliu. Assim foi o fim do jacaré, que gostava de se esquentar à beira do lago.

Elizabete de Lima Gama

O CAÇADOR E O CURUPIRA

Era uma vez um homem que foi caçar para a serra levando consigo sua espingarda e o terçado. No mato escutou um bando de macacos pulando nas árvores. Pegou sua espingarda e atirou e conseguiu acertar dois macaquinhos.

Depois disso, foi seguindo o seu caminho, foi muito longe e não achou nenhuma caça e de lá mesmo resolveu voltar. No meio do caminho, já estava anoitecendo. Não demorou muito e ouviu algo que vinha gritando, gritando e cada vez mais se aproximava. Ficou com muito medo e não sabia onde se esconder e resolveu entrar num buraco de pau.

Mas o curupira já estava próximo. Chegando perto do caçador e lhe perguntou: você tem o que para mim comer? Eu gosto de comer mais os dedos e o coração! O caçador cortou todos os dedos e deu para ele. E o curupira ainda perguntou: ainda tem mais? Agora quero o seu coração! O caçador pegou o terçado e cortou no meio para tirar o seu coração. E o caçador também falou ao curupira que também estava com muita fome e que queria comer os seus dedos e seu coração. Mas, ele só queria fazer isso, para matar o curupira. Quando acabou de cortar, aí mesmo o curupira caiu no chão. Quando já estava amanhecendo o caçador voltou.

Ao chegar em sua casa, a sua esposa estava chorando e lhes contou tudo o que havia acontecido.

Elizângela Barbosa de Lima Gama

O MACACO E A ONÇA

Era uma vez uma onça que ficou presa no cipó. Quando já estava morrendo de fome, após duas semanas preso, viu um macaco passando e logo lhe chamou e disse: meu neto, me tira daqui. E o macaco falou: “não, se eu te desmanchar, você irá me comer. A onça insistiu muito, até que o macaco começou a desmanchar bem devagar, com medo. Quando conseguiu soltá-lo, a onça agarrou o macaco e lhe disse: agora vou te comer! O macaco esperto disse: não me come ainda! Me jogue para cima que eu vou ficar carnudo”.

A onça, sem pensar muito, jogou o macaco para cima, que pegou no galho e fugiu. Dizem que até hoje a onça está à procura do macaco.

Terezinha Lizardo Melgueiro

O CAÇADOR DE CURUPIRA

Um dia dois irmãos foram caçar com os cachorros. De repente os cachorros começaram a caçar, então o irmão mais velho disse:

Você vai para esse lado, que eu vou para outro lado, para nós cercar o animal.

Mas não era um animal, era o curupira. Então o curupira se escondeu atrás de uma grande árvore. E foi exatamente onde o irmão mais novo passou. No momento que ele passou por este lugar o curupira se jogou na costa do homem e o matou. O irmão mais velho viu o curupira fugindo e viu também o seu irmão morto, que levou para casa.

Passou muitos dias triste e pensou vingar a morte de seu irmão mais novo. Então ele preparou a espingarda, flecha, faca, água, lamparina, e partiu para a floresta, com o desejo de matar o curupira. Ele passou caminhando por muitas horas pelo mato, e já estava cansado. Então parou para descansar debaixo de uma árvore. De repente ele viu uma cutia passando perto dele e a cutia perguntou:

- O que você está fazendo por aqui?

O homem surpreso falou:

Você fala?

- Sim, respondeu a cutia.

Então o homem aproveitou e perguntou:

Você sabe onde mora o curupira?

Sei sim. Ele mora numa caverna passando uma árvore deitada no caminho, depois você passa por duas grandes bolas de pedra e você chega lá. O homem se despediu da cutia e partiu. Ele caminhou e encontrou uma árvore deitada no caminho, passou as duas pedras e achou a famosa caverna do curupira. Estava bastante escura. Acendeu uma lamparina e viu o curupira sentado. E o homem perguntou: por que você matou o meu irmão? Por ele não me deixou escolha! E o homem falou: agora, vou matar você. Ele apontou a espingarda para o curupira. Naquele instante o curupira gritou: não se eu matar você primeiro. Mas o homem foi mais rápido e atirou no peito do curupira, deu três tiros e o curupira morreu. O rapaz vingou seu irmão. Assim ele voltou conformado para a sua casa.

Geovane da Costa Coimbra

ANEXO S

Historinhas Koripako

Grupo Koripako da comunidade Cabari - Escola Municipal indígena Aí Waturá Rio Negro

Alfabeto Koripako

Lhiahí alfabeto Koripako lirhoka 19 letra.

(O alfabeto Koripako é constituído de 19 letras):

A b d e h i k l m n ñ o p r t ts tt w y.

Nheette pakapa: 4 vogais – a, e, i, o

nheette 15 consoantes – b d h k l m n ñ p r t ts tt w y.

Com a letra ‘h’ formamos os seguintes dígrafos: kh, lh, mh, nh, ñh, ph, rh, th, yh, wh e dois trígrafos: tsh e tth que indicam sons aspirados, que contrastam com as consoantes não aspiradas.

Um bando de urubus fêmeas

Havia uma velha que tinha uma grande plantação de pimentas em sua roça. Ela ia sempre ver se tinha pimentas. Daí ela retornou até onde estava o filho e disse para ele:

– Meu filho, sabe-se lá quem é que está colhendo as nossas pimentas. Vá lá tomar conta e ver quem é que está colhendo elas.

Daí, ele falou:

– Ok! Se minha mãe deixar, irei amanhã pela manhã tomar conta.

Daí, ele toma conta, aí demorado um pouco, ele escutou virem pelo caminho, e ele viu, vindo ainda um pouco distante, irem tirar as camisas delas. Mas, segundo minha dedução, estas camisas se tratavam das asas delas. E logo chegaram no roçado para colherem pimenta.

Daí aquele rapaz viu aquela moça branca e linda que era urubu, daí ele falou: “Será aquela bonitona que eu pegarei.”

Daí, ele falou:

– Xô! Provavelmente são vocês que estão colhendo as pimentas da minha mãe.

Daí ele pulou agarrado-a. E a levou até a mãe dele na casa deles. E quanto a camisa (asas) dela, ele a tomou dela e a guardou no fundo da aljava. Daí ela ficou como esposa dele por muito tempo. E ela teve um menino com ele. E depois de um tempo, ela passou a procurar onde que seu marido escondia a camisa dela. E sua comida era diferente da comida dos com os quais ela morava. O que ela comia era somente peixes e caças podres. Por isso, sempre que ele ia pescar ou caçar, cada vez ele separava metade para ela, porque ela tinha que deixá-la ainda apodrecer. Daí, um certo dia, foram trabalhar, ela com a sua sogra; a nora amassava a massa de mandioca, e a sogra colocava dentes no ralo. Enquanto isso, a sogra escutou o netinho dela gritando: “Ai! Ai!”

Daí, ela falou:

Minha sobrinha, o que está acontecendo aí com o meu neto?

Daí a nora falou para ela:

Provavelmente ele está com bicho-de-pé! Eu estou tentando tirá-lo dele.

Todavia, segundo minha dedução, ela estava fincando a camisa dela, a que seu marido tinha escondido dela quando a tinha pego. Daí, terminado, ela de fincar as asas dele, simplesmente ela o lançou fazendo-o voar para o alto na sua frente. E ela voou depois dele, foram para o alto,

naquele instante sua sogra pulou gritando, pois ela viu que ela estava levando o seu neto, enquanto o esposo dela ainda estava pescando.

Daí, tendo ele chegado de volta, ele notou que sua mãe estava choramingando. Daí ela falou para ele: “Por causa de você ter tomado como sua mulher aquela, sabe lá quem, por isso, por tua causa ela agora levou meu neto, sabe-se lá para onde.

E aqui termina a história sobre o bando de urubus fêmeas.



Iakotti Waayoli nako

(por Professor Mário Gonçalves)

Nheette oopipia, neenipia aapama pekirom, aapama madoiyoam nheette lhiahi riri.

Nheette papia heekoapi, lia linaithaka aatti iemakarodao, nheette lia kadanako likapa nhaahi liattite nheette ñan kainakaka-na. Nheette rokaite rhoahi lhidoa liakaro liwapa nhaahi aatti, likapakaro kokaka nhaahi iniwa nhaahi aatti.

Nheette papia heekoapi, lioka kadanako piyompi nako, lidawaakakao aahi korara inomapi.

Nheette ikameena nanoka nhaahi waayoli, nanoka kaihi inaiki yho.

Nheette liwapa likapaka khetterodaka rhoatehe matsiadaro nanakhoitte nhaahi inaithepe, nheette likapa khereka nakadaa nhaahi nakamisan. Nheette ikameena lhiekokao lhitakaro lhiakahi rokamisan rhoahi matsiadaro lipeyonda. Nheette nhaahi paana, nadia nheetta nhaahi naphe ikameena naarakao. Nheette rhoahi lhipanda, ikameena lideeka lhidoa ideerhe-no. Likaite lhidoa irho:

–Oopi nhopa nhaahi iĩñhakape nhaahi waattite.

Nheette rokaite rhoahi lhidoa:

–Matsiatsa noenipe, phiteenaotsa piinoa-no ima inaikika-no.

Nheette ikameena lidiaka lhieta lhiahi rokamisani, ikameena lidawaka matsia-ni patoa liko.

Nheette papia heekoapi, lirhokeena lienipe rorho rhoahi waayoli. Nheette papia heekoapi ipe kadanakoena-ni, koatro hamolikeena lirho lhiahi roenipe ikameena rooma rokamisan.

Ikameena likadaaka rorho lhiahi rokamisan rhoahi liino, lhiahi aatsia.

Nheette papia heekoapi naowhaaka nadaitanpe ronaithakaro peethe, nheette lhiahi roiniri, liaka liitsaleta.

Nheette ikameena rhoahi waayoli rhoeta lhiahi rokamisani, nheette ikameena rotodaka lipheo lhiahi roenipe, kapitsiriita. Nheette ikameena ronaaka liñaaka liphe, nheette lhiadanakotsa, namotokao nhaahi liphe kaihi waayoli iphe yho. Nheette ikameena naineeta nherakao yeenonrhe, nhaahi waayoli. Nheette rokapa kadanako matsiakeena liphe, ikameena roarakao rodiakaro ate ronoli nheette, rhoahi waayoli.

Nheette rokapa kadanako, rhoahi roñhero, rhorakao, ikameena ropeekokatha rowaakhaádale lhipakaro pidamtha rophe nako limaotakaro pidamtha-no.

Nhette lhiapodamitsa roakao, ikameena lidiakao lhiahi roiniri. Nheette iinonaa likaole, ñamekapoa liokeeteetsa rhoaka liino. Ikamphaatsa.



Como que o jabuti matou a onça

Havia uns macacos que estavam comendo inajá. Daí, viram o jabuti que estava deitado abaixo deles. Daí falou para ele:

- Você quer subir, companheiro? Eles falaram para ele.

- Sim! Ele respondeu para eles.

Daí, naquele instante eles o pegaram entre si e ergueram-no até o cacho de inajá. Daí se mandou deixando-o lá, de forma que ele ficou por lá comendo sozinho inajá.

Enquanto isso, a onça veio e viu que ele estava sobre o inajá. Daí, a onça falou para ele:

-- Quem foi que te ergueu aí? A onça falou.

- Ninguém! Fui eu mesmo – ele falou.

Daí, a onça queria subir lá para lançar o jabuti abaixo a fim de comê-lo.

Daí, o jabuti falou para ele:

-- Fique aí mesmo! Pode deixar que eu mesmo joga para você para você comer. Ele falou.

Ele começou jogando um [inajá], a onça comeu experimentando. E apreciou o mesmo.

- Meu avô, você apreciou? O jabuti falou para ele.

- Sim! Ele falou – jogue mais para mim! A onça falou.

- Venha mais para cá abaixo de mim! O jabuti falou para ele – feche os olhos! Ele falou.

[Então] a onça veio ficar [ali], em poucos instantes, o jabuti jogou um inajá um pouco distante da boca da onça.

- Venha mais um pouquinho. Ele falou. E jogou bem certinho na boca da onça.

- Agora sim feche os seus olhos. O jabuti falou.

A onça fechou imediatamente os olhos, e naquele exato momento o jabuti se virou vindo do alto, caiu no rosto da onça quebrando-o.

E é só!

Iakotti linako lhiahi yaawi, itsida iapiya
(por professor Mário Gonçalves)

Apapia pida heekoapi, yaawi ia iokeeta lhiahi itsida weettiri iaphiitte.

- Kaphaa nooli? Pida liako lirho.
- Ñame, nooli! Pida liako.
- Koampeka phia? Pida liako.
- Noiñhaka liwerakhe lhiahi, pida liako.

Nheette pida, yaawi iako lirho:

- Ñame matsia paiñhaka lhiahi kairahi, nooli – pida liako – warhaa whera waiñha matsia aatehe nanako nhaatehe liinaka, pida liako lhiahi yaawi lirho.
- Ñameha noanhee nhorakao, nooli. Pida liako lhiahi iitsida.
- Ñame, nooli! Nhoawatsa hira piapiya. Phipaotsa piapiyao nhoawheette. Pida liako lirho.
- Hao! Pida liako lhiahi itsida.

Ikameena pideeka yaawi hirakao linanaa nako lhiahi weettiri. Nheette pida ikameena yaawi iako lirho:

- Phipeena piapiyao, nooli – pida liako lirho – phipaotsa piapiyao taara, phiwadaotsao! Pida liako lirho.
- Hao! Pida liako lhiahi itsida.

Nheette ikameena Liwatshiakao lhipaka liapiyao litteda nako. Paa yaawi hirakao liapiya ate pida naokao nanako nhaahi weetteri. Ikameena pida lhireeta liowhao lhiahi itsida.

- Paanaya, nooli, piiñha pioyao – pida liako – piiñha pioyao ate kherekaotsa keepinaa phia. Ikameenaotsa waorokokao, pida liako.

Hoo, lhireeta pida liowhaa aapana nako, aapana nako yaawi iowhao. Lhiakadaani pida lhiahi kayo liomaka pida liinoka lhiahi itsida, lhiahi yaawi.

Ikameena pideeka, yaawi idiaka iorokoa lioya hiipai rikolhe. Nheette ikamphaatsa pideeka liowhaakao lhiahi itsida yeenon. Ñame tsoo pida koanka lidiaka liorokoa, ñameka lianhee koanka liorokokao.

Nheette, yaawi idia pida iorhoawa liaphiitte, liorhoa pidao. Paa yaawi ikaa liikao lhiahi itsida, ñame tsoo koanka linaitthaka.

- Oopiikatsa mayame-ni! Pida liako lhiahi yaawi likaole rikhoitte.

Nheette pida, wiaphaa liorhoanhikao liaphiitte lhiahi itsida, likaa liikao:

– Kaphaa keepineena phia, nooli? Pida liako lirho.

– Oohõena! Pida liako.

Nheette pideeka liwaopia, lhiahi itsida: “Koandaotsa nodiaka noorokoa, bee?! Pida liako.

Likapaka liorhoakao matsia lhiahi yaawi, limeetaakakao pida liorhoawa araadao. Liwaopia pida lhiahi itsida: “Nowatshiakaroatsao linako lhiatehe”. Pida liako lhiahi itsida lirhowaaka.

– Kaphaa keepineena phia? Pida liako.

– Ohoenoo! Pida liako.

– Pidiakhethaotsa – pida liako – pidiena piorokoa!

– Ikameena nowatshiakaotsa, pida liako lhiahi itsida.

Likapa limeetaakakao liorhoao lhiahi yaawi, “nhowakaroatsao likaoleewhe nako”. Pida liako lhiahi itsida.

Limawadakaphaa ttoa lhiahi yaawi, kaidaatsahi likadaakakhapanio pida lhiahi itsida whiooo!

Bikhikhime pida yaawi ikaoleewhe nako. Ñametsa pideeka lhinikoa lhiahi yaawi ikamphaatsa mayamekan.

Kai pideeka itsida iinoka lhiahi yaawi, lhiakahi yaawi iawaadandeenaa iaka iino iipeeta-ni aatehe weettiri nako. Kaipia pida naokeetaakakao lirimattairi iapiya lhiahi itsida dheette yaawIkamphaatsa!

O beija-flor e a garça

Nesta história irei contar sobre garça e beija-flor, como que eles fizeram disputa para atravessar o mar. Certo dia o beija-flor resolveu fazer uma disputa, e disse à garça:

- Meu avô, vamos fazer uma disputa pra ver quem tem mais força, ou seja, quem tem mais velocidade de voar. E logo depois marcaram o dia e horário para atravessar o mar.

Então chegou o dia marcado, e começaram a disputa.

Agora sim meu avô, vamos sair igual voando! Beija-flor disse.

E logo saíram tudo igual, o beija-flor voou como bala, e todos conhecem que beija-flor que tem velocidade quando voa. A garça voou bem devagar.

E quando o beija-flor já estava bem distante, ele resolveu esperar o seu avô voando em cima, e até que apareceu a garça e começaram sair com velocidade, e a garça continuou voando bem devagar.

O beija-flor vai continuar esperando a garça, quando apareceu foi voando de novo. Assim vai...

Até que o beija-flor começa a enfraquecer de voar tanto que ele vai esperando o seu avô garça.

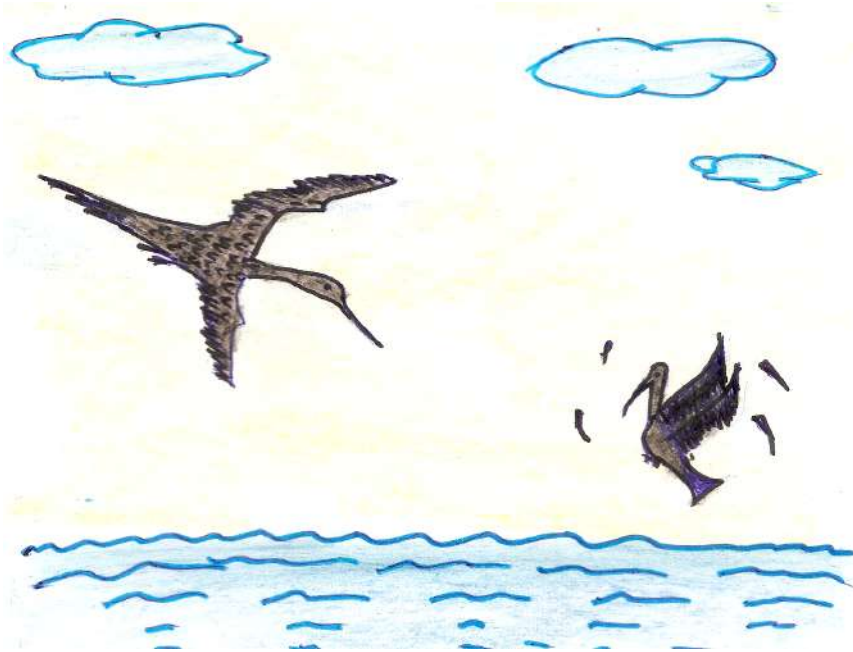
Cada vez mais o beija-flor se cansou. Foi esperar bem pertinho a garça, de repente a garça foi encontrar o beija-flor já na água caindo. Então a garça foi tirar o beija-flor e colocou nas suas costas, e começaram voando devagar até chegar lá do outro lado do mar.

Então a garça começou chamar atenção do beija-flor e disse:

_ Meu neto: por que você me convidou pra fazer esta disputa... Olha só, no meio do mar você já está caindo na água. Olha meu neto: estou acostumado a andar a noite e de dia voando devagar, nenhuma vez fui caindo na água. Olha, meu netinho, é bom você parar de ser orgulhoso. Garça disse para o beija-flor.

Assim, a garça conseguiu vencer a grande disputa de beija-flor e garça de querer atravessar o mar antigamente.

Assim terminou a historinha.



Iakotti linako lhiahi pimi, ttaawa iapiya
(por Professor Mário Gonçalves)

Nokaite apada história linako lhiahi pimi, ttaawa iapiya, koanka naaka nayoahia ooni makapeki. Nheette apapia pida heekoapi, pimi iako lirho lhiahi ttaawa:

— Warha, nowhee, warha wanaithaka apada toopikali, — Pida liako, — wawayhoopa wakapakaro kokaka khaidaaphaa. Nheette, namarkaa pida koka idaalikoka naoma nayoaka lhiahi ooni makapeki.

Nheette ikameena pideeka liokakao lhiahi heekoapi namarkaanda, nheette ikameena naakao. Warheena waawa, nowhee! Pida liako.

Nheette ikameena pida naineeta nayoaka ooni makapeki. Nheette ikameena naarakao, liarakhaapani lhiaka pimi, baala yho. Ima, pikaoka, waanheentsa lhiahi pimi kheeya liakao.

Nheette lipeéko lhiapodam lhiahi liwheerim ttaawa, thoimiatsa, whai-whai-whai, pida liarakao.

Teekokeena pida, liroa ikameena pimi iwapaka-ni, liroa liwapa-ni, thin-thin-thin liroka pida liwapa-ni, aate lioka liikhaole lhiahi ttaawa. Liokakeena liikhaole lhiahi ttaawa, ikameena pimi iarakao, whio! Aate ttaawa ipeéko lhiapodamiaka. Nheette lia tseenakha liroa liwapa-ni, lhiahi pimi. Nheette pida, ttaawa iokakeena, pimi ia tseenakhao, whio... lioyaaka, aate tsoomphaakeetsa pimi ia iroa. Hee! Ttaawa iokakeena, lipieta liaka tseenakhao, aate pimi ia tseenakhao iwapa tsoompheetshapee. Paa pida! Ttaawa inoka lhiapodheette. Nheette ikameena pideeka pimi iaka iwapa tsoomeetshapee-ni, teeko ñame paanhee koahikeena naarakao ooni iikao. Ikameena pideeka liaka liwapa tseenakha tsoomeetshapee lhiahi pimi. Nheette pida liokakhaapanio, lhiahi ttaawa, thoimhiatsa. Pimi ia tseenakha iarawa tsoomhiametshapee. Tsoomeekaleetsa pida pimi ia iwapa-ni.

Hee! Ikameena pideeka ttaawa iokaka tseenakhao, haap... pimi iaka tseenakhao iarawaaka. Heee! Liawaaka, ttaawa iakhapan pida ikapa roronhikeena rhoahi pimi ooni riko. Oopiina rhowawaaka ooni riko, haamaakeena roarakao, roronhikao patsaa-patsaa-patsaa ooni iekhoette. Liarakhaapan lhiakahi ttaawa ooni iekhoette lia lhita-no, lhipa lhita liroeta-no lhiawheette, liara liapiya aakaaaaa liaka lioka peemalhe.

Nheette pideeka likaite-no:

Nodakee, — pida liako, — ñametsa pianheekaromika piinainhi noha — pida liako, — pikapa apawa likokatsa phiwao pironhio. ñameotsa padaleeka phia, nodakee, — pida ttaawa iako lirho lhiahi pimi, — noha ianhikadao heekoaphiitte, deephiitte, — pida ttaawa iako pimi irho. Pikao noha pideenhiri pirhowao, nodakee, — pida liako, — ianhikadao heekoaphiitte, deephiitte ñame aa khere noa noowhao, ñameotsa padaleeka phia, — pida liako lirho.

Kai pida ttaawa hiamaka lhiahi pimi oopi. Naomaka nayoaka lhiahi ooni makapeki.

Ikamphaatsa!

História sobre a preguiça e o calango

O bicho-preguiça e o calango [cada um] resolveram se casar. O bicho-preguiça foi o primeiro a se casar, casou-se com a mais velha de duas irmãs e o calango casou-se com a caçula.

Certo dia, a sogra deu ordem aos genros, ela falou para o bicho-preguiça:

–Vá preparar um roçado para mim.

E para o calango ela disse:

–Vá capinar a minha roça.

Daí, num certo dia eles foram iniciar o trabalho, o bicho-preguiça foi o primeiro a ir roçar, saiu de madrugada e chegou de volta à noitinha. Com isso, a sogra e o sogro ficaram contentes, pois o bicho-preguiça saía de madrugada e chegava de volta ao anoitecer. Assim, sua sogra preparava sempre, antes dele chegar, chibé, suco de bacaba, e tudo o que é bom para se beber; e o seu sogro, todos os dias saía para pegar peixes bons e gostosos de se comer.

Por sua vez, o calango saía sempre mais tarde, estando o sol alto é que ele saía para capinar. Por isso, sua sogra não o via com bons olhos uma vez que ele ia com sol já estando alto. E se chovesse, como sempre acontece, ele não ia. Somente ia quando estava ensolarado. E assim, ia por volta das 10:00 horas e às 14:00 horas retornava para dormir em casa. Dessa forma, sua sogra dava-lhe sempre um pouco de chibé e peixe, se tivesse, dava-lhe pouco para ele comer. Então, um certo dia, ele disse para esposa dele:

– Mande a tua mãe ir olhar a roça dela, a que ela me mandou capinar. Eu já arranquei alguns matos. Falou o calango à sua mulher.

– Ok! Falou sua mulher.

Então, ela falou a sua mãe:

– Mãe! Ele falou que é para a senhora ir olhar a roça.

– Está bem. Ela respondeu. Só que ela imaginava que provavelmente o calango estava mentindo. Mesmo assim ela foi ver sua roça, e para sua surpresa, não havia um mato sequer, também não havia nenhum pau no mandiocal. Aí ela voltou e contou para seu marido, ela de fato estava contente. Depois ela foi ver o trabalho do bicho-preguiça, e estava do mesmo jeito que o local que era para ele roçar. Aí, ela ficou com raiva dele.

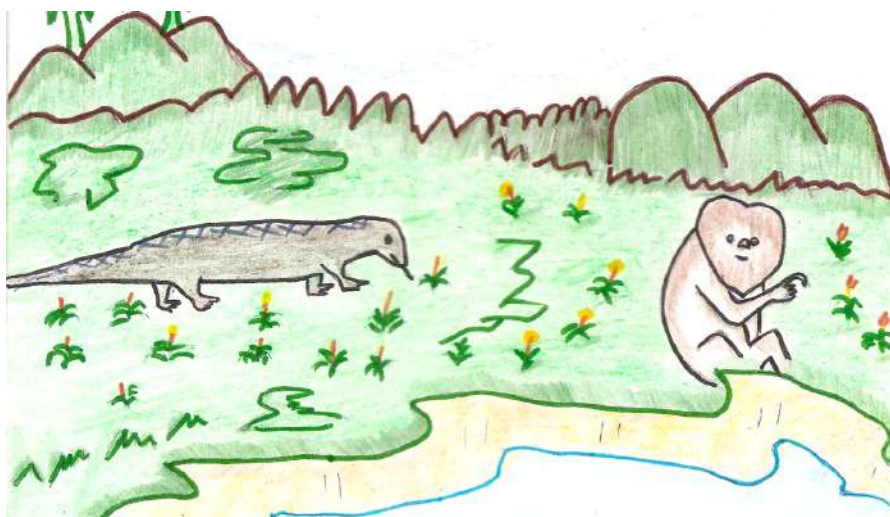
Depois, o sogro foi pescar, matou aracu e pacu e sua esposa cozinhou aqueles peixes. Daí, ela deu para o calango um prato para ele comer, só que ele comeu pouco pois ele se acostumou a

comer pouquinho, uma vez que ela só dava pouco para ele comer, por isso não comia muito. É por isso que hoje em dia, o calango tem a barriga achatada.

E uma outra coisa, em relação às pessoas de hoje, aquela pessoa que sai para trabalhar cedinho, assim como o bicho-preguiça, ainda vai pescar, e cozinhar ainda a comida. E depois é que sai para trabalhar. Por sua vez, aquele que sai mais tarde, vai trabalhar de uma vez, não sai mais à procura de comida, vai direto trabalhar, assim como o calango.

E esta é a história do bicho-preguiça e do calango.

Iakotti nanako nhaahi waamo, doopo iapiya (por Professor Mário Gonçalves)



Nheette pida nhaahi waamo, doopo iapiya nhetapia pida naninaiwa. Nheette waamo hita pida liineeta rhoahi ipheerotti, nheette doopo hita pida rhoahi iweedoatti.

Nheette pida papia heekoapi, neñhero inaa nhaahi rotsimarenai. Nheette pida roako lirho lhiahi waamo:

— Piakapitaotsa norho paaphi nokinikireo! Pida roako lirho lhiahi waamo.

Nheette pida roako lirho lhiahi doopo:

— Pittaawatsa lhiahi nokinikire! Pida roako lirho lhiahi doopo.

Nheette pida papia heekoapi, ikameena pida naineetaka naaka nadeenhi. Nheette lhiahi waamo, ikameena pida liineeta liaka liakapita. Limotto pidao deepiphaa toa pida, nheette lidiamanaa pida liokao deepipheena. Nheette pida kattiima pida rokaole rhoahi liñhero, liñhaweeri tsakha

pida. Kaidalitsa pida liamanaakao lhiahi waamo deepiphaa ttoa ate deepipheena lidia liokao. Nheette kaidalitsa pida ronaithaka lipia patsiaka, ponamaa, phiome nhaahi matsiaperi pairaka. Nheette liamanaa pida liitsaleta, lhiahi liñhaweeri, nhaahi kophe matsiaperi, hoiwiperi pida paiñhaka, kaidalitsa heekoapi ikoam.

Nheette pida lhiahi doopo, liamanaa pida yeenonkeena heeri, liakeena pida littaamanaa. Nheette pida rhoahi liñhero, maatshi pida rokapa lirho lhiahi doopo liamanaakao yeenonkeena heeri.

Nheette pida lhiahi doopo, iiyakadaa pidamanaan, ñame pida liawa. Ikamphaatsa pida liamanaakao hamo kadanakotsan nheettemanaa pida tsakha, liakao 10 horas, lidia liokao 2 horas, lidiakaroena limaa liipana liko. Nheette pida rhoahi liñherom, roamanaa pida liira patsiakaaka tsooka oo kophekadaa pida, tsootsa pida roaka liiñha.

Nheette pida papia heekoapi, likaite liino irho:

Pineenaotsa phidoa iaka ikapa lhiahi rokinikire, lhiahi ronaanda nottaaka. Oopiina nottaa aapanapenaa liida. Pida liako lhiahi doopo liino irho.

Hao! Pida roako rhoahi liino.

Nheette pida roako rhodoa irho:

Mãe! Piena pidaotsa pikapa lhiahi pikinikire, likaite pida. Roako rhodoa irho.

Hao! Pida roako. Roawaada pidamtha liiwakatsa lhiahi doopo.

Nheette pida, roa pida rokapa lhiahi rokinikire, ñame pida pakapa aapana liida! Ñame tsakha pida pakapa aapana haiko liaphiitte lhiahi kiniki. Nheette pida rodiawa, rokaite roiniri hima.

Nheette pida kattiima rokaole.

Nheette roa pida rokapa lhiahi waamo ideenhikale, pikaromtsa pida liemaka lhiahi liakapitaoda!

Nheette keeroa pida waamo irho-no. Nheette lhiahi liñhaweeri, lia pida liitsaleta, liino pida taali, kerapokoli nheette royanan pida rhoahi liino. Nheete roa pida paapi paraato lirho lhiahi doopo, liiñhawa. Nheette pida liiñha tsootsa ima pida liyeekhakeetsa liiñhaka tsooka. Ima roamanaaka pida liiñha tsootsa. Kaiyhoopa pida ñame liiñha eepa. Kaiyhoopa pida lhiahi doopo kapatsiíta lhiahi liwawa paanaya.

Kaiyhoopa pida, nhaahi inaiki paanaya, lhiahi iakada ideenhi piyoompi nako ttoa, kaihi waamo-yho, lia ttoa liitsaleta, liyana ttoa liiñhao nheetteena liena lideenhi. Nheette pida lhiahi iakada yeenonkeena heeri, liakakeetsa lideenhi, ñametsa lianhi lioma liiñhao, liakakeetsao mayakanio kaihi doopo-yho.

Ikamphaatsa nokaiteka iakotti nanako nhaahi waamo, doopo iapiya.

ANEXO T

Pesquisas da Einc produzidas por estudantes do ensino fundamental

Tema: Açaí



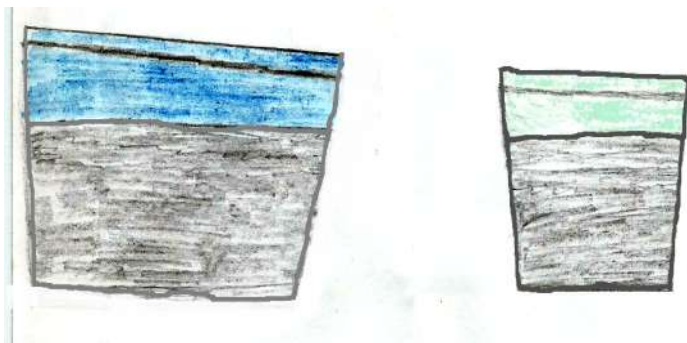
Após o desenvolvimento completo da plantação do pé de açai, é hora da produção de frutas, cachos de açai.

É muito fácil identificar o momento de amadurecimento das frutas do pé de açai. A fruta, o cacho fica com cor preta quando se encontra maduro e verde quando ainda não está.



O cacho precisa ser retirado (subir no pé de açai) que chega ter aproximadamente 10 a 15 metros de altura.

Após a retirada do cacho ou dos cachos, as pessoas juntam as frutas na bacia ou numa panela, e depois colocam água limpa no fogo esquentam um pouco e é posto na bacia de açai deixando 15 minutos e segue o processo...



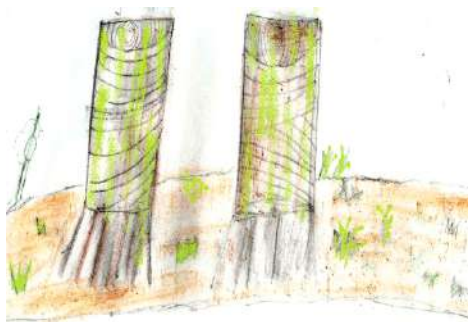
Quantidade de vinho de açaí depende dos tamanhos de cachos retirados dos pés.

Na região da nossa escola é muito importante ter a plantação de açaí... Ajuda na renda familiar, vendendo vinho por litro e fruta por lata...

Componentes do trabalho: *Clebson, Sandra, Marieme e Carmem*

Tema: Banana

Início da Plantação



A plantação da banana é feita no local específico para plantação do mesmo... (terra firme), nesse momento a atenção e técnica de plantação são muito importantes para iniciar o processo de plantação.

Desenho, pintura e texto: *Edilene M. Garrido.*



Os cachos verdes



Pé de Banana



Ao longo do processo de crescimento e reprodução da planta, sempre é necessário o bom cuidado ou acompanhamento de pessoas.

Desenho, Pintura e Texto: *Soleia Alexandre.*

Pé de Banana com cacho

A reprodução da planta chega ao momento importante para cada pessoa ou cultivador da espécie.

Fruta da banana é consumida pela família e vendida também na cidade. Ajuda na renda familiar.

Cachos maduros - Amarelos



Desenho: *Delma*

As frutas do pé de banana se identificam verde quando ainda está maduro e amarelo no momento que já se encontram maduros e na boa condição de consumi-los.

Componentes do trabalho: *Edilene, Delma, Soleia e Jeferson*

Tema: Trabalhos comunitários

Roçagem/Limpeza da comunidade



Os homens se preparam para limpar/roçar na área da comunidade sempre iniciando com preparo especial de ferramenta a ser utilizado para roçar e limpar a comunidade. (amolando terçado)

Limpeza na comunidade é realizada uma vez por semana conforme o planejamento da comunidade ou dependendo da necessidade ou planejamento da cada organização das comunidades indígenas.

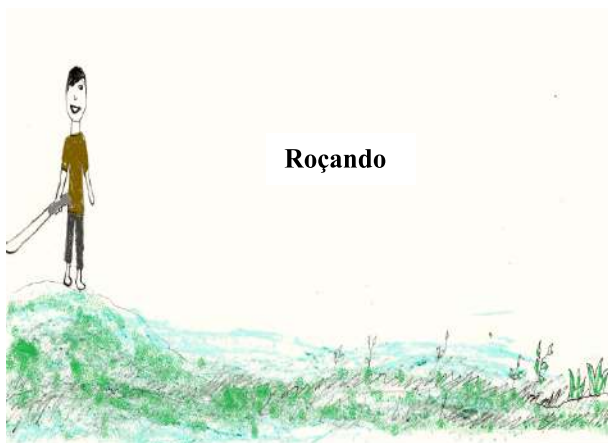
Os mais velhos apresentam a estratégia da limpeza



Liderança ou responsável pela limpeza sempre orientam os trabalhadores inicialmente apresentando a estratégia a ser percorrida ao longo da limpeza da comunidade.

Analisando a área a ser roçada





Limpeza na comunidade é realizada nos dias planejados uma vez por semana ou dependendo do plano de cada comunidade indígena iniciando as 08h00min da manhã até as 11h00min horas. Depois do trabalho sempre tem confraternização no centro social da comunidade com participação de todos, pois as mulheres da comunidade também fazem limpeza nos mesmos horários, nos pátios, nos salões e aos redores das salas de aulas.

Componentes do trabalho: Alunos: *Sidney, Cleidineia, Simonia, Rosilne*

Tema: Pescaria na região da escola



Homem pescando no rio

No rio o homem pesca com caniço, anzol e minhoca certo tipo de isca. Aracu é o principal peixe que o home está pescando como demonstra nesta cena.

Desenho, pintura e texto: *Orives*

Pescaria

Homem se prepara para ir à pescaria no rio na região da escola, utilizando materiais: remo, canoa e anzóis.

Desenho, pintura e texto: *Orives*



Carregando os peixes

Quando o homem chega da pescaria recolhe os peixes da canoa, carrega-os no ombro, leva para sua casa e entrega para sua esposa os peixes...

Desenho, pintura e texto: *Álvaro Brasil*



Mulher em casa cozinhando peixe

A mulher cozinha peixes utilizando fogão de gás ou de barro usando lenha...

Desenho, pintura e texto: *Janderson Henrique*



Jantar

Peixe cozido; é servido no almoço ou jantar, o preparo de peixe é dependendo da maneira que a pessoa sabe fazer o melhor...

Desenho, pintura e texto: *Janderson Henrique.*

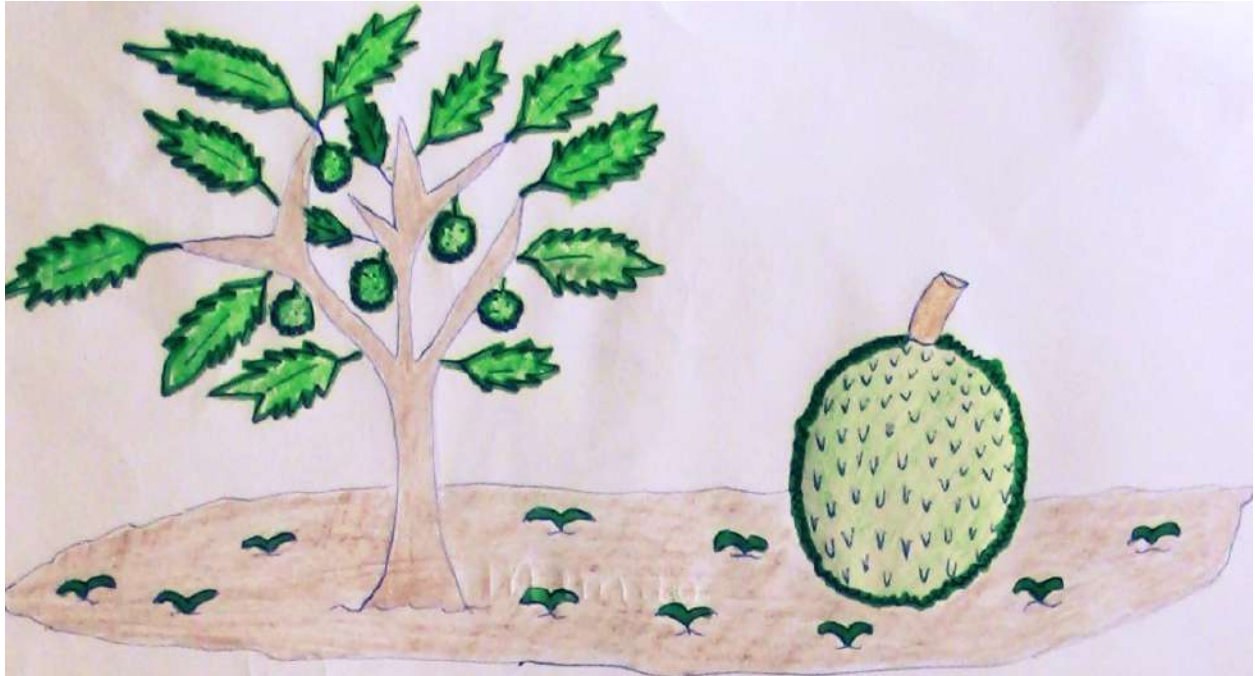
Componentes do trabalho: *Álvaro, Janderson, Jardila, Orives e Clara.*

Tema: Textos e exercícios na língua baniwa



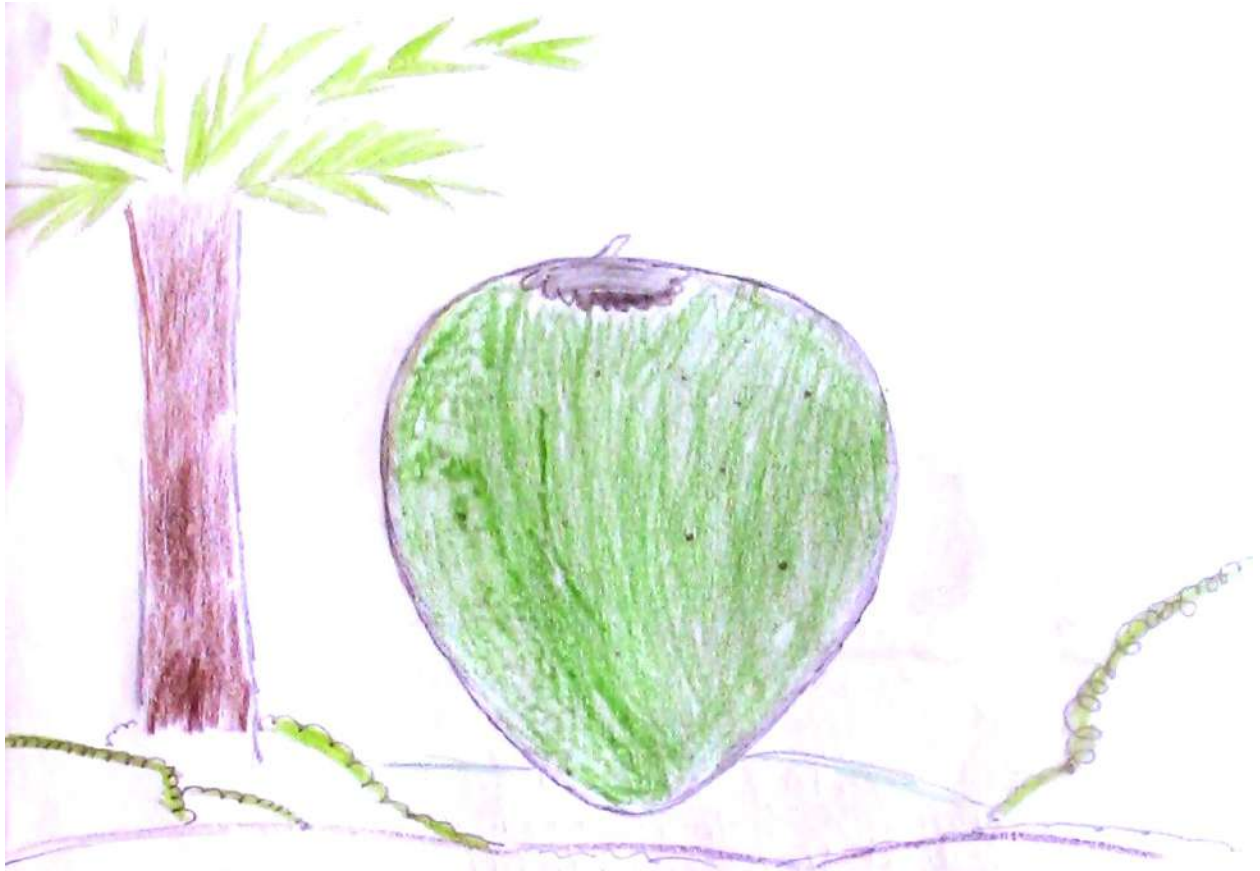
deeri

Aahi cabari-riko pakapa hoore
deeri panthi iwaida, nheette narhotsakha
napania deeri nakinike-liko nakoamitsa.



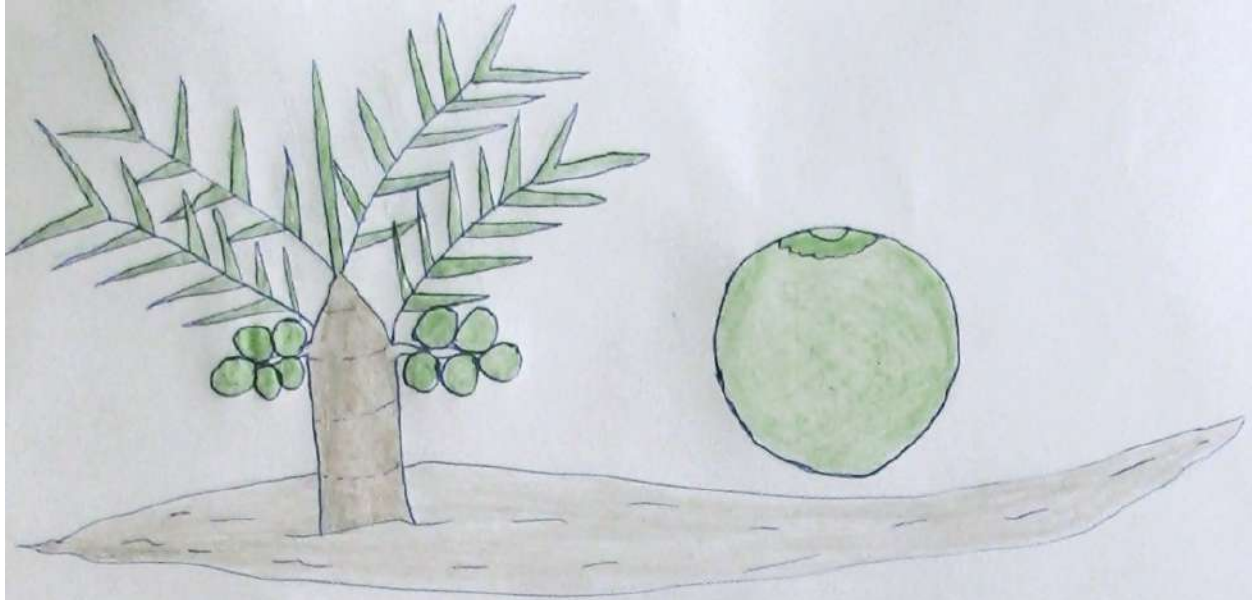
Kataña

Lhiabi ipaniatti pakapa horeniahi
 naapana idalipa, nheette pirhotsa
 piyanaka nhaahi liinaka pattaitaro
 paiñhakani.



KOMALHI

Lhiahi komalhi oo tukumã tsakha
 naanbeekani, ikatza painhaka liya peetheyho.
 Mitsa nakaitaka linako taarapoaka phewida
 panheekaro papera.



KOOKO

Ikatsa kookoka lhiahi, hoiwi
 pairaka liana painhaka lianaa
 liipewhie lhiahi kooko ipedaliina.

KOPIRO



ROSINETE GARRIDO

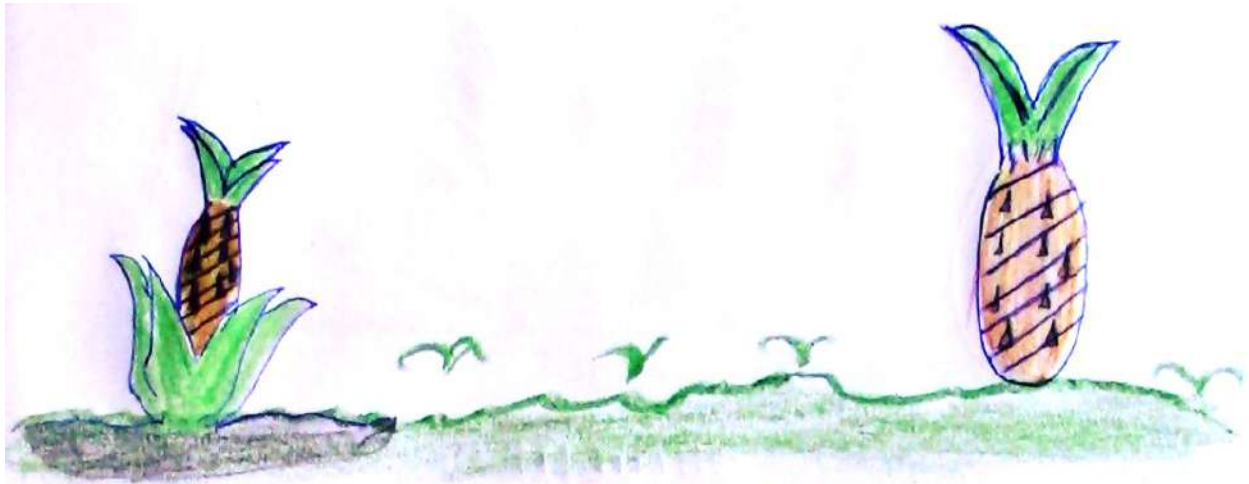
Kopiro paniatti nemidali kinki-
kiriko, pantti noma liko, nemi
tsakha ni keamekawa kasa pa-
tsioka liekhe shupainiko.

Paléwa

Kopiro - Kinki

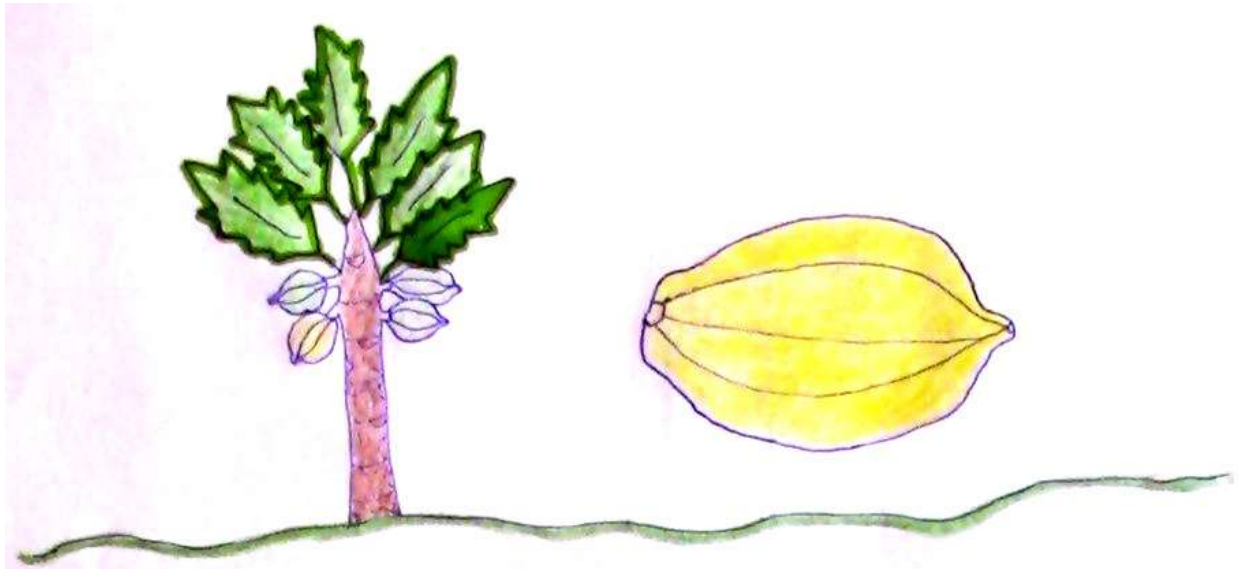
Pantti - Patsioka

liekhe - Paniatti



maawiro

Lhiahi maawiro ikatsa apada
 iipaniattika hoiwidali painhaka oo
 pairaka yaanaa. Mitsa name pakapa
 booreniahi cabari-riko ima nameka
 pakapa halapoliko.



Mamao

Ikatsa aapanaka ipaniatti
painaṅhanda aahi eewakeenani.

Ikatsa lipeyoka limottokawa panlti
idalipa.



MANAKHE

Manakhe aapana pamiatti
 papanana so paketaana awa-
 kadaliko, papana phá ni pa-
 pana noma liko. Paina liana,
 painha tsakha lipe peethe inai,
 matsoka inai, mhetti inai huntti
 papera tsakha ni.



Rosa Henrique Garrido

MANAKHE

8 cm

biyapika dzenonrhe



• Apada 1 cm - Kadzoxsopa
apaita 1 yapika

- Lhie manakhe peema pakaapi ma piatha neroka-wa nha linaka. Pandza dzame tsa irokawa.



liphantte

=
Kameetsa
nuniika

Dzambewi

$$5 - 3 = 2$$



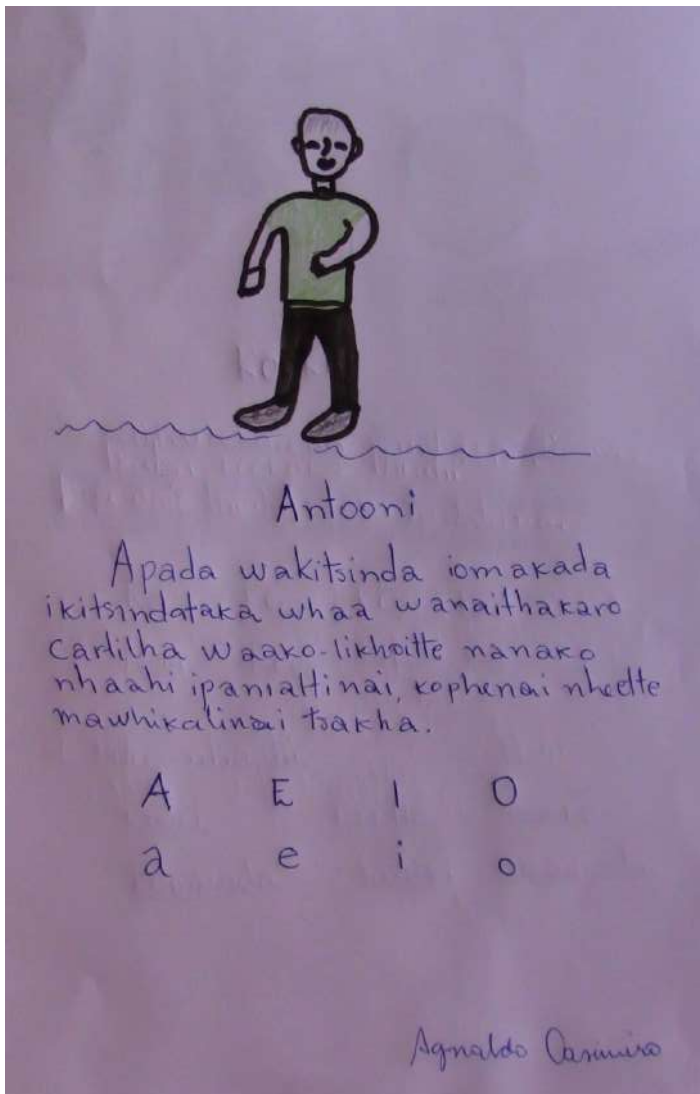
manakhe

Lhiahi manakhe ikatsa awakadeettaka,
 Paoketani onipao inomapi awakadaliko.
 Nheette hoiwi pairaka lianaa mheettipeyho.



MAWIRODA

Uhiahi mawiroda ikatsa cupuaguka
naanheeka ialanai iako lihoite. Matsia
poperokani oo pairakani, mitsa parhotsa
papeekoka lipottiyakawa.



Tema: Textos e exercícios na língua yēgatu



Matemática

1) Remuyasa siya sa rese.



yope pu



irucha



mukau



musapiri



yope

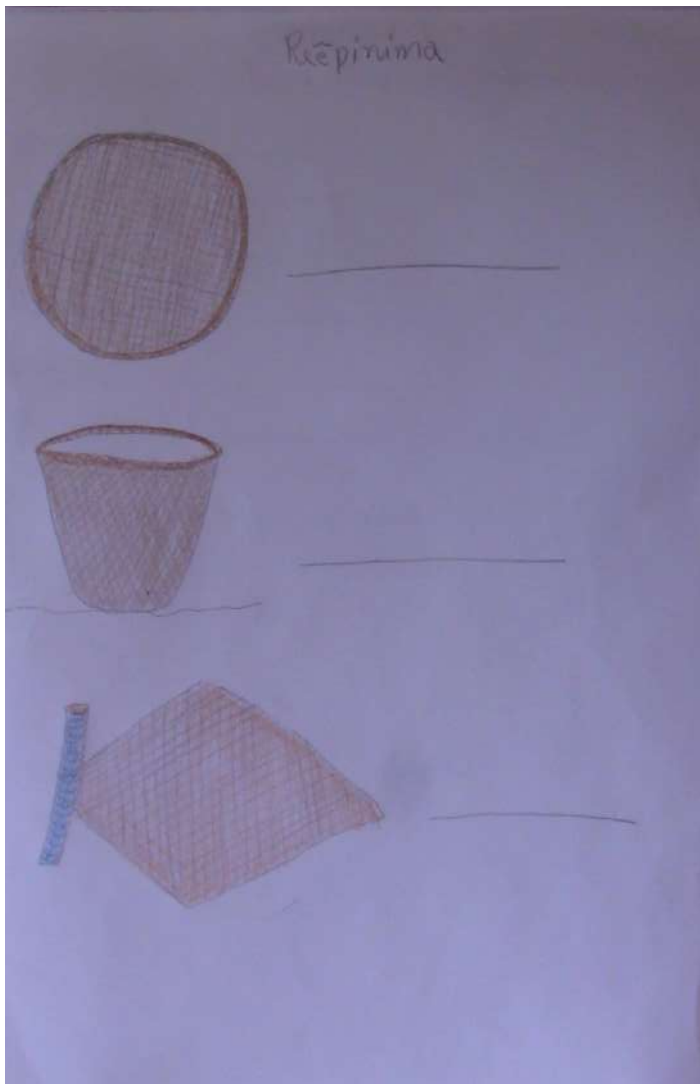
I) Rêbui nusêga sã bādusa.



II) Redusiyari.

a) Pú pira

b) yepe mitá



Ubeusa
TEXTO



Buya

Kua buya isera yararaka, ae yawaita,
mairome yawata kaā rupi.

Reepnima

a) Īde Rikuyese yararaka?

b) Ra chseyari yepere buya?

c) Īde remōwā buya?

II) Reēpituna tarera ita kuā nusāga sā ita.



maye yuseruka matematika Rāḡarīḡe

$+$ → umuati → aditiyā

$-$ → uyuka → subtrāyā

\times → umusiya → multipliyā

\div → umumusuka → divisiyā

$=$ → yepesu → equal

Rēpinima

Reva ta resposā:

musōgā sā: $\Pi + \Gamma = /$
 $3 + 2 = 5$

a) $\Gamma + \Gamma = _$

b) $/ + \Pi = _$

c) $\Gamma + \Pi = _$

Maye yuseruka matematika Rāgarāta.

$+$ → umuati → addition

$-$ → uyuka → subtraction

\times → umasiya → multiplication

\div → uminusuka → division

$=$ → yopeasu → equal

Repitima

Reka ta resosta:

musōga sa: $\Pi + \Gamma = /$
 $3 + 2 = 5$

a) $\Gamma + \Gamma = \underline{\quad}$

b) $/ + \Pi = \underline{\quad}$

c) $3 + \Pi = \underline{\quad}$

Tema: Serras de Cabari e disciplinas da escola

