

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**Amanda Rodrigues Marqui**

**RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA, ESCOLA E RELIGIÃO:  
ETNOGRAFIA DOS BANIWA DO MÉDIO IÇANA**

**São Carlos -SP  
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**Amanda Rodrigues Marqui**

**RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA, ESCOLA E RELIGIÃO:  
ETNOGRAFIA DOS BANIWA DO MÉDIO IÇANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos  
como requisito parcial à obtenção do título de  
Doutora em Antropologia Social.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarice Cohn

**São Carlos  
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
 Centro de Educação e Ciências Humanas  
 Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

**Folha de Aprovação**

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de tese de doutorado da candidata **Amanda Rodrigues Marqui**, realizada em 05/05/2017:

*Clarice Cohn*

Profa. Dra. Clarice Cohn  
 Universidade Federal de São Carlos

*Pedro Augusto Lolli*

Prof. Dr. Pedro Augusto Lolli  
 Universidade Federal de São Carlos

*Geraldo Luciano Andrello*

Prof. Dr. Geraldo Luciano Andrello  
 Universidade Federal de São Carlos

*Carlos Cesar Leal Xavier*

Prof. Dr. Carlos Cesar Leal Xavier  
 Fundação Oswaldo Cruz

Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari  
 Universidade Federal de Santa Catarina

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa da aluna Amanda Rodrigues Marqui.

*Clarice Cohn*

Profa. Dra. Clarice Cohn  
 Presidente da Comissão Examinadora  
 UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública  
 Realizada às 14:00h no dia 05/05/2017.

Banca Examinadora:  
 Profa. Dra. Clarice Cohn  
 Prof. Dr. Pedro Augusto Lolli  
 Prof. Dr. Geraldo Luciano Andrello  
 Prof. Dr. Carlos Cesar Leal Xavier  
 Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz  
 Tassinari

Homologado na CPG-PPGAS na  
 \_\_\_\_ª Reunião no dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Prof. Dr. Jorge Luiz Mattar Villela  
 Coordenador do PPGAS

## **Agradecimentos**

A todas e todos que me acompanharam nesse longo processo que é escrever uma tese. A CAPES, que me concedeu a bolsa de doutorado e financiou a pesquisa de campo no âmbito do projeto Observatório da Educação Escolar Indígena do PPGAS da UFSCar.

A comunidade de Vista Alegre que me acolheu e compartilhou seus alimentos durante o trabalho na escola Moliweni com o professor e pesquisador João Claudio. Agradeço em especial, João e Gracimar pela companhia e por cuidarem de mim ao longo da pesquisa de campo. A família de Pedro e Teresa que me hospedou em sua casa. A Silvério pelos cuidados e Alzenira pelas sementes de pimenta. Aos alunos, crianças e jovens da escola Moliweni por compartilharem seus aprendizados na sala de aula e na vida na comunidade. A Elza e sua família em minhas estadias em Tunuí Cachoeira. A Daniel e Sílvia pelos aprendizados nos eventos que participamos pelo OEEI e na convivência em Tunuí. Ao seu Roberto, Porcinda e irmãs de Gracimar que me receberam enquanto aguardava João e Graci para viajarmos à EIBC Pamáali. Aos professores e funcionários da Pamáali – Juvêncio, Cléo, Erivaldo, Artur, Daniel, Francinaldo, Aparecida, Elton – e alunos por compartilharem suas experiências de aprendizado nesta escola. A família de Custodio em Castelo Branco pelos cuidados iniciais na minha chegada as comunidades baniwa do rio Içana. A André Baniwa pela simpatia e tranquilidade nas conversas durante as caronas nas viagens para as comunidades no Içana, por participar nas atividades do OEEI e compartilhar tantas reflexões sobre o povo Baniwa. As pessoas que conheci enquanto estive nas comunidades baniwa e em São Gabriel da Cachoeira: Sílvia, Diana, Hernane, Laise, Adeílson, Ray, Madalena, Rosi, Socorro, as conversas e companhia de vocês foram muitos agradáveis durante minha pesquisa de campo.

A equipe do OEEI que me acompanhou durante o mestrado e o doutorado: Ana Elisa, Camila, Custódio, Eduardo, Erinilson, Paula, Tamires, Xanda, Valdir, Daniel e João Claudio. Agradeço em especial a Custódio pela oportunidade de realizar pesquisas com seu povo e toda a paciência que teve comigo nas incontáveis perguntas e dúvidas durante a escrita da tese. A professora Clarice Cohn por reunir uma equipe tão sensível e dedicada em refletir sobre os processos de educação escolar indígenas. Nossos debates

norteiam as questões tratadas nesta tese e agradeço a leitura e os comentários à organização dos dados de campo. Agradeço em especial, ao entusiasmo de Clarice em minhas pesquisas na antropologia da criança e nas escolas indígenas, suas observações e comentários sempre proporcionaram boas reflexões em meu trabalho.

Ao corpo docente do PPGAS pela boa formação em suas disciplinas e eventos. Ao secretário Fábio pela disponibilidade em resolver as questões institucionais-burocráticas. Aos colegas do doutorado, Augusto, Dayana, Henrique, Thaís, Stephanie, Amanda e Luísa. A recém chegada no Programa, Melissa, pela leitura do capítulo final. As amigas Flávia e Alexandra pelas boas risadas e aprendizados que nos unem desde a graduação. Aos demais amigos de uma vida em São Carlos: Barba, Gustavo, Joéverson, Ana Paula, Guilherme e Baku. E as amigas queridas que me acompanham há tempos, Ana, Iaiá e Juliana.

Aos professores que participaram da qualificação, Caco e Geraldo. Agradeço a leitura atenciosa e a receptividade de Caco ao meu tema de pesquisa bem como o envio das produções de Sofia e o croqui de Vista Alegre. A Geraldo pelos comentários e sugestões na organização dos capítulos de tese. A Pedro e Antonella que participaram da defesa e mostraram a importância das questões apresentadas nesta tese.

Ao colega de trabalho na UNESP/Marília, Sérgio Domingues (*in memoriam*) pelas conversas sobre a sua convivência entre os Krahô e os ensinamentos que podemos vislumbrar na experiência etnográfica. As turmas que lecionei e aprendi um pouco sobre a docência na UNESP, em especial Michelle e família (Alessandro e Lorenza) pela companhia durante meus dias em Marília e as longas conversas sobre nossas inquietações como pesquisadores.

Por fim, agradeço a minha família, João, Creusa e Débora pelo amor, dedicação, respeito e confiança nos meus estudos que me levaram para longe de casa.

A Larissa pelo amor, companhia e paciência durante os momentos difíceis da escrita.

## **RESUMO**

Esta tese trata das relações entre infância, escola e religião dos Baniwa no noroeste amazônico a partir da experiência etnográfica nas comunidades no Médio rio Içana. O contexto escolar é um dos fios condutores da narrativa pois a entrada em campo foi um convite à atuação na escola Moliweni da comunidade de Vista Alegre no rio Cuiari no âmbito do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar. Durante a pesquisa de campo foi possível participar de eventos religiosos e escolares nas comunidades baniwa do Médio Içana que demonstraram a importância da religião e da educação escolar como espaços privilegiados à compreensão de noções que envolvem a formação da pessoa baniwa. Sendo assim, esta etnografia descreve os processos formativos das crianças e jovens em suas comunidades nos espaços escolares e religiosos para compreender os significados da boa convivência nas comunidades baniwa do Médio Içana.

**Palavras- chave:** Baniwa - infância - educação escolar indígena - religião.

**ABSTRACT**

This dissertation is about the relations of childhood, school and evangelical religion of the Baniwa people, who live in the Upper Rio Negro, northwest Amazon. From ethnographic experience in communities of the Middle Rio Içana aspects of Baniwa sociality in the formation of their children are addressed in this dissertation, considering the school and the evangelical religion contexts. The school context is one of the common threads of the ethnographic narrative since the entry into the field happened after an invitation received from the Moliweni school in Vista Alegre community located in the Cuiari River within the scope of the UFSCar Observatory of Indigenous School Education. The religious and school events in Baniwa communities of the Middle Içana demonstrate the importance of religion in its social organization as well as its influence in the debates regarding differentiated Baniwa school education. Thus, this ethnography describes the formative process of children and young in their communities in school and religious spaces to understand the meaning of good living in the Baniwa communities of the Middle Içana

**Keywords:** Baniwa - childhood - indigenous school education - religion.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Vista aérea da comunidade de Vista Alegre **50**



**LISTA DE SIGLAS**

ACEP- Associação do Conselho do da Escola Pamáali

AIS - Agente Indígena de Saúde

CRRN - Coordenação Regional do Rio Negro

DSEI - Distrito Especial Saúde Indígena

EIBC - Escola Indígena Baniwa e Coripaco

IFAM - Instituto Federal do Amazonas

ISA - Instituto Socioambiental

FOIRN - Federação das Organizações Indígenas Rio Negro

FUNAI- Fundação Nacional do Índio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MNT - Missão Novas Tribos

NIRN - Narradores Indígenas do Rio Negro

OEEI - Observatório da Educação Escolar Indígena

OIBI - Organizações Indígenas da Bacia do rio Içana

PEF - Pelotão Especial de Fronteira

PIN - Plano Nacional de Integração

PROEX - Pró Reitoria de Extensão

RBC - Rede de Escolas Baniwa e Coripaco

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

TEE - Território Etnoeducacional

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

## NOTAS SOBRE A GRAFIA BANIWA

Nesta tese utilizo a grafia Baniwa elaborada por Henri Ramirez no Dicionário da Língua Baniwa (2011).

A língua baniwa possui 20 fonemas e apresento de modo sucinto as pronúncias da língua baniwa.

As quatro vogais são **a, e, i, o**:

- **a** e **i** pronunciam-se como em português;
- **e** pronuncia-se entre e fechado do português ele e e aberto de ela;
- **o** pronuncia-se como o fechado do português, em poço. Às vezes, pronuncia-se como u, ou entre o e u.

As dezesseis consoantes são **p, t, tt, k, b, d, ts, dz, x, h, m, n, ñ, l, r,**

**w, y**:

- **p, t, k, b, d, m** e **n** pronunciam-se como no português. **T** e **d** nunca são palatizados; **ti, te, di** e **de** nunca devem ser pronunciados como **tchi, tche, dji** ou **dje**.
- **tt** é um fonema típico baniwa-koripako. Pronuncia-se com a lâmina da língua bem amassada em toda a superfície dos dentes superiores;
- **ts** pronuncia-se como inglês, **ts** em ‘cats’ diante de **a, e,** e **o**. Diante de **i** pronuncia-se **tch** como em português mineiro tia ou noite.
- **dz** pronuncia-se como no inglês **ds** em ‘beds’, diante de **a, e,** e **o**. Diante de **i,** pronuncia-se **dj** como em português mineiro ‘dia’.
- **l** tem uma pronúncia entre o **l** e o **r** do português.
- **h, w** e **y** pronuncia-se como no inglês ‘hat’, ‘water’, ‘yes’.
- **ñ** pronuncia-se como **nh** do português, como ‘amanhã’.
- **x** pronuncia-se como o **ch** em português, como ‘chapéu’.

Algumas expressões e termos estão português porque indicam conceitos e noções produzidos pelos Baniwa em suas reflexões e diálogos com os não-indígenas.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>14</b>
1. O objetivo da pesquisa: infância, escola e religião	<b>14</b>
2. Quem são os Baniwa? O cenário da pesquisa	<b>15</b>
2.1. O rio Içana, <i>Hiniali</i>	<b>15</b>
2.2. O Alto Rio Negro	<b>16</b>
3. Tempo(s), lugares e perspectivas da pesquisa	<b>18</b>
3.1. O OEEI da UFSCar	<b>18</b>
3.2. Entre pesquisa e assessoria: possibilidades metodológicas	<b>21</b>
4. Inquietação inicial: Por que educação religiosa na escola diferenciada?	<b>23</b>
5. A narrativa da tese	<b>25</b>
<b>1. Conhecendo as comunidades Baniwa e a escola Pamáali: o trajeto da pesquisa</b>	<b>27</b>
1.1. As regiões do rio Içana	<b>27</b>
1.1.1. O Baixo Içana	<b>29</b>
1.1.2. Médio Içana	<b>31</b>
1.1.2.1. O rio Cuiari	<b>32</b>
1.1.3. O rio Aiari	<b>32</b>
1.1.4. O Alto Içana: o território Koripako	<b>33</b>
1.2. As comunidades e a escola no caminho do campo	<b>34</b>
1.2.1. Castelo Branco: minha entrada no Içana	<b>34</b>
1.2.2. Taiaçú e a Santa Ceia	<b>36</b>
1.2.3. Tunuí Cachoeira: a maior comunidade baniwa	<b>42</b>
1.2.4. Juivitera	<b>46</b>

1.2.5. A Pamáali	<b>47</b>
<b>2. A comunidade de Vista Alegre do rio Cuiari</b>	<b>50</b>
2.1. As primeiras impressões de Vista Alegre	<b>51</b>
2.2. A Conferência Bíblica	<b>56</b>
2.3. Cenas do cotidiano	<b>62</b>
2.3.1. A comensalidade	<b>64</b>
2.3.2. As fofocas e “mexer nas coisas dos outros”	<b>66</b>
2.4. Estabelecendo relações com as crianças: <i>Phá piiiñha?</i> (Tu come?)	<b>69</b>
<b>3. Cotidiano e aprendizagem das crianças de Vista Alegre</b>	<b>73</b>
3.1. As fases da infância e da juventude	<b>74</b>
3.2. Onde estão as crianças e o que elas fazem?	<b>76</b>
3.2.1. Nas águas	<b>76</b>
3.2.2. Na comunidade	<b>80</b>
3.2.2.1. <i>Warhá watopika bola?</i> (Bora brincar de bola?)	<b>84</b>
3.2.3. Nas roças e nas casas de farinha	<b>85</b>
3.2.4. Na igreja: a escola dominical	<b>90</b>
3.3. Os conselhos	<b>92</b>
Breves considerações	<b>95</b>
<b>4. A escola Moliweni</b>	<b>97</b>
4.1. Origens e transformações da escola	<b>98</b>
4.1.1. A passagem de Sofia pelo Cuiari	<b>98</b>
4.1.2. Os missionários em Tunuí	<b>100</b>
4.1.3. O início da escola em Vista Alegre	<b>101</b>
4.1.4. O retorno do professor João Claudio da Pamáali	<b>102</b>
4.2. Reunião do retorno às aulas durante minha pesquisa	<b>106</b>
4.3. O dia a dia na escola	<b>109</b>
4.3.1. As salas de aula	<b>112</b>
4.3.2. Atividades escola-comunidade	<b>118</b>

4.4. Reunião de encerramento do período letivo	<b>119</b>
Reflexões finais	<b>121</b>
<b>5. Eventos das escolas baniwa</b>	<b>125</b>
5.1. O dia das crianças	<b>126</b>
5.2.A Rede de Escolas Baniwa e Coripaco	<b>129</b>
5.3. As oficinas de projeto	<b>138</b>
5.4. A formatura da escola Pamáali	<b>142</b>
<b>Considerações finais</b>	<b>150</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>154</b>
<b>Anexos</b>	<b>170</b>
<b>Caderno de Fotos</b>	<b>172</b>

## INTRODUÇÃO

### 1. O objetivo da pesquisa: infância, escola e religião

Esta tese tem como objeto as relações entre infância, escola e religião evangélica do povo Baniwa pertencentes ao tronco linguístico Aruak. A partir das observações e da convivência realizada em algumas comunidades do Médio rio Içana, na terra indígena Alto Rio Negro, noroeste amazônico, procuro demonstrar nesta etnografia a importância concedida pelos Baniwa em pensar formação, a criação e os cuidados de suas crianças, tendo como foco a escola e a religião evangélica, além de suas famílias e comunidades. O contexto escolar e religioso permitem que sejam observadas e analisadas as perspectivas sobre o que é adequado para ter a vivência boa na comunidade (*koame paowhaaka matsia*) desejada pelos Baniwa.

A narrativa desta tese apresenta situações, eventos, encontros, reuniões e atividades, em suma, o cotidiano vivenciado nas comunidades do Médio Içana para compreender os processos de formação das crianças baniwa por meio da escola e da religião evangélica. A escola e a religião evangélica foram privilegiadas na tese pois a inserção no campo foi um convite à atuação na escola da comunidade de Vista Alegre no rio Cuiari<sup>1</sup> e mediante a convivência com os Baniwa percebeu-se a importância da religião como organizador social (Xavier 2013).

Olhar para as relações entre infância, escola e religião evangélica entre os Baniwa do Médio rio Içana permite levantar algumas questões sobre os processos de produção da pessoa, tema de notável importância na etnologia sul-americana desde a seminal publicação “A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras” (Damatta, Seeger e Viveiros de Castro, 1979). A partir da experiência etnográfica irei elaborar uma narrativa que apresenta aspectos da socialidade Baniwa para apreender a sua noção de sua infância. Espero que este esforço analítico contribua na etnologia sul-americana que busca aprofundar os debates sobre os processos de escolarização e infância indígena, demonstrando a pertinência de se problematizar a condição aluno(a) indígena (Marqui 2012; Tassinari 2012).

---

<sup>1</sup>Proposta do professor e pesquisador João Claudio do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar, coordenado pela prof<sup>a</sup>. dr<sup>a</sup>. Clarice Cohn. Adiante apresentarei mais detalhes de minha entrada em campo.

Além disso, considero relevante apresentar uma perspectiva sobre a conversão ou (auto)conversão evangélica (Xavier 2013), focando nas crianças como agentes e mediadoras dos objetivos religiosos.

## 2. Quem são os Baniwa? O cenário da pesquisa

### 2.1. O rio Içana, *Hiniali*

Os Baniwa são um povo pertencentes ao tronco linguístico Aruak do noroeste amazônico que vivem em comunidades localizadas na bacia hidrográfica do rio Içana, que compreende os rios Aiari, Cuiari, Cubate e Piraiauara. Eles também vivem em comunidades no rio Negro/Guainía<sup>2</sup> e nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos, no Amazonas (ISA). A estimativa de sua população é de seis mil indivíduos (SIASI/SESAI 2012).

O rio Içana tem uma extensão de 696 quilômetros, sua nascente está na Colômbia e percorre 76 km neste país, em seguida serve como fronteira com o Brasil por 110 km e segue 510 km em território brasileiro (ISA). Ao longo de seu curso há 19 cachoeiras, a maioria localizada no Alto Içana, a travessia de algumas pode ser muito difícil principalmente no verão por isso há varadouros - trilhas na floresta - que auxiliam a passagem dos viajantes.

O rio Içana é o segundo maior afluente do Rio Negro no noroeste amazônico (ISA). Ao longo de sua bacia hidrográfica há 93 comunidades distribuídas em quatro regiões<sup>3</sup>: Baixo Içana (da foz, comunidade Boa Vista até Assunção), Médio Içana (Nazaré até Aracu Cachoeira), Aiari (Santana do Quiari até Jurupari no Aiari e Ucuqui no igarapé Waranã) e Alto Içana (Matapi até Camanaus/fronteira). Essas regiões serão apresentadas no primeiro capítulo que descreve o território baniwa no rio Içana e o trajeto da pesquisa.

---

<sup>2</sup>Designação do rio Negro na Colômbia e na Venezuela.

<sup>3</sup>Formas de organização regional (interna) que são utilizadas também nas instâncias públicas: municipal, estadual e federal. A divisão que optei tem como fundamento diagnósticos apresentados em encontros escolares baniwa e coripaco, as associações comunitárias e as relações inter-comunitárias, principalmente na articulação e organização de eventos religiosos e escolares.

## 2.2. O Alto Rio Negro

Farei um breve panorama do contexto onde foi realizada esta pesquisa: a região conhecida como Alto Rio Negro<sup>4</sup> que abrange uma extensão territorial de aproximadamente de 80 mil quilômetros, onde vivem mais de 20 povos indígenas de três troncos linguísticos distintos: Aruak, Maku e Tukano. No tronco aruak estão os grupos Baniwa, Coripaco, Werekena, Baré e Tariana. No tronco tukano, o maior da região, estão os grupos Tukano, Dessana, Barasana, Pira-Tapuia, Miriti-Tapuia, Cubeo, Arapaso, Karapanã, Bará, Siriano, Makuna e Wanana. No tronco Maku estão as etnias Hupda, Yuhupdeh, Dow e Nadob.

A ocupação dos povos indígenas na região está relacionada com as cosmologias Tukano, Aruak e Maku<sup>5</sup>; as relações interétnicas (S. Hugh-Jones 1979, Wright 2005) e ao contato com não-indígenas (Wright 2005; Andrello 2006). Os povos tukano residem na calha do rio Uaupés, incluindo os rios Tiquié, Papuri e no rio Negro. Os povos aruak vivem na bacia do rio Içana, no rio Xié e rio Negro<sup>6</sup>. Os povos maku estão distribuídos nos interflúvios dos rios Tiquié e Papuri e no rio Negro. Também há indígenas dos três troncos linguísticos que residem na sede do município de São Gabriel da Cachoeira.

Os povos da região se organizam a partir da exogamia patrilinear, constituídas por meio de grandes unidades exogâmicas, cada um contendo fratrias, *sibs* ou clãs patrilineares e hierarquizados (Athias 2000). De modo que as comunidades são compostas - idealmente - por descendentes agnáticos. Em relação aos casamentos, nos grupos Tukano há a prática da exogamia linguística<sup>7</sup> (Athias 2000). A regra de residência no Alto Rio Negro é a virilocalidade (Athias 2000; Andrello 2006; Lasmar 2005).

O modelo de moradia é o de comunidades ribeirinhas, com exceção de alguns grupos Maku<sup>8</sup>. Vale lembrar que o padrão tradicional de moradia entre

4 Terra Indígena Alto Rio Negro/AM homologada por meio do Decreto de 14/04/98.

5Respectivamente a Cobra Canoa e as Casas de Transformação para os Tukano e Maku (Hugh-Jones 1979, Andrello 2005, Lasmar 2005) e a Cachoeira de *Hiipana* (Wright 1993).

6Exceto os Tariana que mudaram-se do Içana para viverem no distrito de Iauaretê ou em comunidades próximas no rio Uaupés.

7Troca selecionada de mulheres com grupos linguísticos distintos. É importante considerar que os Tukano Oriental (Kubeo e Makuna) não praticam a exogamia linguística.

8 A organização social deste grupo é formada por pequenos grupos com alta mobilidade, decorrente a sua característica de "caçadores-coletores" e vivem mais próximos de igarapés. Assim, não se estabelecem em comunidades próximas aos rios, e sim nos interflúvios dos rios (Tiquié e Papuri), de modo que são tidos como "índios do mato". Os seus agrupamentos são pequenos, aproximadamente 30 pessoas, distribuídos em seis grupos domésticos. Cf. Marques



os povos indígenas do Alto Rio Negro era a maloca que foi registrada pelos primeiros viajantes da região (Koch-Grünberg 2005[1903-1905]; Alexandre 1985). As malocas organizavam a socialidade cotidiana e aspectos importantes da cosmologia (S.Hugh-Jones 1995). Elas foram drasticamente repugnadas e destruídas pelos missionários salesianos assim que iniciaram seu trabalho civilizatório (Wright 2005). Assim, o modelo implantado foi a comunidade que constitui-se de casas de família nucleares e um centro comunitário. Além da criação de missões<sup>9</sup>, espécie de aldeamentos indígenas localizados em pontos estratégicos dos rios, onde eram oferecidos serviços de educação e saúde pelos salesianos (A. Cabalzar 1999).

Devido ao contexto multiétnico da região, há uma extensa produção etnográfica em torno de alguns temas caros à antropologia, como organização social e política (Goldman 1963; Reichel-Dolmatoff 1971; C.Hugh-Jones 1979, S.Hugh-Jones 1979, Wright 1981), parentesco (Journet 1995), hierarquia (S.Hugh-Jones ; Garnelo 2003, 2008; Andrello 2006), cosmologia e mitologia (C.Hugh-Jones 1979, 1988; Wright 1981; Andrello 2004; Lasmar 2005), sistema social regional (Ribeiro 1995, S.Hugh-Jones 2014), aliança e descendência (F.Cabalzar 2000; Azevedo 2004; Lasmar 2005).

Os temas das pesquisas são bem abrangentes e há uma ênfase em demonstrar as transformações do que ficou denominado sistema interétnico rionegrino (Ribeiro 1995). Em linhas gerais, observa-se que as pesquisas elaboraram reflexões sobre as realidades em transformações centrada na idade adulta e senioridade. Nos momentos em que as crianças aparecem são um suporte para tratar de rituais de iniciação e/ou passagem (C.Hugh-Jones 1979; Wright 1996a), de índices de natalidade e mortalidade (Santos e Gonçalves 2009) e de rituais de benzimentos (Sarmiento 2007; Lolli 2010).

Neste sentido, considero que houve uma certa invisibilidade das crianças altorionegrinas nas etnografias clássicas, e somente nos últimos anos isto tem sido alterado devido aos registros visuais (Silva e Shaw 2012a, 2012b) e em análises de produção de pessoas (Lolli 2010; Pereira 2013; Oliveira 2016) e processos de educação (Sarmiento 2007; Diniz 2011; Pereira 2013).

---

(2009) e Lolli (2010).

<sup>9</sup>As missões no Alto Rio Negro foram (em ordem de implantação): São Gabriel da Cachoeira (1915), Taracúá (1924), Iauaretê (1929), Pari-Cachoeira (1938), Assunção do Içana (1952) e Maturacá (1958).

Em outras palavras, podemos dizer que a etnologia do Alto Rio Negro sobre a infância indígena é de *índices* (Overing e Rapport 2000) para categorias consideradas mais relevantes: parentesco, ritual, cosmologia, entre outros. Por isso, é importante a perspectiva da Antropologia da Infância que apreende as crianças como *agentes* (“agency” Overing e Rapport 2000) e produtoras de cultura (Cohn 2005). Toren (2004) enfatiza a importância da infância nas pesquisas antropológicas. Em seu trabalho *Making sense of hierarchy*, a autora apresenta o ponto de vista das crianças a respeito do *rank* em Fiji, que é simetricamente inverso a dos adultos. Com isto, demonstra que as crianças produzem significados - que eventualmente podem ser distintos dos adultos e entre elas - no mundo na qual fazem parte. Assim, as etnografias que buscam problematizar a infância e as crianças têm uma significativa contribuição para a antropologia.

### 3. Tempos, lugares e perspectivas da etnografia

#### 3.1. O OEEI da UFSCar

O Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI) da UFSCar originou-se de um convite do graduando em Pedagogia, Custódio Baniwa, para submeter uma proposta ao edital dos Territórios Etnoeducacionais<sup>10</sup>. O território etnoeducacional, TEE, é o formato de gestão das escolas indígenas vigentes a partir do decreto Nº 6.861, de 27 de Maio de 2009<sup>11</sup>. Seu objetivo é articular as políticas públicas voltadas à educação escolar indígena por meio de diferentes atores e agentes - MEC, FUNAI, estados, municípios, Universidades, Institutos Federais, ONG's - na discussão e planejamento conjunto das ações.

O objetivo do projeto submetido<sup>12</sup> era comparar três eixos - formação de professores, gestão escolar e etnografias de escolas indígenas - das experiências de escolarização indígena em duas realidades etnográficas: o Alto Rio Negro (TEE 1) especialmente os Baniwa do rio Içana e o Médio Xingu (TEE 9 - Amazônia Oriental), circunscrito pelo município de Altamira (Pará) onde

---

<sup>10</sup>Edital nº: 01/2009/CAPES/SECAD/INEP com vigência de 2010-2012.

<sup>11</sup>[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm) acesso: 20/02/2016.

<sup>12</sup>“A educação escolar indígena em duas realidades: uma comparação entre os Territórios Etnoeducacionais Amazônia Oriental e do Rio Negro” sob a coordenação da professora doutora Clarice Cohn e Maria Sílvia Cintra Martins (LEETRA/PPGL/UFSCar).

realizou-se pesquisas com os Xikrin do Bacajá, os Arara do Laranjal e os Asurini do Koatinemo. O diagnóstico inicial da educação escolar indígena apontou as diferenças e particularidades da história e política do indigenismo em cada região, de modo que um olhar comparativo poderia contribuir à análise da situação das escolas indígenas no Brasil.

Com o projeto aprovado, a equipe foi dividida em dois grupos de trabalho: o TEE do Alto Rio Negro e a Amazônia Oriental. Infelizmente as pesquisadoras que foram para o Alto Rio Negro não puderam dar continuidade aos trabalhos<sup>13</sup>. Nesse ínterim os membros da equipe destinadas ao TEE do Médio Xingu realizaram diversas viagens para campo<sup>14</sup>. Houve então uma lacuna no projeto; não tínhamos uma análise etnográfica sobre os processos de escolarização entre os Baniwa e do Alto Rio Negro e diversas perspectivas das escolas indígenas em Altamira e sua gestão. Ao perceber que estávamos comparando experiências em “graus” diferentes (pesquisadores não-indígenas de um lado e professores indígenas de outro), a solução foi realizar seminários e reuniões<sup>15</sup> entre os todos membros do OEEI para discutir as experiências de escolarização e a atuação dentre as finalidades de nosso projeto. As discussões da equipe do Observatório tendo em vista a formação dos professores, a gestão da educação escolar e as escolas das comunidades e/ou aldeias produziram um diagnóstico comparativo das experiências de escolarização indígena do Alto Rio Negro (Baniwa) e da Amazônia Oriental (Médio Xingu) - Arara, Xikrin e Asurini (Cohn *et al* 2012).

Esses encontros nos indicaram não apenas a discrepância entre a educação escolar indígena nas duas localidades, mas também as articulações políticas que envolvem a escola. Os professores Xikrin do Bacajá, Arara do Laranjal e Asurini do Koatinemo demonstravam dúvidas e falta de informações

13Valeria Cardoso da Silva, doutoranda em Letras, e Amanda Parise, iniciação científica em Letras, sob orientação de Maria Silvia Martins. As alunas iriam realizar um levantamento histórico da escola e dos processos de letramento na comunidade de Castelo Branco. Entre os Tukano e Tariana, Ana Carolina Romão, mestranda em Antropologia Social esteve na escola São Miguel em Iauaretê, sob supervisão de Geraldo Andrello.

14Ana Elisa Santiago acompanhou a gestão da secretaria de educação de Altamira (Santiago 2014 - dissertação); Camila Boldrin Beltrame produziu a etnografia de uma escola Xikrin (Beltrame 2013- dissertação), Eduardo Belenizi Capelli realizou uma monografia da escola dos Arara do Laranjal (Capelli 2013), Xanda de Biase Miranda pesquisou a infância e a escola dos Asurini do Kuatinemo (Miranda 2014-dissertação).

15Esses intercâmbios foram realizados em Seminários e Reuniões do OEEI/UFSCar em São Carlos e na Serra do Cipó (Encontro de Educação Tradicional) promovidos pelo OEEI em rede (UFMG, UFSC, UCBD, UEMS). Houve também reuniões pedagógicas e acompanhamento do I Magistério Indígena em Altamira promovidos pela SEMEC.

a respeito do direito à educação diferenciada como legislação, currículos nacionais, parâmetros curriculares, etc. É importante ressaltar que no período das pesquisas, entre 2010 e 2012, a educação escolar indígena oferecida nas aldeias do município de Altamira era apenas até o quinto ano do ensino fundamental. Os professores das respectivas escolas eram não indígenas e havia sido iniciado recentemente, no ano de 2009, o primeiro curso de Magistério Indígena. Com o início da construção de Belo Monte foi impulsionada uma série de discussões entre os povos indígenas devido aos impactos socioambientais e as medidas de reparação do empreendimento, dentre outras coisas, a publicação de materiais didáticos para as escolas indígenas. Deste modo, as demandas pela educação escolar indígena são presentes nesses espaços de discussão e recebem mais atenção por parte das entidades responsáveis (SEMEC, SEDUC, FUNAI, MEC).

No contexto alto rionegrino, no caso do município de São Gabriel da Cachoeira, há professores indígenas formados pelo Magistério Indígena, Ensino Normal e graduandos das licenciaturas interculturais atuando em suas próprias comunidades. A gestão municipal da educação conta com a participação de indígenas, contudo isso não significa que não haja problemas nas escolas das comunidades. Além disso, na região há projetos-piloto que são referências na educação escolar indígena como a escola Pamáali, a escola Utapinozona (Tuyuka) e a escola Yupuri (Tukano) que contam com a assessoria do Instituto Socioambiental.

Nesses encontros de equipe os professores Baniwa Daniel Benjamin e João Claudio solicitaram que uma pessoa pudesse acompanhar as escolas de suas comunidades. Como eu tivera uma experiência anterior de pesquisa sobre escola e os processos de aprendizagem das crianças Guarani Mbya, aceitei o convite para conhecer a experiência da escola Moliweni onde o professor João Claudio trabalhava. Na minha dissertação de mestrado, discuti as perspectivas das crianças Guarani Mbya sobre seus processos de ensino e aprendizagem escolares a partir do processo de *tornar-se* aluno(a) indígena, Marqui(2012). Neste sentido, meu interesse durante o período de campo nas comunidades baniwa era também apreender as relações entre infância e escola e, a partir da convivência notei a importância da religião, de modo que algumas propostas

iniciais<sup>16</sup> tiveram que ser reformuladas. Assim, pretendo discutir nesta etnografia as formas pelas quais a escola e a religião evangélica produzem uma infância Baniwa.

O trabalho de campo foi realizado entre os anos de 2012 e 2014 no Médio Içana, especialmente nas comunidades de Vista Alegre no rio Cuiari, em Tunuí Cachoeira, em Juivitera e na escola Pamáali. Também conheci brevemente as comunidades de Castelo Branco, Taiapu Cachoeira e São José durante o período em campo por causa da agenda de eventos da região. No decorrer da pesquisa pude conhecer alguns lugares em momentos distintos<sup>17</sup>: em 2012, permaneci quatro meses na comunidade de Vista Alegre e participei dos eventos escolares, religiosos e eleições municipais no Médio Içana; em 2013 fiquei um mês na comunidade de Juivitera e depois acompanhei a última etapa letiva da Escola Pamáali e também estive na Oficina de Elaboração do Projeto Político Pedagógico de Ensino Médio em Tunuí Cachoeira. Em 2014 retornei duas vezes à São Gabriel da Cachoeira, para o Seminário de Educação Indígena do Rio Negro e da Reunião do Enoterritório do Rio Negro e assessorei a produção de materiais didáticos dos professores Baniwa para alfabetização na língua materna no âmbito do projeto PROEX/MEC/UFSCar<sup>18</sup>.

### 3.2. Entre pesquisa e assessoria: possibilidades metodológicas

Diante a diversidade multiétnica e ambiental, o Alto Rio Negro se constituiu como cenário de diversas incursões de investigações, as primeiras são relatos de viagem e crônicas como Alexandre (1983 [1787]); e Koch-Grünberg (2005[1903-1905]). Na primeira metade do século XX são empreendidas pesquisas em etnologia com os povos Tukano, Baniwa, Kubeo

---

16Minha intenção era realizar uma análise comparativa entre as religiões evangélicas e católicas e da educação escolar sob o ponto de vista das crianças. Ao conhecer melhor o campo vi que esta proposta era inviável (ao longo da análise será possível compreender os motivos).

17Em 2012 a pesquisa de campo foi financiada pelo Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar. No ano seguinte o trabalho de campo foi custeado pelo projeto "Observando a Educação Escolar Indígena: pesquisas etnográficas em gestão, formação de professores e cotidiano escolar em escolas indígenas", edital nº: 1570/2012 OBEDUC (Observatório da Educação) vigente entre 2013 e 2015.

18Em 2014 as viagens foram realizadas com o apoio financeiro da FUNAI-CRRN e da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) de São Gabriel da Cachoeira. O projeto aprovado era "Produção de material didático para as escolas indígenas".

(Goldman 1963; Reichel-Dolmatoff 1971; Hugh-Jones 1979, Wright 1981) da região.

Durante a década de 1980, na conjuntura da criação das associações comunitárias e da FOIRN, mediante o processo de demarcação da Terra Indígena, alguns pesquisadores da equipe CEDI/NDI<sup>19</sup> trabalham em conjunto com indígenas na elaboração de laudos e relatórios da região (demografia, paisagem e vegetação, relações interétnicas, aspectos econômicos e sociais). Neste período também são realizados o registro de narrativas míticas e histórias de clãs a partir da demanda dos indígenas da região, feitos em parceria com etnógrafos e que foram publicadas na coleção Narradores Indígenas do Rio Negro (Umúsin e Tolamã 1980; Diakuru 1996; Cornelio *et al* 1999; Maia e Maia 2004; Ñahuru e Kúmaru 2003; Tõramu e Guahari 2004). Assim, estabeleceu no Alto Rio Negro inúmeras parcerias/assessorias entre indígenas e não-indígenas, resultando em produções e publicações colaborativas. Podemos dizer que há esforço da etnologia rio negrina em construir um *diálogo* e não, apenas, um *discurso* do outro (Clastres 1981: 29).

Ao mesmo tempo cresce a procura indígena pela formação em nível superior na região, que está sendo correspondida por meio de programas de ações afirmativas, licenciaturas interculturais nas universidades<sup>20</sup> e o programa de Formação Avançada Indígena do Rio Negro<sup>21</sup>. Com isto, temos uma nova produção acadêmica feita pelos indígenas da região, focada em pesquisas com suas respectivas etnias, grupos, comunidades e temas pertinentes ao seu cotidiano/socialidade (Sarmiento 2007; Oliveira 2007; Luciano 2011 e 2013; Fontoura 2006; Pereira 2013, Silva 2014). Nesta perspectiva a função do OEEI/UFSCar no Alto Rio Negro seria de atuação com os professores baniwa em suas respectivas comunidades, acompanhando o cotidiano escolar e

---

19Centro Ecumênico de Documentação Indígena e Núcleo de Direitos Indígenas de Brasília. O CEDI foi desligado em 1994 e alguns de seus membros fundaram o ISA, Instituto Socioambiental. O ISA possui uma sede no município de São Gabriel da Cachoeira e desenvolve diversos projetos com as populações indígenas do Rio Negro.

20Oferecida pela UFAM. O curso ocorre em etapas modulares nas comunidades dos professores indígenas separados em três pólos: Tukano, Baniwa e Hupdah. Licenciaturas Intercultural Políticas de Sustentabilidade.

21A proposta deste programa é implantar o Instituto dos Conhecimentos Indígenas do Rio Negro. O objetivo do Instituto é criar um ambiente favorável aos conhecimentos indígenas, a valorização da diversidade socioambiental e a promoção da colaboração com conhecimentos universais para o “bem viver” na Amazônia de hoje (Barretto e Andrade 2012).

apreendendo suas experiências na construção e consolidação da educação escolar indígena diferenciada.

Sendo assim, a proposta de minha ida a campo no primeiro ano de doutorado era acompanhar o professor João Claudio e verificar a disponibilidade da realização de uma pesquisa sobre infância com os Baniwa. Na primeira viagem realizada a campo, em 2012, permaneci apenas um dia na cidade de São Gabriel da Cachoeira e fui para o Içana - descreverei a subida e as chegadas das comunidades no primeiro capítulo. Ao longo dos quatro meses de campo fui percebendo as relações entre indígenas e não-indígenas, como, por exemplo, pesquisadores e assessores. Essas relações tinham em vista um modelo de pesquisa que viabiliza parcerias ou assessorias a partir das demandas dos povos da região (ISA e demais instituições presentes em São Gabriel). Sendo assim, meu papel durante a pesquisa de campo era acompanhar os professores e estudantes da comunidade de Vista Alegre - isto será tratado em situações como a reunião inicial da escola Moliweni, o encontro da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco (RBC), entre outros. Com o passar do tempo convivendo na comunidade e participando dos encontros, eventos e reuniões escolares, percebia a formalidade baniwa da função da assessoria. Neste sentido, desde o início da pesquisa de campo observei que a comunidade de Vista Alegre tinha expressiva participação nas decisões e nas tarefas em torno da escola e, mesmo que não estivesse definida qual seria minha atuação na escola Moliweni, notei que a demanda e expectativa de todos era de uma assessora e professora, o que corresponde, de certo modo, ao modelo das relações entre pesquisadores não-indígenas e indígenas no Alto Rio Negro.

#### 4. Inquietação inicial: Por quê educação religiosa na escola diferenciada?

As escolas baniwa do Médio Içana atuais oferecem uma educação escolar indígena diferenciada, específica e bilíngue assegurados pela Constituição de 1988 e demais normatizações (LDB 1996, RCNEI 1998, entre outras) em nível de educação infantil e ensino fundamental. O ensino médio regular (convencional) oferecido atualmente está em processo de regulamentação para que também seja diferenciado, respeitando os processos próprios de

ensino e aprendizagem e as demandas específicas do povo Baniwa do rio Içana.

Neste contexto é possível apreender o investimento que os Baniwa concedem a educação escolar e as implicações disso em sua organização social. A maioria das atividades<sup>22</sup> que ocorrem no rio Içana são organizados pela escola e pela igreja evangélica, tais como a Rede de Escolas Baniwa e Coripaco (RBC)<sup>23</sup>, Reuniões de Avaliação da Escola, Formaturas, Dia das Crianças, Semana da Pátria, Cursos de Formação de Professores, Santa Ceia<sup>24</sup>, Conferências Bíblicas<sup>25</sup>, Encontro de Diáconos e Pastores.

Quando participei da RBC na comunidade de Castelo Branco uma questão me intrigou bastante: a intrínseca relação entre educação e religião indicada pelos anciãos<sup>26</sup> em suas *palestras* sobre “educação tradicional” ao passo que as *falas* das atuais lideranças e jovens apresentavam perspectivas de uma educação intercultural<sup>27</sup>. Isto parecia ser uma situação etnográfica bem interessante, embora naquele momento não tivesse elementos para compreendê-la adequadamente. Por ora, indico alguns pontos do documento final que serão abordados no último capítulo da tese:

“a família e a escola não devem esquecer ou desvalorizar a *tradição, crença e religião*. Estes também são conhecimentos e nossos valores fundamentais que devem ser levadas em consideração para garantir a *boa formação* de nossos alunos. (...);

“as escolas devem criar espaços e oportunidades para viabilizar discussões e aprendizagens relacionadas a *tradição, crença e fé*; envolvendo a participação dos pais e alunos, anciãos entre outras lideranças e atores sociais” (...);

---

22Essas atividades serão descritas ao longo da tese.

23A Rede de Escolas Baniwa e Coripaco foi criada em 2008 com o intuito de compartilhar experiências entre as escolas do rio Içana. Na Rede estão 45 escolas de 63 comunidades (Silva e Diniz 2012: 255). Apenas as comunidade do baixo Içana não fazem parte, tratarei dessa questão no momento oportuno.

24Encontros para relembrar a última ceia de Jesus, realizados todo primeiro domingo de cada mês que reúnem de três a quatro comunidades próximas (Silva e Diniz 2012:258).

25Grande encontro semestral que reúne as comunidades baniwa do Içana e também indígenas de regiões mais distantes, como Venezuela e Colômbia. São realizados ao longo dos três dias de Conferência cultos diurnos e vigílias à noite, o Batismo nas águas e a Santa Ceia.

26Eles remetiam sempre os ensinamentos da dona ou senhorita Sofia Muller. Sofia foi a missionária que levou o Evangelho ao povo Baniwa e Koripako a partir da década de 1940. Seu trabalho e impactos sobre a cosmologia baniwa será descrita no terceiro capítulo 3.

27Os dois termos em itálicos foram expressões usadas durante o encontro pelos participantes. Vale ressaltar que o formato de palestra é predominantemente escolar e difere dos modos próprios de transmissão e produção de conhecimento (como os aconselhamentos). Importante considerar que a fala dos velhos foi designada como *palestras* (como uma transmissão de conhecimento/saber) e das lideranças e jovens foi denominada como uma fala. Trataremos disso no quinto capítulo.



“a família e a escola devem reconhecer que a religião é parte mais principal e fundamental que temos que ter na nossa vida espiritual” (Documento Final Rede de Escolas Baniwa e Coripaco 2012, grifos meus)

Penso que essas questões podem nos oferecer um caminho para entender as relações no contexto altononegrino, mais especialmente, o caso dos Baniwa, entre os objetivos religiosos e escolares e seus efeitos nos processos de produção e circulação de conhecimentos e dos processos de fabricação da pessoa. Além disso, a intenção de analisar a religião evangélica e as relações com a infância Baniwa é também um exercício de observação das especificidades de um cristianismo indígena, tema que tem se mostrado produtivo na etnologia sul-americana (Wright 1981; Vilaça 1996; Capiberibe 2001; Xavier 2013).

## 5. A narrativa da tese

Considero que as questões sobre a infância, a escola e a religião desta tese abrangem os modos de produção e circulação de conhecimentos e de pessoas Baniwa, contribuindo ao debate da etnologia e também às políticas culturais dos povos indígenas do Brasil (Carneiro da Cunha e Cesarino 2014). Neste sentido, a proposta desta etnografia é fornecer caminhos para apreender a importância concedida pelos Baniwa à criação e formação e cuidados de suas crianças nos contextos escolares e religiosos de suas comunidades no Médio Içana.

A tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento o cenário da pesquisa, as comunidades do Médio Içana para demonstrar as relações entre religião evangélica e a organização social e política baniwa. A comunidade de Vista Alegre no rio Cuiari, onde permaneci mais tempo durante da pesquisa de campo será apresentada no segundo capítulo. A Conferência Bíblica que ocorreu semanas depois de minha chegada será descrita como momento privilegiado à socialidade evangélica entre os Baniwa. O cotidiano de Vista Alegre e as refeições no centro comunitário pretendem compreender certos aspectos da convivência e da comensalidade baniwa. Também relato uma brincadeira realizada pelas crianças comigo que demonstraram a importância do “comer junto” e aceitação por parte delas de minha estadia na comunidade.

No terceiro capítulo descrevo o cotidiano infantil e as experiências de aprendizagem das crianças baniwa de Vista Alegre no rios, nas roças, nos pátios domésticos e na igreja. Algumas situações privilegiadas de transmissão de conhecimentos como os aconselhamentos serão discutidos para levantar questões a respeito da infância baniwa e dos processos educacionais na comunidade. O capítulo quatro trata da escola Moliweni, apresento relatos sobre a escolarização na comunidade por meio das entrevistas realizadas e as transformações nos últimos anos com o retorno do professor João Claudio da escola Pamáli. O dia a dia de alunos e professores da escola Moliweni será descrito para refletir sobre a educação escolar diferenciada baniwa em Vista Alegre.

No último capítulo discuto o encontro da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco na comunidade de Castelo Branco, a oficina de projetos de pesquisa e a formatura na escola Pamáli. A partir de minha participação nestes eventos ao longo da pesquisa de campo, procuro delinear algumas questões a respeito das reflexões que os Baniwa têm produzido a respeito da formação e criação de suas crianças no contexto escolar que envolvem questões sobre sua cultura, tradição e religião.

## **CAPÍTULO 1- Conhecendo as comunidades baniwa e a escola Pamáali: trajeto de pesquisa**

Neste capítulo apresentarei detalhadamente a região onde esta pesquisa foi realizada a partir da descrição de eventos cotidianos, que me permitirão refletir sobre alguns aspectos da convivência das comunidades baniwa do Médio Içana. A perspectiva desta apresentação é a junção da minha experiência etnográfica e de pesquisa relacionada à literatura produzida sobre os Baniwa e Koripako tais como Wright (1981), Garnelo (2003, 2007), Diniz (2011), Xavier (2008, 2013), Vianna (2012), Estorniolo (2013) e T. Oliveira (2015). Durante a experiência etnográfica entre os Baniwa do Médio Içana foi possível apreender as relações *comunidade-igreja* designada por Xavier (2013) entre os Koripako, de tal maneira que considero também pertinente problematizar a ideia *comunidade-escola*. De acordo com Xavier (2013:145), a ordem do tempo nas comunidades koripako é entrecortada pela sazonalidade dos rios, a agenda escolar e os eventos religiosos. Esta ordem do tempo também está presente entre os Baniwa do Médio Içana; sendo assim, pretendo descrever ao longo desta etnografia eventos religiosos e escolares para compreender as relações entre escola e igreja nas comunidades baniwa.

### 1.1. As regiões do rio Içana

O rio Içana tem uma extensão aproximada de 700 quilômetros, sendo a maior parte dele em território brasileiro. A vegetação na bacia do Içana corresponde aos três tipos predominantes da região amazônica: 1) Grandes extensões de igapó; 2) Campinaranas (caatinga amazônica) e; 3) Floresta de terra firme (Clark e Uhl, 1987). No curso do rio no território brasileiro é possível visualizar essas paisagens e destacar particularidades de acordo com cada tipo de vegetação, como, por exemplo, a região dos lagos no Médio Içana onde há grande extensão de igapó, abundância de peixes e escassez de terra firme para o plantio de diferentes espécies, de modo que a produção se concentra na mandioca e nas frutas adaptadas para o terreno arenoso (caju, coco, açaí, patauá). Nas regiões de terra firme como no rio Cuiari, as roças produzem diversas espécies (mandioca, abacaxi, cana-de-açúcar, cubio, batata, cará roxo e cará branco, feijões, jambu, limão, pupunha, bacaba, açaí, entre outros) e há

disponibilidade de caça (anta, porção, tatu, macaco, quati, etc). As áreas de caatinga amazônica (campinaranas), as mais extensas no percurso do rio, são pouco produtivas devido ao desgastamento sazonal do solo e da água. Por isso, as roças predominantes são de mandioca e alguns frutos adaptáveis (dependendo de cada localidade), e os recursos de caça e pesca estão relacionados a proximidade de igarapés e vegetações. Além das diferenças da vegetação e dos microssistemas ao longo do rio, há divisões nas comunidades Baniwa relacionadas a fatores como o território tradicional de cada clã (Hohodene, Waliperi e Dzawenai), que designam o acesso dos recursos naturais, saberes, diferenças linguísticas e dialetais, e distinções religiosas entre evangélicos e católicos. De acordo com Garnelo *et al* (2010: 45), a distribuição atual das comunidades Baniwa relaciona-se com a espacialidade orientada pelo parentesco, assim, cada uma das três fratrias do grupo, Hohodene, Walipere e Dzawenai, detém territórios específicos distribuídos ao longo do rio Içana e seus afluentes, Aiari e Cuiari.

A diversidade ambiental dos territórios ocupados pelas fratrias permite o acesso e uso dos recursos necessários à subsistência tais como lagos piscosos, terras cultiváveis, recursos de caça e coleta e a disponibilidade de plantas medicinais (Garnelo *et al* 2010). Levando em consideração que a oferta desses recursos é desigual, estabeleceu-se uma complexa rede de trocas entre os grupos de parentesco, intermediada pelas obrigações de reciprocidade entre consanguíneos e matrimônios entre afins, de tal modo que há uma interdependência entre as comunidades que vivem na região (Garnelo *et al* 2010: 45). Este modelo de assentamento resulta na ocupação de microecossistemas distintos entre si. Além das redes de trocas e reciprocidade entre as comunidades baniwa, há inúmeras associações (escolares, comunitárias, de mulheres, de artesanato) que articulam interesses políticos, econômicos, escolares das comunidades e de suas respectivas regiões.

Levando em consideração a organização social e política dos Baniwa e as diversas particularidades explicitadas acima, apresento de modo sucinto as regiões do Baixo, Médio, Alto Içana e o rio Aiari tendo em vista aspectos pertinentes ao tema desta investigação. Neste sentido, as regiões mencionadas nesta etnografia seguem as designações de eventos escolares que presenciei durante o período da pesquisa, como eventos religiosos e

voltados às atividades escolares de que participei mais diretamente, a Rede de Escolas Baniwa e Coripaco (RBC), a Oficina de Elaboração de Projeto Político Pedagógico Indígena, Reuniões do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar realizadas no campus de São Carlos desta Universidade e a Oficina de Produção de Material Didático com várias atividades em São Gabriel da Cachoeira, São Carlos e nas comunidades. Além destes eventos intercomunitários, refiro-me também às atividades em escolas e comunidades de que participei.

### 1.1.1. O Baixo Içana

As comunidades do Baixo Içana se caracterizam por serem da fratria Dzawenai, falantes de nheengatu e de religião católica. Nesta região foi construída a missão de Nossa Senhora de Assunção em 1954, na comunidade de Carará-Poço, que passou a ser designada Assunção. Esta foi umas das últimas missões Alto Rio Negro e tinha como pretensão conter a expansão da conversão evangélica realizada por Sofia Muller e seus ajudantes indígenas<sup>28</sup>. A partir da construção da missão em Assunção foram iniciados os serviços de saúde e escolarização, oferecendo as séries iniciais no regime de internato. Mediante a instalação da missão, houve um crescimento populacional oriundo das comunidades e sítios próximos, assim como ocorreu com as missões salesianas nos outros rios do Alto Rio Negro (Cabalzar e Oliveira, 2012).

Por causa dos serviços oferecidos, Assunção também passou a receber crianças e jovens do rio Içana para estudar no internato. Até a criação da escola Pamáali nos anos 2000, o internato era a única oferta do ensino fundamental completo no Içana, nas comunidades havia apenas as séries iniciais nas “escolinhas”. Alguns adultos de Vista Alegre e Custódio Baniwa relataram suas experiências no internato e apontaram, entre outras coisas, as dificuldades devido às diferenças religiosas durante a permanência em Assunção. Eles contaram que eram pequenos e suas famílias os levavam na

---

<sup>28</sup>Missionária norte-americana da Missão Novas Tribos que chegou aos Koripako e Baniwa no final da década de 1940 (cf. Wright 1988; Xavier 2013). Sua trajetória entre os Baniwa do Médio Içana será descrita e discutida nos capítulos quatro e cinco.

canoa a remo até Assunção (mais ou menos um mês de viagem partindo do Médio Içana), onde eram deixados para estudar<sup>29</sup>.

A rotina das crianças e jovens era frequentar as aulas, realizar tarefas de organização e limpeza do internato, aprender habilidades como costura, mecânica, etc., além de participação dos rituais católicos como rezas, missas, catecismo, etc. Toda essa rotina era realizada de modo impositivo às crianças e jovens. Algumas experiências dos internatos do Alto Rio Negro foram reunidas na coletânea organizada por Flora Cabalzar (2012) e comprovam a rígida rotina aliada a práticas abusivas, como a proibição do uso da língua materna e depreciação dos modos tradicionais de criação das crianças (cuidados, rituais, higiene), em prol de um modelo escolar para formar aluno(a)s indígenas.

A microrregião do Baixo Içana é também o local onde nasceu Gersem Luciano (Baniwa), antropólogo e professor da UFAM. Sua trajetória política é conhecida pelo trabalho como Secretário Municipal de Educação e na implantação de políticas públicas referentes à educação escolar diferenciada (1997-1999) e depois como articulador e proponente dos Territórios Etnoeducacionais no MEC em 2009. No âmbito acadêmico, as produções de Luciano (2008, 2011) contribuem ao debate sobre educação indígena articulados com os projetos de sociedade dos povos indígenas.

A comunidade de Boa Vista é a maior do Baixo Içana e uma das comunidades evangélicas da região, pois contou com a atuação da Missão Novas Tribos na qual Sofia fazia parte. A proximidade com a foz do rio contribuiu com que os moradores de Boa Vista tivessem maior contato com as etnias Baré e Werekena do Rio Negro e com o município de São Gabriel da Cachoeira<sup>30</sup>.

As atividades e eventos realizados na região geralmente são organizados principalmente por Assunção: torneios esportivos, Evento Cultural Baniwa, Semana da Pátria, Dia do Índio. Esporadicamente padres da sede do município visitam Assunção e celebram uma missa ou demais cerimônias (especialmente casamentos e batismos). As escolas do Baixo Içana não participam da Rede de

---

<sup>29</sup>Esses relatos serão abordados no quarto capítulo.

<sup>30</sup>Um exemplo dessa convivência é a presença de estudantes Baré e Werekena na escola. O atual projeto de criação do ensino médio diferenciado Baniwa propõe em Boa Vista a escola Barekeniwa.

Escolas Baniwa e Coripaco, exceto Boa Vista. Na criação da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco durante o encontro em Ucuqui Cachoeira em 2008, as comunidades do Baixo Içana não estavam presentes. Ao longo do período de campo e principalmente durante alguns eventos percebi divergências entre católicos e evangélicos quanto à organização política da educação escolar. As escolas do Baixo Içana seguem as diretrizes da escola Cariamã, em Assunção, ao passo que as escolas do Médio Içana, Aiari e Alto Içana convergem com as propostas da Pamáali.

### 1.1.2. O Médio Içana

As comunidades do Médio Içana são falantes da língua baniwa e são predominantemente evangélicas<sup>31</sup>. Há uma agenda comum de eventos como Santas Ceias e Conferência Bíblica nas comunidades evangélicas. Estas comunidades também organizam atividades escolares como o Dia do Índio a Semana da Pátria e o Torneio Esportivos, o Dia das Crianças, a Rede de Escolas Baniwa e Coripaco.

Algumas comunidades se destacam por sua importância política, como Tunuí Cachoeira, onde ocorrem diversos encontros e eventos que serão tratados adiante. Juivitera e Tucumã Rupitá, comunidade de origem de André Baniwa, são locais de importantes lideranças, que articularam reuniões e assembleias durante as reivindicações da educação escolar diferenciada como, por exemplo, a criação do Magistério Indígena e o projeto-piloto da escola Pamáali. A comunidade de Nazaré é sede do curso de formação de Agente de Saúde Indígena oferecido pela FIOCRUZ, coordenado por Luiza Garnelo.

É nesta região que foi construída a escola Pamáali<sup>32</sup>. Com o início de suas atividades nos anos 2000, houve uma nova movimentação de estudantes, oriundos de comunidades principalmente do Médio e Alto Içana e Aiari. Trataremos da escola Pamáali no item a seguir.

---

31Exceto São José, Santa Marta, Tapiraponta, Santa Rosa, Juivitera e o sítio Arapaço. Todas estas se localizam na região dos lagos.

32A escola Pamáali é tema de diversas pesquisas, gostaria de destacar o trabalho de Laise Diniz, assessora pedagógica do Programa Rio Negro do Instituto Socioambiental, que trata das trajetórias de jovens formados nesta escola (Diniz 2011) e a dissertação de Estorniolo (2013) sobre os projetos de piscicultura dos Baniwa.

### 1.1.2.1.O rio Cuiari

O rio Cuiari é o segundo maior afluente na bacia do rio Içana. Sua nascente fica na reserva nacional natural Puinawa no distrito de Guainia na Colômbia, onde há algumas comunidades Kubeo o Koripako, também serve de limítrofe com o Brasil próxima a serra do Caparro, local onde eventualmente ocorre garimpo ilegal. No trecho brasileiro há duas comunidades baniwa, Vista Alegre, próximo à fronteira, onde permaneci por mais tempo nessa pesquisa, e Warirambá, perto da foz.

De acordo com os moradores de Warirambá e Vista Alegre o rio Cuiari é pouco visitado por poderes e serviços públicos e, na região da fronteira há acampamentos das FARC, Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia. Como Vista Alegre é próxima a serra do Caparro, foi feita há alguns anos atrás a proposta de construção do Pelotão Especial de Fronteira (PEF) do exército próximo da comunidade. Todavia o batalhão foi construído próximo a comunidade de Tunuí Cachoei no rio Içana ra.

### 1.1.3. O rio Aiari

A região do rio Aiari é muito importante na cosmologia dos povos do tronco Aruak. A cachoeira de *Hiipana*, próxima à comunidade de Uapuí, é considerada o umbigo do mundo, local de origem dos povos Aruak (Wright 1981). A história e a mitologia dos povos Baniwa foi estudada pelo trabalho pioneiro de Robin Wright na região na década de 70, nas comunidades de Uapuí Cachoeira e Ucuqui Cachoeira. Sua etnografia trata da cosmologia Baniwa e dos movimentos messiânicos e milenaristas (Wright 1981). Atualmente há outras pesquisas de etnologia na região, como a tese sobre a produção de artefatos e cultura material (T. Oliveira 2015) e a pesquisa em elaboração sobre as transformações mito-cósmicas por João Vianna.

As comunidades a jusante são evangélicas e a montante são católicas. Devido a essa diferença ocorreram conflitos e intrigas entre as comunidades. Atualmente as relações entre católicos e evangélicos são mais brandas, mas não sem divergências. A maior comunidade é Canadá, localizada no médio curso do Aiari, onde funciona o Polo Base de Saúde, o telefone comunitário e a



escola Eeno Hiepole que oferece até o ensino médio e assim, recebe jovens das comunidades ao longo do Aiari. Em abril de 2016 foi inaugurada a segunda Casa de Pimenta do projeto de valorização do sistema agrícola rio negrino, especialmente do trabalho e cuidados das mulheres Baniwa em suas roças, uma parceria entre a OIBI, ISA e o Instituto ATÁ, do chef Alex Atala<sup>33</sup>, na comunidade de Ucuqui Cachoeira promovendo uma ampliação da produção de pimentas das mulheres na região.

#### 1.1.4. O Alto Içana: o território Koripako

Esta área fica próxima à fronteira entre Brasil e Colômbia, em um trecho de aproximadamente cem quilômetros no rio Içana. As comunidades na margem esquerda são colombianas e na direita brasileiras. No Alto Içana há diversas cachoeiras de difícil passagem, por isso há varadouros na floresta para facilitar a viagem (Xavier 2013:139).

Esta região é também conhecida como território dos Koripako. Algumas diferenças podem ser estabelecidas entre os Koripako e os Baniwa segundo Santos (2010) e Xavier (2013), como os clãs (Kapitti, Komada e Payowalieni), a língua (diferenças dialetais), o território (relacionado com a ocupação tradicional dos clãs) e o nome próprio. O termo Koripako designa “os que dizem não” (Santos 2010: 8). Na língua aruak dos Baniwa e Koripako há marcadores dialetais que expressam diferenças, e uma das mais importantes é “não”, identificado como *ñame* no Baixo Içana e Médio Içana e *korim/karo/kuri* é recorrente no Alto Içana, na Colômbia e na Venezuela (Santos 2010). Além desses aspectos, os Koripako se consideram mais devotos ao cristianismo evangélico pois seguem mais rigorosamente as instruções deixadas por Sofia Muller (Xavier 2013: 122).

Devido à proximidade com a fronteira, foi instalado o 3º batalhão do Pelotão Especial de Fronteira em 1988, próximo à comunidade São Joaquim<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup><https://rbaniwa.wordpress.com/category/pimenta-baniwa/>; <http://www.foirn.org.br/?s=pimenta%20baniwa>; <https://www.socioambiental.org/pt-br/tags/pimenta-baniwa>; (acesso em 10/04/2017). <http://www.institutoata.org.br/pt-br/home.php> (acesso em: 10/04/2017).

<sup>34</sup>Esse batalhão e os demais que existem no Alto Rio Negro: Pari-Cachoeira, Iauaretê e Tiquié (áreas de grupos Tukano), em Querari (área Cubeo), Cucuí (distrito de São Gabriel), Tunuí e São Joaquim (área baniwa-koripako), além do PEF de Maturacá (na área Yanomami) foram construídos por causa dos programas de infra-estrutura nos anos 1970 o Plano de Integração Nacional (PIN) e nos anos 80 o Projeto Calha Norte (PCN), ambos programas tiveram a

As relações entre a comunidade e o batalhão estão sendo investigadas por Fabiane Vinente dos Santos<sup>35</sup>. O modo de vida das comunidades Koripako são parecidas às Baniwa, a agricultura e produção de derivados da mandioca, coleta, pesca e caça, e os ritos comunitários e religiosos são fidedignos às instruções de Sofia Muller. De modo geral, os Koripako também não se interessam pelas articulações do movimento indígena do Alto Rio Negro (Xavier 2013: 135)<sup>36</sup>.

## 1.2. As comunidades e a escola no caminho da pesquisa

A minha passagem nas comunidades de Castelo Branco, Taiacu, Tunuí e Juivitera ocorreram em momentos diversos da pesquisa de campo e minha estadia na escola Pamáali foi realizada em dois períodos da pesquisa, a primeira em 2012 que participei do encontro da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco e, no ano seguinte que acompanhei a última etapa letiva. A passagem e estadia nas comunidades e na Pamáali em períodos e momentos distintos da pesquisa foram proporcionaram observações interessantes sobre a vida nas comunidades e na escola, por consequência, os relatos neste capítulo são díspares e pretendem tecer breves considerações sobre o cotidiano e o convívio entre os Baniwa do Médio Içana.

### 1.2.1. Castelo Branco: chegando no Içana

A viagem de São Gabriel da Cachoeira levou oito horas no bote com motor 15hp até Castelo Branco, comunidade localizada na margem direita no rio Içana. Ainda no bote, pude ver os pés de açaí do Pará no barranco próximo ao rio<sup>37</sup>. Cheguei à noite e a família de Custódio - na época meu colega na UFSCar e pesquisador do OEEI, que articulou a atuação do Observatório na região, atualmente pedagogo da SEMEC/SGC - me acolheu, seu pai Casemiro e irmãs Norma, Júlia e Neri. A mãe de Custódio, dona Faustina, é falecida e três

---

finalidade de integrar as regiões brasileiras (FOIRN/ISA, 2006).

<sup>35</sup>Doutoranda em Antropologia Social na UNICAMP.

<sup>36</sup>Durante os eventos nos quais participei tanto nas comunidades a presença dos Koripako era ínfima. Muitas vezes, notava que os Baniwa apresentavam demandas contemplando os Koripako, não tenho certeza se de fato os Koripako concordavam com tal posicionamento.

<sup>37</sup>A maioria das comunidades Baniwa do Içana tem açaís-do-pará na sua entrada.

de suas irmãs são solteiras e residem com o pai. Isaías, seu irmão, é casado e mora com a esposa e o filho próximo à casa de seu pai, e uma quarta irmã é casada e mora do outro lado da comunidade, embora visite com frequência a casa do pai. Desembarcamos as bagagens e Neri, a irmã mais nova, me mostrou onde eu iria dormir, um cômodo que servia como depósito para guardar farinha. Ela dormiria comigo. A primeira refeição foi um dos pratos principais da região, quinhapira<sup>38</sup> (*aatemapa*), e conversamos rapidamente sobre os moradores da comunidade, aproximadamente 180 pessoas distribuídas em 12 famílias.

No dia seguinte, tomamos café na cozinha em um cômodo ao lado de onde dormimos. Neri me ofereceu o mingau de farinha (*kamokaa*), de tapioca (*mitti*) e café com leite, logo Isaías apareceu para me levar para conhecer a comunidade. Ele mostrou a sua casa, próxima a do seu pai, e seguimos até o centro comunitário, um amplo salão retangular de estrutura de madeira com quatro entradas laterais que eram cercadas para evitar a entrada de cachorros, tábuas serradas ao meio nas laterais e telhado de zinco. Há um quadro de avisos e recados, um púlpito próximo a uma das entradas e três mesas grandes de madeira no centro. Ele me explica que no centro comunitário há duas refeições diárias de que os adultos e velhos participam, o mingau pela manhã e o caribé no final do dia. Aquele espaço também é utilizado para a realização dos cultos da igreja que ocorrem durante a semana e aos domingos. Ao lado há um sino<sup>39</sup> e um orelhão.

Atravessamos um campo de futebol e fomos em direção à escola. Isaías comenta que está em período de férias e que por isso as salas de aula estão vazias. O prédio escolar construído pela SEMEC é pequeno e possui apenas duas salas. As demais salas de aula no formato de circular de *oca* foram construídas pela própria comunidade. Ao lado das salas de aula há uma roça destinada à merenda regionalizada<sup>40</sup>, preparada e mantida por alunos e comunidade.

---

38Cozido, preferencialmente de peixes, bastante apimentado que é servido com beiju e/ou farinha e acompanhado da pimenta jiquitaia.

39Nas comunidades há um objeto designado por sino, embora seja - na maioria das vezes - algum instrumento de metal com barulho estridente para notificar a alimentação coletiva e a merenda escolar, os cultos, e também situações em que as pessoas devem dirigir-se ao centro comunitário como, por exemplo, a chegada da equipe de saúde.

40 Será descrita detalhadamente no quarto capítulo.

A escola Paraattana de Castelo Branco oferece educação infantil, as duas etapas do ensino fundamental e o ensino médio na modalidade de Sala de Extensão<sup>41</sup> de Assunção. Por causa do ensino médio oferecido, jovens de outras comunidades vão para Castelo Branco continuar seus estudos. Geralmente esses jovens residem nas casas de famílias com quem têm uma relação de parentesco.

Isaías compartilhou um pouco de suas inquietações sobre os problemas da escola Paraattana, criticando a falta de acompanhamento pedagógico<sup>42</sup>, a falta de orientação no preenchimento e na utilização dos Pareceres Descritivos<sup>43</sup>. Percebi ao longo da conversa e da caminhada na comunidade que as crianças olhavam curiosas para mim, fazendo perguntas (*koaka inaru*: quem é essa mulher?) para Isaías, que respondia “professora Amanda”<sup>44</sup>. Quando retornamos à casa, as crianças ficavam espiando pela porta como eu estava me comportando, principalmente durante a alimentação. Pedi auxílio para Neri para algumas palavras em baniwa e ao dizer (*Piñoanhã* - venham aqui), as crianças riram e saíram correndo da casa. Ela me respondeu que as crianças estavam curiosas para saber o que eu estava fazendo por lá. Também avisou que iríamos para a comunidade de Taiacu no dia seguinte para a Santa Ceia, realizado geralmente no segundo fim de semana do mês.

### 1.2.2. Taiacu e a Santa Ceia

A viagem de Castelo Branco para Taiacu durou aproximadamente duas horas no motor de rabeta (5.0 hp). A comunidade de Taiacu fica na margem

---

41A Sala de Extensão visa atender a comunidades onde não há alunos suficientes para criação de uma nova escola e está presente em diversos contextos indígenas e rurais no país. Não encontrei nenhuma informação no site da SEDUC (AM) sobre as salas de extensão, tal como seu objetivo e justificativa para implementação. Os professores baniwa queixam-se que não há orientação pedagógica das escolas sedes.

42Sua crítica fundamentava-se na comparação da assessoria e diversos projetos da Escola Pamáali ao passo que as escolas das comunidades não tinham nenhum tipo de acompanhamento pedagógico.

43O Parecer Descritivo é o modelo avaliativo utilizado, primeiramente, na escola-piloto Pamáali que foi adotado pela SEMEC em todas as escolas indígenas do município na gestão da irmã Edilúcia em 2005. Sua proposta avaliativa busca apresentar as habilidades dos estudantes por áreas de conhecimento: linguagens e comunicação, matemática (operações lógicas), ciências. Há uma série de maus entendidos com o Parecer Descritivo, tanto no preenchimento por parte dos professores como a compreensão das famílias de como é feita a avaliação dessas habilidades.

44Em várias situações em que fui apresentada nas comunidades era a *professora* Amanda. Neste sentido, meu papel/função em campo foi precisamente definido pelos baniwa.

direita do rio Içana, no planalto acima da cachoeira *Apidzapimi*, e a população é de aproximadamente dez famílias (comunicação pessoal, 2012). Na comunidade há alguns bois circulando, que foram fornecidos pela FUNAI e instituições religiosas<sup>45</sup>.

Chegando à comunidade fomos para a casa do pai de Daniel Benjamin<sup>46</sup>, pesquisador do Observatório, o pastor René. As outras famílias chegavam em suas canoas, o pastor as cumprimentava e indicava qual casa os receberia. Essa prática é comum nos eventos religiosos baniwa. O pastor da comunidade é considerado o dono (*iminali*) do evento religioso e recebe os convidados os cumprimentando com um aperto de mão. O aperto de mão é um costume nas comunidades Baniwa e Koripako, sempre que alguém chega de outra localidade ou está partindo. As pessoas que têm parentes ficam nas casas deles, os que não tem relações de parentesco naquela comunidade hospedam-se nas casas de pessoas que se dispõem a recebê-los. No final do dia, o sino tocou e todos se dirigiram ao centro comunitário, que era também o local onde foram realizados os cultos. As mulheres da comunidade carregavam grandes panelas e bacias com a comida. Os convidados levavam canecos, pratos e talheres nas mãos.

O centro comunitário de Taiapu tinha uma estrutura semelhante daquele que vi em Castelo Branco: um salão espaçoso, retangular, com quatro entradas, duas de cada lado, os bancos encostados nas paredes. Homens e mulheres usam portas separadas, eles sentando no lado esquerdo e elas no lado direito. As mesas tinham sido juntadas para dispor as várias bacias de beiju, farinha e panelas com quinhapira. O capitão<sup>47</sup> da comunidade deu boas vindas a todos os presentes e me apresentou dizendo que era professora e ficaria por alguns meses na comunidade de Vista Alegre no Cuiari e que já

45Sobre a criação de animais entre povos indígenas, cf. Vander Velden (2011, 2012). No Alto Rio Negro há as pesquisas de Martini (2009) em Iauaretê e Estorniolo (2013) na escola Pamáali. Em sua investigação, Martini traça um panorama dos programas cujo objetivo era fomentar a criação de animais domésticos nas comunidades alto rionegrinas. Os habitantes de Iauaretê argumentam que foram os salesianos que trouxeram animais domésticos, na década de 70, às aldeias indígenas (2009: 16). A etnografia de Estorniolo (2013) discute o projeto de piscicultura na escola Pamáali e os pontos de vista Baniwa sobre as iniciativas de desenvolvimento sustentável na bacia do Içana.

46Ele reside em Tunuí Cachoeira com sua esposa Sílvia, seus filhos e sogra. Daniel é um exemplo da exceção da regra de virilocalidade.

47Homem responsável pela comunidade que organiza as demandas e os trabalhos comunitários, e também é um interlocutor com o Estado. O capitão é escolhido pela comunidade, sem prazo determinado, e pode ser destituído de seu cargo caso haja desacordos ou discordâncias de suas atividades e/ou atitudes.

poderia conhecer um pouco da *realidade* baniwa<sup>48</sup> por meio da Santa Ceia que ocorreria ali. Em seguida, passou o microfone para mim e em poucas palavras comentei que estava contente de ter chegado pois vinha de longe e estava interessada em conhecer melhor os Baniwa do rio Içana. Após as formalidades da apresentação o pastor segue fazendo uma oração cantada.

O capitão me chama novamente ao centro e diz para que eu me sirva com os alimentos que estão na mesa. Em seguida, ele escolhe alguns homens para servir a todos os presentes. As pessoas deixam seus pratos ou vasilhas no chão e os rapazes vão passando e distribuindo os alimentos para todos, enquanto outros carregam as bacias cheias de beiju e/ou farinha, que as pessoas tiram para comer. A distribuição termina quando acaba a comida, e neste momento as pessoas começam a comer. Passados alguns minutos, o capitão chama algumas moças para a distribuição do chibé ou caribé (*patshiaaka*)<sup>49</sup>. Enquanto tento me adaptar aos padrões culinários do Alto Rio Negro, algumas lágrimas descem devido ao ardor da pimenta, uma senhora percebe e discretamente troca meu prato dizendo “*quinhapira para branco*”, em seguida diz “*iira patshiaaka*” (beba caribé). Após o jantar, todos retornam rapidamente às suas casas, as mulheres carregando suas panelas e vasilhas vazias.

Logo depois o sino toca novamente, anunciando que chegou a hora do culto. Na casa em que estou hospedada, me oferecem uma bíblia em português e uma em baniwa para acompanhar o culto<sup>50</sup>. Os bancos do centro comunitário mudaram de posição, estão em duas fileiras opostas. Os homens sentam-se no lado esquerdo e as mulheres no lado direito<sup>51</sup>. As crianças

---

48Ao longo da tese discutirei a expressão *nossa realidade*, tão recorrente na fala das pessoas com que convivi.

49O chibé é uma bebida feita de farinha de puba ou maçoca (farinha bem fina) e água. O caribé é uma bebida feita com beiju e água. O chibé e o caribé são consumidos diariamente pelos Baniwa. O consumo de água pura é vista como uma situação desagradável, pois significa que não há nem farinha nem beiju.

50A bíblia em baniwa que circula nas comunidades foi traduzida por Sofia Muller e missionários da Missão Novas Tribos. Sua gramática é considerada antiga e mais difícil pois segue regras fonéticas da linguística tradicional/acadêmica. Atualmente há uma nova gramática elaborada pelo pastor Henri Ramirez no Dicionário Baniwa-Português (2002). Ramirez trabalhou principalmente no Médio Içana, na comunidade de São José. Há várias críticas a seu trabalho, principalmente no que diz respeito à uniformidade da língua, que não apreende a diversidade de expressões, dialetos e das escritas baniwa. Arthur Baniwa, estudante de linguística na UnB, se dedica atualmente a pesquisas as gramáticas baniwa.

51“Nas pequenas igrejas instruí as mulheres a se sentarem de um lado e os homens do outro. Isto ajudou a se concentrarem na Palavra, especialmente entre os jovens que facilmente se distraíam” (Muller 2003:62).

também seguem a distribuição de gênero e ficam em silêncio nos primeiros bancos. O pastor inicia o culto com uma oração e diz que falará também em português devido à minha presença. Alguns cantos do Hinário<sup>52</sup> são entoados pelas mulheres e jovens, o pastor agradece e inicia o culto lendo uma passagem do Novo Testamento, em seguida faz uma breve reflexão e todos permanecem em silêncio. Depois faz algumas perguntas ao público sobre o trecho lido, que responde alternadamente, primeiros os homens em seguida, as mulheres. Finalizadas as perguntas, são cantados mais alguns hinos e o culto se encerra.

Retornamos à casa e as pessoas conversam em suas redes até adormecerem. Antes do amanhecer percebo uma movimentação das mulheres da casa, estão indo para a beira do rio para o banho, trazem água, acendem o fogo e cozinham. Observo pela janela que algumas pessoas andam em direção ao centro comunitário. De longe, ouço alguns hinos e orações. Quando está quase amanhecendo as pessoas retornam para suas casas e permanecem em torno do fogo, conversando e tomando mingau (*kaamoka*)<sup>53</sup>. Logo que amanhece todos já estão de banho tomado, então o sino toca novamente chamando para o mingau. A organização do centro comunitário para a refeição da manhã é semelhante à do dia anterior, os bancos nos cantos das paredes e panelas fumegando nas mesas no centro. São chamados alguns rapazes para a distribuição dos mingaus, bolachas e torradas. Terminado o mingau, as pessoas retornam às casas em que estão hospedadas e logo depois o sino toca novamente, nos chamando para o culto da manhã.

Este culto segue a mesma ordem do dia anterior, cantos de abertura, leitura e reflexão do pastor, perguntas e respostas do público. Ao término do culto, o pastor informa que para aqueles que quiserem se confessar para a Santa Ceia ele estará disponível à noite. Ao meus olhos, tudo era feito de uma maneira muito sistemática e ordenada, remetendo a ideia de ritual, embora permanecesse duvidando disso com a ideia de que estaria participando, apenas, de um culto. Em sua tese, Xavier (2013:.41) assinala a importância da

<sup>52</sup>Segundo Xavier (2013:341): “O hinário é uma reunião de 279 canções, algumas tradicionais, escolhidas e traduzidas por Sofia, e outras compostas por ela. A maioria aparece em forma bilíngue, em koripako e espanhol”. Ele está presente em todas as comunidades que estive e as famílias os levam para os cultos.

<sup>53</sup>Este mingau é a primeira refeição do dia logo ao amanhecer nas casas e também consumido no centro comunitário. É um preparo com água quente e farinha de mandioca ou tapioca e nele pode ser acrescentado sal.

observação e análise das atividades ritualizadas, sejam religiosas ou não, e considero que este seja um caminho para apreender as performances dos Baniwa e Koripako.

Depois de finalizado o culto, as pessoas retornam para suas casas e esperam o sino tocar novamente para a refeição comunitária. Nesse ínterim, as mulheres esquentam as comidas para serem servidas. O sino toca novamente, então retornamos para o centro comunitário, arrumado para servir o almoço de domingo<sup>54</sup>. Sou servida como os outros, espero preencherem meu prato e tomo um pouco de chibé e caribé junto com a refeição<sup>55</sup>.

A parte da tarde é destinada aos jogos como partidas de futebol, vôlei e brincadeiras entre as crianças. A plateia assiste sentada em bancos feitos com troncos e canoas viradas enquanto se ouve a narração do jogo e jovens distribuem a merenda, bolachas, pupunha e vinhos de açaí e patauí<sup>56</sup>. A plateia assiste ao jogo, alguns fazem comentários e gestos ('*phaaa*'; '*poow*')<sup>57</sup> sobre as jogadas e jogadores, e riem. Enquanto assisto o jogo de futebol, Neri comenta comigo que seu pai conta que *antes* eles (os Baniwa) não sabiam como jogar futebol. Diz que a partida começava com várias pessoas reunidas em um espaço amplo da comunidade e alguém chutava a bola e outra pessoa tinha que pegar. Ganhava quem chutava mais forte. Rindo, me disse, "depois que nós aprendemos como que se joga não paramos mais". Realmente, é notável o interesse dos Baniwa pelo futebol, e ao longo do ano vários torneios são organizados pelas comunidades, de diversas modalidades e categorias. Ao término dos jogos, as pessoas retornam às casas para o banho do final do dia, algumas mulheres preparam os pratos que levarão ao centro comunitário. Depois da refeição será feita a Santa Ceia, motivo pelo qual as pessoas foram para Taiacu naquele final de semana.

---

54Este almoço é comum nas comunidades aos domingos. Durante a semana há somente o mingau da manhã e o caribé no final do dia no centro comunitário.

55Na Conferência Bíblica que foi realizada na comunidade de Vista Alegre, aproximadamente um mês após este episódio, fui comentário geral das pessoas que conheci nesta Santa Ceia, pois já estava tomando bastante chibé e caribé.

56Bebida elaborada com açaí, patauí, pupunha, cubio, abacaxi ou outras frutas sazonais. Cada espécie requer uma preparação diferente. Os frutos com sementes - açaí e patauí - são deixados de molho com água morna para separação das sementes da polpa. Os demais frutos são cozidos em água para amolecerem. Após ter extraído a polpa acrescenta-se mais água e farinha, constituindo a aparência de um mingau grosso. Pode ser bebido quente ou frio.

57Esse tipo de comentário com trejeitos corporais e onomatopeias são bem comuns nas conversas entre homens. Nas conversas femininas é comum haver muitas risadas e quando se está fazendo fofoca, o tom é mais baixo e há expressões de espanto e/ou suspiro.



Na Santa Ceia participam apenas jovens e adultos (não vi nenhuma criança no local), a cerimônia é iniciada por um canto, e todos permanecem em silêncio. Há uma mesinha na frente do centro comunitário com uma bandeja de bolachas e uma jarra de suco de uva. O pastor realiza a leitura de um dos trechos da Bíblia sobre a Última Ceia do Senhor, presente nos quatro evangelhos (Mateus, Marcos, Lucas, João) e Coríntios, adverte que aqueles que ainda estão em pecado não devem participar da Santa Ceia e faz uma oração para que todos sejam perdoados. Em seguida, pega a bandeja com bolachas de água e sal e distribui para todos, enquanto isso as pessoas cantam de olhos fechados. O pastor ergue as bolachas e faz uma oração abençoando “em memória do corpo de Cristo, que foi Crucificado por nós” e diz, “Este é o corpo de Jesus, devemos comer dele todos juntos” (Xavier 2013: 511). Em seguida, são distribuídos copinhos com o suco. O pastor abençoa a jarra com o suco de uva proclamando que aquele é o sangue de Cristo, indicando que todos bebam, em memória Dele. Depois todos ficam em pé e se cumprimentam com o aperto de mão. Finalmente canta-se “Phia Dios Waniri eenolicole”<sup>58</sup> e encerra-se o culto. As pessoas saem em silêncio da igreja e vão direto para suas casas.

No dia seguinte, segunda-feira, o sino toca pela manhã e fazemos a última refeição em Taiacu. A comunidade agradece a presença daqueles que foram e diz que espera encontrá-los na Conferência Bíblica que será realizada no próximo mês em Vista Alegre. Os visitantes, primeiro os homens e em seguida as mulheres, levantam-se e cumprimentam - com um aperto de mão - todos os moradores de Taiacu presentes no centro comunitário, com os dizeres “*nodiawa*” ou “*nokewenaa*” (‘já vou indo’, ‘já vou’)<sup>59</sup>. Finalizados os cumprimentos os visitantes arrumam suas malas ao longo da manhã e partem para suas respectivas comunidades.

A rápida passagem em Taiacu por causa da Santa Ceia proporcionou algumas inquietações que levaria comigo ao longo do trabalho de campo. O que é Igrejas Bíblicas Unidas, emblema que está presente nas igrejas Baniwa

---

58A música foi transcrita e traduzida por Xavier (2013:334): “*Phia Dios Waniri eenolicole* (Ó Deus nosso Pai que está no céu)/ *Phia Dios Iri Imatsietakaita* (Ó Deus Filho nosso salvador)/ *Phia Dios Espiritiu Santo* (Ó Deus Espírito Santo)/ *Waaka pirho matsiadali*, Amem. (Nós te adoramos/glorificamos, Amém)”.

59Hábito comum em todos os eventos dos quais participei. Na chegada os convidados são recebidos pela comunidade que cumprimenta a todos, na beira do rio, na casa onde estão hospedados ou no centro comunitário, com as expressões “você veio?” “já chegou?”; na partida são os visitantes que se despedem (“já vou indo embora”, “tô indo”).

do Içana? Como os pastores são escolhidos ou designados? Como foi elaborada a 'ordem' do culto? Por que a Santa Ceia é realizada mensalmente entre as comunidades? E o que ela significa? Quais são as relações entre igreja e religião e organização social e comunitária? Durante a estadia em campo participei de algumas Santa Ceia e da Conferência Bíblica que será descrita no próximo capítulo, a fim de elaborar algumas considerações sobre as relações *comunidade-igreja* (Xavier 2013).

### 1.2.3. Tunuí Cachoeira: a maior comunidade do Içana

Ao retornar para Castelo Branco o professor João Claudio - também pesquisador do OEEI/UFSCar e que me recebeu pelo período mais longo dessa minha estadia em campo, quando realizamos alguns trabalhos conjuntos - estava me esperando para irmos para Vista Alegre e avisou que haveria uma reunião entre os professores em Tunuí nos próximos dias. Então, achamos melhor subir até Vista Alegre para deixar minha bagagem<sup>60</sup> e depois participaríamos da reunião em Tunuí.

A reunião foi presidida por Daniel Benjamim, coordenador da escola Máadzéro, para organizar as atividades e tarefas para o segundo semestre. Os professores apresentaram seus planos de trabalho e discutiram as novas propostas de metodologia a partir de suas experiências no curso de Licenciatura Indígena<sup>61</sup>.

Era o segundo final de semana de agosto de 2012, em que de acordo com o calendário oficial brasileiro é comemorado o dia dos Pais. Era domingo e houve o almoço comunitário. O professor Daniel Benjamin<sup>62</sup> informou a todos os presentes que à noite haveria uma comemoração do dia dos pais no centro comunitário e que também faria a minha apresentação à comunidade. Pediu que as famílias levassem merenda para ser distribuída.

---

<sup>60</sup>No próximo capítulo descreverei melhor minhas primeiras impressões em Vista Alegre.

<sup>61</sup>Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, da UFAM, coordenado pela prof<sup>a</sup>. dr<sup>a</sup>. Ivani Ferreira de Faria.

<sup>62</sup>Daniel é uma figura muito importante e requisitado na comunidade pois têm exímios conhecimentos em tecnologia (que o torna responsável no uso de tais equipamentos), e é um agente importante no diálogo com os órgãos públicos. Sempre que possível se mantém conectado e procura compartilhar suas experiências por meio das redes sociais e blogs. Sua casa é repleta de equipamentos de som (amplificador, som, teclado) e de computação (computador, notebooks, impressoras, *tablets*, *datashow*).

À noite o sino tocou e nos dirigimos ao centro comunitário que estava todo enfeitado com balões e dizeres: “Feliz Dia dos Pais”. As pessoas chegavam trazendo seus canecos e sentavam-se nos bancos. Daniel logo tratou de me apresentar como a professora que iria para Vista Alegre e dizendo que provavelmente todos me veriam nos encontros que aconteceriam naquele período. Usei o microfone para agradecer a receptividade e disse que estava gostando de conhecer e estar em Tunuí Cachoeira. Depois disso, houve uma apresentação de música das crianças e os pais foram chamados à frente para serem homenageados, com mais algumas músicas e aplausos. Em seguida, a merenda foi distribuída, balas, doces, chicletes, suco em pó, pupunha e caribé. Algumas músicas foram tocadas por Daniel em seu teclado e a festa estava animada com pessoas conversando e comendo. Reparei que ninguém se levantava para dançar, apesar de serem músicas para embalar, como o marupiara, o forró local. A festa se encerrou por volta das onze da noite, quando o gerador da comunidade foi desligado. Enquanto me acompanhava para o alojamento da FUNAI onde eu ficaria hospedada, um pouco mais distante do conjunto de casas da comunidade, Daniel comenta comigo, “gostou de nossa comemoração?”, respondo que sim, que tudo estava bem bonito e animado.

A comunidade de Tunuí Cachoeira é a maior de todo o rio Içana, com uma população aproximada de 300 pessoas (comunicação pessoal equipe DSEI, 2012). Ela está localizada na serra do Pium. Tunuí é local de parada dos viajantes do rio Içana. Alguns moradores da comunidade são conhecidos por suas habilidades em atravessar a cachoeira e frequentemente são acionados (pagos com gasolina ou alimentos) pelos viajantes para o auxílio na passagem do bote pela cachoeira.

Até os anos 1990 a comunidade era uma das sedes da Missão Novas Tribos (MTB). Os missionários ofereciam a educação escolar para as séries iniciais. Desta forma, Tunuí também contou com um fluxo de crianças e jovens para o estudo. A moradia e a convivência desses estudantes era distinta do regime de internato, residiam na casa de algum parente. Atualmente em Tunuí funciona a sala de extensão (do ensino médio) do colégio D. João Marchesi, sediado na cidade de São Gabriel da Cachoeira, que oferece o ensino médio. Os jovens permanecem na casa de parentes, aqueles que não possuem

relações de parentesco ficam nos alojamentos construídos para tal fim. Os estudantes que estão nos alojamentos consomem os alimentos enviados pelas suas famílias (farinha e beiju) e a merenda escolar. É comum os jovens caçarem ou pescarem no fim de semana para complementar a dieta e as meninas ajudarem na roça e na produção de farinha de colegas da comunidade para conseguir um pouco para si.

No decorrer do trabalho de campo, percebi algumas diferenças nos costumes desta comunidade, principalmente na alimentação, no uso da água e no comércio local. A alimentação básica da comunidade é derivada dos produtos da mandioca e complementada com alimentos comprados na cidade como arroz, feijão e macarrão. Em relação à caça e à pesca na comunidade, os homens indicam que há poucos animais em torno da comunidade e que uma boa caçaria (expressão usada regionalmente) leva dias de incursão na mata fechada; sobre a pesca, como a comunidade se encontra na encosta de uma grande cachoeira, é comum encontrarmos armadilhas específicas como o matapi e cacuri. Sendo a caça e pesca escassas na comunidade, as outras fontes de proteínas são os frangos comprados na cidade, o charque e embutidos trocados com os militares.

Há na comunidade três pequenos comércios onde estão disponíveis a venda de produtos da cidade como arroz, feijão, macarrão, sucos em pó, doces e combustível para motor. Eles funcionam em um cômodo na casa de algumas famílias<sup>63</sup>. Os soldados do PEF que frequentam Tunuí eventualmente compram alguns itens.

Devido às demandas e reivindicações da comunidade, foi construído um sistema de distribuição de água encanada, com torneiras instaladas de uso coletivo<sup>64</sup>. Algumas famílias fizeram ligação entre os encanamentos e instalaram chuveiros. A demanda atual é que sejam construídas fossas sanitárias devido a doenças infectocontagiosas produzidas pelos excrementos e lixos que ficam expostos.

---

<sup>63</sup>Geralmente é o cômodo da frente que fica com a janela aberta mostrando os produtos. Em algumas dessas vendas há uma lista fixada dos devedores.

<sup>64</sup>Esta é a única comunidade no Içana que dispõe de água encanada.

A comunidade conta com um posto abandonado da FUNAI que é atualmente utilizado como sede do Polo Base do DSEI<sup>65</sup>. Na outra margem do rio há o 7º batalhão do PEF construído em 2003. As relações entre os militares e os moradores de Tunuí é cotidiana. Alguns jovens de Tunuí trabalham no pelotão, soldados atravessam o rio para usar o orelhão, trocar alimentos (farinha e produtos locais por carne congelada, principalmente bovina e frango), jogar futebol no final da tarde ou nos finais de semana, e há alguns namoros e casamentos entre os militares e moças da comunidade.

Em 2013 foi inaugurada em Tunuí a primeira Casa de Pimentas, que faz parte do projeto de valorização do sistema agrícola rio negrino, especialmente do trabalho e cuidados das mulheres Baniwa em suas roças. Na comunidade também há a produção de mel para venda. Ambos os projetos foram resultados de pesquisas de alunos e professores da Pamáli.

Devido à sua localização estratégica, Tunuí frequentemente sedia eventos religiosos e escolares. Eventualmente há equipes enviadas para a prestação de alguns serviços públicos, como expedição de documentos, cadastros de aposentadoria e salário-maternidade. No dia das eleições, a comunidade é uma seção eleitoral do colégio D. João Marchesi, na sede no município, com equipamentos transportados pelo exército. Os mesários e suplentes geralmente são professores indígenas<sup>66</sup>. Além disso, muitas das etapas do curso de Licenciatura Indígena do polo Baniwa foram realizados na comunidade.

Em poucas palavras, podemos dizer que Tunuí é uma comunidade *articulada* - um termo muito utilizado pelos Baniwa quando falam português e que remete ao sucesso nas negociações políticas -, que sempre contou com grande fluxo de pessoas, viajantes indígenas e não indígenas, missionários, pesquisadores e agentes do Estado. De certa forma, esses encontros marcam a particularidade desta comunidade.

---

65O Polo Base de Tunuí tem uma infraestrutura em precárias condições e por isso a equipe fica no alojamento da FUNAI onde também realizam alguns atendimentos.

66Durante as eleições são enviadas urnas para o rio Içana que são distribuídas em algumas comunidades: Boa Vista e Assunção (Baixo Içana), Castelo Branco, Tunuí e Juivitera (Médio Içana), Jerusalém e São Joaquim (Alto Içana) e Canadá (Aiari).

#### 1.2.4. Juivitera

Minhas visitas a Juivitera ocorreram por causa de Gracimar, professora de Vista Alegre e uma das minhas principais interlocutoras e amigas em campo, que por causa do casamento com João Claudio mudou-se para Vista Alegre. Ela é uma das filhas do casal seu Roberto Paiva e dona Porcinda. Esta família é conhecida no Içana por terem somente filhas mulheres: Madalena, Monica, Naidi, Gracimar, Aparecida, Clarinda, Teresinha, Tiane. Quase todas já passaram pela escola Pamáali, seja trabalhando ou estudando. Madalena estava entre o grupo dos primeiros professores e suas irmãs, Gracimar, Clarinda e Aparecida, eram as únicas mulheres na primeira turma. Em 2013, Tiane foi a primeira mulher formada no ensino médio na escola Pamáali. Vemos então, o investimento da família de seu Roberto na educação escolar de suas filhas. Atualmente quase todas estão ligadas a atividades escolares: Madalena é funcionária da SEMEC, Gracimar é professora em Vista Alegre, Clarinda é professora em Jerusalém no Alto Içana, Terezinha é cozinheira na Pamáali e Aparecida é professora em Juivitera.

Quando estive na comunidade, em 2012 e 2013, a população era pequena, aproximadamente vinte pessoas, sendo a maioria crianças. Esta é a comunidade de seu Valentim Paiva, importante liderança Dzawenai, e demais figuras expressivas no movimento indígena baniwa, como Roberto Paiva (filho de seu Valentim), Trinho Paiva (sobrinho, vereador), Madalena Paiva (funcionária da SEMEC). Juivitera é uma das comunidades católicas falante de baniwa e nheengatu localizada na região dos lagos, no Médio Içana. Durante os períodos em que permaneci em Juivitera pude conhecer brevemente seu Valentim<sup>67</sup>, ver um bebê recém-nascido e ouvir os relatos do parto<sup>68</sup>, participar de uma missa, experimentar a garapa<sup>69</sup>, acompanhar as aulas na “escolinha”, enfim, observar um pouco do dia a dia comunitário.

---

67Na primeira viagem em 2012 tive conversas muito agradáveis com seu Valentim, que já está acostumado a pesquisadores. Quando cheguei em sua casa em uma noite para conversar, logo ele me disse, o que quer que eu conte? Eu, um pouco embaraçada, respondi que não tinha nada em vista, queria apenas ouvi-lo. Na segunda viagem, em 2013, seu Valentim estava em São Gabriel para um tratamento de saúde.

68Durante o tempo que estive em Vista Alegre uma mulher também teve bebê, a parturiente ficou reclusa em sua casa por umas duas semanas e não me senti à vontade para visitá-la, tampouco fazer perguntas sobre o parto e cuidados pós-natais.

69Bebida de baixa fermentação, mais fraca que o caxiri.

### 1.2.5.A escola Pamáali

O trabalho de campo na Pamáali foi intermediado pelo professor João Claudio que estava trabalhando na escola em 2013. Ele e sua esposa Gracimar tinham sido indicados na Assembleia Final da ACEP no ano anterior para compor o quadro de professores e, como ambos tinham manifestado interesse em se afastar da escola Moliweni consideraram uma boa oportunidade voltar à Pamáali para trabalhar. Ao longo das primeiras etapas de 2013 conversei com João via *facebook* e ele demonstrou interesse de que eu fosse para uma etapa letiva para conhecer melhor a Pamáali. Iniciei os preparativos da viagem para a terceira etapa que aconteceria entre os meses de outubro a dezembro e combinei que encontraria João Claudio e Gracimar em Juivitera para subirmos juntos no bongo para a escola. Ao chegar em São Gabriel fui informada que a última etapa seria atrasada devido aos trâmites na SEDUC e SEMEC para liberação de combustível e merenda da escola. Consegui uma carona com Hernane Santos até Juivitera e fui recebida pelo seu Roberto Paiva. João Claudio e Gracimar estavam em Vista Alegre fazendo abertura de roças e retornariam nos próximos dias, perguntei para seu Roberto se poderia acompanhar as aulas da escolinha, ele disse que não haveria nenhum problema.

João Claudio e Gracimar chegaram depois de alguns dias e me informaram que a etapa letiva da escola começaria apenas em novembro. Os demais professores subiriam em dois *bongos* de São Gabriel - um para o combustível e o outro para a merenda e o transporte dos alunos - e que eles tinham que esperar o combustível chegar para levar os estudantes das comunidades próximas até a Pamáali em seu *bongo particular*. Após algumas semanas os professores chegaram a Juivitera com alguns alunos e então, João preparou seu *bongo* para ir à escola. Na viagem para a escola Pamáali passamos nas comunidades de Bela Vista e Pupunha Rupitá para buscar os alunos. Eles levavam roupas, materiais, farinha, peixe moqueado e pimenta, e os formandos também levavam artesanatos como aturás, abano, jarros e remos. Ao chegarem na escola, professores e alunos estavam animados para as aulas e com a formatura que aconteceria no encerramento da etapa letiva.

A reunião de boas vindas foi realizada na maior sala da escola e contou com a participação de todos. Os professores me apresentaram aos alunos e informaram que eu ficaria na escola durante aquela etapa. Em seguida, houve

a apresentação das turmas de ensino fundamental e médio, dos professores e funcionários da escola. Durante o trabalho de campo na Pamáali acompanhei as aulas do ensino fundamental e médio, as reuniões semanais, a finalização das monografias, a formatura e a assembleia final. Estar na escola Pamáali com João Claudio e Gracimar era também uma oportunidade deles compartilharem suas experiências como ex-alunos e professores. Nas primeiras conversas com os demais professores, principalmente com Juvêncio, eles contaram sobre as dificuldades da escola diante do término de alguns recursos financeiros (NATURA e RainForest) e que por isso, estavam escrevendo projetos para novas parcerias.

A rotina da escola era repleta de atividades. Logo antes do amanhecer jovens e professores banhavam-se no rio e/ou no igarapé Pamáali. As seis e meia tocava o sino para o café da manhã. Os alunos faziam uma grande fila na cozinha para a distribuição do leite com café e bolachas de água e sal, depois sentavam nos bancos da escola e na entrada de seus alojamentos. Os professores serviam-se na cozinha e comiam em seus alojamentos. As aulas ocorriam de segunda a sexta, no período matutino e vespertino. As oito horas da manhã o sino tocava para o início das aulas que tinham duração de 50 minutos, o sino anunciava o término da aula e a merenda que ocorria no intervalo de duas aulas. Ao meio dia o sino notificava o final das atividades. Alunos e professores desciam aos alojamentos para deixar os materiais e pegar seus pratos e canecos, o almoço era servido na cozinha, alunos formavam a fila e aguardavam a refeição que constituía-se basicamente dos alimentos enviados pela SEDUC e SEMEC, arroz, feijão, macarrão, charque, enlatados e sucos em pó. Havia o horário de descanso e depois novamente via-se alunos e professores tomarem banho e às quatorze horas o sino indicava o retorno das atividades. As aulas no período vespertino seguiam o mesmo roteiro da manhã com a merenda e a troca de professores nas turmas. O encerramento das atividades era por volta das cinco e meia. Todos retornavam aos seus alojamentos e banhavam-se, logo depois era feita a última refeição do dia. À noite o gerador era ligado, os alunos poderiam ficar em seus alojamentos, ir ao telecentro<sup>70</sup> usar a internet ou ficar conversando nos bancos pela escola, os

---

70 No telecentro da escola Pamáali havia um ponto de internet por meio do programa GESAC - Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.



professores se reuniam duas vezes por semana para programarem as atividades. Às dez horas o gerador era desligado e todos deveriam estar nos alojamentos. No sábado de manhã havia a reunião semanal e à tarde alunos e professores lavavam suas roupas e cuidavam da limpeza do alojamento. À noite poderia haver uma atividade extra, como por exemplo, uma sessão de filmes. O domingo era o dia de descanso que geralmente era dedicado às práticas esportivas e eventualmente era realizada uma atividade religiosa.

Esta breve descrição da rotina da Pamáali procurou indicar a organização da escola, de seus horários e atividades. De acordo com Diniz (2011), nos anos iniciais da escola Pamáali as regras eram mais rígidas devido às orientações e decisões tomadas principalmente pelos velhos nas reuniões e assembleias das comunidades baniwa. Os professores e coordenadores se mostravam apreensivos quanto ao cumprimento do regimento interno tendo em vista a observação e os comentários das comunidades sobre o ideal de hierarquia geracional, a reciprocidade entre consanguíneos e o bom exemplo de comportamentos na escola (Diniz 2011:74). Após alguns anos de funcionamento, professores e ex-alunos avaliaram que o regimento interno deveria ser flexibilizado devido às novas formas de relacionamento e situações desencadeadas na escola (Diniz 2011:85).

Neste capítulo foram apresentadas as primeiras observações a partir da pesquisa de campo nas comunidades baniwa e na escola Pamáali. A descrição de algumas cenas do cotidiano como as refeições no centro comunitário, a Santa Ceia, a rotina escolar na Pamáali ilustram aspectos importantes da convivialidade, da comensalidade e da religiosidade dos Baniwa do Médio Içana. Neste sentido, podemos perceber que as relações entre comunidade-igreja (Xavier 2013) são pertinentes à compreensão vida comunitária do Médio Içana e, por isso, no próximo capítulo descrevo minha chegada em Vista Alegre e a participação na Conferência Bíblia bem como o cotidiano comunitário durante o período de convivência na comunidade. A ênfase etnográfica sobre o cotidiano comunitário nesta tese pretende demonstrar as idiosincrasias das comunidades baniwa do Médio Içana.

## CAPÍTULO 2 - A comunidade de Vista Alegre no rio Cuiari



(foto cedida por João Claudio, 2009)

A comunidade se localiza entre a margem esquerda do rio Cuiari e o igarapé *Ettaronomana*. A estimativa de sua população era de aproximadamente 180 pessoas distribuídas em 20 famílias (comunicação pessoal, equipe do DSEI em 2012). A comunidade está em uma área de floresta de terra firme, assim, é possível o cultivo de diferentes espécies nas roças, próximos a igarapés que permitem a pescaria. Há razoável disponibilidade de caças, apesar dos velhos considerarem que antes havia mais animais e era mais fácil encontrá-los. No porto da comunidade há uma grande pedra, *Hiipakoa*, que fica submersa na maior parte do ano.

Para introduzir a comunidade, apresento o registro da história de origem Vista Alegre feito por João Claudio durante seus estudos na escola Pamáali:

A comunidade surgiu em 1935. Então naquela época ela era uma capoeira. Depois em 1936 tinha um rapaz o nome dele era Mário, ele morava sozinho no sítio chamado Jacaré, e outro sítio ficava na cachoeira Santarém. Então esses dois sítios ficava muito triste porque ele morava longe do outro sítio. Eles faziam festa, dançava, eles faziam diversas coisas durante a festa deles. Então certo dia os dois velhos Mário e Claudio depois que a festa terminou, ficaram conversando que o senhor Mário queria ficar com eles no sítio dele, mas senhor Claudio não ficou de acordo, porque sítio dele era pequeno numa ilha pequena. Então, Claudio, já tinha uma ideia porque ele queria fazer um sítio grande porque ele já sabia que ele vai fazer um sítio grande para os filhos dele e netos. O senhor Mário ficou de acordo para fazer aldeia grande.

Certo dia os dois foram para conhecer a área da aldeia. No outro dia eles foram roçar e derrubar as árvores depois eles queimaram, limpavam

área para fazer maloca, depois ele já mudaram do sítio deles para novo sítio.

Então em 1950 senhor Mário mudou para outro rio, rio Guainia, ficou senhor Claudio Jovino e seu pai Guilherme. Em 1955, senhor Claudio deu nome para o sítio Vista Alegre, também naquela época já tinha 20 pessoas. Então mudaram do sítio para comunidade porque já tinha muita gente. Naquela época não existia ainda capitão, era *tuxawa*, naquela época *tuxawa* era Guilherme, depois Claudio.

Depois que os brancos chegaram trocaram o nome de *tuxawa* para capitão, que era Pedro, depois Ramiro. Hoje a comunidade de Vista Alegre está aumentando tem 45 casas com 135 pessoas, tem um campo de futebol, futebol de salão, vôlei, centro comunitário, igreja, escola, radiofonia, professor, agente indígena de saúde, ancião da igreja, tem diversas coisas,

A minha comunidade começou assim.

No período de campo fiquei principalmente na comunidade de Vista Alegre no rio Cuiari e participei da convivência comunitária, especialmente das refeições no centro comunitário, dos cultos dominicais e das atividades escolares. Neste capítulo, pretendo apresentar a rotina e o cotidiano da vida na comunidade de Vista Alegre levando em consideração o *senso* de comunidade (Overing 1991). Quais são as relações importantes para a boa convivência comunitária? Como as prerrogativas da igreja articulam-se com a comunidade? Quais são os valores (éticos, morais, sociais) nas relações entre os moradores? De que forma o centro comunitário promove as boas relações em Vista Alegre? A descrição do cotidiano e dos eventos transcorridos em Vista Alegre deseja apreender o que seria *a nossa realidade*, fala ressaltada por inúmeras pessoas quando questionava sobre a comunidade.

## 2.1. As primeiras impressões de Vista Alegre

Cheguei à comunidade após o anoitecer e o gerador estava desligado. Estava tudo em silêncio. O professor João Claudio me recebeu e levou para a residência onde ficaria durante o período em campo, uma casa próxima ao porto da comunidade, de seu irmão mais velho Pedro, o Agente Comunitário de Saúde. A casa tem uma base lateral e o assoalho de argila, paredes de madeira e telhado de zinco. Possui quatro cômodos, uma sala com uma mesa comprida e bancos de madeira e três quartos com divisórias de madeira. Um cômodo é usado como quarto das duas filhas jovens, Arlene e Marilda, o outro serve como depósito para guardar roupas, cestos de farinha e demais utensílios.

No lado esquerdo, havia outra casa de pau a pique com telhado de zinco que era a cozinha. A organização era impecável, painéis de alumínio de

diferentes tamanhos e bacias coloridas ficavam dispostas em prateleiras feitas de madeira ou no jirau - que podiam também reservar alimentos moqueados. Havia estantes de madeira para guardar os utensílios como pratos, canecos, talheres, pequenas tigelas, etc. A mesa e os bancos individuais ou coletivos eram também feitos de madeira e alguns pintados. Na mesa ficavam dispostas as panelas e vasilhas com água, com caribé ou chibé. Em um canto ficavam os baldes de farinha, beiju, maçoça e tapioca. Toda a cozinha, no que diz respeito tanto à organização quanto à disponibilidade de alimentos, eram testemunhos e prestígio do trabalho, do cuidado, do zelo das mulheres. Regularmente a disposição dos utensílios da cozinha era trocada. O forno de farinha ficava uma palhoça com ripas de madeira e telhado de palhas de caraná (palmeira típica da região), próxima à cozinha, onde a mãe e suas filhas faziam o processamento da mandioca e também deixavam os frutos trazidos da roça, lenha e carvão. Atrás da casa havia um pequeno depósito de madeira com palhas no telhado para guardar o motor e gasolina da família e o jirau para secar beijus e estender roupas. Havia vários pés de açaí plantados no barranco do rio e era possível visualizar o porto principal da comunidade.

Na comunidade de Vista Alegre o padrão de moradia das famílias é o de várias residências praticamente conjugadas e com usos específicos de cada espaço para dormir, para cozinhar e para a produção de farinha<sup>71</sup>. Os materiais utilizados na construção das casas podem variar de acordo com o empenho e a renda da família<sup>72</sup>. As casas tradicionais feitas de pau a pique com cobertura de caraná precisa de cuidados periódicos na palha. Quando há um novo casal na comunidade e é necessária a construção de uma casa, o marido convida seu pai, os irmãos e cunhados para a construção, enquanto as mulheres chamam suas cunhadas (lembrando que ela está 'isolada' na comunidade - devido à virilocalidade) para a coleta das palhas de caraná. Os trabalhos são distribuídos por gênero, as mulheres ficam responsáveis pela coleta do caraná e os homens pela estrutura da casa. Na comunidade havia uma palhoça com aberturas laterais e cobertura de palha para viajantes, pouco

---

71Este formato foi notado nas demais comunidades que conheci no Médio Içana e descrito por Xavier (2013) em sua pesquisa na comunidade de Jerusalém, no alto rio Içana.

72Atualmente, com as políticas de transferência de renda e os salários, a compra de materiais e utensílios para as casas aumentou e elas exibem materiais como, por exemplo, folhas de telhas de zinco ou amianto, tintas, objetos de decoração, entre outros.

utilizada já que naquela região era difícil a passagem de viajantes rumo à Colômbia. Esta palhoça virou uma casa de dois irmãos que retornaram do exército em São Gabriel. Como era ao lado da casa onde fiquei, observei o trabalho dos rapazes desde o início, arrumando a armação de madeira (a base das paredes), a coleta da argila (cavando buracos próximos da casa), a moldura das paredes (que demanda tempo para a secagem), e a feitura do telhado com a palha. A utilização da palha exige cuidados no uso, primeiro é coletada e trazida para a comunidade, depois são separadas as melhores palhas para o uso. A colocação do telhado é feita com as palhas de caraná amarradas com cipó. Em seguida, ateia-se fogo no telhado para que tenha maior durabilidade.

Arrumei o quarto que seria o local onde ficaria durante o período em campo, fui banhar e comer na casa de João Claudio. A mesa estava posta com pratos e talheres e uma panela de cozido de macaco, beiju e farinha. Na conversa durante a refeição João disse para não estranhar a comunidade vazia, pois a maioria das famílias tinha *baixado* (descido) para São Gabriel da Cachoeira a fim de comprar itens para a Conferência que ocorreria em alguns dias. Também me informou que as aulas seriam iniciadas após a Conferência. Comemos e em seguida Gracimar, sua esposa, indicou o balde com água e sabão para lavar as mãos<sup>73</sup>.

No dia seguinte entendi o que João havia dito, a comunidade estava silenciosa e esvaziada, entre as poucas pessoas presentes havia crianças, mulheres e casais de idosos. Os homens estavam na caçaria para a Conferência e retornariam dias antes do início do evento. As crianças pequenas corriam ao me ver ou choraram e iam para o colo de suas mães, as maiores demonstravam curiosidade passando sempre pela janela do meu quarto ou rodeando a casa onde estava.

O sino, como nas outras comunidades, tocava de manhã e à tarde, anunciando as refeições comunitárias feitas temporariamente do lado de fora do centro comunitário pois ele estava em reforma para a Conferência Bíblica.

---

<sup>73</sup>É comum nas casas e no centro comunitário a utilização do balde ou bacia para limpeza após as refeições.

Era possível ver o orelhão, a antiga escola<sup>74</sup> e a igreja. Como havia poucas pessoas na comunidade, as refeições eram breves e as conversas giravam em torno dos preparativos para a Conferência, tais como alimentação, hospedagem e recepção. Na primeira refeição coletiva em que estive as pessoas presentes levantaram para me cumprimentar<sup>75</sup> e perguntavam em português, “você já chegou?” “bem vinda à nossa comunidade!”.

O capitão Silvério se apresentou e disse para acompanhá-lo pois mostraria a comunidade. Atravessamos o centro comunitário e ele me mostrou onde ficava o antigo salão a partir de resquícios do antigo assoalho. O motivo para a construção do novo centro comunitário era o aumento de moradores e a melhor recepção dos convidados nos eventos. O novo centro comunitário era grande, amplo, com duas portas laterais, a dos homens e das mulheres, um púlpito, longos bancos e mesas. No lado de fora havia duas bacias com água e sabão e um pano, para após as refeições.

Seguimos pela área externa à esquerda do centro comunitário e Silvério me levou ao local onde ficava o gerador<sup>76</sup>, perguntei como era obtida a gasolina, ele respondeu que o capitão era responsável em organizar certa quantidade de farinha da comunidade e levar a São Gabriel para a venda no comércio e compra de combustível nos dois postos da cidade. Continuamos andando enquanto ele me relatava as famílias que viviam em cada casa, sempre indicando o grau de parentesco entre os moradores. A distribuição das residências é organizada em torno das duas famílias fundadoras da comunidade: os descendentes de seu Claudio e Ermínia (já falecida) ocupam a parte de baixo da comunidade (onde estava hospedada) e o pai de Silvério, Tito Jovino, mora na parte acima do centro comunitário. Os novos moradores Koripako vindos da Colômbia e familiares (irmãos) de algumas pessoas que já residiam em Vista Alegre, como o Miguel, Tukano, casado com Lídia (irmã de Silvério), construía suas casas próximos de seu parente.

---

74No quarto capítulo apresento as mudanças da escola Moliweni, dentre elas a construção de um novo espaço escolar. A escola antiga feita pela SEMEC servia como alojamento para as equipes do DSEI e demais não indígenas que poderiam eventualmente passar pela comunidade.

75Etiqueta baniwa de saudação, notado em todos os encontros ou passagens de viajantes. Na chegada você é que é cumprimentado, na saída você quem cumprimenta os que ficam.

76O gerador era antigo, e frequentemente tinha problemas, por isso era muito barulhento e fora colocado em uma parte onde havia um grande buraco no barranco para o rio. O capitão era responsável pela organização da distribuição da energia elétrica pela comunidade.

Quando chegou na casa do vice-capitão, Alípio, fez uma rápida parada para me apresentar. Cruzamos o campo de futebol e seguimos o *caminho* da escola. Há três salas de aula no formato de oca e uma casa no formato das residências locais onde funciona a secretaria da escola, tudo fora construído pela própria comunidade. A escola fica afastada da comunidade em uma área mais alta, o que torna possível avistar acima a Serra do Caparro e a comunidade abaixo. Ele mostrou os *caminhos* das roças de algumas famílias da parte superior da comunidade e os *caminhos* para a caça. E disse que há vários *caminhos (inipo)* em sua comunidade para diferentes usos: para a roça, para a caçarias, para o banho, para as necessidades fisiológicas. Parece que a distribuição espacial da comunidade é toda ordenada. Com o passar do tempo percebi que durante as viagens também havia um trajeto comum mesmo com embarcações diferentes (canoa, bote, bongo), isso demonstrava que os caminhos, *inipo*, também estavam presentes nas águas<sup>77</sup>.

Retornamos ao centro comunitário e ele me convidou para irmos até sua casa, ao lado do centro e da igreja, para tomar caribé. Sua casa também segue o padrão das residências da comunidade. A casa da frente é de madeira pintada de azul e branco e telhado de zinco, atrás há outra casa para a cozinha e detrás está o forno de farinha e o depósito. Sua atenciosa esposa, Alzenira, nos recebe na cozinha e prontamente serve o caribé e diz “*iira patshiaka, Amanda*”. Depois do passeio pela comunidade e breves apresentações, Silvério faz alguns comentários sobre a comunidade, que se diferencia das outras<sup>78</sup>. Em seguida, a conversa passa a curiosidades e interesses pela minha trajetória<sup>79</sup>. Aviso que vou embora e me despeço, eles dizem que posso ir quando quiser à sua casa e reiteram que assim que todos retornarem à comunidade eu seria apresentada<sup>80</sup>.

---

<sup>77</sup>Geralmente nas viagens alguém me contava histórias sobre alguns trechos dos rios, igarapés, cachoeiras e pedras enquanto passávamos nesses locais. As narrativas apresentavam práticas de limpeza corporal como banhos para atravessar determinada cachoeira ou igarapé e também algumas situações constrangedoras por causa do não cumprimento dos cuidados corporais, principalmente os banhos.

<sup>78</sup>Isso era bem frequente nas conversas que tive com lideranças e pessoas de outras comunidades. Há certo interesse de demonstrar as particularidades de sua comunidade, valorizando aspectos como a união, a comensalidade, a solidariedade, a religião e a escola.

<sup>79</sup>Nas várias conversas com Silvério durante do campo, percebi a recorrência de alguns temas: minha família, as relações na cidade onde morava, meu trabalho. Parecia que ele estava me analisando, em outras palavras, pensava que ele estava fazendo ‘antropologia reversa’.

<sup>80</sup>Percebi durante o período em campo que os Baniwa apreciavam essas apresentações formais dos visitantes e pesquisadores nas comunidades. Comentarei ao longo do trabalho as inúmeras apresentações que fiz, sempre desajeitada e envergonhada, em diferentes espaços e

Nos dias anteriores à Conferência houve uma intensa produção de beiju e farinha das mulheres que permaneceram na comunidade. Os jiraus das famílias estavam cheios de beijus, e foram estendidas várias lonas na comunidade para a secagem. A movimentação das mulheres e jovens era constante, levando os beijus para secarem, correndo quando começava a chover para tirá-los e depois recolocando-os no sol. À noite tiravam e levavam para suas casas e no dia seguinte, tudo recomeçava.

Como as atividades escolares não tinham sido iniciadas e havia poucas pessoas na comunidade, aproveitei esses primeiros dias em Vista Alegre para estudar um pouco da língua e fazer alguns diagramas de parentesco da comunidade com a ajuda das moças. O gerador estava sendo poupado para a Conferência, por isso, à noite a comunidade ficava bem silenciosa e era possível ouvir algum rádio tocando músicas colombianas ou conversas nas casas. Os cultos semanais<sup>81</sup> durante esses dias também estavam suspensos, devido à exaustiva jornada de trabalho dos presentes da comunidade.

## 2.2. A Conferência Bíblica<sup>82</sup>

Como foi mostrado, logo quando cheguei a comunidade estava esvaziada. E, algum tempo as famílias retornaram de São Gabriel trazendo consigo doces, pipocas, bolachas, sucos em pó, etc., que tinham comprado, e os homens também voltaram da caçaria. O centro comunitário voltou a ser utilizado para as refeições coletivas. Todos estavam contentes e apreensivos por causa da Conferência Bíblica que se aproximava.

Os primeiros convidados chegaram na quarta-feira, dois dias antes da abertura oficial da Conferência, os Koripako de Canamarã e de Campo Alegre na Colômbia. Eles foram recebidos pela comunidade e participaram dos cultos noturnos que ficaram mais animados com as músicas latinas tocadas pela banda de Campo Alegre. Na sexta-feira chegaram as comunidades baniwa do Médio Içana: Castelo Branco, Ambaúba, Nazaré, Belém, Taiacu, Tunuí

---

eventos que participei.

<sup>81</sup> Os cultos noturnos ocorrem às segundas, quartas e sextas-feiras.

<sup>82</sup> A descrição dos eventos durante a Conferência Bíblica em Vista Alegre nesta tese é sucinta; aponto, apenas, breves passagens que instigaram algumas questões sobre a organização religiosa Baniwa. Para uma análise mais abrangente, sugiro a leitura do sexto capítulo da tese de Xavier (2013).



Cachoeira, São José, Warirambá, Jandu Cachoeira, Aracu Cachoeira, Bela Vista, Tucumã Rupitá.

Para a recepção dos convidados havia uma longa fila indiana que se estendia do porto até próximo ao centro comunitário, primeiro o pastor Ramiro, o pastor Andrade e o ancião Claudio<sup>83</sup>, depois homens, mulheres e por último as crianças. Os pastores de Vista Alegre hastearam a bandeira de sua igreja-comunidade, a comitiva. Os viajantes chegaram com muitas bagagens e cumprimentavam todos da fila. Os pastores carregam bandeiras de suas respectivas comitivas. Depois dos cumprimentos os convidados dirigem-se às casas de parentes ou aquelas que irão hospedá-los para deixar as bagagens e sobem para a área ao lado do centro comunitário onde o pastor faz a oração de abertura agradecendo a presença de todos e pedindo que possam ter uma boa Conferência e informa a programação do evento. Os demais pastores fazem um rápido pronunciamento e fincam as bandeiras de suas comitivas. Logo depois é servido o almoço, todos levam pratos, talheres e canecos para o centro comunitário; as panelas e caldeirões já estão colocadas nas duas mesas ao fundo. Durante a Conferência a disposição do centro comunitário é alterada para os cultos e as refeições. Nos cultos, as mesas ficam no fundo e há vários bancos colocados simetricamente no lado direito e esquerdo, mulheres e homens sentam-se separados. Nas refeições as pessoas ficavam próximas de suas famílias, não seguindo a separação de gênero. Há uma grande quantidade de comida<sup>84</sup>. O pastor Ramiro faz uma oração e indica certas pessoas para distribuir os alimentos, semelhante às refeições comunitárias.

Após a farta refeição os convidados descansam. À noite, depois do caribé, é feita a abertura solene da Conferência, os pastores de cada comitiva são convidados a subir ao púlpito e fazer um pronunciamento. O pastor Ramiro, dono da Conferência, repassa a programação que tem uma jornada intensa de

---

83A comunidade tem dois pastores; seu Andrade, já idoso, deixou a Conferência na responsabilidade de Ramiro, mais jovem (aproximadamente cinquenta anos). Seu Claudio é reconhecido como ancião e conselheiro da igreja e da comunidade. Ele é pai de João Claudio e filho de seu Guilherme, um dos fundadores, *yakale iminali*, de Vista Alegre. Para uma discussão sobre de dono da comunidade cf. Xavier (2013: 143; 170).

84A quantidade de comida é até um pouco assustadora para aqueles que nunca participaram de um evento dessa magnitude. Todos os dias ficava impressionada com a variedade e quantidade de alimentos disponíveis durante as refeições. Um dos dias da Conferência fui indicada pelo pastor Ramiro para distribuir o caribé, todos sorriam, as mulheres sugeriram qual panela deveria pegar, dizendo que eu não conseguiria segurar as maiores panelas. Aceitei o convite e, claro, peguei as panelas grandes para mostrar de que estava me esforçando durante a Conferência.

cultos - matutinos, vespertinos, noturnos e vigílias -; o batismo nas águas e a Santa Ceia, pontos altos do evento, serão realizados no último dia. Nesta cerimônia de abertura são escolhidos os *policiais*, que devem cuidar e zelar pela ordem durante a Conferência. De acordo com Xavier (2013:472), são designadas três tarefas aos policiais: I) Antes do culto devem fazer uma ronda na comunidade a fim de que ninguém se ausente da atividade; II) Durante o culto ficam próximos às portas verificando a entrada e saída dos participantes, para evitar a circulação exagerada e chamando a atenção daqueles que estão sonolentos e das crianças que conversam; III) à noite fazem rondas na comunidade para vigiar e evitar maus comportamentos principalmente dos jovens, como “andar à toa por aí”, o uso do tabaco e de namoros. Para Garnelo (2003), a vigilância realizada pelos ‘guardas da Conferência’ tem entre suas principais funções fiscalizar o fervor e a participação das mulheres nos cultos, além da vigília noturna. Segundo a autora, nas Conferências há uma intensificação pública do controle exercido no cotidiano familiar (idem: 46).

Todos os dias são feitas a troca dos policiais e as varas são entregues aos novos responsáveis<sup>85</sup>. Depois dessas formalidades é iniciado o culto animado pela banda dos koripako da Colômbia. Ao encerrar todos retornam às suas casas e durante a madrugada ouve-se o som do microfone e a movimentação das pessoas subindo ao centro comunitário para a vigília.

Nos três primeiros dias de Conferência a programação é praticamente de cultos e refeições comunitárias. Há uma agenda da programação fixada no centro comunitário indicando os cultos que os pastores e as comitativas responsáveis a fim de que todos participem durante a Conferência. Em alguns cultos percebe-se mais a presença de velhos enquanto em outros há maior presença de adultos e jovens. Questionei a algumas pessoas sobre a diferença de público em determinados cultos durante a Conferência e me explicaram que depende do tipo de pregação: aos moldes de Sofia (‘clássica’) e aquelas menos repetitivas. Notei que em alguns cultos havia maior público caso o algum pastor fosse mais reconhecido na região. Durante a Conferência Bíblica em Jerusalém, Xavier (2013:483-484) observa três estilos de pregação: 1)

---

<sup>85</sup>Os policiais durante a Conferência Bíblica recebem uma vara. Durante os cultos em Vista Alegre também havia a presença dos policiais que tinham uma arma talhada em madeira e tocavam nos bancos para que homens e mulheres recitassem os versículos bíblicos apresentados e comentados pelo pastor.

pregações mais formais que se aproximam das falas dos grandes líderes de diversos grupos aruak, em que os temas principais são extraídos do Evangelho como a salvação de Jesus Cristo na cruz; 2) as pregações de cunho mitocossmológico em que os temas recorrentes são a segunda vinda de Cristo, o reino dos céus e o juízo final; e 3) o novo modelo de pregação, a partir dos estudos no Instituto Bíblico do Alto Rio Negro (IBARNE), sediado em São Gabriel da Cachoeira, que possuem um formato mais dinâmico e menos repetitivo do que os métodos de Sofia.

No quarto dia de Conferência, logo pela manhã, é feita no centro comunitário uma cerimônia de confirmação das pessoas que pretendem ser batizadas, um rapaz adulto que residia há pouco tempo na comunidade e três crianças maiores, um menino e duas meninas (todos de Vista Alegre). Elas respondem algumas perguntas do livreto *Iglesias Caaconape*, em seguida todos descem para o porto principal para acompanhar os batismos. Apenas os pastores e aqueles que serão batizados ficam próximo à beira do rio, e descem à margem, primeiro os homens depois as mulheres. O batizando fica em pé entre os dois pastores que o seguram e mergulham rapidamente seu corpo inteiro na água. Ao saírem, os batizados são cumprimentados com um aperto de mão dos pastores enquanto aguardam os demais saírem das águas. Ao término todo o público cumprimenta os jovens e retornam ao centro comunitário. O dia é festivo e na refeição comunitária os batizados são chamados à frente e aclamados pelos demais presentes.

À tarde há brincadeiras, sugeridas no livro *Jungle Methods* de Sofia Muller<sup>86</sup>. Crianças, jovens e alguns adultos participaram dessas brincadeiras e durante a Conferência não houve futebol e vôlei na comunidade<sup>87</sup>. Nesta tarde houve três jogos<sup>88</sup>: cabo de guerra, de roda e de fila (roubo das mulheres). No cabo de guerra há duas equipes ao longo da corda, homens *versus* mulheres, e ao som apito todos devem puxá-la o máximo possível para derrubar os

---

86Segundo Muller (1960:51) “No final da tarde brincamos de jogos como beisebol, basquete feminino (*net ball*), basquete, corrida com revezamento de chapéu, cabo de guerra - homens *versus* mulheres-, tiro ao alvo de bananas penduradas na corda, etc” (*tradução minha*). Ela apenas indica os jogos, não justifica a escolha e nem explica o motivo de ocorrerem nos finais de tarde durante a Conferência.

87 Os jogos de futebol e vôlei são frequentes aos domingos nas comunidades e durante os eventos escolares.

88Xavier (com. pessoal) informou que na Conferência de Jerusalém houve dois tipos de jogos; os jogos tradicionais como disputa a nado e corridas de canoa, reter o fôlego na água, corrida no areal e os jogos de Sofia como cabo de guerra e as brincadeiras de roda descritos adiante.

opponentes. Na brincadeira de roda há homens e mulheres de mãos dadas, um casal faz a volta no círculo até escolher um ponto para 'cortar' a roda, separando o casal que deve correr em lados opostos até chegar a um local que estiver vazio, depois o jogo é reiniciado. Outra brincadeira feita foi uma fila indiana com casais que erguem suas mãos como uma 'casinha' e esperam os demais casais passarem (semelhante a uma quadrilha junina); enquanto as pessoas passam, o último casal de repente abaixa as mãos e prende uma mulher, que é retirada do jogo. Durante as brincadeiras a plateia assiste empolgada, comentando sobre os casais, dando risadas e comendo a merenda servida pelas pessoas da comunidade. É o momento mais descontraído da Conferência<sup>89</sup>.

À noite houve a Santa Ceia, que seguiu exatamente os mesmos ritos daqueles que acompanhei em Taiacu, descritos no primeiro capítulo. O encerramento da Conferência é feito logo ao amanhecer, os pastores seguram as bandeiras da comitiva e todos os participantes permanecem na área ao lado do centro comunitário onde há duas mesas com frutas, beiju e farinha. O pastor Ramiro agradece a presença e a participação de todos, informando que a próxima Conferência será realizada em São José no rio Içana. O pastor Antônio agradece e diz que pretende fazer um evento tão bom quanto aquele de que acabara de participar. Depois disso, são distribuídos os alimentos aos convidados. Por fim, os moradores de Vista Alegre se despedem dos convidados com apertos de mão. Os viajantes arrumam suas bagagens e descem para a beira do rio, enquanto as pessoas de Vista Alegre observam o embarque e os *bongos* partirem.

Em poucas palavras, percebi a importância e os cuidados que os moradores de Vista Alegre despenderam nos preparativos e na organização durante a Conferência. Este evento religioso não apenas reúne os Baniwa e Koripako, que eventualmente participam, mas implica em uma nova modalidade de trocas e reciprocidade fundadas pela religião evangélica, substituindo os *podaali* (ou dabucuri), rituais de dança cujo objetivo é celebrar os parentes, dançar e beber com os afins (Wright 1981: 202; Garnelo 2003). Segundo Xavier (2013: 453), a Conferência pode assemelhar-se aos antigos

---

<sup>89</sup>Xavier também nota a 'ordeira algazarra' durante as brincadeiras na Conferência em Jerusalém e descreve os jogos realizados (2013:289-290).

*podaali*, todavia são mais do que isso, pois durante o evento é reconhecida a nova socialidade - irmãos crentes ou irmãos em Cristo-, sobre as antigas alianças fundadas no parentesco que marcavam as relações intercomunitárias.

Para Garnelo (2003:143) as Conferências também contribuem na organização política das comunidades evangélicas, “pois elas propiciam reuniões trimestrais ou quadrimestrais de um grande número de pessoas, facilitando a troca de opiniões, a circulação de informações e versões explicativas de fatos políticos, e favorece, além disso, a tomada coletiva de decisões”. Os eventos e reuniões religiosas como a Conferência indicam a materialização da preocupação entre os Baniwa da ordem e classificação dos papéis sociais. No centro comunitário, os lugares que são ocupados por homens, mulheres, jovens, velhos, pessoas de maior prestígio, os locais destinados ao banho, a lavar roupas e a necessidades fisiológicas são demarcados para cada gênero e devem ser atentamente fiscalizados pelos organizadores do evento (Garnelo 2003:153). Para a autora, a diferenciação espacial de lugares e assentos materializa a distribuição hierarquizada das pessoas pelos diferentes nichos de poder contidos no espaço de reunião (idem:154)<sup>90</sup>.

É imprescindível mencionar que Sofia Muller deixou todas as instruções da Conferência no livreto *Iglesias Caaconape (s/d)* e *Jungle Methods* (1960), desde a acolhida, a ordem dos cultos, as refeições, as brincadeiras, o batismo nas águas e a Santa Ceia. De acordo com a missionária, a primeira Conferência foi realizada em uma comunidade abaixo de Sejal<sup>91</sup>, no território Koripako, em 1956. Muller (2003: 105) admira o modo como os Koripako progrediram por sua própria iniciativa e seguem rigorosamente os procedimentos da Conferência.

Quando participei da Conferência Bíblica em Vista Alegre (2012), não havia lido os materiais de Sofia - apenas ouvira sobre seu trabalho-, e fiquei instigada pela ritualidade marcada durante todo o encontro, além do fato que me parecia curioso de que não havia uma programação destinada às crianças<sup>92</sup>. Ao retornar e conhecer sua obra missionária, reconheci os mesmos

<sup>90</sup>Irei problematizar essa ideia quando for descrever os eventos e reuniões sobre a escola.

<sup>91</sup>Primeira comunidade Koripako em que Sofia chegou e iniciou seu trabalho evangélico. Em Sejal Sofia permaneceu por mais tempo, aprendendo a língua e iniciando o trabalho de tradução da Bíblia e a escrita dos livretos.

<sup>92</sup> Ao longo do evento percebi a circulação e brincadeiras das crianças pelas casas da comunidade. Na tarde de brincadeiras, crianças, jovens e alguns adultos participaram, ademais

procedimentos deixados por ela há mais de cinquenta anos. Xavier (2013) também observou na Conferência dos Koripako do Alto Içana o rígido seguimento das instruções de Sofia. Segundo o autor, e devo concordar, a religião evangélica é um fator relevante à compreensão da organização social e comunitária baniwa e koripako.

### 2.3. Cenas do cotidiano

Terminada a Conferência Bíblica, a comunidade retornou a sua rotina. Durante alguns dias, notei que as pessoas descansaram de seus trabalhos, outras, inclusive eu, repousaram porque estavam resfriadas. O dia a dia em Vista Alegre era semelhante ao que tinha notado nas demais comunidades no Médio Içana. Antes do amanhecer havia uma movimentação das mulheres indo ao rio se banhar e carregar água. Retornavam às suas casas e iam acender o fogo<sup>93</sup> na cozinha para fazer o mingau (*kamooka*). Os demais familiares acordavam nesse ínterim e banhavam-se no rio. Quando retornavam tomavam o mingau em família e ouviam o sino tocar duas vezes, a primeira para ‘acordar’ e a segunda para chamar para o mingau da manhã.

As mulheres já tinham separado a quantidade para ser enviada ao centro comunitário e subiam atrás de seus maridos carregando suas panelas. Homens e mulheres entravam por portas separadas e sentavam-se nos bancos. No centro comunitário o pastor ou o ancião poderia recitar uma passagem bíblica ou simplesmente cantar a música *Phia Dios Waniri eenolicole*<sup>94</sup>. As pessoas ficavam sentadas enquanto alguém as servia em seus canecos. As conversas giravam em torno dos afazeres do dia e das atividades da comunidade. Esta refeição é constituída pelo mingau de farinha ou mingau de tapioca e, raramente, quinhapira, mojecha<sup>95</sup> ou outro cozido, resultado de caças ou pescarias noturnas. Se houvesse algum recado, professores ou agente de saúde informam à comunidade.

---

outras crianças brincavam dispersas na comunidade. A ausência de atividades infantis poderia indicar que elas não eram o público-alvo daquele evento? Somente as crianças e jovens que seriam batizadas faziam parte da Conferência?

93A maioria das casas tem fogareiros de cerâmica que são utilizados com lenhas e carvão. Algumas casas tinham fogão a gás que era usado raramente, as mulheres que tinham este tipo de fogão disseram que era muito caro mantê-lo.

94Essa música era cantada frequentemente nos centros comunitários antes das refeições.

95Cozido de pequenos peixes ou pedaços desfiados de peixes com água e farinha.

Enquanto adultos e velhos terminam de tomar o mingau de manhã, as crianças e jovens vão para a escola. Após o mingau, homens e mulheres retornam para suas casas e realizam suas atividades. Antes de partirem, é feita uma limpeza ao redor das casas e no caminho principal, para a retirada das necessidades dos animais. As mulheres podem ir à roça e retornam ao longo do dia dependendo da atividade desempenhada, quando permanecem na comunidade fazem farinha, preparam as pimentas para a jiquitaia, lavam as roupas e redes da família, limpam alguma caça ou pesca, preparam alimentos, entre outros. Os homens saem com suas canoas sozinhos ou acompanhados para pescar ou caçar e voltam no final da tarde. É interessante apontar que as mulheres, ao saírem, trancavam suas casas com cadeados, deixando apenas uma porta encostada para seus filhos entrarem após retornarem da escola, e se fossem crianças maiores elas ficam com a chave das casas. Assim, a comunidade durante o dia é majoritariamente de crianças e jovens, durante meio período elas estão na escola e no outro realizam atividades, podem sair com as canoas para pescar ou ir à roça, ficar nas casas e cuidar dos irmãos menores, lavar as panelas, roupas, ajudar no preparo da farinha, etc.

No final do dia, as canoas retornavam e as pessoas tomavam banho pois logo tocava o sino para o caribé. As mulheres separam a comida que ficará em sua casa para as crianças e eventualmente para os adultos e aquela destinada ao centro comunitário. O movimento da manhã se repete, homens e mulheres levam as panelas com alimentos e bebidas para serem servidos no centro comunitário. As panelas são distribuídas em duas mesas, a dos homens e das mulheres. A oração é feita e as pessoas se aproximavam de suas respectivas mesas para se alimentarem. Quando finalizado, saíam para lavar as mãos nas bacias que ficam próximas às entradas no centro comunitário e retornavam para tomar o caribé. Nesta refeição comunitária são comentados os fatos do dia, mulheres e homens parecem mais extrovertidos do que no mingau da manhã.

Durante o trabalho de campo em Vista Alegre, participei das refeições comunitárias, principalmente do caribé e dos almoços dominicais. Não participava do mingau matutino pois as atividades escolares começavam logo em seguida. Em alguns dias consegui preparar algo (suco, arroz, feijão, farofa) para levar ao centro comunitário, em outras situações fazia um pouco caribé ou chibé e levava, geralmente era bem recebido.

Em sua tese sobre casas, pessoas e conhecimentos, M. Oliveira (2016:12) aponta que o “comer junto” foi uma estratégia fundamental durante o seu trabalho de campo com os Tukano dos clãs Hausirõ e Nãhuri Porã. Na etnografia de Xavier (2013:190) sobre os Koripako do Alto Içana, o pesquisador relata sua primeira refeição no centro comunitário de Jerusalém e, no momento em que ele solicitou a pimenta para acompanhar a quinhapira, algumas pessoas disseram “você é como nós”. Neste sentido, percebi a longo da pesquisa de campo em Vista Alegre a importância de participar e compartilhar alimentos nas refeições comunitárias, e, também, comer de tudo que fosse servido seria uma forma de me inserir no dia a dia da comunidade.

### 2.3.1.A comensalidade

Há algumas regras e cuidados durante a preparação dos alimentos pelas mulheres, além disso, seus corpos também podem influenciar nos alimentos. Dada as regras matrimoniais entre os Baniwa, o casamento é feito com a fratria de afins e as esposas vão para a comunidade de seus maridos. De tal modo que a “a vida das mulheres casadas é um permanente processo de ‘familiarização’, efetuada pelos consanguíneos do marido” (Garnelo 2007: 207). Dentro da comunidade há vários estágios deste processo de ‘familiarização’, de um lado as mulheres mais velhas que há muito tempo são residentes e de outro as mulheres recém-casadas que estão submetidas à sua sogra, embora a jovem casada que possua sua própria roça, seu forno de farinha e participe da distribuição de alimentos no centro comunitário estará ‘independente’ de sua sogra<sup>96</sup>. A condição das mulheres, que orbitam entre o externo e o interno das relações frátricas, exige rigorosos cuidados e respeito às regras de limpeza corporal na produção e preparo dos alimentos, visando garantir que os perigos da caça e pesca e da mulher sejam reduzidos (Garnelo 2007). Segundo a autora:

“A limpeza dos corpos femininos inclui, como pré-requisitos para o preparo da comida, banhos, uso de resinas cheirosas, minuciosa higiene genital e eliminação dos odores corporais; no período menstrual as mulheres devem, idealmente, abster-se da manipulação de alimentos” (:208).

---

96 Em Vista Alegre, soube de um caso de uma jovem casada com um rapaz cuja mãe era falecida há muitos anos. O seu processo de familiarização foi articulado por suas cunhadas, que também eram mulheres de outras localidades.



Durante conversas com mulheres em campo, elas relataram que no período menstrual é recomendado permanecer na comunidade, não ir à roça e também não preparar alimentos, deixando-os a cargo de suas filhas nesses dias. Os cuidados com a higiene são ainda maiores, os banhos no rio devem ser rápidos e afastados das pedras, assim como a urina ou fezes devem ser feitas com cuidado nos espaços destinados, cuidados que visam evitar que o cheiro forte do sangue permaneça e atraia *Omawali*<sup>97</sup>.

Garnelo (2003, 2007) argumenta que a poluição corporal da mulher é percebida como um instrumento de expressão dos poderes agressivos dos espíritos-animais e não apenas a ameaça como a todo o grupo de co-residentes (200: 208). Os transtornos digestivos e outras anormalidades são relacionados à contaminação da comida pela poluição corporal feminina (2007: 208).

Há diversos tipos de processamento da comida, assada, moqueada, com sal, solar e no fogo diretamente. Todos os cozimentos têm o objetivo de dessubjetivar a caça e a pesca tornando-a apenas objeto de alimentação (Garnelo 2007; Fausto 2002). Lévi-Strauss (1968) argumenta que entre os povos indígenas idealmente toda comida deveria ser fervida ou moqueada até o ponto de não se evidenciar qualquer indício de sangue no alimento e eliminar vestígios do alimento cru.

No âmbito das formas de preparo e consumo do peixe, a quinhapira (*attimapa*) é vista como a forma mais segura e apetitosa de comida. As comidas frias ou requeitadas são recusadas pois têm propriedades de adoecer as pessoas e propiciar o contato com mundos habitados por animais e seres invisíveis à vivência ordinária (Garnelo 2007: 208).

As transgressões a essas condições ideais ocorrem, sendo até relativamente comuns, porém são atos reconhecidos como inadequados e devem ser evitados. O surgimento de sintomas de doenças é interpretado como sinal de alerta de que o descuido foi longe demais, essas ocasiões costumam desencadear uma retomada da disciplina alimentar necessária à preservação ou recuperação da saúde<sup>98</sup>.

---

97Serpente ancestral-mitologia, chefe das cobras e dos peixes. Cf. narrativa contada por José Marcelino Cornélio em *Waferinaipe lanheke - A sabedoria dos nossos antepassados* (1999: 130-134).

98As mulheres observavam no centro comunitário os alimentos que não estavam devidamente cozidos. Esses alimentos não eram bem recebidos e eram os últimos a serem comidos. Algumas crianças que tinham algum tipo de transtorno digestivo (diarreia, vômitos) eram

A etiqueta das maneiras à mesa também é parte do conjunto de medidas que visam a redução do perigo alimentar e o reforço aos laços de solidariedade e respeito mútuo. Para o conjunto das fratrias Baniwa, Walipere e Dzawenai, a partilha dos alimentos é um dos comportamentos mais valorizados socialmente (Garnelo 2007: 207).

Durante a convivência em Vista Alegre, percebia alguns desencontros entre as expectativas da comunidade sobre a partilha de alimentos, principalmente dos professores, nas refeições comunitárias. A comunidade esperava que, por eles serem remunerados e terem acesso ao comércio na cidade, pudessem compartilhar alimentos diferentes (café, bolacha, macarrão, arroz, feijão, etc) durante as refeições no centro comunitário<sup>99</sup>. Os professores, no entanto, me disseram que recebiam salário por causa de seu trabalho, portanto, poderiam usar da forma que considerassem adequada e que não tinham tempo hábil para o cultivo da roça e de pescaria e/ou caçaria, por isso precisavam comprar mais alimentos na cidade para sua família. Além disso, apontavam que a comunidade não seguia o acordo feito nas reuniões iniciais de contribuir com a distribuição de farinha e beiju aos professores. Intrigas à parte, considero que este fato pode sugerir descompassos entre as noções comunitárias de compartilhar os alimentos e a lógica do uso do dinheiro oriundos dos salários individuais.

### 2.3.2. Fofocas: cigarros e bebidas e “mexer nas coisas dos outros”

No período de campo na comunidade notei que as fofocas poderiam elucidar alguns aspectos das regras e controle social de convivialidade (Xavier 2013:432-438; Garnelo 2003: 47). Apresento o breve relato de três situações para esboçar algumas considerações sobre as redes de fofoca em Vista Alegre.

A casa em que fiquei hospedada era próxima ao porto principal da comunidade e à noite eventualmente saía para tomar um ar fresco e observar o céu. Em algumas noites, vi uns pontos vermelhos e conversas em um tom mais baixo que o habitual, percebi que havia pessoas sentadas nos degraus que levavam ao porto, elas estavam fumando. Dias depois houve uma

---

motivo de fofocas entre as mães, que comentavam sobre o descuido da limpeza no preparo dos alimentos.

<sup>99</sup>Nestas considerações também são apontada a sovínice daqueles que não compartilham e distribuem seus alimentos à comunidade.

adversão no centro comunitário pois alguém notificou ao pastor que havia jovens fumando e bebendo na escadaria do porto. Ele fez uma longa fala sobre os malefícios desses costumes, que eram de *antigamente*, que atualmente ninguém mais fazia isso, e que em uma comunidade evangélica isso não era admissível. Depois disso não observei mais ninguém sentado na escadaria do porto durante à noite, o que poderia indicar uma trégua (mesmo que temporária) ou que talvez as pessoas que fumavam e/ou bebiam faziam isto em outros locais mais escondidos a fim de se poupar das fofocas da comunidade.

Com o passar do tempo, convivendo em Vista Alegre, percebi inúmeras fofocas e intrigas em torno do gerador e da eletricidade da comunidade. As mulheres moradoras da parte de baixo sugeriam que a luz era cortada nos dias de culto para que todos fossem à igreja, nos outros dias em que não havia luz na parte de baixo da comunidade era possível ver o centro comunitário e as casas acima acesas, pois estas eram residências de parentes do capitão. Intrigas e fofocas à parte, o fato era que regularmente não havia luz na comunidade. Outro motivo de fofocas e comentários das mulheres de Vista Alegre durante as viagens às comunidades para os eventos escolares e religiosos era sobre a alimentação que indicavam o empenho e sucesso nas caçarias e pescarias para serem compartilhadas nas refeições comunitárias.

Na maior parte do dia as casas permaneciam trancadas, e logo quando cheguei na comunidade Graci me emprestou um cadeado para usar na minha mochila. No primeiro momento, achei estranho as famílias sempre trancarem as casas quando estavam fora da comunidade. Entretanto, houve um incidente em Vista Alegre em que pude perceber alguns dos motivos pelos quais as pessoas trancavam suas casas. Ao retornarmos do evento do dia das crianças e dos professores na comunidade de São José<sup>100</sup>, todos foram para suas casas arrumar suas coisas e banhar-se, pois logo haveria o caribé no centro comunitário. Depois da oração feita pelo pastor, o professor Marco Andrade pede a palavra e diz que sua carteira sumiu de sua casa, ela estava escondida e comentou que a pessoa deve ter *mexido em suas coisas* até encontrá-la. Havia bastante dinheiro, referente ao seu salário, e gostaria que a carteira fosse devolvida, a pessoa poderia deixá-la no centro comunitário<sup>101</sup>. Todos

100 Este evento será descrito no quinto capítulo.

101A palavra usada pelo professor foi *ñaito* que, de acordo com Ramirez, pode ser traduzida como roubo, mas também sugere a ideia de “mexer nas coisas dos outros”, uma atitude

ficaram surpresos e se mostravam apreensivos diante o ocorrido. Em seguida a refeição foi realizada, eu estava com as mulheres e pude perceber algumas fofocas e sugestões de possíveis pessoas que teriam mexido nas coisas do professor. Na manhã seguinte, a carteira estava na mesa no centro comunitário. O pastor, ao fazer a oração matinal, prosseguiu com um longo discurso sobre o fato dizendo que isso não era adequado a uma comunidade, pois naquele espaço todos deveriam se respeitar e que esse tipo de problema era de pessoas preguiçosas e da cidade. No desfecho de sua fala o pastor considerou que as crianças e os jovens não ouvem mais os conselhos de seus familiares e ao final, entregou a carteira para Marco Andrade que contou o dinheiro, estava tudo ali.

Na reunião de encerramento das aulas da escola Moliweni<sup>102</sup>, houve um momento de avaliação dos professores pelas famílias. As considerações foram feitas pelos homens que discorreram sobre o trabalho desenvolvido como assiduidade às aulas e eventos escolares, participação nas refeições coletivas, os conselhos e cuidados com seus filhos, entre outros. De modo geral os comentários foram positivos em relação aos professores, embora indicassem que João e Gracimar não participavam muito das refeições no centro comunitário. Ao término da avaliação dos professores houve o espaço para discussão e escolha dos próximos professores, foram sugeridas pessoas que estavam em outras comunidades como uma ex-aluna de Vista Alegre, professores de Tunuí e professores que residiam em São Gabriel, e o nome de Marco Andrade e João Claudio foram sugeridos. Considerei aquela situação um pouco estranha, pois Gracimar era professora há algum tempo na comunidade e na avaliação geral não havia nenhuma crítica direta ao seu trabalho. Ao término da reunião, conversei com Graci sobre o que tinha ocorrido, ela me disse que aquilo não a surpreendeu pois era resultado das fofocas entre as mulheres que ainda não a recebiam e aceitavam bem na comunidade. É imprescindível esclarecer a particularidade do casamento de Gracimar e João Claudio<sup>103</sup>. Eles se conheceram na escola Pamáali e naquela época João já tinha

---

inadequada no contexto comunitário (Diniz 2011:126). Segundo a autora, durante as conversas com velhos sobre os conselhos, eles traduziram a expressão *ñaito* como não “mexer nas coisas dos outros” que se relaciona às pessoas preguiçosas que não possuem suas próprias coisas e por isso mexem nos pertences dos outros.

102 Esta reunião será descrita detalhadamente no quinto capítulo.

103 João faz parte da fratria Walipere-Dakenai, do *sib* Moliweni de baixa hierarquia enquanto Gracimar é Dzawenai do *sib* Padzowoalieni, de alta hierarquia. O casamento deles não estavam de acordo com as regras e arranjos matrimoniais baniwa. Além disso, o fato de Gracimar vir de

um casamento arranjado na comunidade. Ao retornar para Vista Alegre João conversou com seu pai sobre o interesse do casamento com Gracimar, seu Claudio disse que ele deveria conversar com o pai da moça para ver como ficaria aquela situação. Depois dele insistir algumas vezes seu Roberto aceitou o casamento e assim, Graci mudou-se para Vista Alegre. Ela relata que sua inserção na comunidade foi difícil pois a sua sogra era falecida e as suas cunhadas não a receberam muito bem.

A partir desses relatos podemos observar como as fofocas articulam noções a respeito da boa convivência na comunidade, *koame paowhaala matsia*. Nas primeiras situações descritas os incidentes foram resolvidos por meio de uma conversa feita pelo pastor no centro comunitário e, em seguida, um aconselhamento sobre os comportamentos adequados e desejados nas comunidades evangélicas baniwa. Na reunião escolar, as opiniões e fofocas tinham como intuito mostrar como os professores, principalmente João e Graci não participavam muito das refeições coletivas e, de certo modo incidiram mais sobre a professora que não tinha bom relacionamento com a comunidade devido a sua origem católica.

#### 2.4. Estabelecendo relações com as crianças de Vista Alegre: *Phá piiiñha* (tu come)?

Quando cheguei à comunidade de Vista Alegre, as crianças tinham muito medo de mim. Sempre corriam e se escondiam na minha presença. Fui informada por Gracimar que as crianças temiam que eu lhes aplicasse vacinas, pois pensavam que eu era enfermeira. Com o passar do tempo na comunidade e as mães indicando aos seus filhos que eu não era enfermeira, as crianças começaram a perder um pouco deste receio inicial e a se aproximarem mais de mim. Elas me observavam enquanto estava banhando, lavando roupa e quando estava em casa. Quando comecei a frequentar a escola, minha relação com as crianças mudou, pois lá eu me tornei a professora. Ao longo do campo era chamada por todos de professora (difícilmente alguém me chamava pelo nome)<sup>104</sup>. Ao participar da rotina escolar, frequentar as aulas, ensinar uma comunidade católica não agradou as famílias e moradores de Vista Alegre.

<sup>104</sup>Suponho que isto refere-se à minha inserção e minhas atividades durante a permanência em campo, de acompanhar o professor e pesquisador João Claudio. Em minha experiência etnográfica anterior com os Guarani Mbya de Nova Jacundá, no Pará, sempre refutei quando as crianças me chamavam de professora, já que a pesquisa buscava compreender o ponto de

português e compartilhar a merenda, percebi que as crianças foram se aproximando mais de mim e até me convidando para banhar (*warhá waapita?*) e jogar bola (*warhá waatopika bola?*). Algumas até apareciam na minha casa para que eu as auxiliasse nas tarefas escolares. Certo dia as crianças apareceram em casa e começaram uma brincadeira, consegui apreender melhor os significados e a relevância desse fato enquanto escrevia o relatório de qualificação.

“Sábado. Dia silencioso na comunidade. Depois do mingau da manhã no centro comunitário os adultos partiam para as roças, para o mato e para o rio. Voltariam somente no final da tarde (não era todo dia assim?). As crianças passavam boa parte da manhã brincando no rio. À tarde estava na sala lendo quando Juá, Anikella e Kelly (filhos de João e Gracimar) e Josilene e Rosinete (filhas de Augusto) chegaram. Elas me observavam e conversavam baixo entre si. Eu tinha algumas frutas e resolvi oferecer a elas. Disse “*Piiñha palana?*” (Tu come/quer banana?) e ninguém me respondeu. Elas continuaram me olhando e enquanto isso apareceram mais crianças nas portas e janelas para observar a cena. Juá foi e pegou a banana, as demais crianças riram e entraram na casa. Urai (criança pequena), pegou um cubio e me perguntou *Phá piiñha kopijo?*, respondi que sim, ele e as demais crianças riram. Em seguida, Josi pergunta *phá piiñha maawiro?* Respondi: “Ooho” (sim). Isto virou uma brincadeira, todas as crianças presentes questionam se como as frutas da comunidade. Algumas saíram e retornaram com outras frutas para continuar a brincadeira. As crianças se demonstraram surpresas diante as minhas respostas pois digo “sim” para tudo, exceto para araçá, fruta muito cítrica. Elas ficam por muito tempo fazendo isso comigo e rindo. A brincadeira só termina quando Arlene e Marilda se aproximam, percebendo que eu já estava um pouco cansada e sugerem para irmos banhar no rio”. (Caderno de campo, 20/10/12).

Depois desse dia comecei a receber regularmente as frutas mencionadas pelas crianças na minha casa. Esta brincadeira foi importante para que elas soubessem que eu também comia as frutas da comunidade, já que não me viam durante as refeições, exceto na merenda escolar. É válido ressaltar que nas refeições no centro comunitário predominavam adultos e velhos, somente as crianças de colo e pequenas iam com suas mães, e eram compartilhados apenas certos tipos de alimentos. Levando em conta a importância do “comer junto” entre os Baniwa, percebe-se que esta brincadeira era uma forma das crianças e da comunidade saberem se eu comeria as frutas disponíveis em Vista Alegre.

Essa brincadeira ainda foi dramatizada pelas crianças na festa de encerramento letivo da escola no centro comunitário. Antes de começar a

---

vista infantil sobre os processos de ensino e aprendizagem escolares e não-escolares (Marqui 2012). De modo que se fosse associada como professora teria (a meu ver) certas limitações na convivência com as crianças. Para maiores esclarecimentos sobre relações entre pesquisadores adultos e crianças como interlocutoras indico Corsaro (2005) e Pires (2007, 2008).

festa, Arlene e Marilda pediram umas roupas e meu chapéu (eu não entendi o porquê naquele momento). Na festa de encerramento, com o centro comunitário cheio, o professor João Claudio disse que as crianças tinham preparado uma dramatização. Lenira, uma jovem, entra no centro comunitário vestindo minhas roupas e meu chapéu e senta na cadeira com uma mesinha, colocada à sua frente. Todos os presentes do centro comunitário riem (e eu também), da extravagância na interpretação do gestual<sup>105</sup>. As crianças entram em pequenos grupos e se aproximam de Lenira, depois começam a perguntar (*Phá piiñha....? Phá piiñha....?*) e aumentando o volume da voz, até que ficam frenéticas e começam a colocar as frutas bem próximas da face de Lenira. Minha sócia fica incomodada (a interpretação é bastante exagerada) e as crianças continuam perguntando cada vez mais alto. A reação dela foi sair correndo das crianças. Todos presentes no centro comunitário riram muito com a dramatização.

A proposta da dramatização realizada pelas crianças indica a importância da comensalidade na convivência com os Baniwa a partir da perspectiva infantil. A dramatização da brincadeira que as crianças fizeram para descobrir se eu *comia de tudo* (frutas) foi uma oportunidade para enfatizar minhas relações de comensalidade em Vista Alegre e, com isso, pude entender melhor o que algumas pessoas tinham me dito *gosto de você porque você come tudo*.

Este capítulo procurou mostrar o cotidiano da comunidade de Vista Alegre do rio Cuiari onde a pesquisa de campo foi realizada de modo mais exaustivo. Ao longo da convivência em Vista Alegre foi possível compreender o *senso de comunidade* (Overing 1991) que envolve as relações nas comunidades baniwa do Médio Içana. A minha chegada e participação na Conferência Bíblica foram importantes para observar aspectos da religião evangélica que tecem as relações entre as comunidades baniwa. Com o término do evento os moradores de Vista Alegre voltaram aos seus afazeres cotidianos e durante o período na comunidade participei das refeições no centro comunitário, dos cultos dominicais, além do trabalho diário na escola Moliweni. Ao conhecer algumas etiquetas e o comportamento baniwa, pude atentar certos valores sobre o modo desejável de manter uma boa convivência

---

105Esses exageros expressavam minha postura corporal, meu jeito de falar, o jeito como usava minhas roupas.

na comunidade, *koame paowhaaka matsia*. As refeições coletivas eram momentos privilegiados à análise das relações comunitárias pois os alimentos compartilhados demonstram o trabalho e generosidade entre as famílias, e também poderiam ser discutidas algumas questões e/ou problemas da comunidade. Nos casos relatados de roubo e fofocas que ocorreram em Vista Alegre e a conversa posterior no centro comunitário, vemos uma ênfase dos velhos, por meio da fala dos pastores, em valorizar a convivialidade fundamentada na religião evangélica de modo que os comportamentos indesejados como, por exemplo, o fumo e uso do álcool sejam remetidos aos costumes de *antigamente*. Veremos no quarto e quinto capítulo como a noção de *antiga tradição* e *nova tradição* acionam aspectos relativos a escola diferenciada e a formação da pessoa baniwa.



### CAPÍTULO 3 - Cotidiano e aprendizagem das crianças em Vista Alegre

Durante este capítulo, descreverei as vivências e experiências de aprendizado das crianças baniwa na comunidade de Vista Alegre. Tendo em vista que a noção de infância deve ser considerada no contexto sociocultural no qual estão inseridas (Cohn 2005, 2013), apresento o cotidiano das crianças em Vista Alegre para refletir sobre a infância baniwa. Toren (1988) sugere que as pesquisas sobre infância apontem os diferentes pontos de vista sobre a noção de pessoa, pois o mundo social congrega distintas fases da vida, caso isso não seja feito é possível que a análise fique incompleta. Neste sentido é importante também ouvir e perceber as considerações dos adultos sobre suas crianças para apreender as diversas perspectivas geracionais e as inserir em seu mundo (Cohn 2013). É válido ressaltar que a perspectiva intergeracional nas etnografias do Alto Rio Negro demonstra o rendimento de investigar as transformações na produção de pessoas, coisas e de conhecimentos (C. Hugh-Jones 1979; S. Hugh-Jones 1979; F. Cabalzar 2010; T. Oliveira 2015; M. Oliveira 2016).

Além dessas considerações, tomo como referência a célebre discussão do corpo entre os ameríndios para a construção da pessoa (Viveiros de Castro, Damatta e Seeger 1979), a noção de *saber-fazer* recorrente nas análises sobre infância indígena (Cohn 2000; Tassinari 2007; R. Silva 2013) e dos processos de produção e circulação<sup>106</sup> de conhecimento no Alto Rio Negro (F. Cabalzar 2010, 2012; M. Oliveira 2016).

Observar as vivências e atividades infantis e juvenis é também uma forma de descrever o cotidiano das comunidades baniwa. As cenas das atividades das crianças e jovens em diversos espaços das comunidades possibilitam alçar questões sobre gênero, parentesco, circulação, mobilidade e produção de conhecimentos. Tais questões buscam demonstrar as relações entre infância e os processos de ensino e aprendizagem tendo em vista a corporalidade e o *saber-fazer*. Em baniwa há traduções possíveis para a noção do *saber-fazer*. De acordo com João Claudio e Gracimar é *paanhekarō padzeekataka*, que designa *saber fazer algo/alguma coisa*. Diniz (2011:96) aponta a expressão *paanhe-dzeekataka*, ela assume o hífen pois entende que o

106F. Cabalzar (2010:51) argumenta que “penso antes em circulação de saberes do que transmissão, que se refere a uma percepção mais estrita da circulação e da qualidade (agnática) dos saberes, dentre outras em questão”.

sentido da expressão é que o aprendido somente é comprovado se a pessoa executa o que aprendeu, se utiliza para seu benefício e/ou dos seus parentes. No dicionário de Ramirez(2001) *pa* é equivalente a voz impessoal no português, *aanhe- verbo-ka*: saber, *karo* é o sufixo verbal de finalidade e *dzeekáta*: fazer, fabricar, construir.

Esta etnografia descreve algumas das experiências de aprendizado das crianças da comunidade de Vista Alegre para compreender princípios e valores da socialidade baniwa. As cenas de *aconselhamentos* observadas em campo serão relatadas para apreender as formas de transmissão e circulação de conhecimentos tendo em vista a criação e cuidados das famílias às suas crianças e jovens e a convivência comunitária.

### 3.1. Fases da infância e da juventude

Em sua etnografia sobre as trajetórias de jovens na escola Pamáali, Diniz (2011:96-101) apresenta detalhadamente as fases da infância e juventude baniwa. Retomo brevemente sua exposição tendo em vista as crianças e jovens de Vista Alegre. As crianças são *ienipetti*, esta terminologia é também designada conforme o gênero, deste modo, os meninos são *ienipettikatoani* e *ienipettikatoano* são as meninas. Para os Baniwa, o desenvolvimento das crianças está relacionado aos aprendizados/habilidades que elas adquirem na medida em que crescem.

Na primeira fase da vida, a responsabilidade pela criança é quase exclusivamente da mãe, que a leva para banhar logo cedo, a alimenta e permanece o tempo todo com ela. As crianças de colo são *kodapeta* até o momento em que começam a engatinhar. Esse período é subdividido em três fases: *Keramo*, *Tarawadali* e *Hitsiakada*. *Keramo* são as crianças recém-nascidas que recebem uma série de cuidados especiais em relação ao primeiro banho (benzimento da água) e cuidados dos pais, como a *couvade* e a restrição alimentar, consumindo preferencialmente apenas caribé e chibé. Quando o bebê passa a ter um pouco de firmeza no corpo são designadas *tarawadali* e quando começa a engatinhar são *hitsiakada*.

No momento em que os bebês ficam com o corpo mais firme, o cuidado começa a ser dividido com seus irmãos mais velhos, se os houver, e quando eles começam a engatinhar passam a ter maior interação com os demais membros da família e a presença do pai se torna mais efetiva nos cuidados

com o bebê. Nesta fase as relações da criança se ampliam, passando da mãe para outras pessoas da casa e estendendo-se aos demais membros da comunidade.

Depois que a criança começa a andar ela é denominada *patapatadali*, menino, e *patapatadaro*, menina. Enquanto a criança já anda embora sempre caia - e por isso é comum ter sempre alguém por perto a observando -, os meninos são *makodalittoa* e as meninas *makadarottoa*. Nesta fase, a criança ainda não fala, apenas formula sons. Quando as crianças começam a falar e interagir com seus pais é um período fundamental de aprendizagem, as meninas são *kakodaroina padapena* e *kakodali padapena*, menino. A partir desse momento as crianças devem acompanhar seus familiares, pai e mãe, e receber conselhos. Quando alcançam a fase *tsiandalina*, menino e *inaro hadalina*, meninas, as crianças começam a ajudar nas tarefas cotidianas como a pesca e a roça. Neste momento é indicado aos pais transmitir os ensinamentos importantes relacionados ao gênero para a formação de meninas e meninos. Neste sentido, os meninos permanecem mais tempo com seus pais e irmãos mais velhos e as meninas ficam mais com suas mães.

A fase seguinte é denominada *keñoa walhipalikani*, cujo significado é começar a ser jovem, que, em outras palavras, contempla o período de transição da infância para a fase que antecede o ritual de passagem. Nesta etapa são aprofundados os conhecimentos imprescindíveis à vida Baniwa, como as técnicas de pesca e caça, o plantio nas roças e a produção de derivados da mandioca, o reconhecimento das plantas alimentares, venenosas e medicinais.

De acordo com Diniz (2011:100) não é simples identificar os critérios que definem as mudanças de uma fase de vida para outra; o que se pode assegurar é que este processo tem longa continuidade na formação da pessoa baniwa, mesmo que seja marcado por contradições e especificidades, pois levam em conta a demonstração de maior ou menor dependência das crianças e jovens de seus familiares. Neste sentido, também são considerados alguns aspectos como autocontrole para a disciplina, os impulsos e a capacidade de realizar atividades de subsistência que remetem a noção de *saber-fazer*. Além disso, é importante considerar que por meio da realização de atividades do cotidiano vão se estabelecendo as distinções de gênero.

### 3.2. Onde estão as crianças e o que elas fazem?<sup>107</sup>

#### 3.2.1. Nas águas

São nas águas que as crianças descobrem e aprendem várias habilidades importantes em seu cotidiano<sup>108</sup>. Os banhos nos rios são frequentes e motivo de alegria e prazer entre as crianças. Elas banham em grupos de primos ou irmãos ao longo do dia em certos lugares na comunidade e também próximo ao porto familiar. O primeiro banho do dia geralmente é tomado com o pai, por volta das seis da manhã, porque a mãe já está acordada preparando o mingau. O último banho do dia é no final da tarde por volta das dezoito horas, antes do caribé, e acontece frequentemente com a mãe.

O porto principal da comunidade de Vista Alegre ficava próximo ao local onde estava residindo, assim pude observar e acompanhar as crianças e jovens que desciam até o rio. Neste porto há uma pedra, Hipakoa, e quando o rio Cuiari está na vazante é possível sentar para banhar-se e lavar roupas. Há outros locais para banho na comunidade, na foz do igarapé Eettaronomana e em mais dois pontos acima do igarapé, além de mais um porto no rio Cuiari<sup>109</sup>.

Para as crianças os banhos são momentos oportunos para as brincadeiras e também uma forma de aprendizado da disciplina de cuidado e limpeza do corpo baniwa. De acordo com Garnelo (2003:78), as principais regras de higiene entre os Baniwa são os banhos, “que devem ser tomados ao acordar, após a relação sexual, antes do preparo das refeições (mulheres), quando a pessoa estiver suada e fundamentalmente antes se alimentar”. As regras de higiene corporal explicitam as tensões entre humanos e animais-espíritos como os *yoopinai*<sup>110</sup> (idem).

---

107Neste tópico não apresento a escola frequentada pelas crianças pois o próximo capítulo será dedicado aos relatos etnográficos na escola Moliweni.

108O trabalho de Mead (1930) sobre a infância manus em Samoa foi pioneiro na observação e análise dos processos educativos das crianças durante os momentos em que estavam nas águas. Seu objetivo era compreender como as crianças aprendem as habilidades físicas para sobrevivência em um vilarejo cercado pelo mar. Há etnografias sobre infâncias indígenas que descrevem as brincadeiras e atividades das crianças nas águas (cf. Cohn 2000, Miranda 2014, Pereira 2013).

109O uso desses espaços para o banho e demais atividades estão relacionados à ocupação e ao uso dos espaços familiares na comunidade.

110“Os *yoopinai* são espíritos da mata, da água e do ar; são considerados ‘donos’ dos rios, dos animais e das florestas, sendo, por isso, agressores potenciais dos humanos que, para sobreviver, precisam pregar esses recursos. Seus ataques podem causar várias doenças” (Garnelo 2003:67).

Há inúmeras plantas para limpeza e purificação corporal - *molipi*, *padzoma* ou *wiito*<sup>111</sup> -, que começam a ser utilizadas quando se torna jovem, *walhipali* ; é exatamente neste período que as pessoas demonstram maior preocupação em cuidar de si, do seu corpo e de sua aparência (Diniz 2011:103). As duas moças que moravam na casa onde me hospedei tinham diversos produtos de beleza, como cremes, óleos, esmaltes e batons; após retornarem do banho no rio ficavam um bom tempo se arrumando no quarto e quando saíam estavam muito bem arrumadas e perfumadas. Aos sábados era comum encontrar as moças da comunidade se cuidando, sentadas juntas e pintando unhas, tirando sobrancelhas, costurando e arrumando alguma roupa<sup>112</sup>. No culto matutino aos domingos, notava-se um cuidado ainda maior na apresentação pessoal e nos trajes usados. As mulheres usavam vestidos ou saias, presilhas ou adereços nos cabelos e alguns brincos. Os homens estavam de calças e camisas ou camisetas mais formais e usavam sapatos e tênis. As crianças também chegavam à igreja arrumadas mas podiam se sujar e não eram advertidas. Neste sentido as moças arrumadas, com cabelos lavados, adornadas com bijuterias e usando suas melhores roupas e sandálias demonstravam preocupação com a aparência e os cuidados com a higiene do corpo perante a comunidade.

Há dois aspectos pertinentes aos banhos das crianças que podem ser comparados com os jovens e adultos: elas não seguem as delimitações de gênero<sup>113</sup> e as crianças pequenas tomam banho sem roupas, o que ocorre somente com os mais velhos, que fazem isto em locais reservados ou quando estão sozinhos. As mulheres mais velhas podem banhar-se sem blusa. O banho matutino feminino acontece antes do alvorecer, por volta das cinco horas da manhã, e no retorno elas trazem consigo a água para o preparo do mingau.

---

111Diniz (2011) descreve a forma de uso das plantas *molipi*, *padzoma* e *wiito* para a retirada dos pelos faciais e também para lavagem estomacal. De acordo com a pesquisadora, “esses cuidados são entendidos como procedimentos de limpeza externa e interna no corpo, servindo alegadamente para retardar a velhice. Via de regra são partes integrantes de um grande programa de disciplina de impulsos sexuais que são característicos do processo de ensinamento da juventude” (Diniz 2011: 105-106). A autora faz a descrição sobre os cuidados e a purificação corporal entre os Baniwa (idem: 108-11).

112Elas me perguntavam se eu não queria pintar as unhas e uma vez, ao me ver tirando a sobrancelha, pediram para mexer no meu cabelo e, encontrando cabelos brancos, disseram que eu era muito nova ainda para ter cabelos brancos e pediram para tirá-los.

113Muller notou a separação de gênero durante os banhos, segundo ela “Os homens e meninos se banhavam atrás das rochas, separados das mulheres – isto era algo importante em seu código de ética” (2003:33). Demais etnografias também apontaram as restrições entre os gêneros durante o banho (cf. Garnelo 2003; Diniz 2011).

Depois de voltarem da roça é comum também banharem-se e no final do dia e antes do caribé há o último banho<sup>114</sup>. As mulheres solteiras tomam banhos com suas mães, irmãs e primas que residem na mesma comunidade, as casadas tomam banho com seus filhos. Os homens tomam banhos individuais no cotidiano, exceto pela manhã, quando levam as crianças para o rio, e aos domingos após os jogos de futebol, quando os times desciam juntos para a beira do rio.

Quando havia merenda no centro comunitário, as crianças mal terminavam de ser servidas e já saíam rapidamente carregando seus pratos e comendo durante o caminho para o porto principal. Neste banho após a escola era comum que houvesse crianças de toda a comunidade<sup>115</sup>. Este era um momento de diversão e brincadeira, as crianças ficavam em pé e seguravam os pratos com as mãos<sup>116</sup>, quando terminavam de se alimentar lavavam os pratos que levariam depois para suas casas. As crianças permaneciam por muito tempo nadando e brincando, poderiam também brincar com as canoas próximas do porto. As principais brincadeiras eram disputas a nado e com canoa, pega-pega, pulos acrobáticos e músculo<sup>117</sup>. As crianças demonstravam grande habilidade em nadar e remar contra a correnteza e permanecer por muito tempo debaixo d'água sem respirar.

Durante o período de campo em Vista Alegre acompanhei algumas viagens para outras comunidades para a Santa Ceia, a Semana da Pátria, a Rede de Escolas Baniwa e Coripaco (RBC), o Dia das Crianças e dos Professores e em demais ocasiões como eleições e regularização de documentos. Estas viagens eram feitas nos *bongos*, canoas de grande extensão. Em Vista Alegre havia um bongo feito pela própria comunidade que era usado para estas viagens.

As partidas ocorriam sempre após o mingau matutino no centro comunitário. Quem fosse viajar se despedia com um aperto de mão e com os dizeres “*nodiawa*”, já vou indo, aos que ficariam na comunidade. Em seguida

---

114Para maiores detalhes sobre higiene e limpeza corporal feminina cf. Garnelo (2003).

115Isto sugere uma particularidade da escola no uso dos espaços comunitários.

116As crianças apenas se alimentavam no rio nesta situação da merenda distribuída no centro comunitário.

117Havia um menino, Vitor, que, sempre que me encontrava na beira do rio, dispunha seus braços de forma a aparentar sua força e me dizia: “MÚS-CU-LO”, em seguida dava um pulo acrobático na água. Essa prática virou uma brincadeira entre os demais meninos que o viam. No final do trabalho de campo era frequente os meninos ficarem em fila e repetir a palavra célebre para pular na água.

os viajantes buscavam os pertences já separados (roupas, panelas, canecos, alguns alimentos, entre outros) em suas respectivas casas e desciam para o porto principal onde estava o *bongo*. Durante a arrumação da bagagem havia um tom jocoso entre as pessoas, principalmente com aquelas que carregavam grandes *bolsas-família*<sup>118</sup> e muitos utensílios. Os homens organizavam as bagagens distribuindo o peso na embarcação e em seguida se iniciava o embarque.

As mulheres, crianças pequenas e as jovens se sentavam na parte dianteira do bongo, no meio ficavam as demais crianças e atrás ficavam jovens e homens, que pilotavam o motor. Ao longo da viagem as mulheres e meninas preparavam chibé e caribé, com uma cuia com que tiravam água do rio, e a panela passava de mão em mão para que todos tomassem. Os alimentos que tinham sido levados eram distribuídos pelas meninas, as balas sempre eram as mais desejadas pelas crianças.

No início da viagem as crianças estavam bem empolgadas, brincavam e cantavam. Depois adormeciam e eram acordadas nas paradas para urinar e também comer, caso a viagem fosse mais longa. As mulheres acendiam rapidamente um fogo para cozinhar e distribuíaam os alimentos em vasilhas para os homens, para as crianças e para elas, todos comiam em pequenos grupos. As crianças aproveitavam para banhar-se e brincar no rio enquanto as mulheres preparavam e distribuíaam os alimentos. Logo retornávamos ao *bongo* e seguíaamos viagem. Em dias de sol quente as mães amarravam panos nas cabeças das crianças e seguravam sombrinhas, e em dias de chuva estendiam uma lona sobre todos. Se o rio estivesse secando e houvesse uma cachoeira grande durante o percurso era necessária uma parada antes para o desembarque, as pessoas caminhavam pelas margens enquanto o bongo passava pela cachoeira.

Ao chegar na comunidade, as crianças eram as primeiras a desembarcar e levavam consigo algumas coisas, depois as mulheres desciam carregando sacolas, *bolsas-família* e por último os homens levavam o restante da bagagem e estacionavam o bongo na beira do rio. Os moradores da comunidade cumprimentavam todos os viajantes e orientavam onde as famílias ficariam hospedadas, caso houvesse algum parente seriam alojados em sua casa.

---

<sup>118</sup>Sacolas de plástico com alça de pano de tamanhos variados vendidas em São Gabriel da Cachoeira.

Na viagem de volta do dia das crianças em São José (cap. 1/5) presenciei uma cena de aprendizagem das técnicas que envolvem o manuseio do motor e transcrevo a seguir.

Estávamos (eu, Juá, Ani, Kelly e Graci) voltando da comemoração do dia das crianças na comunidade São José no bote de motor 15hp de João Claudio quando começa a chover. João leva o bote para a beira onde duas pedras grandes formavam uma pequena entrada que nos abrigou da chuva. Esperamos a chuva passar e voltamos à viagem. João chama Juá para sentar ao seu lado (próximo ao motor) e mostra para ele como segurar a barra manual da direção (pegando sua mão e colocando na barra - João segue segurando também). Juá segura a barra e imita a postura corporal do seu pai enquanto está dirigindo o motor (diferente daquele quando Juá estava sentado ao nosso lado). Seu pai vê o menino e sorri. Deixa Juá pilotar o bote no trecho tranquilo do rio enquanto as meninas (Ani e Kelly), Graci e eu vamos olhando o pequeno motorista. (Caderno de campo 14/10/12).

João chama seu filho e indica que irá ensiná-lo a ser *motorista*, pega sua mão e coloca na barra de direção do motor. O menino observa atentamente e reproduz os movimentos do pai. João aprecia a iniciativa de seu filho, deixando-o conduzir o bote durante um trecho do rio. É válido lembrar que os motores de popa foram adquiridos recentemente nas comunidades baniwa do rio Içana e devido ao alto custo destes motores e do bote de alumínio, a maioria das famílias possui rabetas, motores de baixa potência e econômicos, de simples manuseio e manutenção, que são acoplados nas canoas. Os motores de popa são usados, exclusivamente, pelos homens adultos (nunca observei uma mulher pilotando) e as rabetas são utilizada por todos, mulheres, jovens e crianças maiores. Neste sentido, a cena descrita acima ilustra, um momento de aprendizagem entre pai e filho de técnicas que são restritas ao gênero masculino. Quando os homens vão para os arredores da comunidade podem usar rabetas ou remos. Entretanto, nas viagens longas como, por exemplo, para uma outra comunidade e/ou para São Gabriel realizadas com rabeta, somente os homens que pilotam.

### 3.2.2. Na comunidade

As crianças circulam com seus irmãos ou em grupos de primos agnáticos que residem próximos<sup>119</sup> para irem à escola, igreja, centro comunitário, rio e

---

<sup>119</sup>No momento em que um filho casa é escolhido o local onde será construída a sua nova moradia, geralmente ao lado ou bem próximo a casa dos pais. Quando uma família muda-se



igarapé ou para jogar bola, brincar, pescar, etc. Quando as crianças não estão andando ou jogando bola, permanecem em seus pátios domésticos (*pantti pokodee* ou *pantti nomakoa*), com seus primos ou irmãos brincando (*patopikataka*) ou fazendo alguma atividade. É incomum as crianças ficarem sozinhas em qualquer espaço da comunidade.

Em nenhum momento durante o campo notei que crianças de diferentes pátios domésticos brincavam junto ou, tampouco, que estes espaços fossem usados pelos jovens e adultos para encontros ou conversas casuais. Dentro das casas as crianças ficam na “sala” (cômodo à frente), onde há uma mesa que pode ser usada para realizar as tarefas escolares e receber visitas (geralmente seus primos), na cozinha onde fazem as refeições separadas dos adultos (elas são as primeiras a comer) e nos quartos, que podem ser divididos entre os irmãos maiores ou no caso das crianças menores é compartilhado com os pais.

As brincadeiras nos pátios domésticos são futebol, carrinho entre os meninos, que podia ser feito com uma latinha e barbante ou comprados da cidade, e bonecas ou bichos de pelúcia entre as meninas. Um dia vi, na Pamáali, duas meninas, Kelly e Tainá<sup>120</sup>, montando duas mini redes com um pano e pedaços de uma rede velha entre os galhos de uma árvore, depois colocando uma boneca e um macaco de pelúcia, embalando ambos.

Nestes espaços as crianças brincam e exibem seus animais de criação<sup>121</sup>, geralmente filhotes de tatu, anta, araras, paca e cotia encontrados por suas mães e pais. As crianças davam comida, apertavam e puxavam os animais, que no seu ponto de vista era um modo de cuidar, embora os filhotes logo viessem a falecer. Era comum também ver breves expedições de meninos com pequenas zarabatanas e flechinhas sem veneno para pegar passarinhos no topo das árvores da comunidade. Suas tentativas geralmente assustavam os pássaros que voavam rapidamente, então os meninos corriam para outras

---

para outra comunidade a casa será construída nos espaços novos da comunidade, próxima às famílias que detenham algum tipo de relação. E nos poucos casos em que as mulheres permanecem junto com seus familiares, sua casa também será construída próxima da casa dos pais.

120Essas meninas tinham na época 4 e 5 anos, e estavam acompanhando suas mães Gracimar e Teresinha que trabalhavam na escola. As mães preferiram levar as meninas para a Pamáali do que deixar com seus familiares. Gracimar tem outros dois filhos, Anikela (7 anos) e Juá (5 anos), que permaneceram com seus pais em Juivitera para continuarem frequentando a escola.

121Os cachorros da aldeia não tinham muita estima entre as crianças, somente quando havia uma ninhada os filhotes eram motivos de brincadeira e curiosidade. Os gatos são bem menos frequentes nas comunidades baniwa do Médio Içana. Sobre os animais de criação entre povos indígenas cf. Vander Velden (2010).

árvores e tentavam novamente. As primeiras tentativas de caçaria pelos meninos são feitas em pares, que podem ser irmãos ou primos dentro da comunidade. Enquanto permaneci em Vista Alegre vi somente jovens saírem para as caçadas durante à noite e aos sábados com seus pais ou irmãos nos arredores da comunidade. É importante salientar que durante a infância as mães estão mais presentes na convivência diária, visto que os pais permanecem a maior parte do dia fora da comunidade.

Algumas etnografias sobre a infância indígena indicam a pertinência na observação da circulação das crianças nos espaços da aldeia (Cohn 2000; Codonho 2007; Mantovanelli 2011; Miranda 2014). As análises de Codonho e Miranda serão referência à reflexão sobre a circulação das crianças baniwa pelos espaços da comunidade de Vista Alegre. Sugiro que as crianças baniwa são donas, *iminali*, de seus pátios domésticos (*pantti pokodee ou pantti nomakoa*) e que estes locais propiciam experiências de aprendizado sobre o domínio do uso dos diversos espaços da comunidade levando em consideração as prerrogativas de ocupação e uso dos espaços na comunidade como, por exemplo, a construção de novas casas, a abertura de novas roças, os *caminhos*. De acordo com Gracimar, os pais orientam seus filhos para brincarem somente em seus pátios domésticos e que as crianças são donas de suas brincadeiras, além disso as mães podem observar os comportamentos de seus filhos. Portanto, uma criança de um pátio não irá ao outro para brincar, somente se for chamada (o que, de fato, não acontece) e que aquele espaço é restrito as crianças residentes das casas próximas e ligadas por relações de parentesco (primos agnáticos).

Esta situação também foi notada por Codonho (2007) com as crianças Galibi-Marworno e os grupos de convivência, denominados *hãs*, em que as crianças compartilham brincadeiras e vivências. Existe uma série de regras quanto às relações entre as crianças: aquelas que se brincam e aquelas que se evitam, com quem se brinca não se casa. As vivências das crianças em seus pares são experiências contínuas de ensino e aprendizagem infantis, neste sentido a ideia de *transmissão horizontal de conhecimento* é utilizada como ponto de partida para compreensão dessas experiências de produção de conhecimento compartilhada entre as crianças por meio dos grupos de convivência, *hãs* (Codonho 2007:72-74). A pesquisa com as crianças Galibi-Marworno demonstra outros processos de produção de conhecimento para

além daqueles em que adultos ou velhos ensinam as crianças, e, assim se desfazer da ideia de que as crianças são *tábulas rasas* (Durkheim 1978), seres passivos ao processo educacional.

Na etnografia de Miranda (2014) sobre as crianças Assurini, há um capítulo que descreve atentamente os terreiros das crianças, *kunumi rukara*<sup>122</sup>, que localizam-se próximos as casas das famílias e estão ligados por relações de parentesco. Os *kunumi rukara* são espaços genuinamente infantis onde as crianças permanecem mais tempo e circulam livremente sob os olhares de seus pais e outros parentes. Miranda (2014:150) apreende a circulação das crianças em seus terreiros a partir de desenhos espaciais de cada grupo infantil fundamentado na observação onde as crianças andavam ou evitavam andar, comiam, brincavam e/ou brigavam, e assim fornece um mapa dos terreiros das crianças Assurini. Para a pesquisadora:

“O terreiro de criança pressupõe uma relação de pertencimento e serve como uma referência espacial que delimita a mobilidade e a socialidade da criança. O terreiro é da criança e vice versa, a criança é do terreiro”. (Miranda 2014: 147)

É importante considerar que entre crianças baniwa o grupo de parentesco próximo também relaciona-se a restrição matrimonial como indicada por Codonho (2007) nas crianças Galibi-Marworno (“com quem se brinca não se casa”). A regra ideal de casamento entre os Baniwa é com outros clãs-*sibs* (da mesma fratria), embora nota-se que as alianças matrimoniais não seguem à risca essa regra. Em sua pesquisa na escola Pamáali, Diniz (2011) observou o surgimento de novas formas de relacionamentos entre jovens, especialmente a amizades e namoros decorrentes da convivência escolar e que permitiram a escolha por parte dos jovens de seus futuros cônjuges implicando em alguns conflitos com as suas respectivas famílias.

Outro ponto interessante nas etnografias de Codonho (2007) e Miranda (2014) é a descrição da rivalidade entre as crianças de diferentes grupos ou terreiros, que não foi notado entre as crianças baniwa de Vista Alegre. As crianças de outros pátios domésticos ficam juntas quando jogam bola e nos

---

122De acordo com Miranda (2014: 147) “*Kunumi rukara* é uma expressão que pode ser dividida em *kunumi* = criança e *ukara* = terreiro + o *r* de relativo, traduzido como “de”, portanto, terreiro de criança ou terreiros de crianças. (...). Mas o “r” nos dá a relação de cada criança com seu terreiro de origem e de um ponto de vista específico; o da criança”.

banhos após a merenda distribuída no centro comunitário, nestas situações não observei nenhum tipo de desentendimento ou brigas entre elas.

### 3.2.2.1. *Warhá watopika bola?* (Bora brincar de bola?)

As crianças gostam muito de jogar futebol. Os jogos são frequentes no final do dia durante a semana e aos domingos à tarde<sup>123</sup>. Aos domingos os jogos são programas para toda a comunidade, tanto para quem joga quanto para quem assiste e distribui merenda, prática comum nas comunidades no decorrer dos jogos dominicais, torneios esportivos e eventos escolares. Para estes jogos são colocadas redes nas traves do gol e há uma equipe de arbitragem e narração que utiliza caixas de som e microfone para transmitir aos espectadores os detalhes da partida<sup>124</sup>. Há dois campos de futebol na comunidade de Vista Alegre, um campo maior com gramado para o futebol de campo, denominado *estádio de futebol* e um pequeno campo, *quadra*, de areia para o *futsal* e vôlei<sup>125</sup>. Esta organização do campo de futebol foi notada nas comunidades baniwa do Médio Içana onde estive. Algumas delas possuem arquibancadas coberta com palhas de caraná feitas pela própria comunidade.

As crianças utilizam os dois campos, dependendo da quantidade de pessoas, joga-se na quadra ou no estádio. Os times costumam ser mistos, meninos e meninas, de idades variadas, crianças pequenas, crianças maiores e jovens e um árbitro<sup>126</sup>. Nos jogos que ocorrem domingo à tarde, as crianças chegam mais cedo caso queiram utilizar o campo de futebol, pois logo haverá o jogo dos adultos. Quando os homens chegam ao campo, as crianças continuam seu jogo na quadra de *futsal*, como o espaço é menor os times são reorganizados para que todos possam jogar.

No período que estive em Vista Alegre não houve aulas de educação física pois o professor responsável pelas atividades havia deixado a comunidade<sup>127</sup>. A única atividade relacionada às práticas esportivas na escola

123O futebol durante o domingo à tarde é frequente nas comunidades baniwa por onde estive. Os jogos acontecem entre crianças, jovens e adultos, mulheres e homens.

124Xavier (2013:410-411) aponta entre os koripako o mesmo ‘comportamento’ durante as partidas de futebol aos domingos. As narrações dos jogos são geralmente feitas em português e com entonação semelhante as transmissões televisivas. A narração em si é um espetáculo a parte das partidas de futebol.

125Os jogos de vôlei são menos frequentes na comunidade de Vista Alegre. Em outras comunidade como Tunuí diariamente os jovens jogam vôlei.

126Nos jogos infantis não há narradores.

127A esposa do professor estava doente, por isso viajaram para comunidade da família dela. De acordo com os comentários das pessoas de Vista Alegre o professor tinha *abandonado* a

foram os treinos dos times de futebol das crianças e jovens para o torneio durante a Semana da Pátria em Tunuí<sup>128</sup>. Quando retornei em 2013 para o encerramento letivo, a comunidade havia construído uma quadra de *futsal* e arquibancadas para as práticas esportivas da escola. Os professores me informaram que as aulas de educação física eram realizadas logo pela manhã por causa do sol quente.

As crianças também brincam de futebol em seus espaços domésticos, porém é realizado de modo mais descontraído, apenas uma pessoa fica no gol que é demarcado pelas sandálias e as demais formam dois times, geralmente meninos e meninas. A duração dos jogos é intermitente, as crianças podem jogar até se cansarem ou escolherem fazer outra atividade.

### 3.2.3. Nas roças e nas casas de farinha

Em uma manhã, Alzenira me convidou para conhecer a sua roça. Descemos para a beira do igarapé e sua filha Andreia nos acompanhou, subimos na canoa e fomos para a roça. Quando chegamos desembarcamos e ambas, mãe e filha, pegaram seus aturás vazios e seguimos pelo caminho. Alzenira fala para tomar cuidado pois o caminho não estava muito bom devido a abertura de novas roças feita pelos homens há uns dias atrás<sup>129</sup>. Ao chegarem, mãe e filha se dirigem à roça de mandioca. Alzenira indica à Andreia quais mandiocas ela poderia arrancar, ambas deixam o aturá próximo e vão colocando as mandiocas nele. Após coletarem as mandiocas, Alzenira caminha pela roça para verificar se alguma anta ou cotia tinham passado por ali, enquanto isso colhe jerimum e cubio. Quando se aproxima das canas-de-açúcar, sua filha pede para ela tirar para uma comer, sua mãe atende o pedido e mostra para ela como que se planta, pega um pedaço do gomo corta-o com seu facão e joga na terra, a menina então imita o ato de sua mãe e sorri. Prosseguimos a caminhada na roça e ela me diz, “vou te mostrar o alho indígena”, vamos para outro espaço onde há diversas ervas e ela me indica qual é o alho indígena, retira um pouco nas mãos e diz “cheire”, fiquei surpresa pois o cheiro é bem parecido com o alho, ela arranca um pouco mais e me diz, “bora tirar cará para fazer um caldo, aquele que você gosta<sup>130</sup>”. Ao aproximar da roça de cará ela me explica a diversidade deles, branco e roxo, e comenta que em Vista Alegre apenas ela e sua mãe tem o cará roxo que foi trazido por suas tias que

---

escola, pois não justificou a ninguém a sua saída repentina.

128Durante a Semana da Pátria são realizados desfiles das escolas e também há a realização do Torneio Esportivo entre escolas do Médio Içana (Taiacu Cachoeira, Warirambá, Vista Alegre, São José, Pamáli) e as comunidades. As modalidades em disputa são o *futsal* (feminino e masculino; infantil, juvenil e adulto) e futebol de campo (masculino; adulto). Há uma cerimônia de abertura dos times escolares com seus respectivos brasões e premiação dos campeões, segundo e terceiro colocados.

129Notei que sua filha caminhava facilmente entre os grandes troncos derrubados que eu tinha sido advertida.

130Fiquei surpresa pela afirmação sendo que eu nunca tinha comunicado que gostava do caldo de cará. Depois fui perceber que as mulheres me observavam atentamente durante as refeições comunitárias e viram que eu comia com muito gosto os caldos de cará preparados por elas.

moram em comunidades na Colômbia. Em seguida ela indica onde estão suas pimentas e nos aproximamos. Alzenira inicia uma longa fala sobre suas pimentas, primeiro apresenta o tempo certo, na lua nova para plantação, comenta sobre o tratamento que deve ser dado para elas crescerem fortes e bonitas, indica as variedades de tamanhos, formas, ardência - relacionadas ao ciclos sazonais e a sua respectiva colheita. Enquanto fala sobre a colheita tira umas pimentas e reserva algumas delas, com uma faca abre e separa as sementes colocando dentro de um embrulho feito com folha de jerimum e diz: “Essas são para ti”. Guarda as demais pimentas em outro embrulho de jerimum e partimos. (Caderno de campo 21/11/12)<sup>131</sup>

As meninas acompanham suas mães à roça desde pequenas, elas são levadas em tipoias caso sejam de colo e aquelas que já andam seguem suas mães no caminho, *inipo*, carregando os pequenos aturás. As mulheres têm ao menos três roças, *kiniki*, nos arredores da comunidade e levam as crianças pequenas nas mais próximas. Diariamente após o mingau da manhã, vão às suas roças. Elas têm um apreço especial por sua roça de mandioca e por seu *quadrado* de pimenta<sup>132</sup> que demandam uma série de cuidados, mas também proporcionam reconhecimentos e prestígios na comunidade.

A rotina de atividades é capinar, limpar o terreno, estar atenta se algum animal está comendo as plantas, observar quais frutos podem ser colhidos e preparar a terra segundo os ciclos sazonais, como a abertura de uma nova roça ou novos plantios com a coivara<sup>133</sup>. As meninas ajudam suas mães verificando se há indício de cotia que passou por ali, tiram mandiocas e outros frutos colocando em seus aturás, recolhem as pimentas e enrolam em folhas.

No retorno, mãe e filha(s) têm em seus aturás banana, abacaxi, cana, cubio, cará, batata, feijão e mandioca. Já no porto, as mandiocas são raspadas e colocadas em submersão para que a massa vire puba. Depois dessa tarefa, mães e filhas banham-se no rio e sobem para casa, deixando os frutos que irão amadurecer na casa de farinha e aqueles que logo serão consumidos na cozinha.

As meninas também estão com suas mães na cozinha e na casa de farinha, auxiliando-as nas tarefas culinárias e no processamento da mandioca. Por volta dos seis anos, as meninas começam a ajudar na produção da farinha

131Neste relato, as considerações da mãe à filha eram feitas em baniwa e depois traduzidos para mim. Quando Alzenira se dirigia diretamente a mim falava em português.

132Espaço destinado na roça à plantação das pimentas, geralmente ele é cercado com madeira. As mulheres também tem um *quintal* de pimenta próximo às suas casas, que pode ser feito com canoas antigas - que não são mais usadas - ou plantadas diretamente no chão.

133Conjunto de galhos e ramagens remanescentes de queimada na roça, e que se queima para limpar o terreno ao mesmo tempo que o aduba com as cinzas (Dicionário Aulete Caldas *online* ).

e de beiju. Elas tiram a puba dos sacos na beira do rio para levar à casa de farinha, onde será ralada. A massa ralada é colocada no tipiti para retirada da manicuera, as meninas sentam ou pressionam o pau (*hipoakottina*) para esticar o tipiti e assim retirar o líquido<sup>134</sup>. Esta ação é feita diversas vezes até que a massa esteja bem seca e não saia mais nada do tipiti. Em seguida, a massa é colocada em uma bacia para ser peneirada pelas meninas e enquanto isso a mãe acende o fogo do forno de farinha. A massa grossa retida na peneira é usada primeiramente no forno quente para fazer uma espécie de forro para os beijus ou farinha que serão torrados na sequência, esta massa grossa é colocada em um canto do forno com uma vassourinha e depois retirada. Quando o forno está quente o suficiente a farinha é colocada e deve ser mexida constantemente com uma pequena pá (*kolimapa*) para que cozinhe por igual, no momento em que se aproxima o ponto de torra da farinha a mãe chama sua filha para auxiliá-la a mexer para garantir que o cozimento fique uniforme.

A produção do beiju requer muita prática e técnica das mulheres Baniwa. A massa já peneirada é colocada no forno e distribuída igualmente em todo o seu diâmetro, feito com o *kolimapa*. A mulher observa a fumaça que sai da massa e as beiradas que começam a desgrudar do forno, com o auxílio de dois abanos (*kadoitsipa*) vira o beiju sem quebrá-lo, por isso a massa não pode ser grossa. Depois de cozido retira o beiju com o abano e as meninas o levam para secar nos jiraus da comunidade<sup>135</sup>. Se há muito sol, o beiju pode secar em apenas um dia, mas se o tempo não estiver firme, ao primeiro sinal de chuva as meninas correm para os jiraus. O beiju mole, o que saiu do forno, também pode ser consumido na refeição do dia. Depois de seco ele é guardado em grandes baldes ou latas na cozinha e no quarto da dispensa.

Caso alguma mãe não esteja na comunidade, suas filhas maiores executam todo o processamento da mandioca, desde a coleta na roça, a raspagem e a submersão no rio para tornar-se a puba e depois prosseguir na casa de farinha, onde é ralada, colocada no tipiti, peneirada e torrada. Como são iniciantes seus beijus geralmente são mais grossos que o padrão das

---

134Quando as meninas ou mulheres sentam ou pressionam o pau/barra do tipiti, não devem comer nada pois quando ficar velha e tomar caxiri vai defecar sem querer (Garnelo 2008: 97). O tipiti representa a feminilidade e o pau a masculinidade; ele é o marido do tipiti (idem).

135Esses jiraus também servem para estender as roupas lavadas quando não estão sendo utilizados.

mulheres adultas e podem quebrar durante a virada no forno. Esses beijus são separados e usados para o caribé.

Também foi observado em campo que a produção de tapioca, tanto a farinha quanto o beiju é solicitada pelas crianças que podem, inclusive, fazer sozinhas, com a observação e comentários de suas mães. As meninas que querem fazer tapioca deixam o líquido extraído do tipiti decantar, separando a manicuera da goma que ficará abaixo na bacia. Depois o líquido será transferido para outra vasilha e acrescenta-se água para que decante novamente. Quando veem que a goma está ao fundo, retiram a água e colocam a bacia no sol para secar e depois peneiram (ou separam com as mãos), o que se torna a farinha de tapioca, consumida em mingaus e em vinhos, principalmente de açai. O beiju de tapioca não é muito usual entre as comunidades baniwa do Médio Içana<sup>136</sup>.

Esta etnografia enfatiza as experiências de aprendizados das meninas devido aos convites e a minha circulação nas roças e nas casas de farinha<sup>137</sup>. Como demonstrei a partir de situações em campo é notável a existência de aprendizados de meninas e meninos. As meninas permanecem bastante tempo com suas mães, ajudando nas atividades cotidianas como as roças, o processamento da mandioca, a produção de farinha, beiju e tapioca, o preparo dos alimentos e das bebidas na cozinha, cuidando do fogo e buscando água no rio para o uso doméstico. As mães observam e orientam suas filhas, dando sugestões e indicando como as tarefas devem ser feitas. Durante o preparo dos alimentos, a mãe orienta a filha todos os cuidados necessários, principalmente com os peixes e animais de caça a fim de que o consumo seja apropriado. Essas regras e condutas referentes a limpeza e cozimento dos peixes e caça condizem a uma série de cuidados que os Baniwa detém nas

---

136Durante o campo as mulheres me relataram a diversidade de produção e consumo dos derivados da mandioca na região do Alto Rio Negro. De acordo com elas, no Uaupés os beijus de tapioca são grossos e mais consumidos do que no Içana, no Aiari são feitos bastante beiju curadá, mistura de beiju com goma de tapioca. Além dos relatos sobre a diversidade de produção, as mulheres queriam também demonstrar as qualidades de seus beijus em comparação com as outras, elas sempre afirmavam que os beijus baniwa são os mais finos e que isso requer grande habilidade.

137Silva (2011) investigou as formas de circulação de socialidade e a transmissão de conhecimento entre as crianças Xacriabá. O recorte etnográfico, os espaços de circulação dos meninos acima dos oito anos da pesquisa relacionam-se ao fato dele ser homem e das condições de campo, onde as crianças pequenas permanecem em suas casas sob responsabilidade do grupo de mulheres. Este impasse inicial permitiu que o pesquisador percorresse os espaços da comunidade com os meninos maiores, que já não estavam submetidos ao convívio feminino.



relações com os não-humanos. É imprescindível a limpeza do corpo e das vasilhas após o uso para que não haja nenhum tipo de cheiro (*pitiú*) que possa atrair os *yoopinai*, que podem causar doenças. Além dos cuidados com a limpeza, as mães também aconselham sua(s) filha(s) sobre a distribuição da comida familiar no centro comunitário, pois é um modo de compartilhar os alimentos cultivados na roça, demonstrando o seu trabalho (*-deenhi*) e evitar as fofocas sobre a preguiça (*iinódali*) e a sovinice (*máponi*).

Levando em conta as atividades cotidianas conforme o gênero entre os Baniwa, observei que as meninas e moças levam louças, bacias, panelas, canecos, colheres, etc e roupas para serem lavadas na beira do rio. Elas também carregavam água do rio ou do igarapé para suas casas. Quando alguma caça é trazida pelo homem, sua esposa vai à beira para limpar as vísceras e fazer os cortes<sup>138</sup> e as filhas descem junto para ajudar ou observar. Este movimento era semelhante após o retorno das pescarias, mães e filhas ficavam limpando os peixes na beira do rio.

Quanto aos meninos, era comum irem em duplas (irmãos ou primos) ao igarapé, recolherem suas malhadeiras e pescarem nas proximidades da comunidade, sempre após as aulas. Caso pescassem algum peixe logo voltavam para mostrar para suas mães e suas irmãs, que eram responsáveis pela limpeza e já o preparavam para o consumo. Se a mãe está em casa, prepara uma pequena fogueira com lenhas, senão a irmã usa o fogareiro para assar os peixes. O menino que pescou come sozinho, se for apenas um, ou compartilha com as irmãs ou irmãos. Esta situação demonstra os vínculos de parentesco produzidos entre as crianças. Cohn (2000:66) nota em algumas atividades do cotidiano Xikrin como a coleta de alimentos, a caça e a pescaria que os meninos levam para casa uma parte que lhes pertence e entregam para mãe ou distribuem para suas irmãs reais e classificatórias.

As meninas ao circularem pela roça, na casa de farinha e na cozinha estão em contínuo aprendizado das habilidades, técnicas e conhecimentos necessários e valorizados no universo feminino baniwa<sup>139</sup>. E os meninos ao

---

138Se esta carne fosse resultado de uma caçaria comunitária os cortes deveriam ser repartidos entre aqueles que participaram. O coração do animal era separado e comido por aquele que o matou para que suas habilidades de caçador fossem mantidas. Se fosse uma caçaria individual a esposa fazia os cortes e preparava de acordo com o uso familiar, também poderia deixar separado a quantia que levaria para o centro comunitário.

139M. Oliveira (2016:241-242) descreve os conhecimentos e atributos das mulheres Tukano em sua etnografia. De acordo com a pesquisadora; “A mulher é responsável pelo cultivo e processamento da mandioca, preparo de alimentos derivados da mandioca e dos demais

pescarem e entregarem para suas irmãs e mães demonstram a rede de relações de gênero e comensalidade baniwa.

### 3.2.4. Na igreja: a escola dominical

Durante os cultos aos domingos, as crianças (exceto as de colo) frequentam a escola dominical<sup>140</sup>. A partir de uma breve descrição da escola dominical em Vista Alegre, analisarei algumas experiências de aprendizado como a repetição de versículos, fechar os olhos para a oração, os momentos de silêncio, a separação entre meninos e meninas nos bancos e a preparação para as apresentações aos adultos. Tais atividades indicam possibilidades para compreensão da religiosidade evangélica entre as crianças baniwa.

No início do culto é realizado um canto de abertura do Hinário. O pastor faz a oração inicial, em seguida convida as responsáveis pela escola dominical à frente da igreja e faz uma segunda oração abençoando o trabalho delas com as crianças. Em Vista Alegre duas moças eram designadas para esta função, elas são escolhidas por serem um *bom exemplo* às crianças. A ideia de *bom exemplo* é recorrente nas falas do pastor durante os cultos e relaciona-se com a prerrogativas de que as atitudes e comportamentos das lideranças devem servir como referência aos demais da comunidade, mais do que falar sobre suas qualidades, estes devem demonstrar serem pessoas boas, *newikika hanhete* (Garnelo 2003). Depois da oração as jovens chamam as crianças para irem ao centro comunitário onde é realizada a escola dominical.

As jovens escolhem pequenos versículos bíblicos em baniwa e em português, para que sejam lidos e repetidos pelas crianças, ocasionalmente é feito uma separação por gênero de modo que os meninos decoram o versículo em baniwa e as meninas em português, ou vice-versa. É importante destacar que o primeiro contato das crianças com o português é realizado na escola dominical por meio de músicas e versículos bíblicos. Esta repetição dos versículos segue até que as crianças tenham decorado, conseguindo proferir

---

produtos da roça e frutos da floresta, preparo de peixes e de carnes de caça conseguidos pelos seus maridos e filhos, entre outras tarefas, como carregar lenha e água” (idem: 239).

140A Escola Dominical surgiu na Inglaterra em 1780 com o objetivo de educar e tirar as crianças que ficavam na rua sem atividades - na época as crianças trabalhavam- aos domingos. Esta proposta foi elaborada pelo jornalista Robert Raikes, da Igreja Presbiteriana e adotada por demais igrejas evangélicas. A ideia de organizar uma escola que funcionaria aos domingos tinha o intuito de oferecer educação secular e também educação religiosa às crianças e teria a Bíblia como referência. (<http://www.iprb.org.br/> acessado em: 20/01/2016).

sozinhas com a entonação adequada<sup>141</sup>. Em seguida, as jovens indicam alguns hinos em português e baniwa às crianças e também perguntam se elas têm alguma sugestão. Os hinos escolhidos geralmente são em português e as crianças preparam o canto que logo será apresentado na igreja, enquanto isso vejo algumas brincando de jogar e recolher o chinelo.

Durante a realização da escola dominical, na igreja é seguida a “ordem do culto” com a leitura da palavra de Deus, o versículo decorado, oração e encerramento (Muller 2003:61, Xavier 2013: 312). Depois da memorização e recitação dos versículos, as crianças retornam à igreja para mostrar o que lhes foi ensinado na escola dominical. Elas entram em silêncio e ficam na frente do público, as menores estão na frente, as meninas à direita e os meninos à esquerda. Nesse momento os adultos sentados observam, inclusive o pastor. As jovens indicam qual trecho foi memorizado e as crianças recitam o versículo em baniwa e/ou português e depois apresentam os cantos. Há sorrisos tímidos dos adultos e das crianças durante sua apresentação.

Os pais, mães, irmãos, pastores e anciãos estão atentos e observam as crianças, comentando a performance de sua apresentação, esses comentários indicam o aprendizado das crianças sobre as práticas religiosas, especialmente a enunciação dos versículos bíblicos e as músicas. É de suma importância que as crianças reproduzam as práticas aprendidas com Sofia e que os adultos vejam. Caso seja notado pela comunidade que as crianças não estejam aprendendo corretamente, as responsáveis pela escola dominical podem ser alteradas. Finalizada a apresentação das crianças no culto, elas retornam aos bancos com suas famílias. Então o pastor retoma a palavra e faz a oração de encerramento. Em seguida canta-se o hino final e todos presentes saem da igreja.

As jovens designadas como responsáveis pelo ensino religioso das crianças de certa forma são associadas com a figura do professor<sup>142</sup>. A metodologia da escola dominical tal como descrita por Muller (1960:36, *minha*

---

141As enunciação dos versículos pelos Baniwa é feita de um modo característico - notada em campo e por Xavier (2013) entre os Koripako-, é recitado pausadamente e em um tom de voz mais baixo. Algumas Bíblias têm marcações feitas com caneta nos versículos dividindo as partes da sequência.

142Na descrição da missionária deixa subentendido que as mulheres são responsáveis pela escola dominical. Considero que isto expresse as relações de gênero nas atividades da igreja, os homens são os pastores, diácono e anciãos e as mulheres professoras da escola dominical. Atualmente há homens encarregados das escolas dominicais como, por exemplo, em Jerusalém (Xavier, com. pessoal), não observei em nenhuma comunidade baniwa do Médio Içana homens responsáveis pela escola dominical.

*tradução*) é a seguinte<sup>143</sup>: 1) As crianças saem da igreja com professor cantando “Jesus ama as pequenas crianças” e vão para outro prédio; 2) (A) Professora ora por elas; 3) (A) Professora lê uma história da Bíblia do Livro de Iniciantes. Ela faz perguntas após cada parágrafo e os ensina a ler sentença por sentença; 4) Ela ensina a memorização de cada verso depois da história bíblica; 5) Ela ensina a música após a lição; 6) As crianças retornam para a igreja e os adultos ouvem suas músicas; 7) Elas permanecem em pé na frente da plateia e dizem o verso memorizado e cantam as músicas da escola dominical.

Na escola dominical em Vista Alegre observei várias atividades descritas acima, exceto a lição bíblica do Livro de Iniciantes e a técnica de pergunta-e-resposta dos versículos bíblicos. Pode-se afirmar que a intenção de Muller era que a escola dominical também pudesse viabilizar a leitura da Bíblia pelas crianças. Podemos considerar que durante a escola dominical e a apresentação no culto as crianças Baniwa estão vivenciando as práticas religiosas, como a memorização e enunciação dos versículos bíblicos, as músicas em português e do Hinário e os modos adequados/desejados de se comportar dentro da igreja.

De acordo com Xavier (2013: 386-387), nos cultos entre os Koripako, a prática mais significativa é a leitura pública e coletiva da Bíblia, aliada com a técnica de pergunta-e-resposta. Assim, a leitura funciona como poderoso suporte à memória - não só individual, mas coletiva e social- e também como forma de assimilação e compreensão da mensagem. A leitura em voz alta, pública e coletiva realizada em todos os cultos, assegura a eficácia de sua prática. Neste sentido, a repetição e a memorização dos versículos entre as crianças na escola dominical seguida da apresentação aos adultos demonstram algumas das práticas da leitura da Bíblia realizada pelos Baniwa.

### 3.3. Os conselhos

“No conteúdo de conselho educacional, fomos orientados para sermos solidário, *iponitti*, (...) ser solidário com as outras pessoas é receber todas as pessoas em sua casa, *ikoadatakhetti*, acolhimento e/ou receptividade, ou seja não escolher atender pessoas que passam ou chegam em sua comunidade ou casa. (...) No sentido de formação para vida, o conselho tem função essencial na aquisição de conhecimento tradicionais de sobrevivência nas comunidades indígenas. Os nossos pais e as mães aos orientarem a gente, dizem que temos que aprender a pescar, caçar, e aprender fazer canoa e casa, etc. Estes conhecimentos tradicionais que garantem sucessos e autonomia, liberdade política,

---

143Uso o artigo a em parênteses para melhorar a fluidez do texto.

econômica e cultural indígena. Nos momentos de conselhos somos incentivados para aprender a fazer um pouquinho de todos os conhecimentos tradicionais, acima citados, senão seremos dependentes de quem sabe ou domine estes conhecimentos. O que se vê, além de aprender se comportar bem no meio dos outros, mas preciso saber ouvir e respeitar outros, no mínimo é necessário ter domínio de conhecimentos de trabalhos para garantir sustentabilidade futuro na comunidade. Dizem que se não aprender a construir casa e construir canoa, a gente passará depender das pessoas que fazem canoa. E conseqüentemente terá dificuldade de locomoção aos trabalhos, na pesca, na caçaria ou para realizar uma viagem em outros lugares. Aprender todos estes conhecimentos tradicionais indígena para vida é garantir propriedade, tranquilidade, sustentabilidade na comunidade indígena”. (Custódio Baniwa, Seminário Infâncias/Crianças Indígenas<sup>144</sup>)

Esta fala de Custódio Baniwa foi apresentada na mesa redonda, “Conselhos e Benzimentos: criando crianças no Alto Rio Negro”. Para Custódio os *conteúdos dos conselhos educacionais* são um modo de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a vida na comunidade baniwa que garantem *sucessos e autonomia, liberdade política, econômica e cultural indígena*. Além desses conhecimentos é necessário respeitar e ouvir os mais velhos, acolher as pessoas na sua casa. Em outro momento de sua apresentação ele apontou que os conselhos pretendem orientar a pessoa para que seja *nawikhiete* (homem) e *nawikhidora* (mulher), que sabem respeitar os outros, sabem dialogar, ouvir e socializar com as demais. De acordo com Diniz (2011:123), para se tornar uma pessoa boa entre os Baniwa e Coripaco, *hamiñheete newikika*, é necessário o investimento de todo o conjunto social, isto é, do grupo de pessoa no qual se está inserida, num processo contínuo que ocorre no dia-a-dia.

Em uma noite em Juivitera que houve *garapa*, bebida de baixa fermentação, entre as conversas que eram possíveis diante da música alta, seu Roberto comenta sobre os antigos rituais destinados aos jovens e os aconselhamentos.

Antigamente tinha o tempo de preparação dos jovens para aprender o que é importante para casar e ter uma família. Depois de ter se formado que o jovem poderia se casar. O aconselhamento orienta a ser um homem e uma mulher baniwa e como receber as pessoas quando chegam na sua comunidade. Depois de ter passado por isso os jovens não irão mais ouvir os conselhos dos pais porque a partir de diante eles irão construir sua própria família. (Caderno de campo 28/10/13)

Intrigada sobre o que seria essa orientação dos jovens, no outro dia perguntei para Gracimar como é feita essa preparação para o casamento. Ela

---

144Realizado nos dias 18 e 23 de agosto de 2014 na UFSCar pelo Observatório da Educação Escolar Indígena.

comenta que depois que a menina menstrua, a mãe passa a falar com ela sobre as atividades que as mulheres fazem para seu marido e sua família como fazer uma roça, torrar farinha e fazer beiju, ter sua própria pimenta. A mulher deve saber um pouquinho de cada coisa, pois quando casar mudará de sua comunidade de origem e irá sobreviver por meio de seu trabalho na roça e na casa de farinha, em conjunto com seu marido<sup>145</sup>. Ela tem que ter seu próprio forno e seu marido deve fazer os utensílios (aturá, balaio, abano) porque senão as mulheres que você usa os utensílios ficarão com ciúmes<sup>146</sup>. A fala de seu Roberto e as considerações de Graci elucidaram alguns pontos pertinentes aos conselhos, especialmente como ser homem e mulher baniwa e receber as pessoas em sua comunidade. Neste sentido, Diniz (2011) aponta os princípios e valores nos processos de formação da pessoa boa Baniwa:

A definição de *Hamiñheete Newikika* engloba domínios de técnicas (competências e habilidades) para sobrevivência e se associa ao aprendizado do comportamento considerado moralmente aceitável. O princípio educativo embutido nesse processo é possibilitar que a pessoa aprenda a produzir os utensílios de uso cotidiano, que saiba caçar, pescar, produzir alimentos, fazer uso da etiqueta de tratamento com os parentes segundo as regras tradicionais, conhecer a produção mítica do grupo, bem como plantas e outros recursos disponíveis no ambiente. Precisa ainda praticar a generosidade e as normas que regem a cortesia devida aos consanguíneos e afins, de acordo com a posição hierárquica de seus *sibs* de origem. (Diniz 2011:123)

Passo, então, a breve descrição de duas cenas de *aconselhamentos* em situações cotidianas na comunidade de Vista Alegre, a primeira é um relato de pequenas brigas entre irmãos e a segunda nas viagens para outras comunidades ou para a cidade.

Em uma tarde, notei que um grupo de irmãos e irmãs estava discutindo próximo de sua casa e logo em seguida começaram a brigar, o irmão menor chora e sua mãe sai da cozinha para ver a situação. Ela pede para os filhos irem até ela e que as crianças menores entrem na casa. Em seguida chama a filha mais velha e inicia uma longa fala em um tom mais severo (foi possível ouvir apenas algumas partes) indicando que o irmão maior deve cuidar dos menores e que atitude da menina era ruim, pois estava discutindo e brigando com seus irmãos menores. Ela afirma que já tinha percebido essas brigas entre

---

145Como apontam diversas etnografias sobre o Alto Rio Negro, no casamento a dupla de gênero se complementa na distribuição do trabalho e da autonomia familiar (C. Hugh-Jones, 1979; Garnelo 2003; Lasmar 2005; M. Oliveira 2016).

146M. Oliveira (2016) relata uma tentativa de comprar certos utensílios de suas interlocutoras e a recusa destas, reiterando que os objetos são delas. Os objetos pertencem de fato a pessoa e possuem agência (cf. T. Oliveira 2015).

eles e que esperava que a filha maior tivesse um comportamento diferente. Ela reitera que o filho mais velho sempre será aquele que deve cuidar e estar atento aos demais irmãos e que não quer ver aquela situação novamente.

As viagens são bastante corriqueiras no dia a dia das comunidades baniwa, ocorrem por causa de eventos, reuniões ou uma visita a parentes, para a mudança para outra comunidade ou para cidade para dar continuidade aos estudos. Geralmente os pais podem conversar antes da partida ou ao longo da viagem para orientar as crianças e jovens, indicando como eles devem se comportar, o respeito com os mais velhos e os parentes, saber falar e se relacionar com as outras pessoas. Em sua trajetória, Custódio Baniwa descreve que quando saiu de sua comunidade para estudar em São Gabriel da Cachoeira e na UFSCar, a preocupação de sua família era como ele iria se comportar, por onde andaria, deveria saber respeitar outros e saber se relacionar com outros parentes indígenas. Mesmo fora de sua comunidade é necessário receber e acolher as pessoas em sua casa.

Estas cenas de aconselhamento mostram como os as mães transmitem alguns dos princípios e valores da socialidade baniwa como a boa convivência entre irmãos, o bom comportamento e o respeito pelos mais velhos. É importante assinalar que essas cenas foram observadas especialmente entre familiares e filhos, assim, apreende-se que o intuito desses conselhos são transmitir às crianças e jovens quais os comportamentos, atitudes e valores desejados na convivência familiar e comunitária<sup>147</sup>. Nos próximos capítulos apresentarei outras situações de *aconselhamento* no contexto escolar como, por exemplo, na sala de aula e na formatura.

### Breves considerações

Neste capítulo apresentei por meio da etnografia o cotidiano das crianças da comunidade de Vista Alegre no rio Cuiari e suas experiências de aprendizagem nos contextos não-escolares. Como aponta Tassinari (2015:166) a análise dos processos de ensino e aprendizagem das crianças indígenas em contextos não-escolares demonstram aspectos importantes à infância indígena como a centralidade da experiência e da corporalidade, a atenção aos esforços de imitação, a ênfase na iniciativa dos aprendizes e a atribuição progressiva de responsabilidades. A descrição ao longo deste capítulo buscou ilustrar tais

---

<sup>147</sup>Considero que estas observações de campo mereçam uma investigação mais detalhada.

aspectos a partir das experiências das crianças baniwa em sua comunidade. E apontar algumas considerações sobre as práticas de aconselhamento voltadas à formação da pessoa baniwa na vida na comunidade.

Por fim, retomo um belo trecho das anotações de campo de Aracy Lopes da Silva (*in memoriam*) na aldeia Xavante 'Ritu Wawé (Terra Indígena Parabubure, 1977) que sempre me inspirou nas observações durante o período em campo em Vista Alegre e nas reflexões antropológicas sobre as crianças/infâncias indígenas.

A menininha e seu trançado, à sombra, na roça. Sua minúscula cesta. Encarpirata no alto da árvore, trabalha. À sua volta, a mata ciliar que ladeia o rio e a roça de milho, arroz, banana, melancia, mandioca..., onde há pouco trabalhavam seus pais. Agora, que eles descansam, depois de uma breve refeição, ela também o faz. Cantando e conversando com os que estão na esteira sob as árvores, ela tece pequenos fios de fina fibra vegetal, que aos poucos toma forma. Tudo isso, numa cápsula de tempo e ação, por deliberação e ritmos próprios: brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender, numa só experiência, um só momento. (Lopes da Silva 2002:46).



## **CAPÍTULO 4 - A escola Moliweni**

Neste capítulo apresento a escola Moliweni localizada na comunidade de Vista Alegre, no rio Cuiari, para refletir sobre as relações entre *comunidade-escola* tendo em vista a convivialidade, a comensalidade e os processos de ensino e aprendizagem, como os conselhos e o *saber-fazer*. Neste sentido é imprescindível analisar as relações entre a escola e os espaços da comunidade como indícios das especificidades da convivência dentro e fora da escola (Müller 2002) bem como como sinalizar o status delas perante os adultos (Alvarez 2004).

A partir da experiência etnográfica na escola Moliweni, será descrito o cotidiano escolar que corresponde a aulas, merendas, atividades escola-comunidade e reuniões no centro comunitário. Tomo como ponto de partida as entrevistas realizadas com as lideranças e famílias de Vista Alegre sobre a história da escola de sua comunidade em dois períodos distintos: a escola Vista Alegre e a escola Moliweni. Esta última está relacionada ao retorno do professor João Claudio da EIBC Pamáli em 2008 e o envolvimento e participação comunitária nas mudanças de sua escola. Durante o trabalho de campo em Vista Alegre, participei diariamente das aulas, principalmente na turma do professor João Claudio, e assim pude presenciar inúmeras situações que valorizavam os interesses das crianças e jovens e as demandas comunitárias. Além disso, acompanhei algumas aulas de educação infantil do professor Marcos Andrade e também das séries iniciais com a professora Gracimar. Algumas das atividades pedagógicas serão apresentadas por meio de anotações do caderno de campo para enfatizar a etnografia do cotidiano da escola indígena Moliweni.

As reuniões de início e encerramento das atividades escolares realizadas no centro comunitário também serão descritas, pois são um espaço importante para compreender os valores e princípios das lideranças e famílias sobre sua escola. Quais são as considerações feitas durante a avaliação da escola? Por que os pais e mães insistem que as crianças e jovens devam ir à escola para que aprendam e melhorem a vida *na comunidade*? De que maneira a escola responde às expectativas? Neste sentido procuro compreender uma fala do professor João Claudio, afirmando que “o objetivo da escola é garantir a pessoa

fazer alguma coisa dentro de sua comunidade”. Então, a proposta no decorrer deste capítulo é refletir sobre os sentidos da relação *escola-comunidade* a partir da experiência etnográfica da escola Moliweni na comunidade de Vista Alegre.

#### 4.1. Origens e transformações da escola

No período de campo foram realizadas entrevistas sobre a escolarização com alguns anciãos, velhos e adultos de Vista Alegre<sup>148</sup> que relataram a alfabetização e leitura realizado por Sofia Muller, as escolas dos missionários, a contratação de professores indígenas e o retorno do professor João Claudio da EIBC Pamáali. Na maioria das entrevistas, os interlocutores indicaram o *antes* e o *hoje* da escola em Vista Alegre, além do uso recorrente de alguns termos como *enfrentar* e *aguentar*, *animar* e *desanimar*, *interesse* e *desinteresse*, *dificuldade*, *descontinuidade* e *continuidade*, *documentos* e *registros*. Levando em conta as percepções e perspectivas de Vista Alegre, compreendo que os marcadores temporais da escola dizem respeito aos processos de ensino-aprendizagem, aos interesses individuais pela busca de conhecimento, aos conflitos geracionais, e podem sintetizar algumas das transformações da educação escolar baniwa do rio Içana, principalmente após a implantação da escola Pamáali.

##### 4.1.1.A passagem de Sofia pelo Cuiari

De acordo com referências da literatura como Wright (2005:228-229), Xavier (2013: 236-252), e os relatos da própria missionária (Muller 1952:13), Sofia, como é conhecida pelos Baniwa, que atuou principalmente na Colômbia, realizou algumas viagens entre os Baniwa e Koripako no Brasil. Na primeira viagem, realizada em 1949, Sofia passou pelo rio Cuiari para chegar ao Médio e Baixo Içana e no ano seguinte retornou ao Içana e foi ao Aiari. A passagem de

---

148As pessoas que participaram das entrevistas foram indicadas pelo professor João Claudio, que procurou abranger diferentes gerações e lideranças da comunidade. Os nove participantes foram, em ordem de senioridade: Claudio, Jovino, Andrade, Ramiro (velhos/anciãos - os dois últimos são pastores), Pedro (ACIS), Emiro, Augusto, Arlindo, Silvério (capitão no momento da pesquisa). As perguntas e a condução das entrevistas foram feitas por João Claudio, que também fez a tradução para o português para mim. Lembro que compartilhamos atividades de pesquisa no âmbito do OEEI/UFSCar, para quem redigimos trabalhos em co-autoria.

Sofia pelo rio Cuiari foi lembrada por seu Claudio durante a entrevista e reproduzo um trecho de sua fala:

“Estudava quando era criança (9 anos) na foz do Cuiari com o delegado, não era na língua. Estudava um mês quando delegado saiu, a escola paralisou. Depois de muito tempo conheci Sofia e aprendi a ler com a Bíblia e ABC na língua mesmo, depois veio pastor Henrique. Ele continuou o trabalho de Sofia para ter a Bíblia baniwa [tradução]. Sofia como professora ensinava bem rápido uma semana, aprendia DA/DE/DI e a pessoa já tinha que já ler. Ela era nova quando chegou. Eu fui com ela para Tunuí, que era mais antiga que Vista Alegre. Ela ficou em Tunuí na casinha isolada, na outra beira do rio. Não tinha escola, era na casa dela mesmo ou no centro comunitário. O objetivo era só mesmo ler a Bíblia na língua. Depois de muito tempo chegaram os missionários em Tunuí e começaram a fazer escola na comunidade mas não tinha lugar específico”.

No decorrer da entrevista ele aponta que durante a época que Sofia esteve no rio Cuiari havia apenas sítios e que a missionária tinha ajudantes indígenas em sua canoa. A comunidade de Tunuí já existia e foi um dos locais em que Sofia ensinou a leitura da Bíblia. Anos depois, Tunuí tornou-se uma das sedes da Missão Novas Tribos<sup>149</sup>, onde eram oferecidas aulas para crianças e jovens do Médio Içana com o uso da Bíblia e do hinário.

O método utilizado pela missionária era o *Laubach*, em que uma pessoa poderia aprender a ler sem ter livros, ao menos inicialmente (Muller 2003:31). Este método foi criado por Frank C. Laubach, missionário protestante norte-americano, em seu trabalho nas Filipinas, e consiste no reconhecimento de palavras escritas por meio de figuras de objetos familiares do dia-a-dia para o ensino da leitura, e as letras iniciais são enfatizadas no aprendizado para que os alunos as reconheçam em outras situações (Xavier 2013: 300).

Sofia lecionava pela manhã e à tarde em turmas separadas, meninos e meninas na parte da manhã, jovens e homens casados à tarde. As mulheres não podiam acompanhar as aulas porque deveriam cuidar de seus filhos. Muller descreve que todos chegavam à aula bem limpos, usando suas melhores camisas e com os seus cabelos pretos brilhando com o óleo perfumado que compravam dos comerciantes e que eles amavam os corinhos que cantavam todas as manhãs antes de começar as aulas (Muller 2003:33). As aulas consistiam no programa de alfabetização com a utilização do flanelógrafo com sílabas e consoantes. Ela apontava uma sílaba no cartaz e os alunos repetiam, então acrescentava uma nova consoante e assim sucessivamente até

---

149As sedes da MNT foram implementadas nas décadas de 1980 nas comunidades de Boa Vista próxima a foz e em Jandu Cachoeira, no Alto Içana.

memorizarem metade das sílabas dispostas (idem:33). Em seguida, solicitava que dois alunos fossem ao cartaz para ver quem apontava as sílabas que ela ditava. Sofia descreve que quando ditava uma palavra que os alunos gostavam como *k u p e* (peixe) eles vibravam e percebiam rapidamente que poderiam ler as palavras, o que aumentava sua motivação (ibidem 2003:32). Ao notar que algumas pessoas já estavam lendo, a missionária então os convencia que o pequeno livro preto era a Palavra de Deus e despertava o interesse dos novos leitores (Muller 2003:33).

A descrição da rapidez do ensino da leitura realizado Sofia foi lembrada não apenas na entrevista com seu Claudio, mas nas demais falas de alguns velhos de Vista Alegre e durante o encontro da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco, em que anciãos e velhos afirmaram que na época de Sofia aprenderam a ler a Bíblia em pouco tempo (*10 dias, uma semana*) por meio da repetição das sílabas (da-de-di...).

#### 4.1.2.Os missionários em Tunuí

Tunuí era a comunidade mais próxima de Vista Alegre onde era oferecida a educação escolar. De acordo com os relatos a escola funcionava *sem um local específico* e as aulas ocorriam de forma intermitente pois os missionários se deslocavam até as comunidades e sítios para lecionar durante breves períodos. Nas entrevistas, os interlocutores indagaram sobre os recursos financeiros da escola neste período como, por exemplo, o salário dos professores pois as atividades não tinham continuidade, os documentos ou registros escolares, e não havia informações do desempenho dos alunos às famílias das comunidades.

Em sua entrevista, Pedro considerou que “a escola apenas orientava a ler a escrever” e que “a escola não tinha objetivo das crianças estudarem para frente”, também afirmou que “os missionários faziam como criando um papagaio só para falar sem entender” e que gostaria de “tentar entender como era o trabalho dos missionários, não tinha objetivo, continuidade...”. Nas entrevistas foram recorrentes afirmações como “não entendia o que era a escola, o que era, para que servia” (Augusto), indicando que no período dos missionários não havia informações sobre a escola e os alunos, além da dificuldade de transporte nas canoas a remo para as aulas que ocorriam de

modo descontínuo. Entretanto, os velhos e adultos sempre apontaram o *interesse* dos jovens em estudar, de *enfrentar* e *aguentar* a escola.

João, que foi aluno durante alguns períodos em Tunuí, descreveu como eram as aulas:

“As missionárias ensinavam com versos da Bíblia, cantos, elas tinham um canto da música gravada e ensinavam em português. Ninguém podia falar na nossa língua, só em português. Quem falava em baniwa levava castigo. Elas não falavam baniwa. E nós, coitados, tinha que ficar calados. Elas tinham régua de madeira e batia na nossa cabeça, e quando via que a gente conversava entre nós, tirava um dos alunos e ficava lá na frente. Às vezes dava castigo, ficava ajoelhado no chão, castigando mesmo. Funcionava desse jeito. Os que eram mais velhos já, ela deixava roçar, capinar ao redor da sala. Castigando eles. Quem não fazia tarefa deixava terçado para eles. Enquanto estudávamos na sala eles trabalhavam lá fora. A lição de casa era escrever alfabeto, algumas frases. Nem falava na nossa língua. Na época a gente enganava a professora. A gente decorava o texto, ficava com o livro na frente, mas não lia, só falava o que tinha decorado o texto mesmo. A gente leu o que já tinha na cabeça” (Claudio 2012a).

Neste relato são descritos a proibição do uso da língua materna e castigos para aqueles que conversavam na língua baniwa, práticas que também eram realizadas nos internatos salesianos de toda a região como apontam alguns pesquisadores (F. Cabalzar 2012, D. Silva 2012, Luciano 2013, C. Silva 2014). Segundo Xavier (2013:313), a leitura da Bíblia para os Koripako é uma *leitura pública* que proporciona um *meio de ouvir o que se fala*, e pretende reforçar a memória do que substituí-la. Assim, considero que algumas das estratégias dos alunos quando submetidos à leitura era uma maneira de agenciar os métodos de alfabetização dos missionários com as práticas de memorização e repetição da *leitura pública* da Bíblia.

#### 4.1.3.O início da escola em Vista Alegre

O início das atividades escolares na comunidade foi por volta dos anos 80, logo após sua fundação<sup>150</sup>, por meio dos missionários de Tunuí. Eles ensinaram algumas pessoas, dentre elas Pedro, que já tinham passado por Tunuí, para trabalhar como professor em Vista Alegre. Em sua entrevista, Pedro relata que neste primeiro período de atividades da escola na comunidade era orientado pelos missionários para apenas ensinar a leitura da Bíblia e a escrita do nome. Ele foi contratado para ser professor, todavia não recebeu nenhum salário, por isso tinha dúvidas sobre quem sustentava a escola. As atividades

---

150A história de fundação da comunidade está no segundo capítulo.

funcionaram também de forma descontínua e os missionários eventualmente retornavam à comunidade e ofereciam alguns livros, de modo que a Bíblia deixou de ser o único material presente nas aulas.

Na década de 1990, a prefeitura iniciou o acompanhamento das escolas no interior, concomitante à retirada dos missionários que eram responsáveis pela educação escolar da região<sup>151</sup>. As escolas passaram a funcionar por meio de decretos da Secretaria Municipal de Educação e eram chamadas de *escolinhas* porque ofereciam somente as séries iniciais do ensino fundamental. Os primeiros professores contratados eram principalmente da etnia Tukano, pois alguns tinham completado os estudos nos internatos.

Nesta época, os professores permaneciam na comunidade durante o ano letivo, contudo havia desistência e abandono das atividades devido a motivos como falta de adaptação à comunidade e a diferença linguística. De modo geral, as entrevistas realizadas em Vista Alegre demonstraram que esses professores não tinham o devido comprometimento com a escola porque não eram Baniwa e não estavam em suas respectivas comunidades. Os professores não chegavam no período de início das atividades letivas ou abandonavam a escola sem nenhum aviso prévio. Neste sentido, os relatos apontaram que os professores eram os únicos responsáveis pela escola e que eles “não falavam sobre a situação dos alunos, assim, os velhos não entendiam a dinâmica da escola, não entendiam os documentos [boletins]” (seu Claudio). Além de não haver continuidade das atividades escolares, as aulas eram realizadas em português, o que dificultava a aprendizagem das crianças e havia castigos para aqueles que não respeitassem as regras como ajoelhar no milho, roçar em torno da escola e carregar água. Dessa forma, as crianças ficavam desanimadas (Claudio 2012a). Este período também é lembrado pelas dificuldades de *aguentar* e *enfrentar* a escola diante as dificuldades e castigos e pelo fato das famílias das comunidades não participarem da da escola.

#### 4.1.4.O retorno do professor João Claudio da Pamáli

João era capitão da comunidade quando saiu para estudar na escola Pamáli em 2000. Ele foi aluno da primeira turma, composta por algumas

---

151No Içana havia a Missão Novas Tribos e o internato salesiano em Assunção. No Uaupés e Tiquié os salesianos fundaram missões nas comunidades de Taracuí, Pari Cachoeira e Iauaretê (F. Cabalzar 2012, C. Silva 2014, M. Oliveira 2016).

peças que atualmente são referências nas escolas do rio Içana<sup>152</sup>. Após completar os estudos, que correspondiam à segunda etapa do ensino fundamental, João atuou como auxiliar no projeto de piscicultura e também em atividades de pesquisas em comunidades no Aiari. Retornou para Vista Alegre em 2008 e começou uma série de conversas e reuniões na comunidade sobre a escola.

Sobre este período de mudanças na educação escolar em Vista Alegre, apresento o ponto de vista de João, que relatou algumas das *fofocas*, a relutância por causa da religião evangélica na inserção de danças, músicas e dabucuri na escola, e as considerações dos velhos e adultos, que não apontaram esses desentendimentos em nenhuma das entrevistas realizadas<sup>153</sup>.

Logo quando João retornou, percebeu que havia uma certa dificuldade no reconhecimento burocrático-institucional da escola em Vista Alegre. A escola chamava-se Vista Alegre, assim, os registros escolares designavam Escola Municipal Indígena Vista Alegre da Comunidade Indígena Vista Alegre. Nas conversas iniciais com a comunidade João explicitou que era importante a escola ter um nome específico, não apenas se referir como Vista Alegre. Foram discutidas algumas propostas de nomes e dentre eles *Moliweni*, *clã-sib* dos fundadores e da maioria dos moradores da comunidade, traduzido por sucuriju. João levou essa proposta para a Secretaria Municipal de Educação, que aceitou o pedido, embora até o período da pesquisa de campo a SEMEC não tivesse feito a alteração de nome<sup>154</sup>. Apesar da demora na tramitação burocrática para a mudança do nome para Moliweni, nos eventos escolares Baniwa do Içana, os participantes reconheciam o novo nome<sup>155</sup>.

---

152Plínio Marcos, Orlando, Reinaldo, Rogério, Ronaldo e Valdir de Tunuí Cachoeira; Clarinda, Gracimar, Aparecida, Erivaldo, Juarez e Gielson de Juivitera; Paula de Pupunha Rupitá; Wilson de Tucumã; Armindo e José de Mauá Cachoeira; Juvencio, Dzoozo, de Santa Isabel; de Ukuqui Cachoeira e Tiago de Barcelos (o único aluno Koripako da turma). Agradeço a Laise Diniz pelas informações dos alunos da primeira turma.

153É possível que essas disparidades nos relatos ilustrem a evitação de conflitos na comunidade. Cf. Garnelo (2003: 83).

154De acordo com a SEMEC era necessário um conselho para aprovação da alteração do nome e em seguida ela seria adicionada no cadastro do CENSO escolar. Durante a redação da tese encontrei dados mostrando o nome atual da escola em <http://escolasbr.com/esc-mun-indigena-moliweni>; <http://escolasbr.com/esc-mun-indigena-moliweni>; <http://www.fnde.gov.br/pddeinfo/index.php/pddeinfo/escola/consultar> (acesso em 25/10/2016).

155Houve diversas alterações dos nomes das escolas baniwa do Içana neste período de elaboração de projetos de escolas indígenas, diferenciadas e específicas nas comunidades. Os antigos nomes como, por exemplo, Tunuí, Príncipe Encantado, Menino Jesus foram alterados para nomes em baniwa decididos pelas comunidades como apontam D. Silva (2012, 2013), João Claudio (2012a) e C. Silva (2014). M. Oliveira (2016:173-174) mostra como as nomeações das escolas fez parte do movimento de valorização da língua materna no contexto do

A escola na época funcionava em uma pequena casa de madeira e com telhado de zinco próximo ao centro comunitário<sup>156</sup>, e João percebeu que aquele ambiente não era adequado às aulas por causa do calor excessivo e do espaço reduzido. Por isso, sugeriu à comunidade que construíssem sua própria escola com a colaboração da SEMEC. Naquele período a irmã Edilúcia era a secretária de educação e forneceu alguns materiais como motosserra, gasolina, martelos, serrote, pregos, telas e um subsídio para o pagamento do serrador da comunidade para a construção da escola. Foi decidido onde seria o local apropriado, um planalto um pouco afastado das casas da comunidade, e definiu-se que as salas seriam no modelo de ocas (circulares) feitas com madeiras, telas e cobertura de caraná, para que fossem arejadas e para que os pais vissem seus filhos estudando. Além disso, a disposição das salas e da secretaria<sup>157</sup> do espaço escolar procurou imitar a silhueta de uma sucuriju.

Tendo então um novo nome e um espaço *específico* da escola, as discussões na comunidade tinham como intuito elaborar a proposta da Escola Moliweni. Durante as reuniões com as famílias, foi apontada a importância do estudo para ajudar nos trabalhos da comunidade e que a escola poderia fazer projetos para obter recursos para Vista Alegre. Neste sentido, os objetivos da escola articulavam uma relação entre técnica e prática tendo em vista a melhora de suas vidas na comunidade. É válido ressaltar na experiência de Vista Alegre a perspectiva da aprendizagem escolar como uma forma de adquirir novos conhecimentos e reforçar os vínculos dos estudantes com a comunidade.

Durante a discussão sobre a organização das atividades escolares, surgiu a proposta de criar a atividade escola-comunidade, que contaria com a participação das famílias e seria realizada uma vez por semana. A proposta tinha como intuito valorizar os aprendizados com pais e familiares fora da sala de aula e também ensinar trabalhos e conhecimentos da comunidade. O planejamento de tais atividades seria realizado na reunião de início do ano letivo e avaliado na reunião de encerramento. Ambas as reuniões foram

---

movimento indígena no alto rio Negro.

156Após a construção da escola, esta casa passou a ser designada para o atendimento e alojamento da equipe do DSEI enquanto permanecessem na comunidade.

157Apenas a secretaria foi construída no formato das casas na comunidade para melhor conservação dos documentos, registros, livros e troféus da escola.



propostas como um espaço para diálogo e avaliação da comunidade sobre as atividades escolares<sup>158</sup>.

Com algumas das propostas da escola Moliweni já estabelecidas, João apresenta a metodologia de *ensino via-pesquisa*<sup>159</sup>, pois entendia que era necessário “mudar um pouco o método como era antes, através do livro, nós temos que buscar nossa própria história, da nossa própria região” (Claudio 2012b). Neste sentido, a experiência de João na escola Pamáali permitiu que ele realizasse pesquisas e conhecesse algumas histórias da mitologia baniwa, bem como que aprender as danças e músicas tradicionais. Seu projeto para a escola Moliweni também pretendia a realização de danças tradicionais e dabucuri.

Surge então uma miríade de fofocas e conflitos em Vista Alegre. A comunidade é evangélica e compreende que esse movimento iria trazer de volta as práticas de *antigamente* - antes de Sofia -, como o uso do tabaco, do caxiri e os rituais e, portanto, não concordaram com a proposta<sup>160</sup>. Assim, João solicitou a ajuda ao seu irmão Pedro, que tem prestígio e respeito na comunidade, para informar as famílias, lideranças e pastores que a dança e música na escola seriam apenas uma *apresentação da cultura* e não um retorno aos costumes e práticas dos *antigos* e que era importante que as crianças e jovens soubessem fazer um dabucuri para receber as pessoas que viessem conhecer a escola Moliweni e também para que se apresentassem nos eventos em outras comunidades. Os velhos eram os mais desconfiados e relutantes com esta proposta, apesar do interesse e curiosidade dos jovens.

Então foi preparada uma primeira apresentação de dabucuri e dança no centro comunitário de Vista Alegre com a finalidade de demonstrar que aquilo fazia parte de sua cultura tradicional mas que não era exatamente como nos *tempos dos antigos*. Ao verem o dabucuri e as danças dos estudantes, a comunidade ficou menos receosa sobre o tal retorno dos *costumes de*

---

158Na escola Pamáali há reuniões semanais para discussão das atividades realizadas e uma assembleia no final do ano com as famílias dos alunos e lideranças para debate e avaliação do período letivo. João Claudio considerou importante sugerir a realização dessas reuniões para sua comunidade.

159Esta metodologia foi implementada na escola Pamáali com a finalidade de valorizar as pesquisas e conhecimentos indígenas e promover a articulação entre as demandas/interesses das comunidades e as práticas pedagógicas. No próximo capítulo tratarei mais detalhadamente do *ensino via-pesquisa*.

160Xavier (2013:153) cita o levantamento feito por Diniz (2005) nas comunidades Koripako, onde também havia a desconfiança e receio dos velhos baseado em uma “volta atrás” no Evangelho a partir das práticas como soprar, virar pajé e dançar na escola indígena.

*antigamente*, aceitando as *apresentações da cultura* feitas pela escola. Assim, o dabucuri e as danças passaram a integrar as reuniões, as formaturas na comunidade e também eventos com participação da escola Moliweni. Neste sentido, podemos considerar que a experiência de João na Pamáli desencadeou uma série de questões sobre tradição, cultura e religião na comunidade de Vista Alegre a partir das discussões que envolviam o processo de transformação da escola Moliweni e, especialmente, a cultura baniwa.

#### 4.2. A reunião do retorno às aulas durante minha pesquisa

Após a Conferência de que participei e que descrevi acima, professores e alunos se preparavam para retomar as atividades e organizaram uma reunião no centro comunitário<sup>161</sup> para a apresentação das turmas e discussão do meu trabalho na escola com as lideranças e famílias da comunidade. Durante um mingau, os professores informaram sobre a reunião da escola que seria realizada naquela manhã com os familiares e alunos, o sino seria tocado para convidar a todos para o centro comunitário. A reunião ocorreu como as demais de que participei durante o período de campo no Médio Içana, inicia-se convidando as *autoridades* - lideranças, capitão, pastores, professores, agente indígena de saúde, pesquisadores - para sentarem-se nos bancos na frente do centro comunitário, breves cumprimentos e falas.

Os discursos das autoridades e lideranças de Vista Alegre apontaram que a comunidade nunca tinha recebido alguém para ajudar na escola e que isso era resultado das mudanças da educação escolar baniwa, pois agora os brancos sabiam que havia escolas nas comunidades. A minha chegada na escola Moliweni era aguardada por todos e minha participação na Conferência - especialmente na distribuição de alimentos- foi lembrada diversas vezes pois eu estava *vendo e conhecendo a realidade* de Vista Alegre. Neste momento de considerações houve duas falas<sup>162</sup> que me instigaram à reflexão e transcrevo a seguir.

“Antigamente eu nunca estudei, não havia escola no meu tempo. Eu me criei sem estudo mas sei ler. Se nascesse hoje seria diferente. Agora vejo meus netos eles estão bem mas não sabem muito, sabem pouco. Por isso

<sup>161</sup>Nesta reunião os bancos estavam como nas refeições coletivas, encostados nas paredes e havia mesas no centro. O capitão, anciãos, pastores, agente de saúde e eu ficamos sentados na frente.

<sup>162</sup> Gracimar estava no meu lado durante a reunião e fez a tradução das seguintes falas.

estou avisando para vocês ficarem bem com os filhos de vocês para ter paciência, alguns que aprendem só, nem todos. Assim como meu filho que é professor. Hoje em dia eu não sou nada se não fosse a religião evangélica eu não seria nada. Deus que me ensinou a ler e escrever por isso vocês têm que ficar assim evangélicos para comunidade ficar bem. Só isso que eu quero falar para vocês trabalharem bem. Ainda falta muito para vocês aprenderem o que eu quero ver enquanto ainda estou vivo. Eu já não sou mais nada para vocês, apenas estou vivendo por viver, por isso que vocês tem que incentivar o filho de vocês. Por isso estou dizendo para vocês não encher em cabeça dos filhos de vocês com besteira. Hoje vocês tem professor daqui da comunidade. Por isso vocês tem que lembrar do estudo. Hoje vocês tem que aproveitar enquanto estão vivos, não joga fora o que os professores estão dando para vocês e também para ajudar na igreja no cap.. [?]. É assim que tô falando para vocês na frente da professora [Amanda]. Estou avisando para vocês terem paciência com filho de vocês”. (Seu Claudio)

“(...) Educação é saber respeitar, viver na comunidade. Ainda falta muito para mim, nossos filhos não tem que fazer nossas coisas eles têm que aprender, mas eles não nos escutam eles vão para longe não nos ouve. Os que estudaram não tem emprego os homens ficam andando na rua as mulheres têm filhos, eles não aproveitaram o estudo. Sem estudo ficamos trabalhando na roça. Falta de interesse das crianças no estudo e dedicação dos pais, (mas falta interesse das crianças). Nossa escola é feia mas dá para estudar aí dentro tem professor. Temos que incentivar nossos filhos, temos que agradar eles (...)”. (Pedro)

A fala do ancião Claudio mostrou brevemente sua experiência de aprendizado da leitura e escrita, aconselhando aos familiares a terem paciência e incentivar seus filhos aos estudos. Também afirma que com a religião evangélica haveria uma boa convivência na comunidade, *koame paowhaaka matsia*. Mais adiante, indica sua desvalorização perante à comunidade - por ser velho. A fala de Pedro articula as ideias de educação e *saber respeitar* na comunidade, ao comparar a vida na comunidade com a cidade, elucida os perigos e preocupações familiares como *ficar andando na rua* (homens) e a gravidez. Além disso, Pedro também discorre sobre o papel da família de incentivar e agradar os filhos, afirmando que há certo desinteresse das crianças aos estudos.

Em seguida, tive um espaço para uma breve apresentação do meu trabalho, comentei da minha experiência na escola Guarani Mbya no Pará e a pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem das crianças. E que aquela reunião era importante para que pudesse definir melhor meu trabalho na escola Moliweni em conjunto com o professor João Claudio. A reunião prosseguiu com as falas famílias, por meio dos homens. Em nenhuma reunião no centro comunitário observei as mulheres se expressarem publicamente, apenas a professora Gracimar. Os pais sugeriram que eu poderia ajudar principalmente nas aulas de português pois a viajiam como a maior dificuldade de seus filhos e pediram para que eu tivesse paciência com as crianças e jovens pois às vezes eles *desanimavam* e que alguns alunos poderiam ter *vergonha* de falarem comigo.

Gracimar fez uma recomendação para que as mães dos alunos conferissem se seus filhos estavam tomando banho e se arrumando para irem à escola<sup>163</sup>. Em seguida, João solicita aos pais que aconselhem seus filhos desde pequenos para aprender, porque depois de grande fica mais difícil. Logo depois, foram iniciadas as apresentações das pesquisas realizadas no período de férias dos alunos do ciclo final do ensino fundamental. Os temas relacionavam-se com vida na comunidade como, por exemplo, a variedade de árvores frutíferas, as espécies de pimentas, os solos para as roças e as madeiras para fazer canoa, entre outros. Estas pesquisas mostravam o interesse da escola Moliweni em apreender o cotidiano comunitário de modo que os alunos valorizassem os conhecimentos de suas famílias.

Finalmente, João informou que a merenda tinha sido entregue pela SEMEC, entretanto, a quantidade era insuficiente para todo o semestre, sendo assim a comunidade precisaria contribuir com alimentos para a merenda regionalizada. Foram discutidas as atividades escola-comunidade que seriam realizadas durante aquele período de aulas e foi decidido que as atividades seriam intercaladas, uma semana para a comunidade e a outra na escola, assim sucessivamente. Durante o encerramento, o capitão lembrou a comunidade sobre a distribuição de farinha e beiju para os professores. Em Vista Alegre, as famílias partilhavam farinha e beiju com os professores, pois eles tinham menos tempo para o cultivo na roça, caçaria e a pescaria e, dessa

---

<sup>163</sup>Em nenhum dia sequer havia crianças e jovens sem banho tomado ou mal arrumados nas aulas. Os banhos matinais fazem parte dos inúmeros cuidados com a limpeza corporal entre os Baniwa.

forma, esperavam que eles compartilhassem durante as refeições comunitárias os alimentos comprados na cidade por meio de seus salários.

#### 4.3. O dia a dia na escola

As aulas acontecem no período matutino. Por volta das oito da manhã, os alunos e professores vão pelo *caminho* para a escola. O sino marca o início das aulas, geralmente tocado por um aluno. Há três turmas: a educação infantil, as séries iniciais e o ciclo final do ensino fundamental. Todos os dias, no início das aulas havia *cantos de animação*. A prática de cantos no início das atividades escolares foi introduzida por Sofia<sup>164</sup>, realizados também pelos missionários e demais professores indígenas nas escolas das comunidades do Içana. Apesar de não haver material disponível suficiente para analisar as músicas de Sofia, é possível perceber mudanças nos tipos desses cantos, que eram hinos cristãos e agora são músicas escolares aprendidas, principalmente, em cursos de formação. Em outras comunidades baniwa do Médio Içana como Tunuí, Castelo Branco e Juivitera, também notei esses cantos iniciais nas aulas das escolas.

As aulas na escola Moliweni são na língua materna, e apenas na turma de João poderia haver alguma explicação dos conteúdos também em português, e geralmente ele pedia aos alunos para que tentassem se comunicar nesta língua, embora sempre conversarem em baniwa. A partir da minha convivência diária nas aulas, consegui aprender um pouco das expressões usadas na escola e assim, compreendia razoavelmente as crianças menores (monolíngues), principalmente na turma de Gracimar e de Marcos Andrade<sup>165</sup>.

O sino tocava às nove e meia para a merenda distribuída na escola. Neste momento, os alunos comiam e conversavam em pequenos grupos, as crianças menores brincavam e os professores permaneciam em torno das salas até o retorno das atividades, também indicado pelo sino. Por volta do meio dia, o sino anunciava o término da aula, professores e alunos arrumavam seus materiais para retornar a suas casas. Quando havia merenda no centro comunitário, o sino tocava novamente para alunos e professores retornarem com seus pratos e canecos.

---

164A missionária chamava esses cantos de corinhos; “(Como) eles amavam aqueles corinhos que cantávamos todas as manhãs antes de começarmos a aula” (Muller 2003:33).

165Os professores me auxiliaram e traduziram as falas que não entendia.

A alimentação da escola é fornecida pela SEMEC de modo irregular<sup>166</sup> e complementada com a merenda regionalizada oferecida pela comunidade. A merenda regionalizada foi uma iniciativa durante a gestão da irmã Edilúcia (2005/2008)<sup>167</sup>. A proposta tem como objetivo a substituição de gêneros alimentícios da merenda escolar por produtos típicos da região, estimulando o desenvolvimento sustentável e valorização da cultura local. Estes alimentos são obtidos por meio da compra de pequenos produtores, cooperativas e associações comunitárias. Contudo, o projeto não foi adequado às realidades das comunidades indígenas do interior do município como, por exemplo, a regularização das associações comunitárias estavam em situação irregular (documentos, finanças, entre outros). Deste modo, o atual formato da merenda regionalizada nas comunidades baniwa é planejado e organizado pelas próprias famílias e não há o repasse estatal.

Os alimentos distribuídos pela merenda da SEMEC são arroz, feijão, macarrão, enlatados, aveia, leite em pó, achocolatado, bolacha de água e sal, charque, café e suco em pó. As famílias da comunidade oferecem banana, jerimum, abacaxi, cubio, farinha, beiju e pimenta para complementar a merenda. A organização, distribuição e preparo da merenda são feitas entre as famílias. Quando a família preparava a merenda fornecida pela SEMEC podia tirar uma parte daqueles alimentos para seu consumo.

Apesar de não haver diariamente a merenda, ela acontecia em três situações: na escola durante o intervalo das aulas, no centro comunitário após o término das aulas e nos dias de atividade escola-comunidade. A merenda matinal geralmente era composta de alimentos de rápido preparo como mingau de aveia com leite, jerimum cozido, abacaxi, banana, bolachas, caribé, beiju com sal e pimenta e, os alunos levavam canecos para as aulas. Nos dias em que a merenda era distribuída no centro comunitário, todos voltavam para suas casas para deixar os materiais, pegar os pratos ou pequenas bacias e retornavam para a refeição. As crianças sentavam-se próximas e faziam brincadeiras com seus pratos e bacias. As meninas sentavam em um banco e os meninos em outro. No momento em que o panelão chegava com o alimento

---

166Nos relatórios os professores D. Silva (2013), João Claudio (2012a, 2012b, 2012c) é apontada o atraso na entrega das merendas nas escolas baniwa e que a quantidade é insuficiente para o todo o período letivo.

167O Programa de Regionalização da Merenda Escolar (PREME) foi implementado em 2004 pelo governo do Amazonas. <http://www.amazonas.am.gov.br/2010/04/programa-de-regionalizao-da-merenda-escolar-do-amazonas-referencia-para-politica-nacional/> (acessado em 25/02/2016).

(arroz com feijão, feijão com charque, farofa de frango, charque, salsicha, mortadela, macarrão com salsicha), todos colocavam seus pratinhos no chão e aguardavam enquanto as meninas distribuía. Quando a merenda terminava, as meninas com as panelas diziam (em um tom alto) “*kamphatsa*”, acabou. As crianças saíam correndo com seus pratos, ainda quentes, na mão em direção ao porto do rio para banharem.

A merenda no centro comunitário remete às refeições coletivas. As crianças e jovens, na condição de alunos, tinham comportamento e atitudes parecidos aos adultos e velhos durante o caribé e o almoço dominical. Elas entravam no centro comunitário pelas portas, masculina ou feminina, sentando-se em bancos alternados, conversavam e brincavam com seus pratos e vasilhas<sup>168</sup> enquanto aguardavam a comida. As jovens<sup>169</sup> que distribuía a merenda eram designadas pelos professores, podemos considerar que elas estavam desenvolvendo as habilidades imprescindíveis às refeições do centro comunitário, onde a divisão dos alimentos disponíveis deve assegurar que todos os presentes possam ter aproximadamente a mesma quantidade de alimento disponível (Garnelo 2007: 207). Vemos que a merenda no centro comunitário expressa algumas das relações de comensalidade na escola Moliweni.

Outras análises sobre escola e infância indígena nos permitem problematizar a relação entre professores, famílias e suas crianças. Ao longo de suas pesquisas com os Maxakali, Alvarez (2004:64) demonstra como a merenda é percebida como uma doação feita pelos professores à comunidade, visto que se considera que eles ‘capturaram’ e trouxeram esses alimentos do mundo dos não-índios. As crianças, ao irem para a escola, levam saquinhos ou outros recipientes para que, depois de comerem, guardar o restante para levar a suas famílias. Segundo Alvarez (2004:65), os professores das escolas maxakali devem frequentemente comprar outros alimentos para oferecerem às crianças e, conseqüentemente, às suas famílias. Os Maxakali consideram que a escolha do professor, realizada pela comunidade, exige dele um contra-dom aos benefícios recebidos pelo direito a ocupar este cargo – como o salário, o acesso ao mundo e aos bens dos não-índios, etc (Alvarez 2004:65). Para os professores é fundamental manter uma rede de alianças com o maior número

---

168Colocavam os pratos na cabeça, faziam barulhos com a colher e recipientes.

169Nenhuma merenda foi distribuída pelos meninos.

de grupos familiares. Só assim, as famílias lhes enviarão suas crianças para serem seus alunos, pois as crianças ou os alunos são o bem trocado entre professores e comunidade.

Neste sentido, podemos traçar alguns paralelos entre a merenda regionalizada de Vista Alegre e a merenda das escolas Maxakali. Como a merenda distribuída pela SEMEC não era suficiente para a alimentação dos alunos, as famílias se organizavam para fornecer produtos de suas roças e o preparo dos alimentos e, ficavam com uma pequena parte da merenda da SEMEC que era consumida no espaço doméstico. Ao contrário do caso Maxakali, as famílias compartilhavam a merenda no centro comunitário apenas nos dias que havia atividade escola-comunidade e a alimentação nestes dias era preponderantemente da merenda regionalizada. Eventualmente as famílias compartilhavam um pouco de sua farinha e beiju com os professores e esperavam que os alimentos comprados na cidade por eles fossem distribuídos durante as refeições comunitárias. Sendo assim, as expectativas das famílias baniwa sobre os professores da escola Moliweni estava direcionada mais ao âmbito da comensalidade realizada no centro comunitário do que o envio de suas crianças na escola como citado no caso Maxakali (Alvarex 2004).

#### 4.3.1. As salas de aula

Na educação infantil há aproximadamente quinze crianças, com idade entre três e seis anos, e o professor é Marcos Andrade<sup>170</sup>. O ensino infantil é considerado um período de adaptação à rotina escolar e as crianças pequenas podem comparecer de modo irregular ou deixar de frequentar as aulas, o que não é visto como um problema pelos familiares.

Durante o período em campo havia um menino de três anos que estava tentando frequentar a escola novamente<sup>171</sup>; sua mãe o deixava na sala no horário de início das aulas mas ele chorava na cadeira e permanecia em silêncio, exceto se alguém falasse com ele. O professor conversava com o

---

170No período da pesquisa ele cursava o Magistério Indígena III em São Gabriel da Cachoeira. Em nossas conversas, Marco demonstrava preocupação com o ensino das crianças, pois era sua primeira experiência docente. Frequentemente comentava comigo que os pais cobravam muito dos professores e por isso tinha *medo* de fazer algo errado. Nas aulas do ensino infantil em que estive presente vi um professor paciente e atencioso com todos os alunos, auxiliando aqueles com mais dificuldades e pedindo, também, que as crianças se ajudassem nas tarefas.

171O campo foi realizado no segundo semestre de 2012. Ele já tinha tentado frequentar as aulas no início do ano, mas tinha desistido.



menino e perguntava se ele queria ir embora, as respostas sempre eram afirmativas, assim, o menino voltava para sua casa. Marco comentou que as crianças pequenas são levadas pelas suas mães às aulas, algumas choram quando são deixadas na escola, e podem apresentar um comportamento bem distinto fora da sala de aula. Notei essa diferença de comportamento deste menino durante as brincadeiras com outras crianças na comunidade e quando estava nadando no rio, ele parecia extrovertido e participativo, se divertia e sorria.

As etnografias de escolas indígenas possibilitam mostrar as relações que a escola estabelece com as comunidades bem como entender os valores que os indígenas efetivamente concedem a sua escolarização e à de seus filhos e do que se aprende nas escolas (Cohn 2014:318). A análise de Gomes (2006) sobre as experiências de escolarização entre os Xacriabá descreve situações interessantes para refletir sobre a presença dos pequenos nas salas de aula. Nas escolas Xacriabá há a presença dos “encostados”, crianças em idade inferior à idade para cursar o ensino fundamental, e que, apesar de oficialmente não estarem inscritas, frequentam as salas de aula em companhia de seus irmãos e/ou primos maiores. Isto permite que se recrie, no interior das classes escolares, situações semelhantes àquelas existentes no contexto de vida cotidiana das crianças, quando essas podem participar das diferentes atividades desenvolvidas na comunidade (Gomes 2006:9). De acordo com a pesquisadora:

A presença dos “encostados” parece seguir esse padrão, adaptando-se, porém, ao contexto escolar: as crianças menores participam de algumas das atividades sem que pese sobre elas as exigências de desempenho a que as demais crianças devem responder. O que pode parecer um simples e banal exercício e imitação dos irmãos funciona, na verdade, como um contexto de aprendizagem que favorece a participação da criança em seu ritmo e suas modalidades próprias, alternando longos momentos de curiosa e atenta observação com momentos de tentativas de execução de tarefas e de apropriação dos instrumentos, simbólicos e práticos, de participação no contexto escolar. (Gomes 2006:9)

Neste sentido, a consideração das famílias de Vista Alegre, de que as crianças pequenas são enviadas à escola “para aprender como é ser aluno” podem delinear alguns significados da infância baniwa que perpassam a aprendizagem escolar na sua comunidade.

As atividades desenvolvidas na educação infantil são principalmente brincadeiras como corre cotia, passa anel, vivo ou morto, mímica, canto de

músicas e atividades de desenhos, pinturas e Tangram<sup>172</sup>. Na sala de aula do ensino infantil havia desenhos e pinturas pendurados semelhante a diversas escolas indígenas, como mostram as pesquisas do OEEI/UFSCar (Belenizi 2013, Beltrame 2013, Miranda 2014). As atividades eram realizadas por todas as crianças, exceto as menores, que ainda não estavam “adaptadas”. A distribuição dos materiais para as atividades era feita pelo professor e as crianças circulavam os itens entre si, principalmente o lápis de cor devido à pouca quantidade disponível. Durante as atividades, o professor pedia para que as crianças sentassem em seus lugares, pois elas ficavam deitadas e estendidas no chão ou em pé ao lado da carteira, usando também a mesa do professor para escrever nos seus cadernos ou pintar.

As crianças demonstravam bastante interesse nas atividades de desenho e pintura e nas músicas. É importante considerar que as pinturas e desenhos são atividades restritas ao cotidiano escolar. Nas brincadeiras entre crianças na comunidade, nunca notei pinturas e desenhos, exceto na casa de João Claudio e Gracimar (ambos professores), que compravam materiais escolares para seus filhos. As outras crianças dispunham do material básico - lápis, caneta, cadernos e uma mochila distribuídos pela SEMEC- e suas famílias podiam comprar outros materiais quando estivessem na cidade.

A aprendizagem do português constituía no ensino das letras do alfabeto e na escrita do nome, e na matemática aprendia-se os números de 1 a 10. Estas atividades eram realizadas por meio de desenhos, cópia da lousa e também com papéis mimeografados. Passo então, à descrição de duas atividades realizadas na mesma semana na turma de ensino infantil, para pensar sobre as interpretações das crianças sobre seus desenhos e figuras. Primeiro, a aula em que foram feitos desenhos da casa, e em seguida uma atividade com o Tangram.

Na segunda fizemos desenho da casa e anotei as considerações das crianças:

João: dentro da casa tem cozinha, tem carro.

Kelma: também tem cozinha.

Gabriel: a casa é boa. Tem cobertura de palha e tem gente dentro.

Audécia: tem um pato.

Daniela: tem porco.

Edgar: tem cobertura de alumínio e dentro tem gente.

Robson: dentro tem gente, a parede é de barro.

Adriana: meu desenho tá feio.

Josi: tem armário, fogão, a casa é feia.

Ilda: cobertura de zinco, armário, fogão.

---

172Quebra cabeça chinês fornecido pela SEMEC.

Andrélica: tem árvore, [mostra o rio], tem capim.  
 Carla: desenhou gente e capim.  
 Cláuvia: tem árvore e pessoa.  
 Joelma: tem serra e tem árvore.  
 Kelma e Josiclara: só mostraram o desenho, não falaram. (Caderno de campo, 07/11/12)

Depois da merenda Marcos levou o Tangram, jogo de blocos de madeira (círculos, quadrados, retângulo e triângulo) para eles brincarem e fazerem desenhos. Na primeira rodada da brincadeira/atividade a maioria das crianças fez casas, beiju, a escola, TV, colchão. Depois Marcos indicou algumas coisas para eles fazerem, como peixe e canoa. Era interessante porque era uma atividade em dupla e o par sempre dizia “isto não é um peixe”. Então Marcos pedia para o outro (do par) fazer. Aí o outro falava “isto não é um...”. Eles usavam os blocos como um contorno para o animal - mostrando que eles não usavam o conjunto de blocos para fazerem desenho - enquanto nos primeiros desenhos eles utilizavam os blocos da maneira correta indicado (pelas instruções contidas na caixa) para o jogo. (Caderno de campo, 08/11/12)

Estas duas atividades permitem refletir sobre as percepções das crianças sobre o espaço onde vivem e as significações que elas produzem a respeito de seu mundo (Toren 2004). Na primeira, desenharam as casas e depois tinham que falar<sup>173</sup> para os outros o que tinham feito. Os desenhos ilustraram casas da comunidade com a presença de pessoas, o padrão típico de moradia de pau a pique, cobertura de caraná e zinco, sendo a cozinha o único ambiente retratado separadamente. Também havia paisagens - árvores, capim - e alguns animais que estão em torno das casas como, por exemplo, o pato. Somente duas crianças menores não quiseram comentar sobre seu desenho e o menino mencionado acima, que não estava presente nesta aula.

Na atividade com o Tangram, as crianças fizeram dois usos diferentes das peças; no primeiro momento elas montavam o desenho tal como foi apresentado pelo professor e, em seguida, usaram as peças somente como contorno para seus desenhos. Esse jogo durou por mais tempo que o esperado, pois as crianças discutiam sobre a figura representada e reelaboravam os desenhos. Neste sentido, a criatividade das crianças no uso do Tangram possibilitou uma série de questionamentos e novas tentativas de montagem dos blocos, ao passo que quando estavam brincando na maneira indicada na caixa do jogo não houve nenhum entusiasmo.

O primeiro ciclo ou anos iniciais (1º ao 5º ano) é formado por meninos e meninas de 7 a 11 anos, a professora é Gracimar Paiva, que lecionava pela

---

<sup>173</sup>Como eu tinha domínio de certa parte do vocabulário consegui compreender as falas das crianças, as dúvidas que surgiram solicitei para o professor Marco traduzir.

primeira vez no ensino fundamental. As atividades desta turma são principalmente leitura e escrita em português e as quatro operações matemáticas. Tendo em vista o ensino multisseriado, a professora elaborava atividades que pudessem ser realizadas em grupos e que fossem apresentadas para a turma. Essas apresentações eram motivo de *vergonha* e desconforto, mas também de risos e descontração entre colegas. Questionei Gracimar sobre esta prática de ensino e ela me disse que foi assim que aprendera na Pamáali e a ajudou a perder a *vergonha* quando falava com outras pessoas, por isso era bom que as crianças também perdessem a *vergonha*. As demais atividades como desenhos e pinturas funcionavam, segundo a professora, para memorização e associação do português pelas crianças. Além disso, Gracimar destacou a importância de *aconselhar* seus alunos sobre as práticas de cuidados com o corpo, os comportamentos e atitudes na escola e na comunidade.

A questão da *vergonha* pode indicar valores relacionados e respeito pelos mais velhos, gênero e hierarquia entre os Baniwa. Em sua dissertação sobre a infância Xikrin, Cohn (2000:76, 127) assinala que a vergonha, *pia'am*, é um valor de respeito/distância social e que as crianças demonstram *vergonha* em situações diversas a dos adultos, como, por exemplo, na relação com qualquer pessoa não familiar de mais idade que ela própria e nas relações de afinidade que impedem a comunicação direta de categorias de pessoas. Em trabalhos posteriores a pesquisadora explica que o comportamento das crianças em relação aos mais velhos é pautado pela vergonha e pelo respeito, *pia'am*, e que, no contexto escolar, este poderia ser facilmente transferidos à figura do professor (Cohn 2005b:502). Então, ela sugere que a escola deveria cuidar para respeitar o seu público e não produzir situações em que aparece o constrangimento das crianças (ibidem)<sup>174</sup>. No caso da escola Moliweni considero que a iniciativa da professora às apresentações em sala de aula podem ser entendidas como um meio de “superar” a *vergonha*, no entanto, as situações demonstravam, ao mesmo tempo, o desconforto das crianças e, a falta de adequação da atividade com o cotidiano comunitário, pois ao longo de todo o período de campo notei que apenas algumas pessoas tinham uma fala pública no centro comunitário - pastores, anciãos, capitão e professores (todos

---

<sup>174</sup>Para maiores detalhes sobre as situações escolares das crianças Xikrin sugiro a leitura da dissertação de Beltrame (2013).

homens - o que indica a pertinência dos aspectos intergeracionais e de gênero na oratória Baniwa.

A turma do segundo ciclo era formada por doze crianças e jovens de 11 a 25 anos<sup>175</sup> e as aulas eram ministradas por João Claudio. No início das atividades era comum um canto escolhido pelos alunos, na sequência João fazia um breve aconselhamento sobre comportamentos desejados e indesejados, tanto na escola quanto fora dela, ressaltando a importância do estudo para melhoria da vida na comunidade.

No primeiro dia de aula, professor e alunos discutiram o planejamento das atividades escolares. Os alunos comentaram sobre sua dificuldade na leitura e escrita e fizeram a proposta de que eu auxiliasse no português. Elaboramos, então, o seguinte plano de atividades escolares:

Objetivo geral: 1) conhecer o domínio da língua portuguesa; 2) conhecer os tipos de textos (dissertativo, narrativo, oração, carta, descritivo).

Objetivo específico: 1) buscar alguns textos dos livros de língua portuguesa e produzir seu próprio texto (Teoria - Prática); 2) fazer a leitura em português e traduzir para o baniwa; 3) produzir vários textos diferentes (em dupla, em grupo, individual).

Conteúdo: 1) tipo de texto (descritivo, narrativo, dissertativo, carta, bilhete, poesia).

Metodologia: 1) produção de texto em dupla, individual e fazer a leitura dos textos produzidos; 2) expor o trabalho na sala de aula para os colegas; 3) fazer a leitura dos textos produzidos pelos alunos nos varais na sala de aula; 4) convidar outras turmas de alunos para ver o trabalho na sala.

Recursos: livros, cadernos, lápis, caneta, borracha, papel madeira, papel ofício, pincéis, lápis de cor, barbante, fita crepe.

Avaliação: interesse, participação, desenvolvimento das atividades produzidas por escrita individual e através de exemplo e trabalho, comportamento, etc. (Caderno de campo, 11/09/12)

Ao término da aula, conversei com o professor sobre a proposta de planejamento das atividades em conjunto com os alunos. Ele respondeu que “quando se planeja sozinho é o seu ponto de vista, mas quando são os alunos que falam o que querem aprender é melhor”. No caminho para as casas continuamos conversando sobre a aula e João diz que o professor tem que

<sup>175</sup>Havia jovens que tinham retornado depois de alguns períodos afastados da escola. Na época da pesquisa havia uma moça que tinha se mudado de uma comunidade na Colômbia e estava frequentando as aulas na escola Moliweni.

perceber como está a aprendizagem dos alunos, tem que se organizar, fazer um plano de curso e atividades. Citou como exemplo a divisão dos horários das disciplinas, que não havia tempo suficiente para desenvolver atividades e os alunos tinham dificuldade de acompanhar. Então, sugeriu que as aulas fossem organizadas de acordo com os conteúdos em um período predeterminado.

No decorrer das aulas, o planejamento foi seguido: primeiro foi apresentado *o que é um texto, uma composição em cima da ideia, do pensamento que queremos expressar. Essas ideias e pensamentos são escritos através de textos* (Caderno de campo, 14/09/2012). A explicação de João foi a seguinte: “Quando vou pescar e volto, conto uma história.... Qual tipo de texto que é esse?” - Resposta dos alunos: “Narrativo” (idem). Então, prosseguiu argumentando que os Baniwa têm uma tradição oral e a língua portuguesa é escrita. Assim, é possível escrever suas atividades cotidianas e essa foi a proposta para os alunos, tentar escrever um pequeno texto contando alguma situação na comunidade. Os alunos prepararam textos durante a semana e entregavam para que eu corrigisse e depois os arrumavam conforme as sugestões indicadas. A atividade foi suspensa por uns dias por causa dos eventos escolares e depois a retornamos. Os textos ficaram prontos e os alunos leram em voz alta. João propôs expor os trabalhos como varal na sala de aula para que ficassem à vista e todos pudessem ler. Os alunos passaram seus textos para folhas de isopor e fizeram algumas ilustrações e, com um barbante, penduraram na sala.

#### 4.3.2. Atividades escola-comunidade

As atividades escola-comunidade são um momento de interação entre famílias, alunos e professores. A definição da atividade semanal era feita no almoço dominical, que alternava entre prioridades da comunidade e da escola e demonstra a articulação e participação das famílias de Vista Alegre em trabalhar em prol da escola e da comunidade.

Ao longo do período das aulas, foram realizadas algumas atividades escola-comunidade, como a limpeza da escola, do estádio e da área comum da comunidade e a manutenção da cobertura de caraná das salas e da secretaria. No primeiro dia de aula, famílias e alunos foram à escola para fazer a limpeza

do *caminho*, das salas e seus arredores, no final da atividade houve almoço no centro comunitário.

Durante as aulas, professores e alunos perceberam que as palhas de caraná estavam velhas e precisavam ser trocadas. Em um almoço dominical os professores informaram que nos dias de chuva os alunos precisavam ir para os espaços secos pois a cobertura não estava boa e que precisavam arrumar novas palhas para as salas de aula. Então, foi decidido que naquela semana a atividade seria a manutenção da palha. No dia da atividade, as tarefas foram divididas da seguinte maneira<sup>176</sup>: os homens dirigiram-se ao caranazal próximo à comunidade, enquanto as mulheres e as crianças foram pescar nos igarapés com timbó para a alimentação coletiva após a atividade. Os homens retornaram primeiro e levaram as folhas de caraná e cipós para a escola. Apenas uma pessoa subia no esteio da sala enquanto os outros limpavam, preparavam as folhas e sugeriam a melhor disposição das palhas para serem amarradas com os cipós. Enquanto isso, as mulheres e crianças limpavam os peixes na beira do rio e depois prepararam a refeição. Ao tocar o sino, convidando para o almoço, os homens desceram da escola e as mulheres e crianças levaram as quinhapiras e o caribé para serem distribuídos no centro comunitário. À tarde foi retomada a atividade que foi concluída no dia seguinte.

#### 4.4.A reunião de encerramento do período letivo

No último domingo de minha estadia na comunidade, houve a reunião de encerramento das atividades letivas e a festa de despedida. A organização da reunião foi semelhante à do retorno às aulas, os bancos estavam dispostos de uma maneira que todos pudessem se ver e havia um longo banco na frente para as autoridades e lideranças. Houve a apresentação das turmas e as falas das autoridades, lideranças e familiares sobre a escola e a comunidade. As pautas foram a entrega dos boletins dos alunos, a avaliação final do ano letivo, o quadro de professores para o próximo ano, o calendário escolar e a apresentação de documentos à SEMEC e SEDUC.

---

<sup>176</sup> A distribuição de gênero nessas atividades foram invertidas, pois são as mulheres que costumam buscar as palhas para a manutenção dos telhados e os homens responsáveis pelas pescarias. No momento da atividade não questionei tal inversão, por isso não ousei indicar qual o seu motivo.

Os boletins foram entregues pelos professores para suas respectivas turmas. Eles chamavam os nomes dos alunos no meio do centro comunitário e os pais buscavam. O parecer descritivo é o modelo avaliativo adotado nas escolas baniwa a partir da EIBC Pamáali e tem como objetivo descrever o desenvolvimento dos alunos durante o ano letivo para valorizar as habilidades (comunicação, raciocínio lógico) e não apenas as notas.

Em seguida há um espaço para as famílias da comunidade avaliarem a escola como, por exemplo, a conduta de professores, o interesse dos alunos, a organização e distribuição da merenda, as atividades escola-comunidade, sugerir novos professores, entre outros. Na avaliação foi possível perceber que os comentários das famílias enfatizavam o *bom exemplo* dos professores, como a presença nas refeições no centro comunitário, nos cultos, nas caçarias e pescarias comunitárias. Em relação aos alunos, os familiares disseram que *aconselham* seus filhos para que não abandonem a escola e que eles devem *enfrentar e aguentar* pois sabem que é difícil, e também criticaram a falta de participação das crianças e jovens nos cultos durante a semana.

Durante a avaliação, vieram à tona algumas *fofocas* sobre a distribuição de alimentos e o uso de bebidas. Os professores afirmaram que as famílias faziam fofocas sobre os alimentos distribuídos. No caso dos professores aceitarem a farinha e beiju da comunidade, poderia haver comentários de que eles não estão se dedicando às suas roças e também reclamações sobre os alimentos comprados na cidade compartilhados nas refeições comunitárias. Se os professores não aceitassem os alimentos, isso também poderia causar uma indisposição entre as famílias e professores. Assim, os professores afirmaram que preferiam não aceitar os alimentos para não gerar mais *fofocas* e sabiam que mesmo assim a comunidade contava com sua participação e seus alimentos nas refeições comunitárias. Em relação às bebidas, foram encontrados alguns *litros*, garrafas vazias, perto de igarapés próximos à comunidade, o que atribuíram aos professores em suas pescarias noturnas. Ambos afirmaram que na cidade eventualmente bebiam mas que não levaram bebidas para a comunidade e negaram que os *litros* fossem deles. Após alguns comentários, o capitão e pastor reiteraram que esse não era um comportamento adequado dentro de uma comunidade evangélica e pediram que o episódio não ocorresse novamente.



Na indicação de novos professores para a escola Moliweni, João Claudio e Gracimar informaram que estavam cansados pois ambos tinham muitas tarefas e que no próximo ano gostariam de se afastar das atividades escolares. A sugestão das lideranças e famílias era de que os ex-alunos de Vista Alegre poderiam assumir as turmas e, assim, também se evitaria que eles ficassem *andando à toa* na comunidade e na cidade (no caso de mudança por causa do estudo). Além disso, João Claudio, Gracimar e Marco contaram que tinham *medo* das famílias por causa das *fofocas* e que talvez fosse bom indicar professores de outras comunidades pois não teriam esse receio dos comentários em Vista Alegre. A declaração dos professores ilustra a influência da *fofoca* na comunidade como um mecanismo de controle dos comportamentos e atitudes em relação ao seu trabalho e a convivência comunitária. E o *medo* dos professores seria uma forma de receio desses julgamentos das famílias da comunidade. Eles entendem que por serem moradores de Vista Alegre, as exigências e vigilância de seus comportamentos são maiores e temem que algum incidente possam desencadear conflitos na comunidade. Por fim, ficou decidido que o professor Marco Andrade permaneceria com a educação infantil e foram indicados duas pessoas da própria comunidade para assumir as outras salas de aula. O professor João Claudio, coordenador da escola naquele ano, encaminharia a ata da reunião à SEMEC e também um documento solicitando a abertura de uma sala anexa para o ensino médio na comunidade.

A reunião de encerramento havia terminado e à noite estava programada a festa de minha despedida da comunidade. O sino tocou indicando para todos irem ao centro comunitário. Quando cheguei, havia uma cadeira no meio do centro comunitário destinada para mim. Houve apresentações de danças e músicas dos alunos, um pequeno dabucuri para mim e a dramatização descrita no segundo capítulo.

## Reflexões finais

O período em campo na escola Moliweni buscou compreender as experiências de ensino e aprendizagem de professores e alunos, bem como as percepções das famílias de Vista Alegre sobre sua escola. O trabalho em conjunto com o professor e pesquisador João Claudio possibilitou discussões e

relatórios sobre sua trajetória e as práticas pedagógicas na escola Moliweni (Claudio 2012a, 2012b, 2012c, Claudio e Marqui 2012). Segundo ele, nosso trabalho correspondeu as suas expectativas com o projeto do OEEI/UFSCar bem como o interesse/desejo das famílias de Vista Alegre em receber alguém da equipe para *ajudar* sua escola.

As entrevistas realizadas na comunidade indicaram algumas questões pertinentes para pensar a educação escolar dos Baniwa da bacia do Içana. Os relatos sobre a passagem de Sofia pelo rio Cuiari descreveram com entusiasmo os métodos da missionária que em poucos dias proporcionou às pessoas a leitura da Bíblia. Esse primeiro momento demonstra a relação entre evangelização e alfabetização realizada por Sofia. Depois da passagem da missionária, houve a criação de sedes da MNT em algumas comunidades como Tunuí, que passou a oferecer a educação escolar. Assim, a escola se constituiu como um espaço dos missionários, onde os métodos de alfabetização eram fundamentados na memorização e repetição da leitura da Bíblia.

Somente na década de 1990 a Secretaria Municipal de Educação assumiu a responsabilidade das escolas indígenas do interior do município e contratou os primeiros professores indígenas, principalmente Tukano e Baré formados nos internatos salesianos. Eles foram contratados para as escolas de toda a região; o que provocou certos problemas entre alguns professores e comunidades do Médio Içana, e também impulsionou as demandas pela formação do ensino fundamental completo e do magistério para que os Baniwa assumissem suas escolas.

Com o retorno do professor João Claudio da escola Pamáali, há significativas mudanças na escola da comunidade. A partir do envolvimento e da participação comunitária é construída uma nova escola que busca atender as expectativas de Vista Alegre. A descrição das reuniões e de situações do cotidiano escolar indicam que as famílias e os professores desempenham papéis importantes na educação escolar das crianças e jovens, podemos destacar a prática de aconselhamentos na escola e nas reuniões como um modo das famílias e professores orientarem as crianças e jovens às atitudes e comportamentos adequados, ressaltar a importância do estudos e também valorizar os conhecimentos da própria comunidade. Durante a reunião é interessante notar a organização no centro comunitário, tanto da ordem das falas, primeiro as autoridades, em seguida aos familiares e professores quanto

da disposição dos bancos para que todos possam ser vistos e as autoridades fiquem em destaque à frente. Nas reuniões podem vir à tona algumas *fofocas* que revelam, entre outras coisas, os conflitos entre as expectativas e exigências perante o trabalho dos professores e a observação das famílias da comunidade sobre seus comportamentos.

As entrevistas realizadas em Vista Alegre também indicaram noções pertinentes à reflexão das escolas baniwa e gostaria de refletir brevemente sobre *enfrentar e aguentar, interesse, documentos/registros, continuidade, ir para a frente, local específico*. Em sua pesquisa sobre as trajetórias de jovens na Pamáali, Diniz (2011) assinala que *enfrentar* e *aguentar* estiveram presentes nos relatos dos estudantes.

“O discurso dos alunos destacam essas palavras que indicam o juízo que fazem da vida escolar como um período de aprender novos conhecimentos, repleto de fortes privações. Segundo afirmam, após a decisão de estudar, sabem que terão que enfrentar uma nova rotina e só conseguirão concluir os níveis escolares se aguentarem as privações inerentes a ela” (Diniz 2011: 140).

Embora a referência acima seja de alunos que estudaram na Pamáali e por isso permaneceram em certos períodos longe de suas comunidades. A distância entre famílias e alunos é uma questão sempre lembrada pelos adultos escolarizados e as dificuldades de *enfrentar* a escola como descreveu o professor Daniel no relatório sobre sua trajetória escolar (D. Silva 2012). É interessante notar que mesmo na escola Moliweni, em que alunos e professores são da própria comunidade, as famílias sempre reiteram que os alunos devem *enfrentar e aguentar* a escola.

As noções como *interesse, continuidade, ir para frente* expressam alguns dos significados que os Baniwa produzem sobre a escola. Neste sentido, a *continuidade* e *ir para frente* são entendidos como um maior desenvolvimento das habilidades e conhecimentos adquiridos na escola que devem ser usados para a melhoria da vida na comunidade. A produção de *documentos e registros* escolares proporcionou a ampliação do regime da escrita, restrita ao contexto religioso, valorizando as trajetórias da pessoa-aluno bem como a história das escolas nas respectivas comunidades. Neste sentido, o *local específico* demonstra a importância da designação de um espaço para o aprendizado escolar nas comunidades baniwa.

Portanto, a etnografia da escola Moliweni permite visualizar algumas transformações das escolas baniwa Médio Içana indicadas nos relatórios dos professores e pesquisadores Daniel (2012,2013), João Claudio (2012a, 2012b) e a monografia de Custodio (2014). Em suas produções os pesquisadores do OEEI/UFSCar avaliam as mudanças da educação escolar baniwa tendo em vista sua trajetória como aluno, professor e gestor e a implantação das escolas diferenciadas em suas respectivas comunidades. Desta forma, acredito que a pesquisa etnográfica na escola Moliweni em Vista Alegre possibilitou aprofundar algumas questões e debates sobre as experiências das escolas baniwa do Médio Içana. E que a etnografia do cotidiano escolar demonstrou como a relação *escola-comunidade* articula valores e princípios da convivialidade, da comensalidade, da reciprocidade e da produção de conhecimentos e corpos na formação das crianças e jovens baniwa.

## CAPÍTULO 5 - EVENTOS DAS ESCOLAS BANIWA

Neste último capítulo pretendo descrever a partir de eventos realizados nas comunidades e escolas algumas perspectivas intergeracionais sobre a educação escolar baniwa do Médio Içana. Levando em consideração o investimento na organização e *articulação* de reuniões e eventos escolares nas comunidades pretendo levantar questões etnográficas sobre as relações entre infância, escola e religião dos Baniwa do Médio Içana.

Nas comunidades baniwa do Médio Içana há uma agenda de eventos escolares que são realizados durante o calendário anual: o dia do índio, a semana da pátria e o torneio de futebol, o dia das crianças e dos professores. Tais eventos ocorrem nas comunidades de Vista Alegre, de Tunuí Cachoeira e de São José. Neste capítulo serão descritos o dia das crianças e dos professores, o encontro da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco na comunidade de Castelo Branco, as oficinas de projeto e a formatura na escola Pamáali.

A Rede de Escolas Baniwa e Coripaco tem como intuito propor o diálogo entre os professores que atuam nas escolas para avaliar as experiências escolares e a formação contínua (Diniz e Silva 2012:256). No encontro da Rede que participei em Castelo Branco também estiverem presentes a professora Clarice Cohn e Custódio<sup>177</sup>. A programação do evento organizou palestras com com velhos e lideranças (mais jovens) a respeito da chegada da escola na região e propostas da educação diferenciada baniwa. Neste capítulo apresento algumas falas dos velhos e jovens para refletir sobre as relações entre a pessoa, escola e religião dos Baniwa do Médio Içana.

Os dois eventos que descrevo na escola Pamáali ocorreram na etapa letiva que acompanhei em 2013. A oficina de projetos foi uma sugestão dos professores durante o período que estive na escola. O intuito do relato das oficinas de projetos de pesquisa e ação neste capítulo é esboçar algumas questões a partir do ponto de vista dos jovens sobre a metodologia de ensino via pesquisa da escola Pamáali<sup>178</sup>. A formatura da escola Pamáali descrita nesta tese pretende dar visibilidade a essas celebrações na etnografia sobre os Baniwa. As formaturas são uma grande festa para os alunos e famílias das

<sup>177</sup> Eles foram para o Médio Içana no período para realizar algumas atividades do OEEI como a visita nas escolas Moliweni e Máadzero, planejar atividades com os pesquisadores e professores João e Daniel e participar deste encontro.

<sup>178</sup> Considero que estas oficinas mereçam uma discussão mais aprofundada que pretendo desenvolver em futuras publicações.

comunidades que ocorrem na escola Pamáali. No período em campo no Médio Içana não foi possível participar de uma formatura nas comunidades, pois no ano que estive em Vista Alegre não houve nenhum formando na escola Moliweni<sup>179</sup>.

De acordo com M. Oliveira (2016) as formaturas são:

“Eventos geralmente pouco explorados na literatura rionegrina, talvez por serem considerados de pouco rendimento teórico ou conceitual, as formaturas dos alunos no ensino fundamental e médio possuem uma grande importância para os moradores das comunidades Tukano do médio Tiquié. Trata-se de um dos principais momentos em que os moradores de cada comunidade ou de cada escola que compõe a escola Tukano Yupuri se reúnem em torno de uma celebração” (M. Oliveira 2016: 388).

Tendo em vista o investimento dos Baniwa do Médio Içana na realização de eventos escolares e da discussão em torno da formação da pessoa que envolve a cultura e a tradição na educação escolar diferenciada, pretendo neste capítulo tecer algumas considerações sobre as relações entre a pessoa, a escola e a religião das comunidades baniwa.

### 5.1. São José e o dia das crianças e dos professores

As comemorações do dia das crianças e dos professores fazem parte da agenda de eventos escolares das comunidades do Médio Içana. Este evento ocorre anualmente na comunidade de São José, que se localiza no lado esquerdo do rio Içana, depois de Tunuí Cachoeira e da foz do Cuiari. Estava em Vista Alegre no período, por isso viajei com todos da comunidade (exceto os mais velhos) no *bongo* para São José, fazia muito sol no dia e as mães seguravam sombrinhas para proteger suas crianças.

Quando chegamos em São José, fomos recebidos logo no porto com os cumprimentos pelos moradores das comunidades que nos indicaram onde poderíamos nos alojar. Na comunidade havia três espaços destinados aos convidados e em algumas casas também receberam parentes vindos de outras comunidades. Foi nesta comunidade que o pastor Henri Ramirez, que escreveu o dicionário baniwa-português (2001), desenvolveu seus estudos na língua

---

<sup>179</sup>No ano seguinte, após o encerramento das atividades na Pamáali retornei com João Claudio e sua família para Vista Alegre para a formatura da escola Moliweni. Tivemos problemas no motor durante toda a viagem e quando conseguimos chegar na comunidade a festa já estava terminando.

baniwa. Em São José também residia a *aabomi*, dona Florinda, falecida em 2015, uma importante liderança do projeto de pimentas baniwa<sup>180</sup>.

Na primeira refeição comunitária o capitão e pastor agradeceram a presença de todos e deram a palavra aos professores e organizadores do evento. Eles informaram que naquele ano não haviam conseguido arrecadar brinquedos para as crianças na prefeitura e nos comércios em São Gabriel, por isso haveria apenas as apresentações das escolas e o torneio esportivo durante aqueles dois dias de comemoração.

À tarde foi iniciado o torneio esportivo, em que jovens e adultos participavam e acompanharam na plateia, enquanto as crianças brincavam no pátio da comunidade. No outro dia pela manhã, havia uma movimentação das crianças, principalmente das meninas, que recolheram os cartazes do candidato a vereador Trinho Paiva e colocaram no chão formando um quadrado. Elas pulavam em cima dos cartazes e depois arrumavam novamente a disposição do quadrado e retornavam a brincadeira. Outros grupos de meninos e meninas brincavam de corda. As crianças circulavam pela comunidade, ora brincando, ora passando pela plateia do jogo. Em nenhum momento percebi que havia uma programação destinada, exclusivamente, a elas.

À noite no dia 12 de outubro, houve a cerimônia de premiação do torneio esportivo<sup>181</sup>. As moças foram convidadas a fazer a entrega dos prêmios aos jovens, observei que elas eram instigadas por outros jovens a abraçar e beijar no rosto durante a entrega de troféus às equipes<sup>182</sup>. Em seguida a entrega do prêmio, o locutor comenta rapidamente que naquele dia das crianças os adultos tinham tomado o espaço delas.

Depois da premiação iniciaram-se as apresentações das escolas em homenagem ao dia das crianças e o dia do professor. As escolas participantes apresentaram cantos e dramatizações. Houve doze apresentações que se

---

180Dona Florinda, era reconhecida pelo seu belo quintal e roça de pimentas. Seus cuidados com as pimentas também eram expressivos, cantava para deixar as pimentas alegres e crescerem bem. Ela participou da reportagem realizada pelo Globo Rural: <https://globoplay.globo.com/v/2884086/>. (acesso 20/03/2017).

181Essas cerimônias ocorrem no final dos torneios esportivos e são entregues troféus aos primeiros colocados de todas as categorias disputadas.

182Este tipo de cumprimento não é usual entre as pessoas na comunidade. Na premiação, percebi a desaprovação de mães, pais e velhos durante os contatos físicos. Algumas moças me relataram que eventualmente os jovens podem agarrá-las (abraçando e segurando seus corpos) e que não gostam dessa prática.

estenderam pela noite, e as crianças menores acabaram dormindo no colo de suas mães, no chão.

Uma das dramatizações encenada foi a história de Ñapirikoli e Amaro<sup>183</sup>, apresentada pelos jovens da escola Máadzero de Tunuí Cachoeira, que informaram ao público que a história seria adaptada aos tempos atuais. Na dramatização Ñapirikoli “paquerava” Amaro e ficava pensando (falando consigo mesmo) que queria ficar com aquela mulher. Eles conversavam e riam (uma forma de gracejo) e depois se separavam. Na cena seguinte, Ñapirikoli retorna com um grande pênis ereto feito de papel e tem relações sexuais com Amaro. Ela está deitada embaixo e ele por cima, ambos fazem bastante barulho (dando um tom cômico à cena) e despertam inclusive as crianças que estavam dormindo. Neste momento, as crianças ficam muito curiosas e correm para se aproximar da cena, observam atentamente todo o gestual dos atores, dificultando a plateia de assistir. Depois desta cena, Amaro e Ñapirikoli saem, Amaro retorna grávida e Ñapirikoli utiliza um pedaço de madeira para abrir um buraco em sua vagina, onde Kowai deverá sair. A dramatização é muito aplaudida e motivo de várias risadas por todos os presentes. Notei que as crianças, principalmente os meninos, estavam comentando e fazendo gestos sobre o tamanho do pênis do herói da história. Enfim, essa dramatização fez muito sucesso entre o público.

Ao longo da convivência com os Baniwa do Médio Içana percebi que as dramatizações realizadas pelos jovens fazem parte da programação dos eventos escolares. Estorniolo e Xavier (com. pessoal) também notaram a realização de dramatizações nos encontros escolares nas comunidades onde realizaram suas pesquisas de campo e, o mito de Ñapirikoli e Amaro era apresentado frequentemente, em todas elas o pênis grande e ereto era motivo de muitas risadas. As dramatizações têm um caráter caricato e cômico, e usualmente nelas são apresentadas alguns mitos e histórias baniwa e também cenas do cotidiano, como vimos no segundo capítulo.

No outro dia após o mingau pela manhã, os convidados arrumaram suas bagagens e retornaram às suas comunidades. Na viagem de volta tive uma conversa com Graci sobre o dia das crianças e dos professores em São José.

<sup>183</sup>As histórias contadas sobre Amaro e Ñapirikoli relatam uma gravidez de forma sobrenatural a relação sexual. Amaro é uma mulher prototípica e tia de Ñapirikoli. Ela não tinha vagina, por isso o herói abre uma passagem para o nascimento de Kowai com uma tora de patauá entre suas pernas. Cf. História de Kowai contada por Ricardo Fontes em *Waferinaipe lanheke - A sabedoria de nossos antepassados* (1999).



Ontem, durante o retorno, comentei com Graci que não houve atividades destinadas às crianças. Ela confirmou e disse que na avaliação final do evento antes das comunidades irem embora algumas pessoas ressaltaram a falta de distribuição de brinquedos para as crianças que poderia ter sido arrecadado como já fora feito anteriormente e que os professores deveriam preparar brincadeiras para as crianças. Naquele ano houve um desentendimento entre professores e animadores da comunidade, responsáveis pela festa. Na reunião também comentaram sobre a distribuição das festas nas comunidades: Dia das mães (Warirambá), Dia do Índio (Vista Alegre), Semana da Pátria (Tunuí) e Dia das Crianças (São José). Isaías (irmão de Custódio) propôs que fosse feito um rodízio porque as pessoas reclamam que em algumas comunidades como Tunuí e São José não há alimentação adequada<sup>184</sup>, mas sua sugestão não foi aceita. A resposta das comunidades é de que elas já sabem da festa e devem se preparar para as comemorações previstas no calendário. Esta divisão foi feita pelo professor Abraão (Tukano), quando trabalhava na escola em Tunuí. Graci relata que no ano que a festa das crianças foi organizada por Abraão e houve presentes e brincadeiras, uma comemoração mesmo. (Caderno de campo, 14/10/2012).

Os comentários de Graci apontam algumas considerações sobre o dia das crianças em São José como a falta de distribuição de brinquedos e de uma programação específica para as crianças. É importante apontar que as propostas de mudanças nas comunidades sedes dos eventos escolares levam em conta questões sobre a comensalidade por meio das refeições realizadas no centro comunitário e da organização comunitária. Neste sentido, podemos observar algumas divergências entre as comunidades do Médio Içana sobre a realização dos eventos escolares tendo em vista os princípios e valores comunitários baniwa.

## 5.2. A Rede de Escolas Baniwa e Coripaco

A partir da fundação da OIBI em 1992 iniciou-se a articulação das comunidades Baniwa e Coripaco do rio Içana, Encontros e assembleias foram

---

<sup>184</sup>Este também era motivo de comentários e fofocas dos moradores de Vista Alegre quando iam aos eventos em Tunuí. Afirmavam que nas refeições do centro comunitário só eram servidos arroz, macarrão e feijão, não havia quinhapira, por isso tinham que levar alguns alimentos para o consumo durante o período.

promovidos para organizar as pautas do movimento indígena da bacia do Içana como a educação escolar e saúde (Diniz 2011). No que diz respeito à educação, as primeiras reivindicações foram a ampliação do número de escolas nas comunidades, a formação específica para os professores Baniwa e Coripaco e a oferta do ensino fundamental completo. A proposta de criação da Escola Pamáali surge nesse contexto de reuniões e assembleias e constitui-se como um projeto piloto em educação escolar intercultural e diferenciada no Alto Rio Negro<sup>185</sup>.

Entre 2006 e 2007 foram promovidas reuniões na escola Pamáali e na comunidade de Tunuí com a participação aproximada de 300 pessoas onde foram avaliadas e discutidas as propostas curriculares dos diferentes níveis de ensino (Diniz e Silva 2012:255). Depois da reunião na comunidade de Tunuí um grupo de professores<sup>186</sup> realizaram um encontro para avaliação das ações destinadas à educação escolar e formularam a proposta de criação da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco (ibidem:256). No ano seguinte houve um encontro na escola Pamáali (em junho) em que coordenadores e professores das escolas de ensino fundamental completo das comunidades discutiram a educação escolar na região e formularam o documento propositivo na Rede (ibidem: 256). Em outubro foi realizado o primeiro encontro da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco na comunidade de Ucuqui Cachoeira no rio Aiari que reuniu mais de 300 pessoas (ibidem:257). A proposta foi apresentada oficialmente e debatida entre os participantes, a missão e objetivo definidos foram:

“É missão da rede, ser um espaço de articulação e organização política das escolas e comunidades do rio Içana, Aiari e Cuiari, que viabilize a troca de experiências, possibilite a construção do ensino de qualidade e concretize o Programa de Educação Baniwa e Coripaco.

O objetivo geral da rede é garantir que as escolas Baniwa e Coripaco tenham acesso, de forma igualitária, as experiências de educação que tiveram êxito na região. Para construir o ensino de acordo com a realidade das comunidades, a rede incentiva a formação continuada e em serviço dos professores baniwa e coripaco; o intercâmbio entre alunos; e a discussão das lideranças”. (Diniz e Silva 2012:257).

A Rede de Escolas Baniwa e Coripaco congrega 45 das 57 escolas da bacia do rio Içana<sup>187</sup>, sendo cinco de ensino básico (fundamental e médio), 15 de ensino fundamental completo e 26 escolas da primeira etapa do ensino

---

185Para maiores informações sobre processo de discussão e construção da EIBC sugiro a leitura da dissertação de Diniz (2011).

186Daniel Benjamim, Juvêncio Cardoso, Alfredo Brazão e a assessora pedagógica Laise Diniz.

187As escolas do Baixo Içana não participam da Rede.

fundamental. Estas escolas atendem crianças, jovens e adultos de 63 comunidades do médio e alto Içana e dos afluentes Aiari e Cuiari (idem: 255). As linhas de atuação da Rede são a realização de diagnósticos das dificuldades dos professores e a promoção de oficinas ou encontros pedagógicos para discussão de metodologias de alfabetização nas línguas indígenas e da metodologia de ensino via pesquisa (idem: 257). Desde sua criação houve três encontros da Rede de Escolas. No segundo encontro da Rede realizado na comunidade de Vista Alegre em 2010 foi discutido a metodologia de ensino via pesquisa. O último encontro, realizado em 2012 teve como tema norteador “O que a GENTE precisa “FAZER” para VIVER e ESTAR bem no mundo?” (grifos no original). Os organizadores discutiram a possibilidade do encontro da Rede ser realizado em dois locais para assegurar a maior participação das escolas das comunidades das regiões do rio Içana. Deste modo, foi definido que um encontro deveria ser na Pamáali (durante uma etapa letiva) para atender as escolas do Alto Içana e Aiari e outro na comunidade de Castelo Branco para as escolas do Médio Içana e Cuiari. O encontro na Pamáali teve a participação de apenas quatro escolas e seus respectivos professores devido a problemas logísticos<sup>188</sup>. Na comunidade de Castelo Branco houve a presença de 9 escolas e famílias das comunidades de Nazaré, Ambaúba, Taiacu, Tunuí, Warirambá, Vista Alegre, São José e Santa Marta. A proposta neste capítulo será a descrição e análise mais aprofundada do encontro da Rede de Escolas em Castelo Branco para compreender as relações entre escola diferenciada, cultura/tradição e a formação da pessoa/aluno baniwa.

Os coordenadores do encontro professores, Daniel Benjamim e Juvêncio Cardoso, organizaram uma programação composta de palestras entre as gerações para refletir sobre o a educação tradicional indígena em contraposição à escolar (Cohn 2014:331). O professor Daniel tinha participado conosco de um encontro realizado pelos OEEI<sup>189</sup> em que se debateu a educação tradicional indígena e isto parece ter-lhe inspirado na programação do encontro da Rede que visava colocar em diálogo duas gerações que não mais dialogavam (idem:331). Durante o encontro houve a tradução simultânea para mim e para Clarice feita por Edgar, primo de Custódio, e depois tive acesso a

---

188A gasolina que seria enviada às escolas não chegou a tempo, por isso os professores viajaram com seus próprios recursos.

189 Evento realizado na Serra do Cipó (MG) e reuniu indígenas e pesquisadores da UFMG, UFSC, UCDB, UEMS e da UFSCar sob a coordenação da profa. Dra. Ana Gomes (UFMG).

relatoria do evento redigida em português<sup>190</sup>. As palestras indicaram questões pertinentes sobre as transformações dos modos de transmissão de conhecimentos e formação da pessoa Baniwa.

Nos primeiros relatos sobre a educação antes da escola foram lembrados os conselhos dentro da família, os rituais de iniciação de meninos e meninas, o uso correto dos termos de parentesco (a *consideração/saber respeitar*) e o aprendizado na prática. Em suas falas, os velhos lembraram a rigidez das regras das condutas e comportamentos dos jovens bem como os castigos e punições durante os processos educacionais.

“Eu presenciei rito de passagens de rituais de jovens baniwa que durava durante cinco meses. Educação que era muito rígido, né. Sou uma pessoa que eu recebi benzimento para ser um bom conhecedor e sábio, mas logo antes de meu pai morrer, já me indicava que eu ia ser igual homem branco, eu ia viver do mundo de caneta e lápis.(...) Escola no meu ver, é uma coisa muito boa, mas, quero destacar aqui, para não mudar demais, quero dizer, tem as vezes que tem professores que não me cumprimenta ao encontrar comigo na rua de SGC. Em relação da Escola Pamáli, eu ajudei construir escola, rocei e derrubei local desta escola, às vezes tem problema de gravidez das meninas que acontecem nas comunidades, a gente nunca aconselhou para nossos filhos para procurar de fazer o que não deve nos lugares onde passam ou nas escolas onde vão estudar. Professores devem orientar e aconselhar alunos para não roubar colegas dentro da escola” (Antônio, 71 anos, comunidade ?)

“Eu quero falar aqui o que eu acho e que percebo em relação a educação indígena e especificamente quando se trata considerações entre parentesco, conheço meus tios e as minhas tias. Obtive educação que eu aprendi com os meus pais, e os meus filhos(a) continuaram reproduzindo o conhecimentos e orientei que eu orientei para eles”. (José Garrido, 78 anos, comunidade Nazaré)

“Meu pai era um homem muito bravo, qualquer coisinha que eu fazia, me batia e até a chorar, mas, parece que era forma de educação que me ensinava”. (Claudio, 76 anos, comunidade Vista Alegre)

A chegada e passagem de Sofia foi lembrada por quase todos como o abandono das crenças antigas, da *antiga tradição*. Aos olhos dos velhos é importante que a escola esteja próxima da religião. Em sua tese Xavier(2013:150) retrata a fala de um professor Koripako sobre a implantação de escolas em seu território - “Queremos uma escola aqui na nossa área, mas que seja de acordo com a nossa realidade evangélica” - que pode exemplificar certas preocupações dos velhos também levantadas durante suas palestras.

---

190Os trechos transcritos a seguir são da relatoria e de minhas anotações de campo. Na relatoria do evento, algumas das falas não tinham referências sobre a idade e comunidades dos palestrantes e serão indicadas com o ponto de interrogação no texto.

“Na época a gente fazia festa (...) e bebidas tradicionais. Assim, depois tivemos notícias de que ia vir uma missionária (...). Todos tinham medo de encontrar com ela, uma vez, uma pessoa se encontrou com ela, ele vomitou-se. Quando me encontrei com ela, não aconteceu nada e quando alguns pajés Baniwa, encontraram com ela, muitos jogaram seus *kottiroda*<sup>191</sup> no rio e alguns conhecimentos importantes o que tinham jogaram pra rio Cuiari. Muitos deixaram de praticar das culturas tradicionais que eles praticavam antes de religião chegar nas comunidades. Muitos congregaram na igreja, as regras eram muitos rígidos e tenso”. (Claudio, 76 anos, comunidade Vista Alegre)

“Quero colocar essa concepção que veio a partir da religião, antigamente só tinha educação baseada na religião, só era priorizado educação escolar e só religião. As situações de hoje está muito diferente de que antigamente, quero aconselhar a vocês, que continuem estudando, mas crendo em Deus. Estudem e procurem estar firme nos estudos e na religião”. (Celestino, 63 anos, comunidade Castelo Branco)

“(…) em 2000 foi pensado pelos senhores André Baniwa e Bonifácio, para começar discutir construção de educação escolar indígena Baniwa, até porque, precisava escola própria Baniwa, em virtude que somos evangélicos. Assim, foi criada e implantada escola Pamáali, para ensinar jovens baniwa, sobre conhecimentos de homem branco, para saber falar em português e saber escrever nos computadores, etc. Somente recentemente foi mudada proposta de modelo da escola implantada. Em 2004 eu fui convidado para participar de um evento na escola Pamáali, me surpreendi com o aquilo que eu vi lá na escola, foi modificado o modelo da escola e de educação escolar do projeto inicial porque lá alunos estavam dançando dabucuri. Daí começaram mudar esse modelo, conseqüentemente enfraquecendo modelo de ensino proposto no início. Os professores e as escolas estão querendo mudar as regras e o rumo de educação indígena Baniwa. Então professores vocês estão usando escolas para mudar regras tradicionais Baniwa. (Pastor Ramiro, 63 anos, comunidade Vista Alegre)

“Não concordo que devemos praticar a cultura dos nossos ancestrais, o modo como vivia antigamente”. (Pastor Zaquel, 49 anos, comunidade Tunuí Cachoeira)

Na opinião dos velhos a realização de danças e dabucuri nas escolas não são aceitas pois remetem aos costumes/conhecimentos da *antiga tradição*, isto é, antes da conversão. O desconforto dos velhos perante a realização das danças e dabucuri demonstram alguns dos conflitos geracionais existentes na socialidade Baniwa. Para Garnelo (2003:82) as gerações mais velhas exercem um controle efetivo sobre os mais jovens, mas este controle é instável e sujeito a contestação. Os mais velhos expressam abertamente seu desconforto diante das atitudes dos mais jovens, situando-as num quadro geral de afrouxamento dos costumes. No caso do encontro da Rede, o conflito geracional pode ser visto a partir da diferentes apreensões sobre os efeitos da educação

---

191Maracá utilizado pelo *maliri*, pajé. Cf. figura em T. Oliveira (2016: 363).

diferenciada protagonizada pela escola Pamáali. Neste sentido, quando as escolas baniwa diferenciadas buscam apresentar a cultura há desentendimentos com a *nova tradição*, evangélica no ponto de vista dos velhos. Para Xavier *et al* (2015), os Koripako entendem a *antiga tradição*, como os tempos antes da conversão e atualmente estão no tempo da *nova tradição*, evangélica. De certa forma o debate da cultura na escola diferenciada durante este evento proporcionou uma reflexão sobre a *novíssima tradição* a partir das experiências escolares (com. pessoal Xavier). No final das falas dos velhos os relatos valorizavam a importância dos jovens crerem em Deus e seguirem com seus estudos e foi frequente a citação de versículos bíblicos que remetiam as relações entre o corpo e a pessoa/aluno.

“Hoje em dia, vocês meus netos(a), estudaram muito e já sabem muitos conhecimentos de homem branco, hoje em dia, já sabem digitar no computador. Mas, vejo que vocês, não se basearam nos conhecimentos de vindo da religião evangélica. Vocês deixaram de lado, parte mais fundamental de vida, que é Deus. Tentem e procurem melhorar no sentido de melhorar contexto de educação escolar indígena”. (Claudio, 76 anos, comunidade Vista Alegre)

“Quero colocar essa concepção que veio a partir da religião, antigamente só tinha educação baseada na religião, só era priorizado educação escolar e só religião. As situações de hoje e está muito diferente de que antigamente, quero aconselhar a vocês, que continuem estudando, mas crendo em Deus. Estudem e procurem estar firme nos estudos e na religião”. (Celestino, 63 anos, comunidade Castelo Branco)

“Citação do livro de Efésios 6:13-17 e comparação do soldado de Deus que deve estar preparado, com armadura, e aparatos para servir ao combate e dos alunos/professores que devem estar preparados, bem vestidos, limpos, com caderno, lápis, etc. para enfrentar a escola”. (Pastor Ramiro, 63 anos, comunidade Vista Alegre)

As palestras com a geração mais nova, na faixa etária entre 40 a 60 anos sobre as mudanças nos processos educacionais após a chegada da escola entre os Baniwa, também indicou os conselhos familiares, os rituais de iniciação das moças e dos rapazes, o respeito aos usos dos termos de parentesco (*consideração/saber respeitar*) e a transmissão de conhecimentos nas famílias por meio aprendizagem na prática. Essa geração reconhece as transformações nos modos de transmissão de conhecimento e suas implicações na formação das crianças e jovens baniwa.

“Antigamente havia uma lei dos nossos antepassados que eles podem cumprir para poder ter a vida melhor, como por exemplo, uma mulher que chega no período de iniciação ela é respeitada e orientada pelos vários lideranças ou responsáveis de encontro. Este processo ou atividade precisa para as escolas de hoje nas nossas comunidades e principalmente para os alunos, precisa passar nesse processo. Quando a educação e

evangelização chegou estes trabalhos praticamente foram esquecidos para cada família nas nossas comunidades”. (Pastor José Paulo, 48 anos, comunidade ?)

“Na minha visão sobre os jovens de atualmente quem errou fomos nós, pais, que não apertamos/orientamos quando nossos filhos completaram dez anos. A criança não quer ouvir conselho, essa é a vida dos jovens agora”. (...) “Então vamos ter que dar mais conselho, todo dia, não pode esquecer, e assim podemos buscar melhoria para alunos”. (Lucas Benjamim, ? anos, comunidade Castelo Branco)

Outra preocupação dessa geração dirigia-se aos aprendizados relativos à sobrevivência na comunidade e a transmissão de conhecimento patrilinear. Segundo eles o desinteresse dos jovens e sua permanência/dedicação à escola poderiam prejudicar a aprendizagem familiar destes conhecimentos.

“Antes da educação[escolar] nas comunidades; quando tinha 7/8 anos, tive um pouco de experiência na família; meu pai era sábio de fazer artesanato. Os filhos deles pegaram conhecimento dele e repassaram para eles. Assim que pega experiência dos pais para aprender. Sei fazer remo, aturá, canoa, zarabatana, sei caçar sem espingarda. Quando era jovem e tinha primeira mulher, sustentei a mulher com caçaria e pesca porque o conhecimento já tinha sido repassado pelo meu pai. Era assim. Hoje será que os jovens são assim? Será que repassam os conhecimentos? Como a escola está ensinando?”. (Pastor Jaime, ? anos, comunidade Nazaré)

“Vejo hoje com meus filhos que não tem condição de aprender meus conhecimentos. Como vai ficar se ele não sabe os conhecimentos dos pais? Se não sabe fazer nada? Quando pai dele morrer onde vai encontrar os materiais para fazer canoa, remo, tipiti? Difícil achar pessoas interessadas para isso”. (Lucas Benjamim, comunidade Castelo Branco)

“Aprendi fazer canoa desde pequeno, aprendi fazer remo e usar arco e flecha. Me casei desde jovem, mas como aprendi fazer um pouquinho de cada coisa de conhecimentos do meu pai para a minha própria sobrevivência”. (Pastor Jaime, comunidade Nazaré)

“O filho vai crescendo direto na escola, não tem mais oportunidade de conhecer os conhecimentos tradicionais”. (Romero, ? anos, comunidade Nazaré)

Nas falas a chegada de Sofia foi lembrada como um marcador da ruptura de certas condutas e a produção de novas regras entre os Baniwa, isto é, a *nova tradição* (evangélica). Neste sentido, o diálogo intergeracional durante o evento pode apresentar alguns desentendimentos sobre os significados da cultura/tradição baniwa a partir da religião evangélica.

“Quando Sophia chegou trouxe o papel que tinha regras para seguir e todo mundo ficou seguindo ela. E as outras coisas foram deixadas. Agora a escola tem que se ver com este desafio de revitalizar o que? Sendo que os velhos têm resistência para repensar seus rituais, sua cultura. E além

de receber as críticas de que não está fazendo a coisa certa”. (João Paulo, 48 anos, comunidade Castelo Branco)

“Qual o significado de cultura? Alguns pastores não sabem o que é. Acham que é tomar caxiri, festas, não é só isso. A cultura é nossa maneira de viver, usar conhecimentos dos avós, dos pais. Precisamos aprender o que é cultura para construir nossa ideia para valorizar ideias dos velhos se não passar conhecimento. Como será que vamos viver futuramente? Como vai ficar?” (Pastor Jaime, comunidade Nazaré)

Depois das palestras houve grupos de trabalho entre os membros das escolas e moradores das comunidades participantes. Por fim, o documento final aponta algumas das preocupações na formação das crianças e jovens para que respeitem a ética, princípios e valores fundamentais da conduta Baniwa. Cito alguns trechos do documento que ilustram aspectos das relações entre famílias, escola e religião à formação da pessoa Baniwa.

“A própria família deve educar os filhos na Ética e Identidade. Instruindo-os de acordo com os padrões de cada clãs e religião, aconselhando-os sobre comportamentos que devem e não devem ser praticadas dentro da sociedade. E a escola complementa este processo por meio de processos escolarizados” (...);

“A família e a escola não devem esquecer ou desvalorizar a tradição, crença e religião. Estes também são conhecimentos e nossos valores fundamentais que devem ser levadas em consideração para garantir a boa formação de nossos alunos. (...);

“A família e a escola devem reconhecer que a religião é parte mais principal e fundamental que temos que ter na nossa vida espiritual”.

As palestras durante o encontro da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco na comunidade de Castelo Branco levantaram questões pertinentes a formação da pessoa Baniwa na educação escolar a partir de um debate sobre cultura e tradição. Ambas as gerações concordam que os aconselhamentos e as etiquetas de parentesco devem ser incorporados nas práticas pedagógicas escolares pois são entendidos como processos fundamentais a formação da pessoa Baniwa.

É interessante notar que no ponto de vista dos velhos as escolas não deveriam realizar apresentações de danças e dabucuris pois remetem as práticas e costumes da *antiga tradição*. A geração mais nova considera que as danças e dabucuris apresentados na escola demonstram o conhecimento sobre sua cultura/tradição. Para esta geração, as iniciativas das escolas diferenciadas são espaços importantes de *articulação* da cultura baniwa e da vida em suas



comunidades e que podem proporcionar “parcerias” com agentes externos como pesquisadores não indígenas e instituições<sup>192</sup>.

De acordo com Luciano (2013), nas últimas décadas os povos indígenas do Alto Rio Negro se apropriaram e adequaram as escolas segundo seus interesses e seus modos de organização e identifica alguns aspectos dessa tentativa. Citarei brevemente esses aspectos tendo em vista a experiência escolar entre os Baniwa do Médio Içana e algumas discussões realizadas durante o encontro da Rede de Escolas. Para Luciano (2013:129), a família e a comunidade transferiram as suas responsabilidades da educação à escola e, assim, a figura do professor assume a centralidade da responsabilidade educacional. Assim, houve significativas mudanças nos processos educativos indígenas, fundamentados na afetividade e no parentesco, para a relação professor - aluno. Em sua dissertação sobre a Pamáali, Diniz (2011:143) descreve algumas das dificuldades na relação professor-aluno nos primeiros anos de atividade da escola, como a situação hierárquica instável dos professores perante relações de parentesco, a diversidade de *sibs* e as fratrias convivendo no mesmo espaço dificultavam as funções de orientação, controle e cuidado dos alunos. No encontro da Rede alguns participantes apontaram o papel do professor como orientador na educação escolar de crianças e jovens e a importância dos conhecedores (sábios, velhos e pastores) participarem da escola. Levando em consideração que as práticas de ensino e aprendizagem na escola ocorrem predominantemente no espaço da sala de aula, e que a transmissão de conhecimentos e valores nos processos educativos indígenas segue a lógica da observação e do exemplo de pessoas vivendo coletivamente (Luciano 2013: 130) é imprescindível que as crianças e jovens realizem tarefas e atividades comunitária. A participação das crianças e jovens e sua aprendizagem dos conhecimentos necessários para o autossustento na vida na comunidade foi lembrada em diversas falas e até criticada pelos velhos que veem desinteresse dos jovens em aprender certas habilidades.

---

192 Neste sentido, as contribuições de Carneiro da Cunha (2009) sobre cultura e “cultura” podem elucidar questões pertinentes sobre as iniciativas relativas a cultura nas escolas indígenas a partir de um contexto interétnico. É válido também ressaltar que a proposta da educação diferenciada coloca em relevo enunciados sobre a cultura (Grupioni 2008:296). Sendo assim, a consolidação da escola diferenciada proporcionou o incentivo ao uso da “cultura indígena” nos cursos de formação de professores indígenas e nas oficinas de produção de materiais didáticos específicos como demonstra Grupioni(2008) em sua tese.

Por fim, o encontro da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco em Castelo Branco demonstra como as comunidades do Médio Içana consideram as escolas como espaços de formação de pessoas baniwa e, para isso ser realizado é importante respeitar as regras e conduta evangélica, o que em determinadas circunstâncias pode provocar desentendimentos nas comunidades, especialmente no que diz respeito a *antiga tradição*. Deste modo, o debate realizado na Rede revela algumas questões que os Baniwa do Médio Içana tem produzido sobre sua educação escolar diferenciada, cultura e religião evangélica.

### 5.3. As oficinas de projetos

Em minha estadia na escola Pamáali os professores sugeriram que eu ministrasse oficinas para os alunos sobre projetos de pesquisa e projetos de ação. No primeiro momento, fiquei um pouco receosa de preparar as oficinas pois foi na Pamáali que a metodologia de ensino via pesquisa foi incorporada às práticas pedagógicas nas escolas baniwa, mas, percebi que esta seria uma boa oportunidade para compreender as perspectivas dos jovens sobre suas pesquisas escolares. De acordo com o cronograma da escola Pamáali haveria uma semana antes dos preparativos para a formatura que estaria disponível para realização das oficinas. Então, a atividade foi desenvolvida com as duas turmas em horários alternados, os alunos do ensino fundamental durante a manhã e à tarde no ensino médio.

Logo pela manhã os alunos do ensino fundamental chegaram e para iniciar a atividade e levantei a seguinte questão: “o que é uma pesquisa?”. Os alunos conversaram um pouco entre si e algumas das respostas foram: “A pesquisa serve para pensar-saber aquilo que não se sabe, para saber-ter conhecimento” e “entrevistar o velho”. O professor Erivaldo comentou que a pesquisa pode ser de interesse individual ou comunitário, dependendo de cada situação. Em seguida apresentei exemplos de estrutura de pesquisa no *datashow* indicando algumas partes e sugeri que os alunos formassem grupos e definissem quais seriam seus projetos de pesquisa.

Os alunos se dividiram nas mesas e escolheram os seguintes temas: 1)Tipos de *maniwa*: grupo feminino com um menino; 2)Construção de casa: grupo masculino; 3)Plantas frutíferas: trio; 4)Plantas medicinais: grupo

masculino com uma menina; 5) Construção de canoa: grupo feminino; 6) Peixes na área da escola: grupo masculino com uma menina. Os grupos iniciaram seus trabalhos escrevendo o que sabiam, apenas o grupo seis utilizou o livro *Kophenai Nako* (EIBC, 2006) para desenhar os peixes. Segundo professores e alunos *esse primeiro dia era uma mojeça em que tudo está misturado e que no outro dia deveria virar como peixe e beiju*.

Quando a atividade encerrou conversei com Josiane, a aluna que tinha dito a primeira resposta e a pedi que escrevesse um pouco mais sobre o que é uma pesquisa. Na manhã seguinte os alunos comentaram os primeiros dados e como desenvolveriam seu projeto e um grupo apresentou uma pesquisa pronta. A professora Cléo que também estava acompanhando a atividade, percebeu e comentou comigo enquanto eles apresentavam, saímos para merenda e conversamos sobre o que aquele grupo poderia fazer.

Naquela semana seu Alberto<sup>193</sup>, professor, da comunidade de Uapuí do Aiari, estava na escola para ajudar na organização dos preparativos da formatura. O grupo com o projeto sobre a construção de casa e plantas medicinais conversou com ele e depois retornou às salas para escrever. Os demais grupos também redigiram seus projetos e consultavam os professores e a mim para tirar alguma dúvida<sup>194</sup>.

Por fim, os grupos apresentaram seus projetos na frente da sala e notei que a maioria das pesquisas tinha a seguinte estrutura: apresentação, origem, desenvolvimento e conclusão e que eram do tipo descritiva e classificatória. Como a maioria dos temas diziam respeito às plantas/agricultura o mito de *Kaali*<sup>195</sup> esteve presente em quase todas as pesquisas. Como os alunos concluíram a atividade em grupo antes do previsto, os professores sugeriram que eles realizassem pequenas pesquisas individuais para mostrar o que aprenderam naquela oficina. Ao terminarem também apresentaram para todos os presentes. As exposições individuais foram interessantes porque nos grupos

---

193 Seu Alberto é filho do pajé Mandu, conhecido na região e na literatura (Wright 1981, Cornelio *et al* 1999). No período que foi realizada a formatura seu Alberto residia com sua família e seu pai em São Gabriel da Cachoeira.

194 Os alunos consultavam seus professores principalmente para a tradução de alguns termos do baniwa para o português e me procuravam para ver se a estrutura do projeto estava correta.

195 No contexto das apresentações o mito relatado contemplava a descrição da derrubada da "Grande Árvore", *Kaalikathadapa* que disseminou as plantas comestíveis e os acontecimentos do herói *Kaali* em ensinar aos humanos como cultivar as roças. Este mito possui algumas versões que podem ser acessadas em Journet (1995: 111-119), Wright (1998: 47-51), Cornelio *et al* (1999: 42-29, 112-115), Hill (2009:82-84), T. Oliveira (2015: 149-159).

apenas aqueles com desenvoltura que falaram (meninos maiores), os demais ficavam quietos ou falavam extremamente baixo, principalmente as meninas<sup>196</sup>.

Durante esta oficina também tive oportunidade de conversar com os professores sobre suas pesquisas quando estudaram na escola Pamáali. Erivaldo, aluno da primeira turma, contou que seu avô Valentim gostava de preparar um ambiente, geralmente com caxiri, para contar histórias que ele sabia. Ele também lembrou que “todo estudo depende do interesse de cada aluno porque o aluno pode apenas entrevistar sua família (pai, mãe, avós, tios) ou pode conversar com a comunidade”. A realização de pesquisa com parentes era mais viável pois se o conhecedor/velho não fosse da família poderia pedir uma retribuição pelos conhecimentos. Diniz (2011:71) assinala que a participação de conhecedores na escola Pamáali em alguns dias no período era realizada por meio de um convite oficial, e a garantia o transporte e de uma retribuição pelo tempo dedicado à escola. Neste sentido, o relato de Erivaldo demonstra como as iniciativas das pesquisas escolares articulam as relações de parentesco dos alunos e seus interlocutores em sua comunidade e a importância que seu avô atribui ao preparar um espaço propício à transmissão de conhecimentos. No caso das pesquisas realizadas no contexto escolar onde as relações de parentesco podem não são intermediadas diretamente por alunos e famílias há uma série de formalidades e requisitos para que os velhos possam compartilhar seus conhecimentos.

No último dia da oficina, Josiane me entregou um papel com as seguintes considerações:

“Lhiehe pesquisa paamaka panhekhewa nãmedali, paanhe palhiotsa pamakani pattaita karo panhekani nainai nha yanhekapeni”. Segundo a aluna esta seria a tradução em baniwa para sua fala na sala de aula.

“Kadzo xooda lhiehe pesquisa nãmedali watsa pianhe pioma watsa pianhekani naina nhaha ianhekapeni. Kadzo nokadaka noanhekhe linako lhiehe pesquisa” (Estudar-procurar alguma coisa que não se sabe. Procurar um conhecimento que não se sabe, traduzido por ela).

---

196É válido lembrar a questão da fala nos espaços públicos e as relações de gênero dos povos indígenas no Alto Rio Negro. Cf. Chernela (1993) para os Wanano e Garnelo (2003) para os Baniwa. O comentário de Graci sobre a *vergonha* (no capítulo anterior), especialmente das alunas, em suas apresentações nas salas de aula podem ilustrar alguns modos da escola estimular e incentivar a fala das meninas.

Na oficina de projeto de ação para o ensino médio realizei uma breve apresentação no início das atividades mostrando um edital e um projeto aprovado para a turma. Os professores Juvêncio e João Claudio participaram e fizeram considerações importantes como as expectativas e a finalidade de um projeto de ação, os termos e conceitos importantes na redação para garantir o financiamento e os resultados esperados.

Em seguida, os alunos se distribuíram em grupos e escolheram os seus projetos<sup>197</sup>: 1) Casa do Saber; 2) *Madzeropana* - casa de dança; 3) Meliponicultura; 4) Roça de abacaxi; 5) Roça de cana-de-açúcar; 6) Evento esportivo. O grupo da Casa do Saber elaborou um projeto propondo atividades de capacitação dos jovens em audiovisual, diagramação para produção de vídeos, documentários e realização de um encontro de jovens Baniwa com a presença de velhos para discutir o *bem viver* na escola Pamáali. Os grupos das roças e da meliponicultura tinham como objetivo produzir alimentos para a escola Pamáali a partir de trabalhos coletivos de alunos e professores. Os outros grupos também visavam atividades na escola como, por exemplo, a *Madzeropana* cuja proposta era construir uma casa de danças tradicionais para a aprendizagem dos jovens e também a realização de eventos. O evento esportivo pretendia organizar um torneio entre as escolas próximas da região.

Ao longo da oficina os grupos conversaram bastante, consultaram os professores, tiraram dúvidas. Durante o levantamento do orçamento os grupos estipularam valores muito altos. Então, o professor Juvêncio comentou sobre as diferenças entre as expectativas e o que, de fato, pode ser feito. Os grupos fizeram algumas correções nos projetos, ajustando o orçamento durante o desenvolvimento das atividades. No último dia da atividade houve a apresentação dos projetos de ação. As propostas e a argumentação dos alunos em seus projetos demonstraram o interesse em temas relativos a cultura e conhecimentos agrícolas para a escola Pamáali.

As oficinas de projetos realizadas permitem algumas reflexões sobre a produção de conhecimentos pelos jovens/alunos por meio de suas pesquisas na escola. Tendo em vista que as escolas-piloto no Alto Rio Negro como a Pamáali, a Yupuri (Tukano) e Utapinozona (Tuyuka) adotaram a metodologia do

---

<sup>197</sup>No ensino médio há menor presença de alunas em comparação com o ensino fundamental. As propostas dos projetos dos grupos apontam a ênfase em atividades masculinas e a produção de alimentos pois naquela etapa letiva a alimentação escolar estava praticamente limitada a merenda fornecida pela SEMEC e SEDUC.

ensino via pesquisa nota-se um investimento na realização de pesquisas escolares sobre os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas da região. É válido lembrar que a proposta do ensino via-pesquisa na Pamáali foi resultado de discussões sobre qual seria a metodologia adequada às atividades escolares. De acordo com Diniz, assessora que acompanhou os anos iniciais de atividade da escola, a proposta do ensino via pesquisa tem como objetivo de que todo o conhecimento acessado e/ou produzido pela pesquisa seja sistematizado, registrado e divulgado entre as comunidades. Neste sentido, a preocupação era de “tentar equacionar o tratamento desigual que se dá aos conhecimentos indígenas e aos conhecimentos acadêmicos ocidentais no espaço escolar” (Diniz 2001:69). Em sua etnografia sobre os conhecimentos, pessoas e casas entre os Tukano do Médio Tiquié, M. Oliveira (2016) indica a perspectiva tukano sobre a prática da pesquisa na escola-piloto Yupuri:

*Tuyukasaiña masire - Tukano, seritiña masise: “conhecimento alcançado através da pergunta”. A composição do termo aponta, portanto, não apenas para uma relação automática entre os atos de perguntar-conhecer sugerido nas traduções rápidas e literais do termo, mas para a busca de conhecimento, para a ação de *procurar saber algo*, e também *saber fazer algo* e *experimental*. (2016:372).*

Na oficina de projeto de pesquisa com os alunos, a afirmação de Josiane de que “a pesquisa serve para pensar-saber aquilo que não se sabe, para saber-ter conhecimento” evidencia como os alunos compreendem sua prática de pesquisa na escola e que “entrevistar os velhos” é um dos formatos de interlocução e investigação deles em suas comunidades. Sendo assim é possível considerar que as pesquisas realizadas pelos jovens demonstram as formas de transmissão de conhecimento familiar e intraclânicos e, são fundamentais nas relações entre conhecedores e conhecimentos, isto é, estão afirmando os próprios modos de produção e circulação de conhecimento (M. Oliveira 2016:393)<sup>198</sup>.

#### 5.4. A formatura da Pamáali

Na última semana de aulas da etapa letiva professores e alunos se reuniram para o cronograma das atividades que incluíam os ensaios de cantos

---

198 As reflexões sobre as pesquisas dos alunos da escola Pamáali nesta tese são incipientes, pretendo aprofundar a discussão sobre as relações entre as pesquisas escolares e os modos próprios de produção e circulação de conhecimento em futuras publicações.

e dramatizações, a elaboração de roupas e adornos para a cerimônia tradicional, a construção da maloca dos formandos, a limpeza e organização da cozinha e dos locais onde ficariam alojadas as famílias e convidados. Dias antes, alguns alunos e professores desceram para São Gabriel da Cachoeira comprar materiais e alimentos para a formatura, solicitar apoio de entidades e passar nas comunidades que ainda não tinham recebido os convites da formatura<sup>199</sup>.

Os ensaios contaram com a participação do mestre da cerimônia naquele ano, seu Alberto, e foram realizados durante todos os dias, os alunos preparavam os cantos de animação e as danças, faziam suas roupas e adornos. As meninas teceram suas saias de palhas de tucum, os meninos pintaram suas tangas e fizeram suas flautas com canos de PVC. Nesta semana a maloca, *ttolee*, dos formandos foi construída próxima a quadra de *futsal* da escola.

No dia anterior a chegada dos participantes houve a reunião final com os professores e alunos para avaliação das atividades durante o ano letivo e esclarecimentos sobre a assembleia da ACEP, Associação do Conselho da Escola Pamáali, e a formatura.

Os convidados chegaram no fim da tarde da sexta-feira. Os alunos aguardavam os *bongos* e canoas no porto, cumprimentaram todas as pessoas com o aperto de mão e indicavam onde ficariam alojadas. À noite houve a abertura das comemorações com a apresentação dos formandos, cantos de animação e dramatizações. No fim de semana foi realizada a assembleia da ACEP para a prestação de contas, avaliação das atividades desenvolvidas e tomadas de decisões que envolvem a escola.

Na segunda feira, logo ao amanhecer, havia uma grande movimentação de alunos, professores e familiares se dirigindo à quadra de *futsal*, decorada com balões. Os formandos estavam com roupas tradicionais - as meninas com saias e sutiãs vermelhos e pretos e os rapazes com uma tanga, ambos estavam com colares de sementes e pinturas corporais - e entraram na maloca. Houve uma abertura da cerimônia, duas mãos dos formandos saíram do *ttolee* trazendo um pote de cerâmica coberto com folhas de ambaúba para o *kalidzamai* <sup>200</sup> dos formandos e deixaram no centro da quadra. Elas

<sup>199</sup>Os convites para os eventos escolares e religiosos nas comunidades baniwa contém uma série de formalidades. A entrega do convite para o capitão, professor ou pastor - dependendo do tipo de evento - a leitura do convite no centro comunitário durante as refeições coletivas.

<sup>200</sup>Na literatura sobre os Baniwa (cf. Wright 1993, Hill 1993, Cornélio *et al* 1999, Garnelo 2003) o *kalidzamai* é descrito como parte de um conjunto de cânticos e recitações de benzimento em

entregaram ao mestre de cerimônia e retornaram ao *ttolee*. Em seguida, o mestre foi à maloca e saiu com os formandos em fila, primeiro os jovens carregando alguns artesanatos - dois deles estavam acompanhados de suas mães - em seguida as mulheres, dentre elas as professoras Cléo e Graci e a cozinheira Teresa. O mestre de cerimônia e os jovens andaram entorno da quadra enquanto ele cantava e o narrador saudava os formandos ao público, pararam na frente do púlpito em fila e depois formaram um círculo próximo do *kalidzamai*.

Então, o mestre de cerimônia faz este conselho aos formandos:

“Bom dia! Agora neste momento chegou o tempo de desfecho de uma etapa de vida. Por isso, quero deixar um recado a vocês. Agora, quero que vocês me escutem, não esqueçam e levem com vocês este conselho que vou deixar a vocês. Porque sei durante o tempo em que vocês se sacrificaram, sofreram fome por causa disso, às vezes talvez vocês se entristeceram, por sentirem ausência e estarem longe dos seus pais e das suas mães. Agora chegou ao momento de vocês jovens comemorar um sonho, mas tenho que certeza que não foi fácil para vocês....

Acredito que em algum momento ficaram tristes tanto homens e as mulheres. Agora, vocês vão ver que o resultado. Valeu a pena a dedicação e esforço que tiveram naquilo que se sacrificaram, uns falam ou dizem a vocês que isto não ia valer nada, isto não tem valor e nem trará nada/algo na vida de vocês. Talvez tenha escutado alguém falar que isto não vai te alimentar. Mas agora que todos vocês que estão na frente, um dia vocês irão ver o resultados e se beneficiará individualmente por aquilo que se tanto dedicou no decorrer da formação de vocês.

Daí, vão descobrir que isto tem valor sim, não como alguns pensam que isto não vale nada mas, tenho certeza que não foi fácil para vocês chegarem nessa altura onde estão agora... Não é atoa que vocês se dedicaram para estudar e não vai ser fácil valorizar esse conhecimento, mas quando for valorizar ou se colocar na prática tudo o que aprenderam, vai ser para você moça e moço, não vai ser para seu pai e nem para sua mãe, isto será a você, individualmente. Pois bem, também quero aconselhar vocês, depois que concluírem esta formação vocês poderão dizer que tenham formação e conhecimentos para discriminar a outra pessoa. Para não se acharem superiores de outros parentes de vocês que não tiveram a oportunidade de estudar, evitem de fazer isso, com seus irmãos e parentes. Peço que mantenham seus *nawikhiaka*

---

rituais de pós-nascimentos e de passagem à vida adulta. O ritual envolve uma série de procedimentos para proteção da criança, dos familiares e dos iniciantes para ingestão de alimentos após o período de jejum e reclusão.



“comportamentos étnicos familiares” com vocês desde agora e para sempre, não procurem humilhar outras pessoas, por conhecimentos que adquirem na escola e cumprimentem parentes de vocês e conversem com eles... Não dizem que são brancos aos parentes só porque tiveram formação escolar dos parentes indígenas. Nunca diz que dominem conhecimentos da sociedade envolvente para se acharem superiores aos parentes de vocês. Não façam desse jeito, porque somos de um povo indígena só, temos identidade cultural e igualdade único, não deixaremos o que somos. É este o conselho que quero deixar a todos os jovens que se dedicaram e sacrificaram para que pudessem chegar nessa festa de formatura. (Tradução de Custódio Baniwa)

Depois do aconselhamento, os jovens são chamados ao centro do círculo. O mestre toca o *adabi*<sup>201</sup>, açoite ritual, no *kalidzamai* e coloca na boca do formando que cospe e ergue os braços para ser chicoteado nas costas com o seu *adabi* - uma vez para os alunos do ensino fundamental e dois para os alunos do ensino médio - em seguida, o mestre se aproxima, pisa nos pés e levanta os braços erguidos dos formandos<sup>202</sup>. Quando terminou a sessão os jovens retornaram ao *ttolee*. Alguns professores, pais e convidados quiseram participar da sessão de surra e se aproximaram do mestre de cerimônia.

Na sequência os jovens realizaram danças com as flautas, *kapettiapani*<sup>203</sup>. Dois jovens saíram do *ttolee* em par com as *yapoloto*, flautas, tocando e andando em passos ritmados na quadra, enquanto tocavam as moças saíram e ficaram em fila indiana de frente para a plateia. Os rapazes se separaram e passaram entre as moças, quando terminaram, os outros que estavam no *ttolee* saíram em pares e juntaram-se a moças, que ficaram em dupla no meio

---

201Na programação do evento o chicote foi designado por *adabi*, termo do nheengatu, mantenho então a denominação utilizada pelos organizadores do evento. Em baniwa o nome do açoite ritual é *(i)kapetti* (Ramirez 2011). Maia (2009:87) realiza uma descrição detalhada do ritual do jurupari e assinala que o *adabi* é uma “espécie de chicote talhado em um cipó de uns dois centímetros de diâmetro e cerca de um metro e meio de comprimento. (...) A matéria desse cipó é bem mole e bastante maleável (...). O cipó é talhado com o terçado. Uma das pontas, a mais grossa, é deixada bruta para servir de cabo; do restante do cipó é retirada toda a casca, de ambos os lados. A intenção é deixar apenas o miolo em forma de uma lingueta fina, da largura de um dedo. Depois de talhado, todo o corpo do *adabi*, fora o cabo, é coberto com fios de tucum”.

202 Em sua descrição sobre a sessão de surra, Maia (2009:103) observa que entre as crianças que receberam uma lapadinha nas costas são levantadas pelos pai ou pela mãe e muitas vezes acabam acalentadas no colo. Suponho que o mestre de cerimônia tenha feito um movimento semelhante aos pais e mães das crianças baré na sessão descrita por Maia.

203As danças e os nomes das flautas descritos aqui têm como referência o roteiro da programação da formatura elaborado entre professores e alunos. Os possíveis erros e imprecisões nos termos durante este relato das danças com as flautas são de minha responsabilidade.

dos rapazes. Os quartetos deram mais uma volta na quadra e retornaram a maloca. Na segunda dança dois casais (de rapazes e moças) saíram em pares do *ttolee*, os moços estavam com a *yapoloto*, deram a volta na quadra e as moças os aguardavam próximo a maloca, quando completaram a volta as duas moças juntaram-se a eles e deram mais duas voltas na quadra. O mestre se aproximou e os jovens entregaram as *yapoloto*, antes de retornarem ao *ttolee*. Na última dança as moças saíram primeiro e ficaram de frente para a plateia então, os moços em fila saíram com as *mawaako*, cariçu, deram meia volta na quadra e formaram pares com as moças. Os pares deram mais uma volta na quadra e retornaram ao *ttolee*.

A cerimônia tradicional estava encerrada e os artesanatos foram entregues para professores e convidados, muitas fotos foram tiradas com os formandos. Houve um intervalo para os jovens tomarem banho e se trocarem para o culto. Eles retornaram com roupas formais - os rapazes com calças pretas, camisas brancas ou azuis e gravata preta e as moças com vestidos longos de festa - e dirigiram-se ao *ttolee*. No palanque estavam os dirigentes do culto, pastor e catequista, e a banda. O animador convidou os presentes para se aproximarem pois o culto seria iniciado. Os formandos foram chamados no microfone e saíram da maloca acompanhados de seus *paraninfos*, pais e cônjuges, e dirigiram-se aos bancos colocados no meio da quadra, no lado direito estavam os formandos e do lado esquerdo os *paraninfos*. Todos ficaram em pé para o hino nacional e algumas músicas do Hinário foram cantadas. O pastor Felipe da comunidade Vila Nova no Aiari fez uma rápida leitura da Bíblia e um breve aconselhamento, parabenizou os formandos dizendo que estava muito feliz por eles terem *enfrentado* a escola, que deveriam acreditar e seguir as palavras de Deus. Em seguida, o catequista Roberto Paiva de Juivitera fez um pronunciamento, dizendo que estava muito feliz pelos formandos, por terem *enfrentado* a escola e que os jovens deveriam continuar ajudando a comunidade como agente de saúde, técnico de enfermagem e professores.

Em seguida foi feita a oração dos formandos e o juramento escrito por eles:

“Nós prometemos ao sair dessa escola cumprir tudo que aqui nós aprendemos, amar e respeitar nossos colegas, nossos pais e mestres. Seremos bons filhos, bons alunos e teremos sempre em nossos corações a presença amiga de todos que ajudaram na nossa formação. A todos nossa eterna gratidão e nosso muito obrigado.

Houve a oração final e alguns cantos enquanto os formandos formavam uma fila para saudação do público. Os cumprimentos eram o aperto de mão e leves batidas nas costas, os mais velhos permaneciam mais tempo com todos os formandos<sup>204</sup>. Mais fotos foram tiradas.

À tarde foi realizada a defesa das monografias, os formandos subiram no palanque e apresentaram suas pesquisas para o público. Neste momento, cada aluno falou sobre sua pesquisa expondo o tema e objetivo, indicando os velhos que participaram das entrevistas realizadas em sua comunidade. M. Oliveira(2016) descreve a apresentação das monografias na escola Yupuri.

Os alunos não olham os espectadores nos olhos, apenas seguram suas monografias, escritas à mão ou digitadas, repletas de *desenhos*, e contam sobre o processo de perguntar sobre, de *ouvir* e de registrar conhecimentos. Os velhos que orientaram cada pesquisa e que geralmente são do próprio clã do aluno emitirão sua opinião, avaliarão se o aluno realmente captou aquilo que lhe foi contado, atualizando aquele mecanismo de teste (*yãakeose*) de conhecimentos (...). (M. Oliveira 2016:391)

Segundo a pesquisadora, a apresentação de monografias pode dar a impressão de ser um momento engessado em um modelo acadêmico contudo, a oportunidade dos alunos contarem sobre seus interesses de pesquisas, quem foram os velhos que ele *procurou*, o que ele *escutou*, *escreveu* e registrou, demonstra o reconhecimento dos alunos como *pessoas* de um clã, reforçando os laços de patrilinearidade e da transmissão de conhecimentos diante de seu próprio clã e demais presentes (ibidem).

A defesa das monografias na Pamáali demonstra o empenho dos alunos em realizar pesquisas que valorizem os conhecimentos de sábios e velhos de suas comunidades bem como iniciativas de projetos para as comunidades. As famílias e a plateia presente ouvem as apresentações, no entanto, não há uma opinião dos velhos que orientaram as pesquisas como o descrito na escola Yupuri por M. Oliveira (2016).

Finalmente, à noite foi realizada a colação de grau na quadra de *futsal* da escola. Cadeiras foram colocadas à frente para os professores e autoridades/convidados especiais que fizeram uma breve fala. Havia uma mesinha com os canudos e duas fileiras de bancos para os formandos. Juvêncio fez um pronunciamento parabenizando os alunos e convidou os *paraninfos* para entregarem os canudos para seus acompanhantes. Ao término os

---

<sup>204</sup>Perguntei para Gracimar e Clarinda porque os velhos demoravam mais nos cumprimentos elas me responderam que estavam *aconselhando* os formandos.

formandos foram cumprimentados novamente e houve uma festa embalada com forró local, *marupiara*, comidas e refrigerantes.

A formatura realizada na escola Pamáli é uma grande comemoração do em torno da pessoa-aluno. Na programação ao longo dos dias de festa são realizados o ritual do *kalidzamai*, as danças com as flautas, o culto, a apresentação das monografias, a colação de grau e o baile dos formandos. No ritual do *kalidzamai* os jovens saem da maloca, são aconselhados, chicoteados e retornam para em seguida dançar com as flautas. É pertinente enfatizar que somente esta parte do ritual de *kalidzamai* foi apresentada. Em sua etnografia, M. Oliveira (2016:393) indica que na formatura da escola Tukano apenas uma parte da dança *kaphiwara* dos Tukano foi apresentada. Neste sentido, podemos afirmar que a cerimônia da formatura agencia e atualiza aspectos da cultura baniwa. A designação dos formandos na Pamáli era de *itakirinai*, iniciantes. De acordo com Diniz (2011):

“Desde a primeira turma, os jovens denominaram o grupo de formados ‘*itakirinai*’, que é uma referência aos que passaram pelo ritual de iniciação. Uma tradução adequada seria ‘jovens formados para a vida’, denominação dada ao jovem no dia do *kalidzamai*”. A referência feita pelos alunos não representa, de modo algum, uma ideia de equivalência entre a formação escolar e o ritual de iniciação. Os informantes reconhecem que a escolarização não substitui o ritual e que a escola não consegue reafirmar as normas tradicionais de comportamento e socialização dos jovens. Sua fala procura expressar a semelhança de sentimentos e emoções entre os dois tipos de eventos. Para eles, tanto no rito de passagem quanto na escola, os iniciados passam por fortes privações e, ao final, alcançam o reconhecimento social de valoração do que aprendeu, ou melhor, o reconhecimento por ter vivido (enfrentado) todo o processo, gerando, conseqüentemente, a ideia de que, por isso, devem ter aprendido os ensinamentos. (Diniz 2011:139-140)

É interessante refletir sobre os modos como a formatura atualiza a pessoa e a cultura baniwa por meio de uma grande festa composta pela apresentação do ritual, pelo culto, pela colação de grau e pelo baile final. As cerimônias realizadas durante a formatura produzem uma série de novos significados produzidos pela educação escolar sobre os processos de formação da pessoa-aluno baniwa e articulam as relações entre escola, cultura e religião. Sendo assim, é válido atentar que em todas as cerimônias da formatura enfatizam o *enfrentar* a escola e o reconhecimento da pessoa-aluno como, por exemplo, no ritual de aconselhamento que apresenta uma certa perspectiva individualista da pessoa/aluno – suponho que esteja relacionada ao fato do mestre de cerimônia ser professor – a religiosa que aconselha os jovens a permanecerem na religião e os parabeniza por terem *enfrentado* a escola e a

colação de grau em que as falas dos presentes lembraram das dificuldades nos estudos e a importância daquele momento para os jovens baniwa. Por fim, a formatura é um espaço privilegiado em que são reconhecimentos os esforços e dificuldades dos alunos - “enfrentar” e “aguentar” - durante seus períodos de aprendizagem na escola Pamáali para suas famílias e professores e, também, a responsabilidade de que os conhecimentos adquiridos sejam realizados em suas respectivas comunidades.

Neste capítulo foram descritos os eventos das escolas baniwa no Médio Içana para compreender as relações que a educação escolar diferenciada articula em torno da cultura e/ou tradição e a religião evangélica. Esta etnografia apontou questões pertinentes aos efeitos da escolarização nos processos de formação da pessoa baniwa a partir do debate intergeracional na Rede de Escolas Baniwa e Coripaco, do dia das crianças e dos professores, das oficinas de pesquisa e da formatura na escola Pamáali. Assim, foi possível notar que o contexto escolar no Médio Içana aciona e atualiza as discussões que envolvem a *antiga*, a *nova* e a *novíssima tradição* à formação da pessoa baniwa.

## Considerações finais

A proposta inicial desta pesquisa foi realizar um trabalho em conjunto com o professor e pesquisador João Claudio na escola Moliweni para desenvolver atividades do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar. Levando em consideração que um dos objetivos do OEEI era produzir etnografias do cotidiano das escolas indígenas para descrever a relação que a escola estabelece com a comunidade e, por outro lado, a relação que a comunidade estabelece com a escola (Cohn 2014:218) o esforço desta tese foi apresentar algumas questões a respeito da educação escolar baniwa tendo em vista as comunidades do Médio rio Içana.

Ao longo do trabalho tive a oportunidade de conhecer diversas comunidades baniwa, não apenas Vista Alegre onde mora João Cláudio, e isso possibilitou a minha participação em eventos religiosos e escolares como a Santa Ceia, a Conferência Bíblica, a Rede de Escolas Baniwa e Coripaco, o Dia das Crianças e dos Professores que apontaram alguns aspectos das relações entre igreja e escola na organização social na ordem do tempo (Xavier 2013). Além disso, foi possível observar a relevância das categorias *comunidade-igreja* e *comunidade-escola* para compreender as relações que envolvem a igreja e a escola nas comunidades baniwa do Médio Içana. Sendo assim, a intenção desta etnografia foi descrever as relações entre infância, escola e religião evangélica a partir das comunidades do Médio Içana para refletir sobre os processos que envolvem a formação da pessoa Baniwa.

As produções recentes sobre a educação escolar dos povos indígenas do rio Negro (Diniz 2011, Luciano 2011, 2013, Flora 2012, Silva 2014) indicam algumas perspectivas sobre os modos como as escolas indígenas diferenciadas produzem novos debates a respeito dos processos de transmissão, produção e circulação de conhecimentos a partir de seus projetos políticos pedagógicos bem como no cotidiano escolar. Diniz (2011) apresenta um trecho da entrevista feita com André Baniwa sobre a proposta da escola Pamáali, que elucida a reflexão dos processos de formação da pessoa Baniwa.

[...] “A escola Pamáali foi pensada pra ser escola Baniwa e o sentido de escola é exatamente continuar formando a pessoa Baniwa, culturalmente. Ter sua própria identidade e saber todos os valores culturais: tratar as pessoas com respeito para os Baniwa é saber a relação de parentesco. No nosso entendimento a pessoa que tem valor é

aquela que tem sua própria cultura e respeita as pessoas. Se a pessoa não sabe respeitar, não tem nada é uma pessoa vazia". (Diniz 2011: 91-92).

A escola Pamáali proporcionou uma série de mudanças e efeitos nas escolas das comunidades do rio Içana e, neste sentido, a intenção desta tese foi descrever a experiência da escola Moliweni do professor João Claudio, que foi aluno da primeira turma da Pamáali, e ao terminar seus estudos, retornou à Vista Alegre e realizou junto com sua comunidade uma série de transformações na escola que podem ser entendidas como resultados de sua formação na escola Pamáali.

No período que estive na comunidade de Vista Alegre para realizar o trabalho com João Claudio participei do cotidiano comunitário, principalmente das refeições coletivas, dos cultos dominicais e pude observar as experiências e aprendizados infantis. Os aprendizados não-escolares das crianças indicam a centralidade da experiência e da corporalidade em seu ambiente para o desenvolvimento de habilidades bem como a transmissão de valores e saberes (Tassinari 2015:169). As análises e etnografias sobre as infâncias indígenas (Cohn 2000, Tassinari 2015, Codonho 2007, Mantovanelli 2011, Marqui 2012, Miranda 2014) apontam questões pertinentes sobre a atenção aos esforços infantis de imitação, a ênfase na iniciativa dos aprendizes, a atribuição progressiva de responsabilidades como dimensões privilegiadas à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem das crianças indígenas. No terceiro capítulo apresentei algumas atividades das crianças baniwa na comunidade de Vista Alegre como os banhos e os cuidados com a limpeza e higiene corporal, as atividades nas roças e nas casas de farinha para demonstrar a corporalidade nessas situações de aprendizado. É válido lembrar que a ênfase nos aprendizados femininos desta tese têm em vista minha circulação em na comunidade e os convites para irem à sua roça feito por algumas mulheres.

Nas reuniões da escola, as lideranças e famílias da comunidade sempre afirmaram a importância de orientar as crianças e jovens para que elas pudessem *saber fazer*, *saber respeitar* e também incentivaram suas crianças para conseguirem *enfrentar* e *aguentar* a escola. Desde cedo, as crianças devem "aprender a ser aluno", o que justifica o envio das crianças por volta dos três anos à escola para que elas se adaptem à rotina escolar. Neste

sentido, percebi as famílias viam a escola como um meio de formação às crianças e jovens e também esperavam que ela pudesse contribuir para melhorias na vida da comunidade. É interessante destacar as atividades denominadas escola-comunidade eram momentos de trabalho em conjunto de famílias e alunos que visavam valorizar os conhecimentos da comunidade na escola, as famílias ao participarem, de certa maneira, contribuía na formação de suas crianças e jovens no contexto escolar.

Durante o período em campo em Vista Alegre também foram realizadas entrevistas sobre a escola na comunidade que indicaram um discurso sobre a *antiga tradição* - antes da conversão ao cristianismo - e a *nova tradição*<sup>205</sup> - evangélica - que estabelece continuidades e descontinuidades das relações entre a religião, escola e a cultura no que envolvem a educação escolar diferenciada baniwa.

O encontro da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco na comunidade de Castelo Branco promoveu um diálogo intergeracional a respeito das mudanças a partir da chegada da escola no rio Içana. As palestras durante a Rede também apontaram os discursos sobre a *antiga tradição* e a *nova tradição*. Para os velhos anciãos e lideranças os discursos sobre a *antiga* e a *nova tradição* apareceram como marcador no debate dos significados da religião evangélica sobre a cultura na escola diferenciada e seus efeitos na formação da pessoa-aluno Baniwa. Os relatos sobre os antigos processos educacionais lembraram da rigidez e castigos aplicados e as noções de *enfrentar* e *aguentar* a escola indicam alguns dos significados atribuídos pelos Baniwa ao processo escolar. Ao mesmo tempo, ambas as gerações, reconhecem a importância de algumas práticas de aprendizado que foram *deixadas de lado*, como, por exemplo, os aconselhamentos, e precisam ser realizados também na escola.

O diálogo com Custódio Baniwa ao longo da redação da tese foi imprescindível para compreensão de conceitos como *nawikhiaka*, o comportamento das pessoas, *panakoaanima*, deveres e leis, *iponitti*, solidariedade, *ikoadatakhetti*, acolhimento e receptividade, *consideração/saber respeitar* (parentesco) como o conjunto de conhecimentos e valores para produção de *nawikhietes* (homens) e *nawikhiadoras* (mulheres), capazes de respeitar os outros, dialogar e socializar com as outras pessoas. Estes conhecimentos são transmitidos por meio dos conselhos que passam de

---

205Xavier (2013), Xavier *et al* (2015).



geração em geração, *pemakapani*, entre os Baniwa. De acordo com Custódio “nos momentos de conselhos somos incentivados para aprender a fazer um pouquinho de todos os conhecimentos tradicionais para viver (bem) na comunidade”. Os conselhos têm, portanto, uma função primordial na transmissão de conhecimentos e atitudes adequados para a boa convivência nas comunidades baniwa<sup>206</sup>. As famílias ao aconselharem seus filhos(a) procuram também ensiná-los o *saber-fazer* importantes no cotidiano como a pescaria, caçaria, o trabalho da roça, a produção de utensílios, bem como as atitudes e comportamentos adequados na gara

Neste sentido, as escolas diferenciadas baniwa propõem ser um espaço de formação das crianças e jovens ao mesmo tempo que é um espaço privilegiado para o conhecimento do outro, não indígena.

De acordo com Garnelo (2003: 121)

Na cultura baniwa a aquisição de conhecimentos e a relação com a alteridade são componentes indissociáveis da vida social; ambos exigem autocontrole e capacidade de negociação para que se obtenha os meios para uma fundamentação adequada da vida social. Conhecimento e alteridade são associados ao perigo e à violência potencial, mas também à obtenção de saberes necessários à reprodução da sociedade, dese que utilizados de forma ética.

Assim, considero a escola diferenciada baniwa é um meio de formação da pessoa Baniwa onde são transmitidos às crianças e jovens importantes habilidades e conhecimentos para garantir uma boa vivência na comunidade, *koame paowhaaka matsia*, e também para saber se relacionar com a alteridade. O processo de aprendizado na escola é compreendido como um período repleto de dificuldades em que a pessoa-aluno deve *enfrentar* e *aguentar*. O término deste período é comemorado em uma grande festa que reúne famílias, lideranças e comunidades para celebrar e reconhecer os esforços da pessoa-aluno baniwa. Na formatura da escola Pamáali foram realizadas cerimônias tradicionais, religiosas e escolares que evidenciam a tríade de relações da pessoa-aluno Baniwa em sua cultura, escola e religião evangélica. Por fim, esta tese buscou demonstrar por meio da experiência etnográfica as relações entre escola, religião e pessoa Baniwa a partir das comunidades do Médio Içana.

---

<sup>206</sup>Considero que os conselhos sejam um tema interessante à análise da oratória e discurso entre os Baniwa. Pretendo, em pesquisas futuras, me aprofundar neste tema.

## Bibliografia

ACEP. 2011. *O Que a gente precisa para viver e estar bem no mundo/* [tradução baniwa-português Abílio Júlio Brazão e Tiago Pacheco]. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM. Associação do Conselho da Escola Pamáali. (Coleção Kaawhiperi yoodzawaaka).

ACEP. 2012. Documento Final do I Seminário de diálogo sobre a vida baniwa: O que a GENTE precisa "FAZER" para VIVER e ESTAR bem no mundo? São Gabriel da Cachoeira.

ACEP. 2013. *O Que a gente precisa para viver e estar bem no mundo/* [tradução baniwa-português Orlando Andrade Fontes e Raimundo Miguel Benjamim]. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Centro de Estudo e Divulgação da Escola Herieni. (Coleção Kaawhiperi yoodzawaaka; 2).

ALVAREZ, Myriam Martins. 1992. *Yamy, os espíritos do canto: a construção da pessoa na Sociedade Maxakali*. Dissertação de Mestrado. PPGAS/UNICAMP. Campinas.

\_\_\_\_\_. 1999. "A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola." *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, 15(2):223-249.

\_\_\_\_\_. 2004. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, ano 8, volume 15(1): 49-78.

ANDRELLO, Geraldo. *Cidade do Índio: transformações e cotidiano em Iauaretê*. São Paulo: Editora UNESP: ISA, Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

\_\_\_\_\_. 2008. Política indígena no rio Uaupés: hierarquia e alianças. *Teoria e Pesquisa*, UFSCar, v.17, n. 2.

\_\_\_\_\_. 2010. Falas, objetos e corpos. Autores indígenas no alto rio Negro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso)*, v. 25, p. 5-26.

\_\_\_\_\_. 2012.. *Rotas de Criação e Transformação. Narrativas de origem dos povos indígenas do rio Negro*. 1. ed. São Paulo: Instituto Socioambiental v. 1. 255p.

ANDRELLO, Geraldo Luciano; MAIA, Moisés (Org.) ; MAIA, Tiago (Org.) ; MAIA, Arlindo (Org.).2004. Isa Yekisimia Masike'. *O Conhecimento de nossos antepassados. Uma narrativa Oyé*. 1a.. ed. São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, v. 1. 123p.

- ANDRELLO, G.; FERREIRA, T. A. S. 2014. Transformações da cultura no alto rio Negro. In: Manuela Carneiro da Cunha, Pedro Niemeyer Cesarino. (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. 1ed.São Paulo: Cultura acadêmica, v. 1, p. 22-55.
- ANDRELLO G; MARTINI, A; Alves, R; Oliveira, A. 2012. Mapeando Lugares Sagrados: Patrimônio imaterial, cartografia e narrativas em Iauaretê. In: ANDRELLO, G. (org). *Rotas de Criação e Transformação - Narrativas de origem dos povos indígenas do rio Negro*. São Gabriel da Cachoeira: Foirn & ISA.
- ATHIAS, Renato. 2000. *Hierarquia e Fragmentação: Análise das Relações Interétnicas no Rio Negro*. In: 23 Reunião da ANPOCS, Petrópolis. Textos - GT Etnologia Indígena.
- \_\_\_\_\_. 2010. Oralidade e prática de ensino entre os professores hup däh da região do Rio Negro *Tellus* (UCDB), v. 19, p. 83-96.
- AZEVEDO, Marta Maria.2004. *Povos indígenas no Alto Rio Negro: padrões de nupcialidade e concepções sobre reprodução*. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambu (MG), Brasil, de 20 - 24 de setembro.
- BARRETTO Filho, H. T.; ANDRADE, Lucia A. (ANO) *Formação Avançada Indígena do Rio Negro - Resultado do processo de consulta realizado entre 2009 e 2012*. FOIRN/ISA. São Gabriel da Cachoeira.
- BELTRAME, Camila Boldrin. 2013. *Etnografia de uma escola Xikrin*. Dissertação de Mestrado. PPGAS/UFSCar. São Carlos.
- CABALZAR, Aloisio. 1999. O templo profanado: missionários salesianos e a transformação da maloca tuyuka. In: *Transformando os deuses - os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas do Brasil*. Campinas: Editora Unicamp.
- \_\_\_\_\_. 2000. Descendência e aliança no espaço tuyuka. A noção de nexo regional no noroeste amazônico. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, V. 43 nº 1.
- CABALZAR, Flora F. S. D. 2010. *Até Manaus, até Bogotá. Os Tuyuka vestem seus nomes como ornamentos. Geração e transformação de conhecimentos a partir do alto rio Tiquié (noroeste Amazônico)*. Tese (Doutorado). PPGAS/USP. São Paulo.
- CABALZAR, Flora D.(org). 2012. *Educação Escolar Indígena no Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto

Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM. Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN.

CABALZAR, F. D., OLIVEIRA, L. A. A. 2012. Novas práticas na educação escolar indígena do rio negro. In: CABALZAR, Flora D.(org)Educação. Escolar Indígena no Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM. Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN.

CABALZAR, A; RICARDO, C. A. (eds). 2006. *Povos Indígenas do Rio Negro: Uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. São Gabriel da Cachoeira: ISA/FOIRN.

CAPIBERIBE, Artionka M.G. 2001.*Os Palikur e o cristianismo*. Dissertação de Mestrado. Campinas:PPGAS/UNICAMP.

CARNEIRO DA CUNHA, M. 2009. *Cultura com aspas: e outros ensaios*. São Paulo: CosacNaify.

CARNEIRO DA CUNHA, M. e CESARINO, P. (orgs). Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo: Cultura Acadêmica. 1ª ed.

CLARK, K., UHL, C. 1987. Farming, fishing and fire in the history of the Upper Rio Negro of Venezuela. *Human Ecology* 15:1-26.

CLAUDIO, JOÃO. 2012a. Relatório da formação escolar e experiência profissional. Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI-CAPES/UFSCar). São Gabriel da Cachoeira.

\_\_\_\_\_. 2012b. Relatório acadêmico. Seminário de Educação Tradicional na Serra do Cipó. Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI-CAPES/UFSCar). São Gabriel da Cachoeira.

\_\_\_\_\_. 2012c. Relatório acadêmico. III Encontro da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco. Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI-CAPES/UFSCar). São Gabriel da Cachoeira.

\_\_\_\_\_. 2012d. Relatório acadêmico. Seminário de Educação Escolar Indígena Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI-CAPES/UFSCar). São Gabriel da Cachoeira.

CLAUDIO, J., SILVA, C., SILVA, D. Relatoria do III Encontro da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco. São Gabriel da Cachoeira.

CHERNELA, Janet. 1993. *The Wanano Indians of the Brazilian Amazon: A Sense of Space*. Austin: University of Texas Press.

- CODONHO, Camila G. 2007. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGAS/UFSC.
- COHN, Clarice. 2000a. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PPGAS/USP.
- \_\_\_\_\_. 2000b. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá”. In: *Revista de Antropologia*, vol.43, nº 2, pp. 195-222.
- \_\_\_\_\_. 2000c. “Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil”. In: *Cadernos de Campo*, ano 10, vol. 09. pp.13-26.
- \_\_\_\_\_. 2004. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra do Bugres (UNEMAT), v. 3, n.1, p. 94-111.
- \_\_\_\_\_. 2005a. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- \_\_\_\_\_. 2005b. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva* (Florianópolis), Florianópolis/SC, v. 1, n. 1, p. 485-515.
- \_\_\_\_\_. 2013. Concepções de infância e infâncias - Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago.
- \_\_\_\_\_. 2014. A cultura na escola indígena. In: Carneiro da Cunha e Cesarino (Orgs). *Políticas culturais e povos indígenas*. Cultura Acadêmica. 1ª ed. São Paulo.
- COHN, C. e TASSINARI, A. 2009. Opening to the Other? Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 40, p. 150-169.
- COHN, C. SANTIAGO, A., ROMÃO, A. BELTRAME, C. MARQUI, A., SILVA, C. BELENIZI, E. MIRANDA, X. SOUZA, E., CLAUDIO, J., SILVA, D. Relatório Final do Projeto “A educação escolar indígena em duas realidades: uma comparação entre os Territórios Etnoeducacionais da Amazônia Oriental e do Rio Negro”. UFSCar, São Carlos, 2012.
- \_\_\_\_\_. Relatório Final do Projeto “Observando a Educação Escolar Indígena: pesquisas etnográficas em gestão, formação de professores e cotidiano escolar em escolas indígenas”. UFSCar, São Carlos, 2015.

- COLLET, Celia L. 2006. Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi. Tese de Doutorado. Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. 2012 Os desafios e perspectivas da educação intercultural indígena no Brasil. *Diversidad*, v. 1, p. 105.
- CORSARO, William A. 2005. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, p.443-464. Maio/Agosto.
- CORNELIO, J. *et al.* 1999. *Waferinaipe lanheke: a sabedoria dos nossos antepassados. Histórias dos Hohodene e dos Walipere-Dakenai do rio Aiari*. São Gabriel da Cachoeira, FOIRN. 1999.
- DIAKURU & KISIBI. 1996. A mitologia sagrada dos Desana-Wari Dihputiro Põrã. São Gabriel da Cachoeira.
- DINIZ, Laise L. 2011. *Relações e trajetórias sociais dos jovens Baniwa na Escola Pamáali no Médio Rio Içana - Noroeste Amazônico*. Dissertação de Mestrado. PPGAS: UFAM. Manaus.
- DINIZ, Laíse L. e SILVA, Daniel B.2012. Rede de Escolas Baniwa e Coripaco. In: Flora Dias Cabalzar. (Org.). *Educação Escolar Indígena do Rio Negro 1998-2011. Relatos de experiências e lições aprendidas*. 1edição.São Paulo: ISA-Instituto Socioambiental, v. 1, p. 254-261.
- DURKHEIM, Émile. 1978. A educação, sua natureza e função. In: *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, FNME.
- ESCOLA BANIWA E CORIPACO PAMÁALI. 2006. *Kophenai nako*. São Gabriel da Cachoeira: ACEP/OIBI/MEC. 204p.
- ESTORNILO, M. 2012. *Laboratórios na floresta: os Baniwa, os peixes e a piscicultura no alto rio Negro*. Dissertação de Mestrado. PPPGAs: USP, São Paulo.
- FAUSTO, C. 2001. *Inimigos Fiéis*, São Paulo, Edusp.
- \_\_\_\_\_. 2002. Banquete de gente: comensalidade e canibalismo na Amazônia. *Mana* 8(2):7-44, 2002.
- \_\_\_\_\_. 2005. Se Deus fosse Jaguar: canibalismo e cristianismo entre os guarani (Séculos XVI-XX), *Mana* 11(2):385-418.
- \_\_\_\_\_. 2008. Donos demais: Maestria e Domínio na Amazônia, *Mana* 14(2):329-366.
- FERREIRA, Alexandre R. 1983. *Viagem Filosófica ao Rio Negro*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi.

- FERREIRA, Geraldo V. 2007. *Educação escolar indígena: As práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena de São Miguel - Iauaretê (AM)*. Dissertação de Mestrado. PPGA/UFPE. Pernambuco.
- FONTOURA, Ivo F. 2006. Formas de transmissão de conhecimentos entre os Tariano da região do rio Uaupés. Dissertação de Mestrado. PPGA. Recife: UFPE.
- FRANCHETTO, B. 2008. A Guerra dos Alfabetos: Os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito, *in Mana*, 14(1), pp. 35-59.
- GALVÃO, E. 1959. *Aculturação indígena no Rio Negro*, Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Antropologia, no. 7. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi.
- GARNELO, L. 2003. *Poder, Hierarquia e Reciprocidade: saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz
- \_\_\_\_\_. 2007. Cosmologia, ambiente e saúde: mitos e ritos alimentares baniwa, *in História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, vol. 14, supp 0, pp. 191-212. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.
- \_\_\_\_\_. 2010. Reinventando o cotidiano: Trajetórias familiares e estratégias de territorialização baniwa, *in Mobilizações étnicas e transformações sociais no Rio Negro*, pp. 21 - 49. Organização: Almeida, Alfredo Wagner e Farias Junior, Emanuel. Manaus: UEA e Ufam.
- GARNELO, L; Albuquerque, G; Sampaio, S; Brandão, L. C (orgs). 2004/2005. *Cultura, Escola, Tradição: Mitoteca na Escola Baniwa*. São Gabriel da Cachoeira: OIBI, FOIRN, ISA, Fiocruz-Manaus.
- GARNELO, L.; BARÉ, G (org). 2008. *Comidas tradicionais indígenas do Alto Rio Negro*. Manaus: CPqLMD/Fiocruz; Edua.
- GARNELO, L; BUCHILLET, D. 2006. Taxonomia das doenças entre os índios Baniwa (aruak) e Desana (tukano oriental) do Alto Rio Negro (Brasil), *in Horizontes Antropológicos*, v. 12, n. 26, Porto Alegre.
- GOMES, Ana. M. R. 2000. Produção e reprodução da cultura escolar: algumas delimitações para análise da experiência dos professores indígenas Xacriabá. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte - MG, p. 37-68.
- \_\_\_\_\_. 2006. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 316-327.

- \_\_\_\_\_. 2004. Das leis para a prática: impasses e persistências no campo da educação escolar indígena no país. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra do Bugres, v. 3, p. 69-77.
- GOLDMAN, I. 1963. *The Cubeo*. Urbana: University of Illinois Press.
- GOW, P. 1991. *Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon Press.
- \_\_\_\_\_. 2001. *An Amazonian myth and its history*. Oxford: Oxford University Press.
- GRUPIONI, L. D. B.. 2003. Experiências e Desafios na formação de professores indígenas no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 20, p. 13-18.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Olhar longe, porqueno futuro é longe*. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, PPGAS-USP.
- GUSMÃO, Neusa. 1997. *Antropologia e Educação: Origens de um diálogo*. Cad. CEDES vol. 18 n. 43. Campinas Dec.
- HILL, Jonathan. 1987. Wakuenai. Ceremonial exchange in the Northwest Amazon. *Journal of Latin American Lore*, Los Angeles, v.13, n.2, p.183-224.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Keepers of the Sacred Chants: The Poetics of Ritual Power in an Amazonian Society*. Southern Illinois University, Department of Anthropology.
- \_\_\_\_\_. 1996. "Ethnogenesis in the Northwest Amazon: An Emerging Regional Picture," in *History, Power, and Identity: Ethnogenesis in the Americas, 1492-1992*. Edited by J. D. Hill, pp. 142-160. Iowa City: University of Iowa Press
- \_\_\_\_\_. 2009. *Made-from-Bone: Trickster Myths, Music, and History from the Amazon*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- HIRSCHFELD, Lawrence A. 2002. Why don't anthropologists like children? *American Anthropologist* 104 (2): 611-627
- HUGH-JONES, Christine. 1979. *From the Milk River: Spatial and Temporal Processes in Northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press
- HUGH-JONES, Stephen. 1979. *The Palm and the Pleiades*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1994. "Shamans, prophets, priests and pastors", in C.Humphrey and N.Thomas (eds), *Shamanism, History and the State*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1994: 32-75.



- \_\_\_\_\_. 1997. "Éducation et culture. Ré réflexions sur certains développements dans la région colombienne du Pira-Parana". *Cahiers des Ameriques Latines*, 23:94-121.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Escrever na pedra, escrever no papel*, in *Rotas de Criação e Transformação*, pp. 138-167. São Gabriel da Cachoeira: Foirn & ISA.
- \_\_\_\_\_. 2013. *Bride-service and the absent gift*. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 19(2): 356-377.
- \_\_\_\_\_. 2014. *Caixa de Pandora: estilo alto-rio-negrino*. R@u: *Revista de Antropologia da UFScar*. Volume 6, Número 1 | janeiro - junho. São Carlos.
- INGOLD, T. 1996. *Key Debates in Anthropology*, Londres, Routledge
- ISA/FOIRN. 2006. *Povos Indígenas do Rio Negro*. São Gabriel da Cachoeira: ISA / FOIRN
- ISA/FOIRN/OIBI. 2001. *Arte Baniwa*. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN / ISA
- JOURNET, N. 1980/1981. *Los Curripaco Del Rio Içana: Economia y sociedad*, in *Revista Colombiana de Antropologia*, v. XXIII. Bogotá
- \_\_\_\_\_. 1995. *La paix des jardins : structures sociales des Indiens curripaco du haut Rio Negro, Colombie*. *Memoires de l'Institut d'ethnologie*, 31. Paris: Institut d'ethnologie, Musée de l'homme.
- KOCH-GRÜNBERG, Theodor. 2005. *Dois nos entre os Indígenas: viagens ao noroeste do Brasil (1903/1905)*. Manaus: Editora Universidade do Amazonas/Faculdade Dom Bosco.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Do Roraima ao Orinoco*. São Paulo: Editora da Unesp.
- LASMAR, C. 2005. *De volta ao lago de leite: gênero e transformação no Alto Rio Negro*. São Paulo: Instituto Socioambiental; NUTI; Unesp.
- \_\_\_\_\_. 2009. *Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar*. *Revista Tellus*, v. 9, n. 16.
- LATOURET, B. 1994. *Jamais Fomos Modernos*. São Paulo: Editora 34
- \_\_\_\_\_. 2004. "Não congelarás a imagem", ou: Como não desentender o debate ciência religião, in *Mana* 10(2)349-376. Rio de Janeiro
- LÉVI-STRAUSS, C. 1993. *História de Lince*. São Paulo: Companhia das letras.
- \_\_\_\_\_. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.
- LIECNIESKI, Lisiane K. 2005. *Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu*. Tese de Doutorado. PPGAS/UFSC.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Seres hipersociais: a centralidade das crianças na mitologia, nos rituais e na vida social dos povos sul-ameríndios*. In: Tassinari, A *et al.*

- (orgs). Educação indígena. Reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Editora UFSC. Florianópolis. pp. 25-51.
- LIMULJA, Hanna Cibele Linz Rocha. 2007. *Uma etnografia da escola indígena Fen' Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: PPGAS/UFSC.
- LOLLI, Pedro A. 2010. As redes de trocas rituais dos Yuhupdeh no igarapé Castanha, através dos benzimentos (mihd ñ d) e das flautas Jurupari (Tí'). Tese (Doutorado). São Paulo. PPGAS-USP.
- \_\_\_\_\_. 2014. Atravessando pessoas no noroeste amazônico. *MANA* 20(2) 281-305. Rio de Janeiro.
- LOPES DA SILVA, Aracy P. 2002. Pequenos "xamãs": crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: LOPES DA SILVA, A & NUNES, A. (orgs.). In: *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, pp. 37-63.
- LOPES DA SILVA, A & NUNES, A. (orgs.). *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Mari/Fapesp/Global.
- LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, Mariana K. (orgs). 2001. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2ed. São Paulo: Global (Coleção Antropologia e Educação).
- LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. (orgs).2001. *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global.(Coleção Antropologia e Educação)
- LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. (orgs.). 2002 *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. (Coleção Antropologia e Educação).
- LUCIANO, G. 2006. *Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro*. Dissertação de Mestrado. PPGAS: UnB. Brasília.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. 2011. Educação para manejo e a domesticação do mundo entre escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação indígena no Alto Rio Negro. Tese de doutorado. PPGAS: UnB. Brasília.
- MAIA, M.; MAIA, T. 2004. *Üsâ yêküsümia masîke*. São Gabriel da Cachoeira.
- MAIA, Paulo R.F. 2009. Desequilibrando o convencional: estética e ritual com os Baré do alto rio Negro (AM). Tese (Doutorado). Rio Janeiro, PPGAS-MN/UFRJ, 2009.

- MANTOVANELLI, Thaís R. 2011. Crianças invisíveis da Reserva Indígena Icatu. Dissertação (mestrado). São Carlos, PPGAS/UFSCar.
- MARQUES, Bruno. 2009. Figuras do movimento: os Hupda na literatura etnológica do Alto Rio Negro. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, PPGAS-MN/UFRJ.
- MARQUI, Amanda Rodrigues. 2012. Tornar-se aluno(a) indígena - A etnografia de uma escola guarani Mbya em Nova Jacundá. Dissertação de Mestrado. PPGAS/UFSCar. São Carlos.
- \_\_\_\_\_. 2013. Relatório de pesquisa de campo na escola Moliweni da comunidade Vista Alegre, Terra Indígena Alto Rio Negro. Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar, São Carlos.
- MARTINI, Andre L. 2008. Filho do homem: a introdução da piscicultura entre populações indígenas no povoado de Iauaretê, rio Uaupés. Dissertação de Mestrado. PPGAS/UNICAMP. Campinas.
- MAUSS, Marcel. 2003 (1936). A noção de pessoa In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac&Naify.
- \_\_\_\_\_. 2003 (1974). As Técnicas Corporais. In: *Antropologia e Sociologia*. São Paulo: Cosac & Naify, pp. 401-422.
- MEAD, Margaret. 1932. "An Investigation of the Thought of Primitive Children, with Special Reference to Animism", *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 62, pp. 173-90.
- \_\_\_\_\_. 1963 (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: Mentor Book.
- \_\_\_\_\_. 2001 (1930). *Growing Up in New Guinea. A Comparative Study of Primitive Education*. Perennial Classics, New York.
- MELO, Clarissa Rocha de. 2008. Corpos que falam em silêncio: Escola, Corpo e Tempo entre os Guarani. Dissertação de Mestrado: Florianópolis: PPGAS/UFSC.
- MEC (Ministério da Educação e Desporto), Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF
- MIRANDA, XANDA. *Kunumi Rukara: terreiros de criança Asurini*. Dissertação (Mestrado). São Carlos, PPGAS/UFSCar. 2013.
- MULLER, S. [1952]. Além da Civilização (*Beyond Civilization*). São Paulo: Livraria Independente Editora.
- \_\_\_\_\_. 1960. *Jungle Methods*. Chico, CA: Brown Gold Publications.

- \_\_\_\_\_. 2003 [1988]. *Sua Voz Ecoa nas Selvas*. Anápolis: Transcultural Editora e Livraria.
- \_\_\_\_\_. S/d-a. *Iglesia Caaconape*. Bogotá: Buena Semilla.
- \_\_\_\_\_. S/d-b. *Himnos en Curipaco y Castellano*. Bogotá: Buena Semilla.
- ÑAHURU (Miguel Azevedo), Kúmaro (Antenor Nascimento Azevedo). 2003. Dahsea Hausirõ Pora uküsehe wiophesase merãbueri turi, São Gabriel da Cachoeira.
- NIMUENDAJU, Curt U.. 1950. *Reconhecimento dos rios Içana, Aiari e Uaupés. Relatório apresentado ao Serviço de Proteção aos Índios do Amazonas e do Acre, 1927*.
- NUNES, Ângela M. 1997. *A Sociedade das Crianças A'uwê-Xavante - por uma antropologia da criança*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP/FFLCH/PPGAS
- \_\_\_\_\_. 2002. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA, Adão. 2007. *Etnomatemática dos Taliáseri: Medidores de Tempo e Sistema de Numeração*. Dissertação de mestrado. Recife: PPGA/UFPE.
- OLIVEIRA, Joana C. 2012. *Entre Plantas e Palavras. Modos de Constituição de Saberes entre os Wajãpi (AP)*. Tese (Doutorado). São Paulo: PPGAS/USP.
- OLIVEIRA, Melissa. 2004. *Infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: PPGAS/UFSC.
- \_\_\_\_\_. 2016. *Sobre casas, pessoas e conhecimentos: uma etnografia entre os Tukano Hausirõ e Ñahuri porã, do médio Rio Tiquié, Noroeste Amazônico*. Tese (Doutorado). Florianópolis: PPGAS/UFSC.
- OLIVEIRA, Thiago. 2015. *Os Baniwa, os artefatos e a cultura material no Alto Rio Negro*. Tese de doutorado. Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro. 2015.
- OTERO, Júlia dos S. 2014. Ritual, "cultura" e transformação: a Festa do Jacaré entre os Arara de Rondônia. In: Políticas Culturais e povos indígenas. CARNEIRO DA CUNHA, M. e CESARINO (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 135-163.
- OVERING, Kaplan Joanna. 1977. "Orientation for paper topics" & "Comments". In: J. Overing Kaplan (org.), *Social time and social space in Lowland South American societies*, Actes du XLII Congrès International des Américanistes (Paris), pp. 9-10, 387-394.
- OVERING, J. 1991. A estética de produção: o senso de comunidade entre os Cubeo e os Piaroa. *Revista de Antropologia*, São paulo, USP, n. 34.

- \_\_\_\_\_. 1999. O elogio do cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica. *Mana*, 5 (1) pp. 87-107.
- OVERING, J., RAPPORT, N. 2000a. T. Children. In: Overing, J., Rapport, N. (orgs) *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*. Londres: Routledge.
- OVERING, Joanna e PASSES, Alan. 2000. Introduction: Conviviality and the opening up of Amazonian anthropology" in *The Anthropology of Love na Anger: The Aesthetics of Conviviality in Native Amazonia*. London: Routledge.
- PEREIRA, Rosilene F. 2013. Criando gente no Alto Rio Negro: um olhar waíkhana. Dissertação de Mestrado. PPGAs/UFAM. Manaus
- PIRES, Flávia. 2007a. *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e infância no semi-árido nordestino*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PPGAS/UFRJ-MN.
- \_\_\_\_\_. 2007b. Ser adulta e pesquisar criança: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, vol. 50, n.1, p. 225-270.
- \_\_\_\_\_. 2010. O que as crianças podem fazer pela antropologia? *Horizontes Antropológicos*, ano 16, n.34, p.137-157, jul/dez.
- RAMIREZ, Henri. 2001. Dicionário da Língua Baniwa. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, pp. 381.
- RIBEIRO, Berta.1995. *Os Índios das Águas Pretas*. São Paulo: Edusp.
- REICHEL-DOLMATOFF, G. 1971. *Amazonian Cosmos: The sexual and Religious Symbolism of the Tukano Indians*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SANTANA, Valdir S. "A letra é a mesma, mas a cultura é diferente": a escola dos Tupinambá de Olivença - BA. Tese (Doutorado). São Carlos: PPGAS/UFSCar.
- SARMENTO, Justino. 2007. Escola Indígena ʘtãpinopona - Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka. Dissertação de Mestrado. UCDB. Campo Grande.
- SAMPAIO, Sully. 2000. *Conferências Bíblicas: Religião e Estratégias Políticas no Mundo Baniwa*. Monografia. Manaus: Universidade do Amazonas.
- SANTIAGO, Ana Elisa. 2014. Entre papéis, pessoas e perspectivas: etnografia da gestão da educação escolar indígena em Altamira - PA. Dissertação de Mestrado. PPGAS/UFSCar. São Carlos.
- SANTOS, Fabiane V. Experiência e diferenciação: a convivência entre os Koripako e militares no Noroeste amazônico. Paper apresentado no Seminários Permanentes do CPEI. UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. (s/d)

- SANTOS, Hernane, G., GONÇALVES, Maria J. F. 2009. Correlação da mortalidade infantil e a implantação do Distrito Sanitário Especial Indígena (Dsei), no Município de São Gabriel da Cachoeira-AM, 1996 a 2006. *Somanlu*, ano 9, n. 1. n. 13 o 2, jul./dez.
- SANTOS-GRANERO, F. 1998. "Writing History into the Landscape: Space, Myth, and Ritual in Contemporary Amazonia". *American Ethnologist* 25:128-148.
- SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo 1979. A Construção da Pessoa nas Sociedades Indígenas Brasileiras, *in Boletim do Museu Nacional* 32: 2-19.
- SILVA, Custodio Benjamim. 2014. O processo de implantação da escola indígena Baniwa Paraattana, de Castelo Branco/AM: educação escolar baniwa. Monografia de Conclusão de Curso (Pedagogia). UFSCar. São Carlos.
- \_\_\_\_\_. 2012. Relatório acadêmico. Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI-CAPES/UFSCar). São Carlos.
- SILVA, Daniel B. 2012a. A minha trajetória de formação e a experiência profissional. Relatório do Observatório da Educação Escolar Indígena. (OEEI-CAPES/UFSCar) São Gabriel da Cachoeira.
- \_\_\_\_\_. 2012b. Relatórios de atividades. Observatório da Educação Escolar Indígena. (OEEI-CAPES/UFSCar) São Gabriel da Cachoeira.
- \_\_\_\_\_. 2013. Relatório de atividades desenvolvidas, Observatório da Educação Escolar Indígena. (OEEI-CAPES/UFSCar). São Gabriel da Cachoeira.
- SILVA, Rita de Cácia. O.; SHAW, Kurt. 2012a. Como o jabuti comeu a onça. Animação.
- \_\_\_\_\_. 2012b. O Peixe, a Anta, e os Jabuti. Animação.
- SILVA, Rogério Correia da. 2011. Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagem de meninos indígenas Xacriabá. Tese de Doutorado. (Educação) UFMG. Belo Horizonte.
- \_\_\_\_\_. 2014. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. *Revista Brasileira de Educação*, v.19, n.58, jul-set.
- SOARES, Renato M. 2012. Das comunidades à federação: associações indígenas no Alto Rio Negro. Dissertação de Mestrado. PPGAS/USP. São Paulo.
- TASSINARI, Antonella M. I. 2001. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação In: LOPES DA SILVA, Aracy e KAWALL, Mariana L. (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. 2ª ed. São Paulo: Global.

\_\_\_\_\_. 2007. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, v. 7, n. 13, p. 11-25 Mai-Out.

\_\_\_\_\_. 2009. *Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola*. Anais do 33º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu (MG).

\_\_\_\_\_ 2015. Produzindo corpos ativos: aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez.

TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. (Org.) ; ALBUQUERQUE, M.A.S (Org.). 2012. *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. 1. ed. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, v. 1. 300p.

TAYLOR, G. 1991. *Introdução à língua baniwa do Içana*. Campinas: Editora da Unicamp.

TESTA, Adriana. 2008. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n.2, p. 291-307.

TÖRAMÜ, Bayar; GUAHARI, Ye Ñi. 2004. Livro dos antigos Desana-Guahari Diputiro Porã. São Gabriel da Cachoeira.

TOREN, C. 1999. *Mind, Materiality and History: Explorations in Fijian Ethnography*. London and New York: Routledge.

\_\_\_\_\_. 1999. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. In: *Mind, Materiality and History: Explorations in Fijian Ethnography*. London and New York: Routledge.

\_\_\_\_\_. 2004. Becoming a Christian in Fiji: an ethnographic study of ontogeny. *Royal Anthropological Institute. Journal of the Royal Anthropological Institute*. (N.S.) 10, 221-240.

\_\_\_\_\_ 2006. The Effectiveness of Ritual. In: Cannel, Fenella (ed). *The Anthropology of Christianity*. Durham & London: Duke University Press.

TUKANO, Álvaro S. No tempo de viver separado. 2012. In: CABALZAR, Flora D. (org). *Educação Escolar Indígena no Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM. Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN.

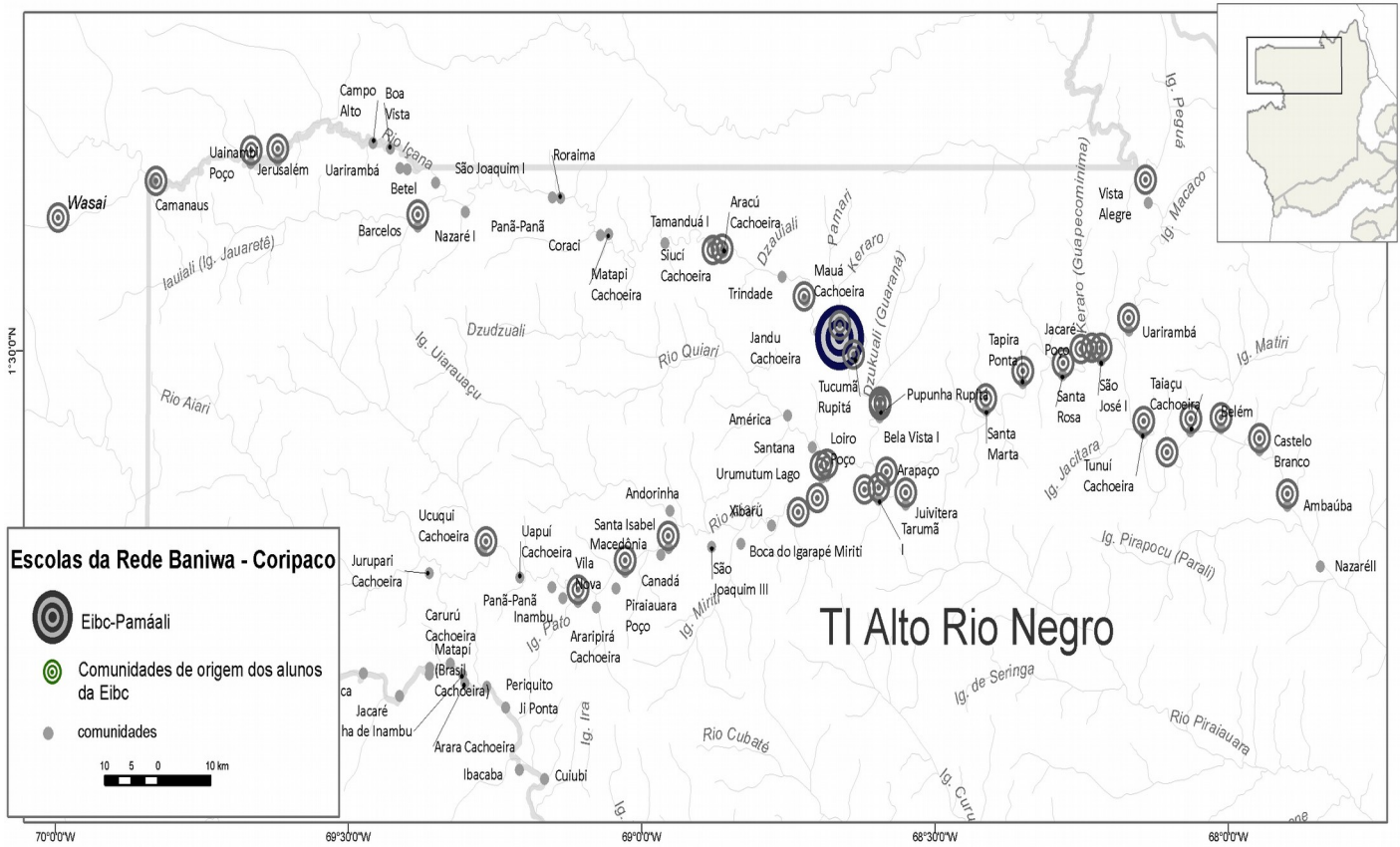
- UMÚSIN, Panlõn Kumu; TOLAMÃN, Kenhíri. 1980. Antes o mundo não existia. São Gabriel da Cachoeira.
- VELDEN, Felipe F. V. 2010, Inquietas companhias. Sobre os animais de criação entre os Karitiana. Tese (Doutorado). Campinas: PPGAS-UNICAMP.
- VIEIRA, R. C. M. 2010. *Educação Intercultural: o Ensino de Ciências através da Pesquisa na Escola Indígena Pamáali no Alto Rio Negro*. Dissertação (Mestrado). Manaus: UEA.
- VIANNA, João J. B. 2012. *De volta ao caos primordial: alteridade, indiferenciação e adoecimento entre os Baniwa*. Dissertação (Mestrado). Manaus: PPGAS/UFAM.
- \_\_\_\_\_. 2012. Eu, nativo, nós, lalanawinai. Reflexões baniwa sobre a alteridade branca. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 21, p. 1-360, 2012.
- VILAÇA, A. 1992. *Comendo como gente: formas do canibalismo Wari'*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- \_\_\_\_\_. 1996. Cristãos sem Fé: alguns aspectos da conversão dos Wari. Rio de Janeiro: in *Mana*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 2.
- \_\_\_\_\_. 2000. O que Significa Tornar-se Outro? Xamanismo e Contato Interétnico na Amazônia. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 15 n. 44
- \_\_\_\_\_. 2007. Indivíduos celestes. Cristianismo e parentesco em um grupo nativo da Amazônia, *Religião e Sociedade* 27(1): 1-23.
- \_\_\_\_\_. 2008. Conversão, predação e perspectiva. *Mana* 14(1),174-203.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. 1987. A fabricação do corpo na sociedade xinguana. in: *Boletim do Museu Nacional*.
- \_\_\_\_\_. 2002a. O Nativo Relativo. *Mana*, Rio de Janeiro, 8(1):113-148.
- \_\_\_\_\_. 2002b. *A Inconstância da Alma Selvagem*. São Paulo: Cosac & Naify.
- WAGNER, R. 2010. *A Invenção da Cultura*. São Paulo: Cosac & Naify.
- WEBER, Ingrid. 2006. *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*. Rio Branco: Edufac.
- WEIGEL, V. 2000. *Escolas de branco em malocas de índio*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas.
- WRIGHT, R. 1981. *The History and Religion of the Baniwa Peoples of the Upper Rio Negro Valley*. Tese (Doutorado). Stanford University. Ann Arbor: University Microfilms.
- \_\_\_\_\_. 1993. Pursuing the spirit: semantic constructions in Hohodene kalidzamai chants for initiation, *Amerindia* 18, 1993: 1-39



- \_\_\_\_\_. 1996. *Aos que vão nascer. Uma etnografia religiosa dos índios baniwa.* Tese de Livre Docência. UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. 1998. *Cosmos, Self, and History in Baniwa Religion. For Those Unborn.* Austin: University of Texas Press.
- \_\_\_\_\_. 1999a. *Transformando os Deuses: Os Múltiplos Sentidos da Conversão entre os Povos Indígenas no Brasil.* Campinas: FAPESP / Unicamp.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Transformando os Deuses, v. II. Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil.* (Organização). Campinas: FAPESP / Unicamp
- \_\_\_\_\_. 2005. *História dos Índios e do Indigenismo no Alto Rio Negro.* Campinas: Mercado das Letras.
- XAVIER, C. L. 2008. *A Cidade Grande de Ñapirikoli e os Petroglifos do Içana - Uma Etnografia de Signos Baniwa.* Dissertação de Mestrado, Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. 2012. *A Escrita de Ñapirikoli - Ensaio sobre os petroglifos do Içana.* In: *Rotas de Criação e Transformação* (Org: Geraldo Andrello), pp. 195-210. São Gabriel da Cachoeira: Foirn & ISA.
- \_\_\_\_\_. 2013. *Os Koripako do Alto Içana - Etnografia de um grupo indígena evangélico.* Tese de Doutorado. Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro.

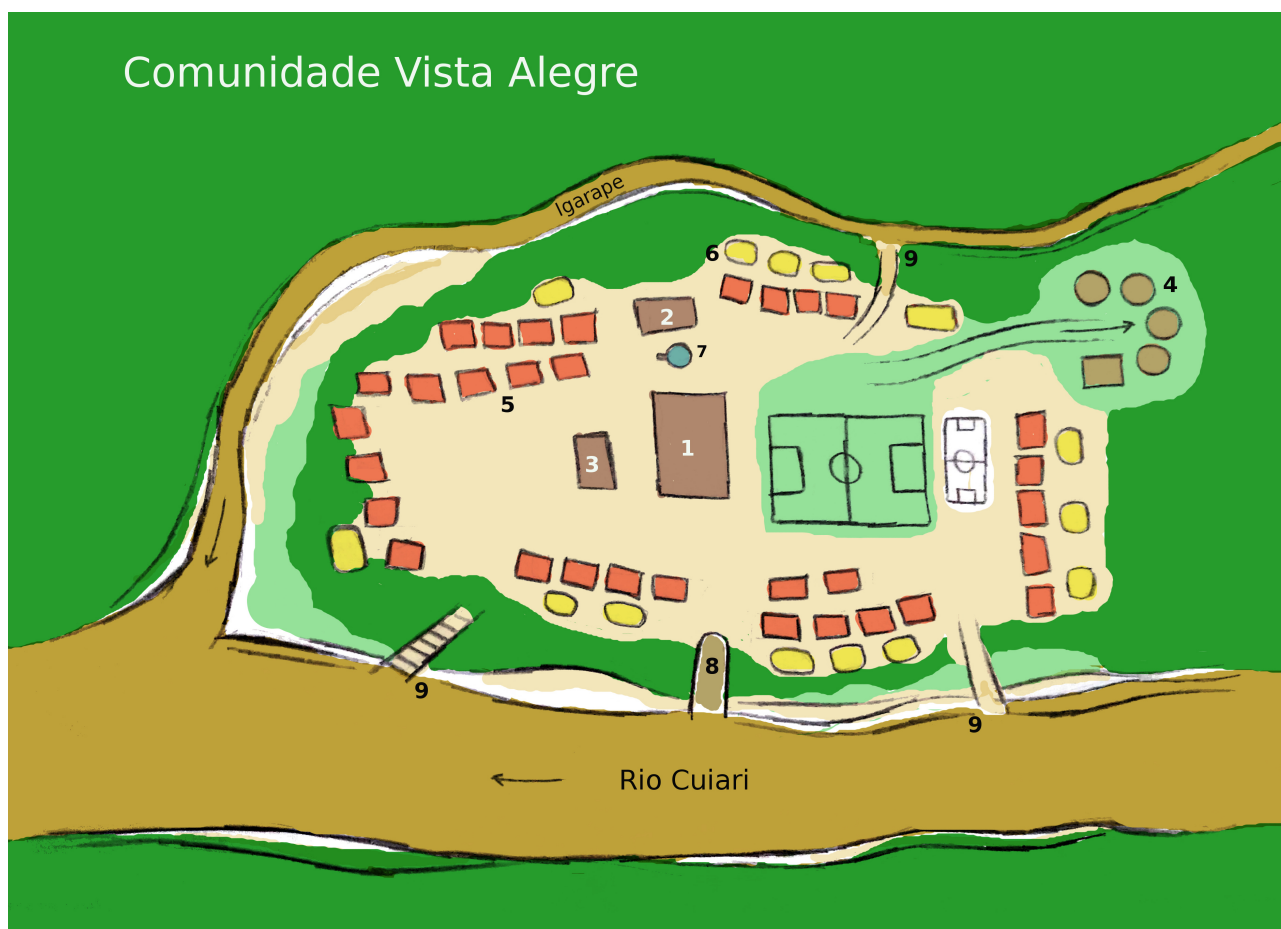
**ANEXOS**

**Mapa das escolas da Rede Baniwa e Coripaco**



Fonte: Instituto Socioambiental

## Croqui da comunidade de Vista Alegre



### LEGENDA

1 – Centro comunitário

2 - Igreja

3 – Alojamento DSEI

4 – Escola Moliweni

5 - Casas

6- Casas de farinha

7 – Orelhão comunitário

8 – Porto familiar

9 – Porto principal

## Caderno de Fotos



## A Conferência Bíblica







**As crianças na comunidade de Vista Alegre**







**As crianças nas roças e nas casas de farinha**





**Viajando para o dia das crianças**





**A escola Moliweni**





**A formatura na escola Pamáali**







