

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Huarley Mateus do Vale Monteiro

**NARRATIVAS DOS MORADORES DA TERRA INDÍGENA DO ALTO
SÃO MARCOS – RR: DIÁLOGOS NAS FRONTEIRAS DO COTIDIANO
ESCOLAR**

**Sorocaba / SP
2013**

Huarley Mateus do Vale Monteiro

**NARRATIVAS DOS MORADORES DA TERRA INDÍGENA DO ALTO
SÃO MARCOS – RR: DIÁLOGOS NAS FRONTEIRAS DO COTIDIANO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio dos Santos
Reigota

**Sorocaba / SP
2013**

Ficha Catalográfica

Monteiro, Huarley Mateus do Vale

M776n Narrativas dos moradores da terra indígena do Alto São Marcos –
RR: diálogos na fronteira do cotidiano escolar / Huarley Mateus do
Vale Monteiro. -- 2013.

111 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2013.

1. Educação - Roraima. 2. Educação – Amazônia. 3. Educação –

Huarley Mateus do Vale Monteiro

**NARRATIVAS DOS MORADORES DA TERRA INDÍGENA DO ALTO
SÃO MARCOS – RR: DIÁLOGOS NAS FRONTEIRAS DO COTIDIANO
ESCOLAR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Pres.: Prof. Dr. Marcos Reigota dos Santos
Universidade de Sorocaba

1º Exam.: Prof. Dr. Paulo Edson Alves Filho
Universidade de Sorocaba

2º Exam.: Profa. Dra. Vânia Regina Boschetti
Universidade de Sorocaba

In memoriam

A Norma Suely Ribeiro Costa

Acalanto
Minha dor
Mofina
Minha dor
Morfina
Dormi meu amor
Dorminha
(Vale Monteiro)

AGRADECIMENTOS

Iniciamos o 'projeto' de uma pós-graduação como uma viagem a um local conhecido, por rodovias desconhecidas: curiosos, 'preparados' para as surpresas, cheios de expectativas e de... projetos. No começo, tememos o futuro incógnito ao mesmo tempo em que somos por ele encantados. Durante o percurso vamos desvendando segredos, nos surpreendendo, desmitificando pessoas, fatos, lugares, até que chegamos ao destino marcado, previsto, esperado.

De toda a viagem, a etapa mais importante, a que ficará marcada de fato, é a da tessitura das relações urdidas no dia a dia, na labuta, nas alegrias, nas decepções, nos desesperos e nos toques de conforto - dos amigos, da família, dos colegas, daqueles que encontramos às vezes numa única oportunidade e nunca mais - mas que nem por isso deixam de ser significativos.

Agradecer é uma das partes mais difíceis da conclusão de um trabalho, pois ao chegarmos ao fim percebemos o quanto estivemos acompanhados durante o tempo todo. Relacionar todos os nomes daqueles que nos ajudaram a realizar a tarefa seria difícil e perigoso. Difícil porque são muitos e perigoso porque podemos, por desatenção, deixar passar nomes muito importantes.

Assim sendo, neste trabalho em especial deixo meus agradecimentos sinceros aos professores que ensinaram, aos guias que guiaram, aos mestres que questionaram, ao coordenador que coordenou e aos companheiros que caminharam ao meu lado.

Nas pessoas de meus filhos, Heitor e Johanna Sophia, de Marcos Reigota - com todo o apreço e admiração-, de Paulo Edson e Vânia Boschetti - pelas pertinentes contribuições -, de Manduca, Vitalina, Horácio, Evandro, Jairo e todos os meus parentes – pelo afago nos momento de chegada e a esperança em meu retorno -, e, ainda, nas pessoas de meus amigos Osvaldo Piedade, Ailton Scorsoline, Antônio Inácio e Devair Fiorotti, agradeço a todos com muito respeito e afeição pela acolhida do abraço amigo nos momentos decisivos de minha busca.

... E foste um difícil começo
Afasto o que não conheço
E quem vem de outro sonho feliz de cidade
Aprende depressa a chamar-te de realidade
Porque és o avesso do avesso do avesso
(Caetano Veloso)

RESUMO

A Amazônia brasileira convive com modelos políticos, econômicos e educacionais, muita das vezes pensados distantes de sua realidade. Colocar em debate tais questões é dialogar com a própria dinâmica amazônica. Assim posto, este trabalho tem por referência as vozes anônimas dos moradores da Terra Indígena do Alto São Marcos/RR, com seus sonhos, angústias e devires. É nas tessituras do cotidiano dessas pessoas e suas relações sociais que busco entendimento sobre seus pertencimentos e singularidades no contexto pós-moderno. Nessa busca, o exercício de leitura nos conduziu à noção de Fronteira. Entender como essa se apresenta como provável elemento de diálogo sobre a dinâmica social dos sujeitos da Amazônia roraimense e como ele ressoa, através da voz/narrativa, configurando experimentos de questões históricas, sociais, políticas, ecológicas, culturais e, principalmente, educacionais, é o referente a ser alcançado. Consideramos neste estudo os levantamentos feitos pelos moradores da Terra Indígena do Alto São Marcos (presentes em suas narrativas) como um dos pontos fundamentais para se entender a conjuntura em que eles se encontram. Na construção dessa linha de entendimento, os estudos culturais, a antropologia da educação e a noção de cotidiano dão sustentação às observações e análises feitas.

Palavras-chave: Narrativa. Educação. Cotidiano Escolar. Fronteira.

ABSTRACT

NARRATIVES OF RESIDENTS OF INDIGENOUS LAND OF ALTO MARCOS - RR: DIALOGUES AT THE BORDERS OF EVERYDAY SCHOOL

The Brazilian Amazon coexists with political, economic and educational models, often thought of far from its reality. To debate on such issues is to dialogue with the dynamic Amazon. Thus put, the present work refers to the anonymous voices of the Indigenous inhabitants of the Alto São Marcos / RR / Brazil, with their dreams, anxieties and becomings. It is in the weaving of the daily lives of the people and their social relations that we seek understanding of their belongings and singularities in the postmodern context. In this pursuit, the exercise of reading led us to the notion of Frontier. To understand how this is presented as probable element of dialogue on the social dynamics of the people in the Amazon area in the state of Roraima and how it resonates through the voices / narratives, configuring experiments on historical, social, political, ecological, cultural and particularly educational issues, is the reference to be achieved. We consider in this study the upheavals made by residents of the Indigenous Land Alto São Marcos (present in their narratives) as one of the key points to understand the environment in which they find themselves. In the construction of this line of understanding, studies on culture, anthropology of education and the notion of everyday life give support to the observations and analyzes here presented.

Keywords: Narrative. Education. Everyday School. Border.

LISTA DAS ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa das Terras Indígenas São Marcos e Raposa/Serra do Sol	11
Figura 2 - Sede do Programa São Marcos-RR.....	76
Figura 3 - Escola Estadual Índio Manoel Barbosa - Comunidade Sorocaima	77
Figura 4 - Escola na Comunidade Boca Mata	78
Figura 5 - Marco fronteiro divisor entre Brasil e Venezuela	79
Figura 6 - Fila de veículos brasileiros aguardando a autorização para abastecerem no posto de gasolina venezuelano, localizado na fronteira	80
Figura 7 - Comércio e trânsito de táxis e pessoas em Pacaraima	81
Figura 8 - Sujeitos dinamizando o cotidiano do comércio de Pacaraima	82
Figura 9 - Pessoas dinamizando o cotidiano do comércio de Pacaraima 2	83
Figura 10 - Casa feita de madeira à margem da BR174	85
Figura 11 - Capa do CD da banda Caxiri na Cuia (2006).....	93
Figura 12 - Propaganda eleitoral exposta em residência localizada na BR 174.....	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 UMA BIO: GRAFIA	14
3 NO GOSTO APIMENTADO DE UMA “DAMORIDA”	27
3.1 A NARRATIVA	29
3.2 SOBRE FRONTEIRA	40
4 NO RITMO DO ‘PARIXARA’	47
4.1 OS ESTUDOS CULTURAIS	48
4.2 ANTROPOLOGIA E/DA EDUCAÇÃO SOBRE/NA AMAZÔNIA CONTEMPORÂNEA	57
5 TESSITURAS DO COTIDIANO NA TERRA INDÍGENA DO ALTO SÃO MARCOS-RR	71
6 CONSIDERAÇÕES, APENAS CONSIDERAÇÕES	103
REFERÊNCIAS.....	107

1 INTRODUÇÃO

É silêncio¹... se assim for, são nas trajetórias, travessias, experimentos e fronteiras das atividades com narrativas que me aterei.

O que você agora tem em mãos, tecnicamente denominada “Dissertação”, surgiu, em parte (e é possível que tenha surgido muito antes), das discussões e pesquisas desenvolvidas durante minha trajetória acadêmica. Essa caminhada teve seu início nas atividades que desenvolvi ainda enquanto bolsista de Iniciação Científica na graduação, no curso de Letras e Artes, na Universidade Federal do Pará/Bragança, em 1993.

Naquele momento, desenvolvia minhas primeiras experiências nas atividades de pesquisa com narrativa de expressão amazônica, desenhadas nas fronteiras simbólicas da cultura latino-americana, cujos desdobramentos reapareceram também no curso de Especialização em Educação Ambiental (NUMA/PROFIMA VI) que fiz em 2000, ainda na UFPA/Belém.

Talvez o resultado pareça estar chegando um pouco tardio frente à longa trajetória até aqui percorrida. Contudo, fosse mais breve, é possível que não tivesse ganhado o significado que tem agora, pois vejo que cumpro o dever com aqueles e aquelas que foram complacentes comigo; significado aquele cujo tempo surge como medidor para as travessias que temos que ultrapassar a fim de que buscas como esta cheguem ao final apenas após longas trajetórias.

Foi numa postura política e ético-pedagógica, enquanto professor e, por vezes, aluno, que me coloquei em movimento de leitura e discussão, com vista a discorrer acerca da narrativa; não enquanto elemento de fabulação, mas enquanto resultante do dinamismo social situado no contexto pós-moderno da Amazônia brasileira, neste caso, roraimense.

Por outro lado, este trabalho ganha suporte nos registros feitos no projeto “Narrativa oral indígena: registro e análise na Terra Indígena do Alto São Marcos/RR”, bem como nas recomendações bibliográficas de meu orientador, que me levaram a visitas constantes à biblioteca da Uniso, entre outras, e que me propiciaram entusiasmos provocadores.

¹ Faço menção à obra “Macunaíma, o herói sem nenhum caráter”, de Mário de Andrade (1979).

Figura 1- Mapa das Terras Indígenas São Marcos e Raposa/Serra do Sol



Fonte: AJI. Ação de Jovens Indígenas. Disponível em: <<http://ajindo.blogspot.com.br/2008/06/raposa-serra-do-sol.html>>. Acesso em 10 jan. 2013.

Há que ser ressaltado o quanto as aulas do Mestrado se configuraram espaços de tomada de posições e enfrentamentos devidos, de discussões e de exercícios de escrita, que resultaram delineadores de minha opção teórica de maneira clara e firme.

Durante as aulas, muito além do que estava previsto na ementa de disciplinas como educação, avaliação, cotidiano, cultura, sociedade, discurso, sujeitos e identidades e teorias educacionais, ainda podiam ser presenciados comentários e debates sobre assuntos que permeavam e enriqueciam os diálogos ali instigados.

Com base nas orientações de Marcos Reigota, a partir da noção de fronteira, aquele exercício me conduzia à dinâmica narrativa em questão. A narrativa é entendida aqui como espaço de convergências em que se entrelaçam culturas que projetam angústias, lutas e resistência contrária à proposta de cultura universalizante neoliberal.

‘Narrativas dos moradores da Terra Indígena do Alto São Marcos: diálogos nas fronteiras do cotidiano escolar’ surge assim, com a intenção de somar-se às pesquisas que elegem como espaço investigativo a Amazônia roraimense, mais especificamente, a região da Terra Indígena do Alto São Marcos/RR, espaço fronteiro com a Venezuela. Busco, assim, apontar como a pós-modernidade está presente e é denunciada nas vozes dos anônimos, bem como de que maneira a educação se configura para além das fronteiras do confinamento escolar, enquanto espaço de convergências nas relações cotidianas dos sujeitos.

Esse processo de interação guiou-me em tessituras argumentativas acerca do cotidiano dos sujeitos que dinamizam as relações sociais que são identificadas na Amazônia em seus pertencimentos e singularidades. Discuto essa questão, sem esquecer de que o que me conduz é o pensamento pós-moderno. Para tanto, compartilho da reflexão que Reigota (2003a) nos aponta:

A cultura contemporânea mundial, em especial a cultura pós-moderna, tem como base a dialogicidade, conflitual ou pacífica, entre diferentes 'tradições', e se caracteriza pela reelaboração (os antropofágicos diriam: deglutição) de múltiplas influências e heranças, através de constantes interações, trocas, buscas e questionamentos. (p.32).

Sendo cúmplice nas considerações feitas pelo autor a respeito da pós-modernidade, faço um estudo sobre a narrativa, partindo do entendimento do dinamismo intercultural enquanto denunciador de subjetivações presentificadas na narrativa que aponta para as tensas relações de poder engendradas através das vozes dos anônimos.

Nessa linha de entendimento, este trabalho, apesar de estar estruturado em capítulos, sumariamente descritos, é na verdade um conjunto de ensaios que se articulam entre si e que surgiram a partir dos diálogos praticados com meu orientador e com colegas do grupo de estudo Perspectiva Ecológica de Educação/UNISO, entre outros momentos.

Assim, inicialmente retomo minha trajetória política e pedagógica como referente para as “travessias” que me conduziram até este trabalho. Posteriormente, elejo a metáfora sobre a “damorida”, um tipo de sopa apimentada, para discorrer sobre as noções de Narrativa e Fronteira; digo isso por acreditar que não são poucos os entendimentos sobre ambas e os que aqui forem expostos não têm a intenção de serem os últimos, apenas que “apimentem” o debate.

Em seguida, examino os Estudos Culturais e a Antropologia da Educação, com vista a uma janela de entendimento sobre a dinâmica das narrativas e sua interface com a educação nas relações cotidianas da/na educação escolar; para tanto, metáforizo esse momento com o 'parixara' – dança que comemora os bons feitos.

Após esse momento, discorro sobre as relações cotidianas que articulam e dinamizam a vida dos sujeitos na Terra Indígena do Alto São Marcos. É através dessas tessituras que as subjetivações efluem e vertem as impressões dos sujeitos e sua dinâmica social na voz anônima da narrativa.

Por fim, discorrendo sobre a noção de "fronteira", enquanto elemento simbólico de passagem entre o velho e o novo, escolar e não escolar, entre o eu e o outro, faço considerações, apenas considerações conclusivas, a respeito da dinâmica social que se configura na região do Alto São Marcos no contexto pós-moderno.

2 UMA BIO: GRAFIA

Os não índios. Então, tem que saber, de repente, quem é ele? Como é o passado dele? Porque, muitas vezes, a gente tá trazendo uma coisa, é uma cobra pra estar comendo a gente, né? (V.R., Comunidade Santa Rosa, etnia Macuxi²)

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.
(Dom de iludir. Caetano Veloso)

Vagas lembranças que guardo na memória, das aulas do curso de ensino médio em ciências humanas na E.E. Clotilde Pereira, em Castanhal/PA; memórias de quem não vivenciou a seu tempo os experimentos brasileiros do começo dos anos de 1960. Resta esse, quase nunca confesso, sentimento de desconfiança sobre o que deles nos legaram, ou mesmo o que nele veio à tona, e, ainda, o comprometimento que alimenta a utopia.

Penso que seja isso que permanece latente naqueles(as) que consideram relevante refletir sobre experiências relativas ao ideal de mudança que, quando sem os ditames que mascaram, sempre vêm à tona nas constantes indagações sobre qual significado é dado às angústias e experimentos vividos pelos sujeitos.

Nasci, em 1972, em uma pequena e aprazível comunidade agrícola, às margens do Rio Marapanim, que dá nome a uma das muitas cidades litorâneas do interior paraense. Fruto primeiro, de um total de três homens, da paixão de dois caboclos paraenses que, como muitos, ainda jovens, deixaram a vida interiorana para construir outra na cidade.

Em função do trabalho, a ausência de meus pais na rotina diária da casa foi preenchida pela presença de minha avó Cacilda. Fui criado, assim como meus irmãos, por avó - posso afirmar - e é dela meu referencial de narrativas e cantorias que me embalavam nas redes de nossa humilde casa localizada no bairro Nova Olinda, em Castanhal-Pa, naquela época, zona periférica da cidade.

Foi ali que cresci - nessas narrativas e constantes idas àquela comunidade agrícola, no convívio com meus primos, nas investidas aos pomares e capoeiras, nos passeios de canoas, nas pescarias com os amigos, no futebol no campinho de

² As falas dos anônimos apresentadas ao longo deste trabalho são todas integrantes dos arquivos do Projeto Narrativas Orais Indígenas: registro e análise na Terra Indígena do Alto São Marcos/RR, financiado pelo CNPq e UERR, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Devair Fiorotti (2006), e serão identificadas a cada citação apenas pelo autor da fala.

areia, nos banhos de igarapés e rio, no café com biju (pupunha, castanha-do-pará e farinha - às vezes só farinha mesmo), nas conversas sempre orientadoras com os mais velhos, nas toadas de boi bumbá, nas folias de reis, nas cantorias e dança ritmada do carimbó.

Em Cristolândia, embora não só, me constituí como sujeito. Mas o que dizer de um caboclo albino nesse contexto amazônico paraense?

Era diferente!

Sou diferente, mas foi e é lá, em Cristolândia, que as relações de reconhecer o outro como a si mesmo e aceitar sua singularidade mais bem me situaram na vida social.

É fato que quando de minha chegada ao mundo muitas 'guerras' e lutas já haviam sido travadas, porém não seriam as últimas.

Estudei em muitas escolas, todas elas públicas, assim como se tornou pública minha diferença e os mais diferentes adjetivos que a mim foram dados, desde o mais delicado aos mais escabrosos possíveis, apesar de elas (as escolas) serem o local de convergência das diferenças.

Não consegui ser o que chamam comumente de 'um bom aluno' em nenhuma delas, porém, me fiz cidadão na militância estudantil e nos Movimentos de Base da igreja católica, onde os ideais de libertação e justiça social se apresentaram para mim. Além disso, aqueles 'rótulos' não impediram que um pouco mais tarde (1993), eu, filho de produtores rurais que haviam migrado para a cidade, estivesse na UFPA (Universidade Federal do Pará); embora, por um erro de código ao preencher o formulário de inscrição (desses técnicos e sistemáticos), tenha sido encaminhado para a cidade de Bragança, no nordeste paraense (desprovido, e agora refazendo a noção, de família e amigos).

Iria ser "DOUTOR"... Assim diziam meus pais, meus irmãos, minha avó, meus tios e primos. 'Doutor' de muitos sonhos e aspirações que convergiam e ainda convergem para mim.

Essa mudança não anulou minha militância política (cultural e estudantil), estava agora mais acirrada, pois viria participar ativamente das representações estudantis universitárias, e fundaria, com outros colegas de militância, um movimento cultural parafolclórico, em repúdio ao partidarismo que havia tomado conta das militâncias estudantis na época, meados de 1990.

Num primeiro momento, longe da família, sem ter onde morar ou como me sustentar, deslocava-me com amigos por repúblicas de estudantes, onde o dinheiro que tínhamos, resultado de aulas particulares que ministrávamos, nunca supriam completamente nossas necessidades básicas. Com isso, nos primeiros anos de estudo, tornei-me bolsista de iniciação científica, momento de minhas primeiras experiências de pesquisa.

É nesse momento (tempo da experiência universitária) que as transgressões da juventude, as paixões e amores intensos, que escrevem as histórias não concluídas do livro - sempre aberto - da vida, surgem e permanecem vivos ainda nos dias de hoje. E somente o tempo – julgador de todas as coisas – poderá realmente contar aquelas histórias.

Concluí o curso de Letras em 1999. Já então trabalhava na E. E. Rio Caeté (situada num bairro periférico de Bragança/PA), minhas primeiras experiências como professor, contratado temporariamente, eram ali exercitadas.

Os anos próximos à conclusão do curso de Letras constituíram um período dividido entre as primeiras atividades profissionais e a vida amorosa conjugal partilhada com Norma, ainda estudante de Pedagogia (colega de militância, que havia me aceitado como esposo), e Heitor (nosso primeiro filho, motivo constante de felicidade).

Era um tempo de contar os centavos do salário, que não chegava ao mínimo, que ganhava como professor. Mas, acreditávamos e continuo acreditando que um mundo mais justo era e é possível.

De lá pra cá, penso que pouca coisa de significativo mudou na configuração social tão sonhada durante meus períodos de escola e faculdade; acabei pertencendo a uma geração de sujeitos que ainda sustentam que em todo trabalho intelectual – especialmente o universitário – existe uma dimensão do comprometimento e militância que, vivenciada da maneira mais distinta, é, afinal, o que dá sentido às escolhas que fizemos.

Quando morava no Pará, após ter me mudado de Bragança para Castanhal e concluído o curso de especialização em Educação Ambiental no NUMA (Núcleo de Meio Ambiente, da UFPA, em Belém)/2000, assumi, em Bragança, uma bolsa de produção técnica, DTITH-CNPq, e, assim, comutava semanalmente.

Era responsável pela elaboração, produção e difusão nas mídias de tudo o que era produzido pelo então programa MADAM (Maneja e Dinâmica em Áreas de

Manguezais), incluindo nessa atuação a elaboração de campanhas educativas, informativo jornalístico e um programa de rádio.

Após o término da bolsa, em 2001, tornei-me professor substituto, por dois anos, na Universidade Federal do Pará, na disciplina Teoria Literária, no campus de Castanhal, eu gostava, mais do que tudo, de estar no ambiente acadêmico. Norma, nesse período, já havia concluído o curso de Pedagogia e assumiu concomitante ao meu, um contrato como professora substituta, na disciplina de Didática, no mesmo campus da UFPA.

Sophia já estava entre nós, dando o ar de seus primeiros anos de vida, quando, em meados de 2003, nossos contratos com a UFPA estavam se encerrando. As finanças da família estavam em risco e seriam sustentadas apenas com o pouco mais de um salário resultante das aulas que, concomitante ao contrato com a UFPA, eu ministrava no então Colégio Modelo, em Castanhal.

A angústia de ter que sair do ambiente acadêmico agora aumentava mais ainda a aflição, pois durante esse período me submeti por três vezes consecutivas ao processo de seleção para o curso de Mestrado em Teoria Literária - UFPA/Belém - sendo reprovado em todas elas, o máximo que havia conseguido foi a possibilidade de atender às aulas na condição de aluno especial (isso já na última tentativa), em função de ter sido relacionado entre os que haviam concorrido às seis vagas ofertadas, ficando entre os sete que ficaram na terceira e última fase do processo.

Não entendia, e ainda hoje não entendo, o porquê de a intenção de querer estudar estar vinculada à falácia da 'experiência' na frase, seca e fria, que recebi após o último processo: "Você precisa de mais experiência". Reprovado consecutivamente por meus ex-professores e orientadores de iniciação científica, então colegas de trabalho, estava resumido agora a 'falta de experiência'.

Esse período foi de muita angústia, e trouxe à tona, o sentimento de injustiça, um dos fatores que haviam sido motivadores de minha trajetória até o nível superior.

Minha mãe, filha última de uma família de produtores rurais, foi à única, entre os oito irmãos, que conseguiu estudar, os outros todos são analfabetos. Mulher de infância e adolescência muito pobre, e de afagos medidos, era de uma solidariedade sem igual. Antes de sua vida conjugal com papai, deslocava-se pelas casas de familiares que moravam na cidade, como forma de garantir sua permanência na escola. Quando de sua vinda com papai para a cidade, com muito esforço e pesar nos deixava aos cuidados de minha avó para estudar à noite e poder concluir o

curso técnico em enfermagem nos fins de semana e trabalhar, em escalas alternadas, como estagiária no hospital da cidade.

Meu pai, foi filho segundo de mãe agricultora, analfabeta e solteira, mais para negro que o pardo acusado em seu Registro Geral, de infância e adolescência não diferentes daquelas de minha mãe e de uma sensibilidade que me impressiona até hoje; antes de vir para a cidade, trabalhava na agricultura e militava como sócio fundador do Sindicato dos Produtores Rurais do município de Marapanim/Pa. Quando de seu tempo na cidade, passava os dias da semana, de segunda a sábado, até altas horas da noite, em um depósito de loja, montando móveis. Pouco tempo havia para nós, mas desse pouco, muito de amor e carinho eram compartilhados.

Em uma dessas crises econômicas pelas quais o Brasil passou, durante a década de 1980, meu pai, aos 45 anos de idade, após perder o emprego, tomou a decisão de voltar a estudar e matriculou-se na EJA/noturno. Isto era uma forma de tentar recuperar o tempo perdido e concluir o ensino fundamental - como se aquilo lhe fizesse falta para nos educar!

Porém, seria ele mais um, entre os tantos excluídos, que experimentam a vida marginalizada na cidade e que são descartados por não se adequarem aos moldes impostos pelo sistema capitalista neoliberal.

Numa noite, estranhei seu retorno mais cedo para casa e acabei tomando coragem e perguntando, ao meu sisudo pai, o porquê desse retorno prematuro. Eis que me responde que por não ter fardamento escolar, havia sido impedido de entrar na escola.

Como compraria uniforme, se naquele período, assim como para muitos, qualquer gasto adicional comprometeria a alimentação da família?

Até hoje não sei o quanto isso me custa e, vez por outra, quando avisto meu pai, essa cena me volta à lembrança.

Desde então meu pai nunca mais retornou à escola. Era ele mais um dos tantos anônimos que experimentam a exclusão social neste mundo de incertezas. Isso lhe pesou tanto que decidiu, radicalmente, fazer o caminho de volta, retomando sua trajetória mais significativa.

É lá, naquela comunidade agrícola, que sempre os reencontro, ele e mamãe, entre os nossos pares, dando significado maior àquilo que lhes é pertinente enquanto sujeitos da história. Da minha história! Das nossas histórias!

O único albino daquela comunidade e de minha família, sou o único entre eles que conseguiu cursar o nível superior; meus outros irmãos não tiveram a mesma possibilidade de continuar os estudos. O trabalho foi mais agressivo e mais sedutor para que pudessem sair da extrema necessidade financeira por que passamos.

Apreendi muito tarde, apesar de ter vivenciado desde muito cedo, que aqueles/as que vivem à margem social - seja ela/e quem for - para estudar teria que ter 'fardamento' e, ainda por cima, 'experiência'!

Estudar, para mim, não é apenas o reconhecimento do esforço, e nunca foi. Mas compartilho o estudo como forma de resistência e enfrentamento à opressora e excludente escola e à sociedade capitalista neoliberal que rotula as minorias e os diferentes com o subterfúgio de "mantenedora da ordem democrática" das formas mais perversas possíveis.

Resistência por aspectos culturais que me são pertinentes, que me constituem como sujeito em toda minha dinamicidade social, e que é calada na escola, impedindo os diferentes e menos favorecidos de estudar. Enfrentamento por acreditar na possibilidade de um mundo mais justo e mais humano.

Mas, retornemos ao fio condutor... Havíamos decidido, Norma e eu, que precisávamos buscar novos horizontes e estabilidade financeira, visto que até concursos públicos naquele período eram raros e os que surgiam ofertavam pouquíssimas vagas. Decidimos, então, conhecer o estado do Amazonas.

Subimos o imenso rio-mar a bordo de um navio. Convivendo com outros passageiros e a tripulação, experimentando as mais distintas situações que somente aqueles e aquelas que fazem esse percurso podem experimentar. Por onde passávamos deixávamos nossos currículos.

Alongamos a viagem e fomos até Roraima. E continuamos distribuindo nossos currículos, porém, com um diferencial, a receptividade ali foi imediata. Retornamos ao Pará e pouco tempo depois começamos a receber correspondências com ofertas de emprego.

Em fins de 2003, juntamos algumas malas e seguimos, 'com malas e cuias', como se diz em minha terra, em direção a Roraima. Nelas, muitos sonhos e aspirações seguiam conosco.

Como nenhuma mudança é fácil, a nossa não foi diferente. Dias depois de nossa chegada, enquanto eu aguardava o final do ano para ser contratado, ministrava aulas em cursos preparatórios para os vestibulares, comentando obras

literárias que seriam leituras obrigatórias nos vestibulares das universidades e faculdades do estado, naquele ano.

Em janeiro fui contratado como professor de Língua Portuguesa para o então ISER (Instituto Superior de Educação de Rorainópolis), no município de Rorainópolis, no sul do estado de Roraima (pequena cidade surgida em função das políticas de povoamento na Amazônia). Aquele era o núcleo urbano de uma grande área de assentamento rural (às margens da BR 174), assim como a maioria das cidades interioranas do estado de Roraima. Por lá permanecemos por três anos.

Durante esse período, foi realizado concurso público para a então FESUR (Fundação de Ensino Superior de Roraima), instituição que posteriormente converteu-se na UERR (Universidade Estadual de Roraima). Submeti-me e fui aprovado.

Norma, nesse período, detinha uma pequena empresa de distribuição de cosméticos e, frente à carência de profissionais com experiência em ensino superior na região, iniciara um contrato temporário como professora do curso de Pedagogia na UERR, em Rorainópolis.

Em fins de 2007, a Secretaria de Educação do estado realizou concurso público para professor do ensino médio e, como a universidade não havia implementado a política de dedicação exclusiva, decidimos submeter-nos, tanto eu quanto Norma, para o município de Pacaraima, norte do estado, visto que ela já havia sido aprovada em concurso público para prefeitura daquele município e aguardava ser convocada.

Aprovados no concurso, nos mudamos para lá no início do ano de 2008. Como a UERR tem um campus naquele município, não foi difícil nossa transferência.

Estabilizados, fixamos residência e decidimos que lá seria nossa morada. Porém, a vida, desprovida de previsões, nos guarda armadilhas sinistras.

Era noite em setembro de 2008 quando, ao retornarmos de Boa Vista para Pacaraima, Norma, Sophia e eu sofremos um acidente na estrada, e Norma veio a falecer.

Perdi não somente uma esposa, mas a companheira e parceira de militância, de sonhos e utopias. Ficamos, então, somente Heitor, Sophia e eu.

Retomar à vida não é algo tão simples, depois das perdas que sofri. Vi então, na ideia de retornar a estudar, a possibilidade de refazer minha trajetória dando

outro sentido à dor. É assim que a Uniso (Universidade de Sorocaba/SP) aparece para mim.

Chego a Sorocaba, após ser aprovado para o curso de Mestrado em Educação, em fevereiro de 2011. São Paulo surge então, não como a 'comoção de minha vida', citando Oswald de Andrade, mas como tudo aquilo que o excesso transmite e produz e que para mim não ressoa muito bem.

Quando de minha vinda em definitivo para Sorocaba, como em todo preparativo a mala é elemento fundamental, joguei nela livros, roupas, objetos pessoais - um pouco de mim. Recordei nesse ato de preparativos umas das frases de minha bela avó, Cacilda do Vale, quando de minhas constantes viagens pelas cidades paraenses, na minha juventude. Dizia ela mais ou menos assim: "As malas, meu filho, nunca se deve enchê-las, pois sempre terá algo a ser acrescentado nas idas e vindas..."

Talvez não soubesse ao certo, naquela época, o sentido do que ela me dizia, mas, ao longo do tempo, aquelas expressões exerceram grande influência em minha formação.

Tive então de tomar a decisão desafiadora de me afastar de Heitor e Sophia. Deixá-los no Pará e ir para São Paulo foi, sem dúvida, meu maior desafio destes últimos anos. Mas era necessário nesse momento, visto que não sabia ao certo como iria transcorrer o curso, não sabia nem ao certo se iria resistir ao 'novo' que surgia ou mesmo chegar a concluir o programa.

Penso que "aquele que vem de longe...! de Rondônia...? Roraima...? do Nordeste !?!" como era rotulado (e sabia que essas falas denunciavam, em grande parte, o desconhecimento real da dinâmica social que ocorre nos espaços coloridos apontados no mapa do País), não passou, apenas deu sentido a sua passagem.

Àqueles atos se confirmavam a cada uma das constantes 'provocações', se assim podem ser chamadas, que a mim eram feitas sempre que expunha a temática que pretendia discutir em minha dissertação.

Por vezes, essas 'provocações' aconteciam durante as aulas no mestrado, como: "O Huarley me traz um índio romântico para discutir no mestrado", etecetera, etecetera e tal. A turma, atônita frente à forma agressiva como as provocações me eram direcionadas, muito aguardava por minha reação, que nunca vinha. Não por temer o embate, mas por acreditar que existem 'batalhas' mais significativas a serem travadas, do que a discussão relativa à causa dos anônimos levada por esse viés.

Alguns colegas de curso assumiam aquelas falas sem ter sequer experimentado outras leituras mais consistentes e menos superficiais do que aquelas oriundas das tais 'provocações', e por vezes traziam imagens e reportagens de jornais paulistas, com manchetes que abordavam o sujeito de minha dissertação, e diziam: "Veja, Huarley, como esse índio está gordinho na foto!" ou "Você assistiu à reportagem sobre a guerra dos pataxó contra os fazendeiros na Bahia?" etecetera, etecetera e tal.

Desconfio do teor ideológico que esse tipo de provocação maliciosa traz. O certo é que essas exercitavam cada vez mais minha escolha. Mal sabiam eles (os tantos "provocadores"), que meu convívio com esses povos é tão intenso. Durante os conflitos, por ocasião da demarcação de Terra Raposa Serra do Sol, nossos alunos no Campus da UERR-Pacaraima ficaram na linha de frente e, por essa razão, a turma de Pedagogia, localizada na comunidade Surumu dentro daquelas terras indígenas, foco do conflito, chegou a ficar sem atividade acadêmica por vários meses, dada a intensidade da revolta.

Nós, durante aquele período, participávamos nas discussões com alunos de outros cursos e com os moradores das comunidades e da cidade de Pacaraima. Enquanto instituição, éramos uma das poucas que podiam transitar pela área do conflito e assim poder estabelecer contatos com amigos e alunos.

Norma, na época, ministrava aulas para essa turma e conforme os tumultos se acirravam, minha aflição aumentava, até o momento em que as aulas foram suspensas.

Desafios, eu sabia que iria enfrentar quando de minha vinda para São Paulo. Mas o que eu não esperava era que, em um espaço de construção de conhecimento, a mesma forma de ironia destinada à minha temática, chamada de 'provocação', fosse dada ao legado de Paulo Freire, quando das menções que a ele eram feitas pelos mestrandos.

Ao fazer tais menções eram questionados: "Você está falando de quem? Do Defunto?". Ou mais ainda: "Esqueça Paulo Freire. Ele já morreu!" etecetera, etecetera, etecetera e tal.

Isso era mais agressivo que tudo, pois foi nas leituras de Paulo Freire que me fiz militante nos movimentos sociais e estudantis universitários. Não aceito que por opção teórica chegue-se ao cúmulo da agressão a tudo o que Paulo Freire significa para os que sempre estiveram subjugados e excluídos pelo sistema capitalista

neoliberal, que se utiliza das formas mais distintas (incluindo a vaidade acadêmica) para permanecer excluindo.

Ouvi por vezes, durante o curso de mestrado, a afirmação: “Você tem que suspender seu cotidiano para poder lê-lo de outra forma!”. Baseado nisso, em uma de nossas conversas entre amigos, nos raros espaços que a Uniso oferece para congregar e aglutinar os estudantes, surgiu a intenção, no início do semestre de 2012, de montarmos um livro-coletânea com artigos de mestrandos e doutorandos.

Suspendemos literalmente o cotidiano! Chegando a causar burburinhos, com vozes acentuadas, risos e gargalhadas. Protocolos e mais protocolos para que, talvez, viesse a ser publicado pela Uniso. O diferente nesse grupo de alunos e alunas é que somos de Itacoatiara/AM, Pacaraima/RR, Rezende/RJ, Itararé/SP, Buri/SP, além de outros paulistas que a nós se juntaram.

Eu ficava horas pensando nesses fatos e nas ditas ‘provocações’ como forma de buscar o porquê de insistirem tanto nesse discurso, na tentativa de negar ou mesmo esquecer momentaneamente aquilo que me é pertinente. Porém, todas as vezes que questioneei o estado de ‘normose’ em que meus provocadores se encontravam frente a seu próprio cotidiano – aceitando, por exemplo, que para saber do preço de determinados produtos nas lojas, farmácias, entre outros locais, seja necessário entrar numa fila para adquirir uma senha, posteriormente entrar em outra fila e aguardar sua vez, como sinônimo de educação -, nunca obtive respostas convincentes.

Intriga-me também que, em época de tantos discursos sobre rever práticas e atitudes, pessoas aceitem como “normal” a implantação de projetos de uma cidade que teria a intenção de educar o povo, coisificando o sujeito, como se este fosse mal educado por princípio, e não tivesse condições de sugerir ou mesmo construir ambientes propícios para aquilo que lhe é pertinente.

Tenho me perguntado se não seria isso o preparativo para a construção de um modelo de cidade com o pseudo referencial tecnológico, como presenciei durante minha estada em Sorocaba. A questão que me move é o que isso custará ao sujeito? E quem tem interesse nesse modelo de cidade?

Como se não bastassem as ‘provocações’, fiquei impossibilitado de acompanhar as aulas de meu orientador por dois semestres seguidos, tudo justificado pelo argumento de que o aluno tem que se “adequar ao pacote fechado” de regras e às alterações no calendário acadêmico da instituição.

Essa ausência era compensada pela disponibilidade de meu orientador em, por vezes, sacrificar seu horário de almoço, para que assim pudesse ouvir minhas dúvidas. Além disso, era comum sua preocupação em virtude de minhas constantes fugas das aulas de outros professores para assistir às suas e participar dos debates que ele promovia.

Acabei percebendo que estar próximo do nome REIGOTA também era fator causador de grande resistência por parte de muitos que por ali transitam. Isso me instigava, mais ainda, a dar significado às suas orientações, a tudo o que ele escreve e ao legado de Paulo Freire que transparece em seus escritos e práticas pedagógicas

Não nego que o que me trouxe à Uniso foi exclusivamente a busca pelo referencial teórico que me conduziu à opção por uma postura política e pedagógica, com a qual, já na graduação, havia tido contato e que vem me constituindo ao longo dos tempos. Quando me deparei com a possibilidade de aprofundá-la no mestrado não tive dúvidas, e isto me levou a reler, de forma mais atenta, os textos de Reigota e seus interlocutores, dando consistência ao propósito de minha vinda a Sorocaba e busca nesta dissertação.

Estar sob a assinatura de Marcos Reigota, seus interlocutores e o legado de pensamento paulofreireano, afirmo, parece incomodar os seguidores do ‘pensamento medida certa’ e do ‘discurso politicamente correto’ que ressoa pelos corredores das universidades.

Digo isso por acreditar que ainda mais sério que negligenciar a dinâmica e interações entre os alunos e, em muitos casos, seus orientadores, é não reconhecê-los enquanto relevantes para a dinâmica de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa com aqueles e aquelas que não fazem parte do meio dos grandes núcleos urbanos ou dos “clãs” institucionalizados que impregnam as instituições de ensino brasileiras, alimentadores dos arremedos de ensino democrático sob o argumento de mantenedores da ordem e dos bons costumes nas universidades.

Voltando àquelas ‘provocações’ e os ajustes que elas representam, na verdade demonstravam o amplo desconhecimento, não apenas das questões que envolvem os povos étnicos, mas é possível que seja maior ainda o desconhecimento de um Brasil que vive há séculos à margem social, subjugado aos paliativos, “remendos de colchas de retalhos”, e arremedos de “democracia brasileira”, cujo

sistema capitalista neoliberal tenta mascarar, e seus adeptos naturalizam no pensamento científico institucionalizado.

A “mala” que chegou a Sorocaba ainda não está completa e provavelmente nunca sentirá o gosto do percurso do fecho, com seus ganchos e fendas. Educação é processo dialógico em permanente construção. Ainda que para isso se tenha que passar pelas pseudo ‘provocações’ cotidianas, mesmo na academia.

Nessa estada em Sorocaba, muitos textos me surgiram, e muitos talvez venham à tona em outro momento. Deixo um deles como demonstração dos experimentos vividos nas idas e vindas paulistanas:

Neste mundo
de tantas preces,
Na pressa,
quais são os braços que te acolhem?

Do pouco tempo em que São Paulo/Sorocaba me acolheu, o muito que levo, talvez como resultante de uma das últimas, entre tantas ‘provocações’, foi a pergunta a mim feita sobre se já havia me acostumado com os prédios e o frio em São Paulo. ‘Provocação’ maliciosa e repleta de ideologia! Respondi que talvez o que me assustasse não seriam os prédios e o frio que em São Paulo faz, mas o que isso tem feito com o calor humano entre as pessoas. Penso que talvez seja esse o desafio a ser posto em discussão e a ser enfrentado.

Significativo mesmo entre os eventos de que participei durante esse período foi o Ciclo de Debates promovido pelo Núcleo de Estudos em Práticas Discursivas e Produção de Sentidos do programa de pós-graduação em psicologia social da PUC/SP (25-26/04/2012) coordenado por Mary Jane Pares Spink com a temática “Da positividade dos nós: experimentos em pesquisas pós-construcionistas”. Em uma das minhas participações, quando comentei sobre o que propunha discutir em minha dissertação, fui instigado pela professora Dr^a Dolores Galindo (UFMT) a repensar a noção terminológica de “índio”.

Isso me custou algumas leituras a mais, disparando em mim a atenção em possivelmente estar reproduzindo discursos prontos e naturalizados que não estariam em ressonância com aquilo a que me proponho neste trabalho. Digo isso por acreditar que as escolhas que fazemos dão significado a nossa trajetória.

Hoje trabalho no departamento de Letras da Universidade Estadual de Roraima, em Pacaraima, cidade brasileira fronteiriça com a Venezuela, e como professor de Língua Portuguesa na E.E. Cícero Vieira Neto, na mesma cidade. Convivo em permanente contato com as mais diferentes línguas e dialetos, às vezes como exigência do grupo de pesquisa de que faço parte na universidade, outras pelo próprio cotidiano que tenho na escola e na cidade, visto que essa é cercada por terras Indígenas, tanto do lado brasileiro como do venezuelano.

Viúvo de muitos sonhos compartilhados com Norma, revivo nos braços de Heitor e Sophia, que “regam” meus dias dando-me força para seguir.

Daquele menino albino nascido em uma comunidade agrícola do interior de uma das muitas cidadezinhas no nordeste paraense, que por muito tempo sonhou em ser músico, saiu um professor que teima em viver às voltas nas comunidades interioranas.

Do estudante que por onde passou deixou algo de si através da educação, surgiu um acadêmico mais cheio de dúvidas do que de teorias bem formatadas e disciplinares sobre temáticas que lhes são postas.

Essa trajetória, apesar dos rótulos e das perdas, não me impediu de, por isso mesmo, produzir alguns outros textos que abordam questões sobre cultura, literatura, educação e antropologia, cujo foco central tem sido análises de elementos subjetivos vinculados com as estratégias de educação e cultura; busca que até hoje me custa entender.

Acabo de completar pouco mais de 15 anos de trabalho no ensino médio e 10 de atuação no nível superior, dividido entre aulas, pesquisa de campo, reuniões, estudos e alguns escritos.

Ainda não sou autor, desses que merecem ser publicados, e talvez nunca seja; porém, às vezes me deparo poetizando, e alguns colegas, leitores que exercitam suas críticas ao mesmo tempo em que são amigos condescendentes do poeta professor, afirmam que poderia ser objeto de maior produção.

As lutas não cessaram e talvez nunca cessem, assim como as constantes dúvidas, muitas vezes inconfessáveis, sobre o que será dos sujeitos que vêm das margens e que continuam a trazer os mais diferentes enfrentamentos àqueles e àquelas que insistem em negá-los.

Tenho dito.

3 NO GOSTO APIMENTADO DE UMA “DAMORIDA”

Recordo claramente que em fins do primeiro semestre de 2012, na Uniso, eu apresentava minha proposta de dissertação ao grupo de alunos(as) / amigos(as), mestrandos(as) e doutorandos(as), na disciplina ‘Cultura, Meio Ambiente e Cotidiano Escolar’ ministrada pelo professor Marcos Reigota. Seria aquela minha última exposição ao grupo de amigos e amigas que me acompanharam nos anos que se passaram de minha presença naquela universidade, pois dali em diante me dedicaria a escrever, esperar a qualificação e defesa da dissertação.

Apesar de muitos dos presentes já terem conhecimento sobre o tema a que me propunha desenvolver, muitas dúvidas e questionamentos ainda existiam no grupo, penso que aquele momento foi crucial para que, tanto eles quanto eu, pudéssemos ter noção do quanto realmente havíamos avançado no trabalho. Contudo, as nomenclaturas, que aparecem não somente em minhas falas, mas também quando escrevo, sempre disparam algo naqueles(as) que me leem ou ouvem, e ali não foi diferente.

Maria Aparecida, doutoranda em Educação e colega de causa comum, ao ouvir a expressão “damorida” me indagou sobre o que seria, o que significava.

Sempre fui sabedor de que quando se opta por discorrer sobre trabalhos que envolvam a temática de povos étnicos, muito se deve ter de segurança, intimidade e vivência no que se propõe, visto que não são poucos aqueles/as que apregoam serem exímios conhecedores da temática e que representam as mais diferentes tendências teóricas, o que não era o caso deste grupo. Estava em casa, entre meus pares.

Assumo aqui, e disso meus pares também compartilham, que não existe conhecimento sem a dinamicidade dialógica. E é nessa tensão, no calor e efervescência daquele debate e no que disparou naqueles/as que me leem/ouvem que opto por utilizar a expressão “damorida” como metáfora para este momento da dissertação e como parte do título deste capítulo.

Em resposta aos que, assim como minha amiga Maria Aparecida, ficaram na expectativa, espero que se proponham a experimentar o gosto apimentado de uma damorida.

Sugiro esse prato da gastronomia dos povos tradicionais de Roraima, que, embora seja conhecidíssimo entre o povo de maneira geral, pouco figura nos

cardápios dos bares e restaurantes da região. Referente a ela, reproduzo a seguir uma das receitas que em 2011 foi premiada pela Associação Brasileira de Bares e Restaurantes³, no “Festival Bar em Bar”, já com algumas adequações ao paladar não índio.

Os ingredientes para o preparo são:

1 litro de tucupi⁴
1 litro de água
1 kg de filé de peixe (ou carne) cortado em cubos (filé de dourado),
azeite
sal, pimenta do reino e limão a gosto,
12 pimentas de cheiro
outras pimentas (dedo de moça, olho de peixe, murupi, malagueta) a gosto
03 cebolas
04 tomates
04 pimentões
½ cabeça de alho amassada
02 maços de cheiro verde
01 maço de chicória
01 maço de jambu⁵, alfavaca ou manjeriço a gosto.

Para preparar a ‘damorida’ você deve: temperar o filé de peixe (ou carne) com sal, limão, azeite e pimenta do reino e reservar. Numa panela coloque o tucupi e água. Deixe ferver. Ao ferver, retire a espuma que se forma na superfície, acrescente a chicória e deixe no fogo. Em outra panela com o azeite e pimenta do reino, refogue a cebola, o alho, as pimentas de cheiro, pimentão e tomate. Depois de refogados, acrescente os ingredientes no caldo e, em seguida, as pimentas variadas, o filé de peixe/carne (se preferir já pré assado), o jambu e a alfavaca ou manjeriço. Mexa e deixe cozinhar de 10 a 15 minutos. Depois de cozido, acrescente o cheiro verde. Deixe ferver por 45 minutos e está pronta a damorida, que pode ser servida imediatamente

³ Ver: <http://www.portalamazonia.com.br/amazoniamulher/damorida-aprenda-a-preparar-um-delicioso-caldo-de-peixe-apimentado/>

⁴ Tucupi é um tempero e molho de cor amarela extraído da raiz da mandioca brava, que é descascada, ralada e espremida (tradicionalmente usando-se um tipiti). Depois de extraído, o caldo “descansa” para que o amido (goma) se separe do líquido (tucupi). Inicialmente venenoso devido à presença do ácido cianídrico, o líquido é cozido (processo que elimina o veneno) e fermentado, de 3 a 5 dias, podendo, então, ser usado como molho na culinária.

⁵ Jambu, também conhecida como agrião-do-amazônia (*Acmella oleracea*) é uma erva típica da região norte do Brasil, mais precisamente do Amazonas, do Acre e de Rondônia e pode se encontrar também no Pará.

Conforme a tradição desses povos, ela é servida com biju, entretanto você pode tomá-la com torradas, pão ou somente com arroz branco. Agora é só experimentar um bom caldo apimentado e me enviar comentários.

3.1 A Narrativa

Foi desde que eu me entendi, a coisa mais triste pra mim foi [ter] perdido nossa língua. Assim, eu sempre cobrava da minha mãe: “Mamãe!” Mamãe falava a língua, [pois] ela não falava português. Falava errado o português conosco, que até nós ríamos dela. As coisas que ela chamava eram tudo errado, e quando a gente via os brancos falar não era como ela chamava o nome. E... aí ela dizia assim pra nós: “Olha, a gente foi muito, digo assim, amassacrados pelos brancos, judiado, que eles disseram pra nós que esse daqui é gíria, o que nós estamos falando é gíria pra vocês.” E aí eu prestava atenção que os brancos não chamavam mesmo língua, chamavam gíria: “Ah! Essa gíria de vocês!” E aí a gente foi repreendido a falar isso. [...] É. E aí os brancos tiraram, não deixavam, falamos português. “Mãe, mamãe”, eu dizia pra ela, “Por que é que a senhora?” “Não, minha filha, ninguém pode porque eles não deixam.” E, aí a gente foi criado assim como hoje eu falo [...] (A.L.S., Comunidade Sabiá, etnia Macuxi)

Sempre que se tem a narrativa como foco de debate, seja em qual espaço for, essa é em muitos casos vista com o olhar da interpretação de seus elementos fantasiosos e alegóricos, principalmente quando se trata de narrativas de povos étnicos. Entretanto, para além dos elementos da alegoria e fabulação, compartilho a ideia de que ela também apresenta subjetivações que podem nos apontar questões sociais, históricas, políticas, econômicas e ecológicas. Penso que no fragmento inicial, acima, está bem contextualizo o que me proponho a apontar, indo para além das aparências alegóricas que tanto têm povoado as representações construídas sobre as narrativas desses povos.

Guardam, essas narrativas, não somente as histórias míticas das pessoas daqueles povoados, mas, séculos de uma história ocultada e omitida, apontando para tempos de exclusão, expropriação e opressão. Um exemplo disso pode ser verificado no mesmo fragmento narrativo já citado.

Com vista à dinamicidade do que me ocupo, de início, farei algumas ponderações sobre o processo narrativo, a fim de contextualizar minha proposta. Entendido assim, o percurso da narrativa transpõe-se através dos tempos, mantendo-se presente na memória de seus narradores em contexto de socialização, por meio da expressividade oralizada.

Narrar, então, não seria apenas o artifício de contar história, mas estariam também presentes no ato os elementos performáticos, no sentido que W. Benjamin

(1996) utiliza, que dariam vivacidade à narrativa, resultado principal das experiências e relações sociais em que elas surgem e que será indispensável enquanto repasse da narração em versão oralizada.

Narrar uma história, dessa maneira, seria retomar experiências compartilhadas em momentos anteriores, da forma mais distinta possível, e que ganham eco na voz exímia do narrador, atento às mudanças e sutilezas propícias para a retomada delas enquanto referente de sua vivência.

Nessa voz/vivência também ressoam as mais distintas situações que se presentificam nas falas, como denúncia de fatos sociais, históricos, educacionais, políticos e ecológicos, denúncias essas não encontradas de outra maneira tão expressivas como a exposta na voz daquele que a vivenciou e experimentou de maneira diferenciada.

Na maioria dos casos, quando essas vêm à tona, podem ressoar de maneira não muito confortável aos ouvidos que relutam em aceitar o que há de singularidade nas angústias que muitas delas denunciam. Reigota, no fragmento a seguir, ao se referir a essa experimentação, que em muitos casos vai além das atividades rotineiras da vida profissional moderna, nos diz:

Ao descrever o cotidiano em que estão inseridos/as e no qual se dão suas experiências profissionais e pessoais, assim como as intervenções sociais que realizam e vivenciam, os/as narradores/as relacionam suas interações no contexto sociocultural e ambiental em que vivem. Sendo assim, relatam seu cotidiano, não se limitando à descrição das experiências profissionais e descrevem os vínculos que observam, experimentam e desejam. (REIGOTA 2008, p. 20).

O autor, quando aborda a narrativa por esse viés, amplia o entendimento sobre ela, na maioria das vezes presa apenas a seus elementos estruturais, conduzindo esse entendimento para além das fronteiras do cotidiano apenas descrito. Sua reflexão nos aponta também o compartilhar das subjetivações.

Seria então a narrativa detentora de elementos vivenciados anteriormente e que são retomados em algum momento subsequente, seja ela empregada em qual contexto for, com o fluir da memória, quando provocada, enquanto elo do que foi vivenciado no passado e que no presente é relido e opinado; mas que denuncia subjetivações que na maioria das vezes são postas em segundo plano.

Parece-nos que é como se o narrador/sujeito não tivesse vida, sentimento, opinião sobre as relações sócio-históricas que vivenciou. Exatamente sobre isso Reigota questiona em outra passagem:

Como cada pessoa dá sentido (social) à sua existência? Como narra a sua trajetória e como a contextualiza na história social? Como, mediante narrativas pessoais, podemos aprofundar o conhecimento sobre aspectos encobertos ou negligenciados pela historiografia oficiosa ou oficial? (REIGOTA 2008, p.11)

A reflexão é, em si, uma provocação ao que é negligenciado pelo historicismo, bem ajustado e retilíneo, às subjetivações. Dessa maneira, é sabido que a narrativa sempre esteve no foco das mais diferentes linhas de entendimentos. Contudo, há de ser considerado que, seja qual for a interpretação de que ela foi referente, não se pode perder de vista que resulta de um contexto vivenciado.

Dito assim, narrativas são de alguma maneira vinculadas ao cotidiano das pessoas que as relatam e opinam sobre, resultado significativo de relações sociais compartilhadas e experimentadas.

Considerar a narrativa como vínculo nas vivências cotidianas é abordá-las a partir de uma concepção da qual muitos acadêmicos pós-modernos vêm se ocupando, enquanto foco de entendimento dessa como denunciadora das relações sociais contemporâneas, principalmente no que se refere à Educação; entre eles estão Marcos Reigota (2008, 2003b, 2002, 1994), Inês Barbosa de Oliveira (2008, 2001, 2007), Sílvio Gallo (2003, 2009), Nilda Alves e R. L. Garcia (1999), Leandro B. Guimarães (2011), Valdo Barcelos (2006) e Mary Jane Paris Spink (2006), todos referendados no legado de Paulo Freire (1997, 1994, 1993, 1995).

Quais considerações, então, fazer sobre o cotidiano e a narrativa, se esta é em si a tradução daquele. Visto assim, as narrativas, foco deste trabalho, são narrativas do cotidiano, de histórias ouvidas e 'recontadas' pelos moradores do Alto São Marcos-RR, alvos deste estudo. Narrativas essas que retomam a vida (vitórias, derrotas, devires e angústias - se assim podemos dizer) dos que as contam e delas compartilham.

Há de ser considerado que:

Nestes tempos pós-modernos, em que a corrente filosófica mais pessimista e eurocêntrica acusa a morte do sujeito, a proposta de nos valer do pensamento (pós-moderno) de Freire, justamente no que ele defende, a ênfase no sujeito tem se revelado fonte de inúmeras possibilidades. (REIGOTA 2008, p. 09)

O que Reigota sugere seria a retomada do olhar introspectivo como traslado de experiências de vida, norteadoras de caminhos abertos, presos nas lembranças e traduzidas pelas vozes daqueles que as contam, dando voz ao sujeito.

É nesse entrelaçar de informações que mais se traduzem saberes, devires e vivências cotidianas daqueles que leem o mundo através do reconhecimento dos mistérios, desafios e angústias que o ambiente/natureza e a contemporaneidade lhes impõem.

Reigota (2008, p.12) nos faz menção de que o ato de narrar seria também um exercício da interlocução, resultando em dialogicidade. Ele nos mostra a importância desse exercício enquanto saber científico para as sociedades pós-modernas, referendando ainda mais os saberes vividos no cotidiano; no qual, segundo o autor, a narrativa ganharia seu “sentidos e significados”, trazidos pela voz/vivência do sujeito (p.16).

Acrescento a esse posicionamento a reflexão de que, por elas também serem oriundas das relações sociais entre pessoas nos mais diferentes momentos da história, seriam mantenedoras da capacidade de oferecer possíveis respostas, de organizar relações, estabelecer funcionalidade às coisas e também incorporar ações, vivências e o compartilhar do saber ouvir o outro.

Admitir que os saberes narrativos sejam detentores de legitimidade, tendo assim elementos éticos por si mesmos, que não os definidos juridicamente e assim constituídos, demonstram possibilidades outras que não apenas aquelas vistas pelo viés de suas estruturas formais.

Nessa linha de entendimento, o saber científico torna-se algo opcional e obedece, em muitos casos, à trajetória de formação científica daqueles/as que dela (narrativa) fazem uso.

Se para além das aparências que a narrativa apresenta existe algo a mais, então este seria o viés pelo qual “Buscamos nos aprofundar nos conceitos e possibilidades das narrativas no processo pedagógico” (REIGOTA 2008, p.19). Enfatiza o autor, que o caráter científico da narrativa não deve ser reivindicado apenas enquanto princípio de análise de sua estrutura, como o fez R. Barthes (2008), mas também pode nos apontar outras possibilidades, entre essas a dimensão pedagógica (p. 23) enfatizando para tal procedimento o viés da indisciplina nas contribuições trazidas pelos estudos culturais (SILVA, 1995, 2010, 2009; REIGOTA, 2008, 2003, 2001; MATO, 1997, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008; CANCLINI, 1995, 1997, 2008a, 2008b; MIGNOLO, 2003; HALL, 2006, 1990, 2003).

É verídico que o pensamento científico por vezes insiste em impor sua autoridade, talvez como resultante de um mundo em que os saberes oriundos do povo não letrado, em sentido amplo do termo, aparentam não ter o reconhecimento justo que lhes cabe. Sobre esse ponto, Pierre Bourdieu, no fragmento a seguir, nos conduz ao entendimento, cabendo ao estudioso, penso eu, optar por qual trilha seguir. Afirma ele que:

Dado que a inovação científica não ocorre sem rupturas sociais com os pressupostos em vigor (sempre correlativos de prerrogativas e de privilégios), o capital científico “puro”, ainda que esteja em conformidade com a imagem ideal que o campo quer ter e dar de si próprio, é, pelo menos na fase de acumulação inicial, mais exposto à contestação e à crítica, controversial, como dizem os anglo-saxões, do que o capital científico institucionalizado, e pode ocorrer, em algumas disciplinas, que os grandes inovadores (Braudel, Lévi-Strauss, Dumézil, por exemplo, no caso das ciências sociais) sejam marcados por estigmas de heresia e violentamente combatidos pela instituição. (BOURDIEU, 2004, p. 35-35).

Lembra-nos Bourdieu que com base nesse conhecimento (“controversial”) é possível promover a articulação (penso que também a rearticulação) dos indicadores diversificados que nele estejam presentes e que nos apontam, de alguma forma, para uma íntima relação entre o mundo/ambiente e as experiências nele vivenciadas pelo sujeito/cientista, de maneira significativa, mas que não condiz com a forma institucionalizada e comodista de fazer ciência. Essas vivências nem por isso deixam de ser potencializadoras do fazer político e pedagógico.

Nesse sentido, elas, na maioria das vezes, acabam por transgredir e desestabilizar o conhecimento científico bem formatado e institucionalizado. Neste contexto, está a narrativa enquanto referente de estudos sobre o viés educacional, antropológico, sociológico, filosófico, político, ecológico, etc.

Há de ser considerado, então, que a narrativa adquire caráter de relevância nas relações sociais cotidianas enquanto propiciadora de saberes e experiências singulares expressas pelas vozes de seus sujeitos/narradores. Penso que seja nessa articulada maneira de domínio de saberes e conhecimentos, tessituras articuladas do vivido, que a voz anônima ganha força e ecoa subjetivações.

Não é difícil perceber então que ela nos leva a entender a relevância da fala/voz/linguagem, performatizada - no sentido que W. Benjamin (1996) lhe dá, enquanto articuladora social entre os sujeitos, nos conduzindo assim, para as significações que ela nos propicia. Podemos, dessa maneira, entender que a narrativa não se constitui pela homogenia, seja qual for o olhar que a ela se

direciona (semiótico, social, histórico, etc.); pois, está ela sob o signo da plurisignificação, da indisciplina.

Nesse entrelaçar sógnico, o ouvinte/leitor é convidado a ser partícipe do teor que ela detém, garantindo assim sua transmissão e permanência. O 'outro', leitor/ouvinte, agora é, também, mais outro guardador e difusor da narrativa e, de alguma maneira, fará uso dela em seu contexto social; cúmplice, de um eu/narrador, da narrativa performatizada.

Nessa tessitura, entrelace articulado, a narrativa rompe as fronteiras temporais, reproduzindo-se nas entre vozes daqueles que dela compartilham cabendo ao narrador todos os créditos dessa articulação que envolveria não apenas o ato da fala em si, mas perpassaria o recurso performático que ele detém, deslocando o tempo, o espaço, implementando ritmos distintos, contextualizando-se nas artimanhas que produz ao narrar suas experimentações cotidianas e opinando sobre elas.

No caso das narrativas oriundas da oralidade, sua legitimação no mundo acadêmico ainda é alvo de constantes resistências; visto que supostamente estaria vinculada ao folclore e pertencente ao conhecimento do povo não letrado (todas as manifestações e expressões populares).

Sobre essa questão, penso que seja importante destacar que o artifício da escrita é oriundo da tentativa de aproximar-se das subjetivações que o sujeito experimentou em suas relações sociais. Entretanto, a ciência 'purista e bem comportada' é constituída na objetividade, e tudo o que lhe causa desconforto estrutural é relegado ao segundo plano. Resta saber qual é o primeiro e sobre quais critérios lhes foi outorgado esse patamar?

Discorrer, então, sobre questões que envolvem cultura/narrativa sempre se constitui um entrave a ser vencido, não no sentido de omitir-se a resistência por parte da cômoda academia elitista que tem metas a cumprir para justificar sua cômoda posição institucionalizada, mas por se tratar de enfrentamento.

Digo isso por estar convicto do desafio que tenho de enfrentar sobre as reflexões que, supostamente, afirmam terem suplantado e esgotado esforço científico sobre a narrativa. No entanto, é sabido também que esse caminhar científico pelo território da narrativa foi muitas vezes movido pelo caráter do eruditismo modista ou, ainda, pelo pitoresco da narrativa.

Transgredir essa fronteira e transitar por ela é também assumir outra possibilidade de sua leitura, como detentora de subjetivações, pertencimentos de sujeitos em relações sociais.

É bem verdade que a produção científica tem se deixado envolver em uma busca incessante de estímulos financeiros, forjada na desculpa de incentivo à produtividade científica, logo, produzir muito seria ter os melhores créditos tecnológicos na academia, em um experimentalismo objetivista e valorativo (MATO, 2008, p. 106). Penso que essa postura tem conseguido enquadrar o fazer científico, por vezes sem enfrentamento. Nesse sentido como ficariam as ciências, conhecidas como "aplicadas", que dinamizam o fazer científico por outro viés (sociologia, psicologia, educação, antropologia, educação ambiental, entre outras)?

A essa postura científica, de divulgar conhecimentos em resposta às metas instituídas que devem ser alcançadas, me oponho, por acreditar que seja necessário rompê-la radicalmente; de outro modo, corremos o risco de comprometer a pertinência dos estudos e pesquisa, neste caso, a respeito da narrativa, de maneira séria e significativa; bem como de aceitar comodamente o "enquadramento" científico.

É quase como esquecer que, muito além da janela que a narrativa apresenta em si, estão presentes narradores, ouvintes/leitores e também aqueles que dela se ocupam enquanto referentes de estudo - sujeitos - que as experimentam da maneira mais distinta possível. Ou será que nessas experimentações, sejam elas como tenham sido, não se configuraram subjetivações?

Correspondendo a esse pensamento, acredito que a narrativa esteja nesse ínterim e envolva algo anterior ao ato de falar. Assim, seus primórdios poderiam, talvez, ser entendidos na própria trajetória histórica da humanidade, pois se os seres humanos ainda nas profundezas das cavernas começaram a representar seus sonhos com os deuses de sua proteção, devem estar lá na pré-história os primeiros indícios da manifestação narrativa, que os séculos que se sucederam afirmaram como significativos.

Representar, da maneira mais diversificada possível, ouvir e contar, ou recontar, narrativas é, em si, uma ação social e antropológica, seja usando qual signo for, nos referenda enquanto sujeitos em sociedade.

Sob esse entendimento vejo que narrador e narrativa inexistem isolados e desprovidos de seu contexto sócio-histórico, cultural e ecológico. Digo isso por

acreditar que formular considerações sobre a narrativa, vista como uma simples acumulação de conhecimentos, é desconsiderar elementos outros que interagem nessa prática, em especial, neste caso, o elemento artístico, as relações sociais e históricas, o inegável dinamismo implementado pelo sujeito/narrador e as subjetivações que as vozes trazidas por ele denunciam.

Se a narrativa é repleta de atravessamentos interpretativos, isso lhe dá mais referência ainda para o contexto contemporâneo e pode estar nela a denúncia do muito das angústias e devires, por vezes não confessados, trazidos pela configuração social que o mundo contemporâneo vivencia.

Teria então a narrativa, elementos representativos trazidos pela voz do narrador? Teria a narrativa moderna escrita, e tudo o que ela representa, o poder de ampliar a oralizada?

Essa dialética relacionada ao fluxo de informações trazidas pelo mundo modernizado, que de certa maneira invade espaços e neles descarrega o imediatismo, objetivo e sintético, aponta para elementos da subjetividade presentes na narrativa, pondo-lhe em extrema sintonia com o mundo pós-moderno e dando-nos espaço para pensarmos outras organizações por meio da/o voz/sujeito e suas experimentações contemporâneas.

Nessa linha de entendimento, a narrativa não poderia ser entendida como descontextualizada do mundo pós-moderno, e todas as suas incertezas e pessimismo, mas contextualizada nessa dinâmica cultural contemporânea, seja ela da forma escrita, reescrita ou reescritura da oralizada.

Pensando dessa maneira, vejo aqui a articulação entre os entendimentos, que de certa maneira convergem, não somente de uma narrativa como foco de alegorias, mas como experimentos vividos e experienciados pelo sujeito; presentes nos diversos momentos de suas relações sociais, denunciada pela subjetividade e que nos apontam as mais diferentes inquietudes.

Não fora desse contexto, estão presentes os povos indígenas, sujeitos que habitam espaço social brasileiro. Ainda que sua relação com os não índios tenha sido agressiva e desconfiguradora de muitos de nossos hábitos, o contrário foi de extrema relevância enquanto contributo para o que se entende hoje por nação brasileira (DAMATA 1986, p. 46). Entretanto, muito há que ser revisto nessas relações.

O resultado dessa relação com os povos indígenas pode e deve ser visto enquanto elemento contribuidor para pensar nossos pertencimentos e singularidades. Esses povos são detentores de uma maneira particular de entender, situar e organizar-se socialmente no mundo de maneira política, econômica e principalmente espiritual; vejo que nesse contexto cada grupo étnico configura seus costumes, diferenciando-se do outro por situar-se e por manter relação com o mundo de maneira singular, usando como recurso de expressão a oralidade, a pintura, os ritos e cantos e, em contexto mais recente, todos os recursos tecnológicos.

É sabido que muitos deles são ágrafos e vejo isto como informação relevante, uma vez que me ocupo, no momento, de seus elementos narrativos de expressão oral, que trazem na voz dos narradores costumes, histórias políticas, etc.. Ainda que isso pareça ter um tom alegórico e ingênuo, é de extrema significação para a sociedade onde a narrativa foi configurada, garantindo a permanência dos conhecimentos adquiridos com os antepassados, dos quais a oralidade ainda é guardadora.

Esse exercício de recuo temporal praticado pela oralidade, na voz do sujeito/narrador demonstraria a extrema importância dessa prática para aqueles povos. Aponta ainda a preocupação de manterem vivas as relações e os ensinamentos deixados, contados por aqueles/as que têm o direito e recebem a função de narrar: os mais velhos.

Penso que estes, por já serem ouvintes, absorvem suas variações possíveis e associam-nas com as situações vividas e experimentadas, dando a elas um lugar e função social de prestígio na dinâmica das comunidades onde ainda são socializadas.

Volto a afirmar que o foco de entendimento que é dado à narrativa de povos indígenas dependerá do significado que nós e eles dão/amos a ela. Digo isso, pois, como mencionei anteriormente, nem tudo que envolve a narrativa oral desses povos estaria vinculado apenas ao mito, ao extraordinário, ao fantástico, sempre dado a esses o sentido de alegorias, inacreditável, inexistentes, sem comprovação científica e que, geralmente, vincula-se à noção de “mito grego” da antiguidade clássica.

Essa visão depreciativa acaba por atingir também quem dela faz uso e a vivência enquanto referente significativo, representativo de sua trajetória sócio-histórica e tudo aquilo que lhe é pertinente.

As narrativas dos povos indígenas também apontam em direção a algo de extrema complexidade da dinâmica contemporânea, principalmente no que tange seus elementos simbólicos, pois muito se desconhece da configuração originária de grande parte deles, visto que cada um destes povos configura seu interpretar mítico a partir de sua vivência, não havendo assim uma estrutura única e homogênea para tal.

Perder isto de vista, penso que caracterizaria incoerência e desrespeito a sua própria dinâmica, embora tenha ocupado o pensamento estruturalista científico por boa parte do início do século XX, já que a pós-modernidade, na versão latino americana dos Estudos Culturais, interpõe entendimentos diferenciados a esse respeito.

Somos sabedores, entretanto, que é através das narrativas sobre o mito que esses povos (por vezes, os anciãos) têm preferido expressar suas certezas, verdades e experimentos mais significativos às gerações futuras.

Observe-se esse ato não como sendo meramente um repasse da história que aconteceu em tempos passados, mas a permanência das regras e condutas, ensinamentos e atitudes enquanto maneira exemplar a ser seguida e vivenciada pelos mais novos, como recurso de sustentação de seus pertencimentos. Deixariam assim, às gerações futuras, a prática e cultivo que devem, ou deveriam, legitimar e não abandonar.

O surgir de seu povo, as explicações dos fenômenos naturais e aspectos da geografia, os domínios e limites territoriais, o aparecimento de animais, a existência e o poder curativo das plantas são contados como registro de um tempo que não obedece a leitura técnica e estruturalista, mas que sobrevive, ainda, como referência para muitos deles.

Nesse contexto, há que ser ressaltado que narrativas sobre o surgimento das coisas, da necessidade do domínio da agricultura - enquanto meio de sobrevivência - merecem destaques, também as envolvendo histórias de guerreiros, aventuras corriqueiras repletas de comicidade, adivinhações e brincadeiras.

É sabido, porém, que a intensa massificação de informações do mundo globalizado neoliberal, ao longo dos tempos, forçou a urbanização das áreas correspondentes a esses povos. Isso pode nos apontar outro viés de entendimento, o de conflitos entre gerações, sua inserção no mundo globalizado, os avanços e as

mazelas sociais que permeiam as áreas habitadas por esses povos, o constante enfrentamento por uma sociedade de sujeitos de direitos.

Há que ser levantado, ainda, o sentido que é dado a essas narrativas orais quando do momento de serem transcritas, visto que a própria história demonstra o quanto de omissão foi praticado no manuseio dessas, geralmente optando-se pelo viés do mítico, do fantástico e fabuloso.

Falo isso, por acreditar que dependendo da intencionalidade daquele que dela faz uso, poderá exprimir seu caráter ideológico e alienador, sem considerar a profundidade e potencialidade que elas podem nos demonstrar.

Nessa linha de entendimento, existem as narrativas que não figuram no imaginário do não índio. Poucas delas são trazidas à tona, mas são presentificadas na voz do narrador/sujeito, denunciando a expropriação territorial, a exploração. Denúncia de uma história não lida nos livros impressos da história, oficiosa e oficial, brasileira. Ela é contada por eles não com o teor do extraordinário, inacreditável, incomum, fabuloso e pitoresco, mas presentifica-se no cotidiano dos povos, há tempos, e lhes é singular e significativa, devendo ser posta em evidência enquanto tradutora de suas angústias e devires.

O dia a dia e experimentações, memória dos mitos e lendas contadas por aqueles e aquelas que as vivenciam, talvez como um dos poucos elementos culturais que ainda permanecem daquele sujeito dos tempos dos grandes feitos na caçada e na pesca. Tempos dos guerreiros destemidos que cruzavam fronteiras desconhecidas, guerreavam e acordavam com outros povos sobre os limites territoriais, estejam cada vez mais distantes, ou ganhando interpretações outras.

Hoje, penso que seus guerreiros travam outras guerras, suas crianças ouvem e veem outras histórias, na maioria das vezes não mais contadas pelos anciãos e repletas de atravessamentos, no contexto pós-moderno.

Constroem assim outras relações, outros hábitos, outras narrativas. Dito de outra forma, nem toda narrativa dos povos indígenas na contemporaneidade nos demonstra apenas o mito, em sentido alegórico, e pode apontar para questões muito mais amplas do que nós, não índios, imaginamos ou mesmo queiramos imaginar.

Está nelas não apenas a condição de cidadania. Vai muito mais além. Vejo nelas, a questão de garantir sua singularidade enquanto condição humana.

É provável que isso nos aponte para o rompimento do paradigma cientificista institucionalizado, modesto e tecnocrata, melhor dizendo conformista, da noção de

respeito à diversidade, sem considerar o que nos é pertinente e singular, *desemejanzas* (MATO, 2008, p. 109), assumido enquanto discurso verdadeiro, homogêneo, e que é alvo de outras possibilidades de pensamento científico.

Acredito que esse pensamento nos induz a provocá-lo no sentido de que é, nada mais, apenas uma forma de conhecimento, apenas uma, e que talvez por isto demonstre o quanto necessita ser tecnicamente institucionalizado e controlador. Mas que também tem seus limites, sobre o risco de excluir todos aqueles e aquelas que transgridem suas estruturas.

Afirmo, sem medo de equívocos, que não aceitar essas transgressões é reforçar o pensamento preconceituoso, ignorante e etnocêntrico, tido como verdadeiro e único.

3.2 Sobre Fronteira

Olha. Eu vejo assim. Meu avô colocou assim. Ele dizia assim: 'Nós não somos daqui. Somos de outros... Outro país que atravessamos para o Brasil... pra poder morar pra cá.' Não sei se da Guiana... Do Caribe? [...] Agora não deixa de sair um filho meu, casar na Guiana [...] na Venezuela. Mais eu não quero dizer que somos de outro lugar, de outro país. Eu sei que realmente sou nativo e criado aqui no Brasil. Sou Macuxi, né. Moro aqui. [...]. (J. M., Comunidade Aleluia, etnia Macuxi)

É comum quando nos propomos a discutir questões relacionadas à dinâmica social entre povos, nos debruçarmos sobre reflexões teóricas que possam justificá-las. Mas o que dizer quando nos deparamos com reflexões como essa acima citada, cujo autor não figura entre as grandes referências bibliográficas e tão pouco é alvo das publicações das grandes editoras; mas cujas reflexões são de extrema profundidade, ainda que presas à voz anônima desse sujeito. Eles e elas, assim como tantos outros anônimos, que não figuram no debate acadêmico, nem por isso são menos relevantes.

O que diria Oswald de Andrade se estivesse vivo? Esse exercício de deglutir (REIGOTA, 2002) o cotidiano e dizer ao seu modo o entendimento que tem como resultado de sua vivência em fronteiras demonstra um sujeito atento ao seu entorno.

A isso Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 152), ao se referir às dinâmicas entre populações, chamaria de "mimesis cultural" que, segundo ele, seria os deslocamentos inter e transnacionais que, em muitos casos, não passariam pelas dinâmizações internas dos espaços juridicamente constituídos.

Todas as vezes, entretanto, que a terminologia de que aqui me ocupo vem à tona, ela me traz recordações das aulas de geografia política e a constituição do território e soberania nacional, comuns nas escolas; logo, algo materializado, elemento físico, delimitador e determinador de outro espaço que, supostamente, não pertenceria a mim e ao meu grupo.

Vale a pena lembrar que esse entendimento vem, em tempos mais recentes, perdendo espaço e recebendo a interpretação dos elementos socioculturais constituidores da dinâmica relação entre sujeitos e sua realidade social.

Dito de outra maneira, a fronteira enquanto fenômeno social (MARTINS, 2002), é o entrelaçar de experiências em constante movimento resultando em novas representações formadas culturalmente.

É desse elemento simbólico de passagem, o entrecruzar de experiências, que ora me ocupo, enquanto resultado de uma postura que não meramente geopolítica e que permeabiliza a noção estática, convencional, de fronteira, dando-lhe o viés da pulsação, do dinamismo e dos atravessamentos artísticos e estéticos.

O entendimento de que ela dinamiza e impulsiona os elementos socioculturais contemporâneos demonstra a vivência e o olhar atento que os sujeitos direcionam para o mundo que os cerca, suas representações, ou as novas fronteiras, como pertencimento da pós-modernidade.

Esse dinamismo cultural articulado nos reporta à ideia de centralidade (HALL, 2006, p. 28) como possibilitadora de entendimentos de como certos fenômenos podem ser compreendidos, imbricados em uma mesma situação, descaracterizando a noção fixa de causa e efeito, direcionando o olhar para como esses fenômenos isolados se interconectam.

Talvez possamos encontrar no apontamento dessas relações existentes, também enquanto cotidiano dos sujeitos, não uma resposta pronta e acabada, fixa e modal, mas um nexos possibilitador de entendimento dessa fronteira de caráter meramente simbólica.

Dessa feita, culturas que se supunham distantes agora se tornam próximas e se autodeterminam; seus espaços se entrelaçam, os limites que as distanciavam se rompem, dissipando-as e aglutinando-as. Assim, o fragmento da fala que abre este texto está extremamente condizente e atual quando reflete a noção de sujeito atento e vivenciador de seu cotidiano, dando à fronteira o entendimento da dinamicidade.

De origem latina, fronteira ou frontaria é referente a território, *in fronte*, nas margens, linha divisória e separadora de algo (FERREIRA, 2004). Entretanto, é sabido que essa terminologia - Fronteira -, sempre que posta em evidência nos debates, vincula-se à noção de Limite e Espaço. A esses entendimentos irei me ater mais à frente como aportes para o que vou discutir.

Ainda que essa noção de fronteira seja fato, e tenha sua devida legitimidade jurídica, e que dessa muitos façam uso, o dinamismo social possibilitou às pessoas criarem suas próprias fronteiras e confrontá-las cotidianamente.

Nesse sentido, para esses sujeitos, ela é a possibilidade do avançar e reconhecer, sejam enquanto meio físico, artístico, cultural, ecológico ou científico, redimensionando conceitos e hábitos. Assim, cruzar um limite fronteiro é estar em outro espaço, seja em que campo de entendimento for; submeter-se a outro universo, sinuoso e dotado de sutilezas outras, que teoricamente não seriam as suas, e a novos significados; é estar submetido a outros 'Limites' e 'Espaços'.

Com referência a essa questão, vejo que é necessária uma breve consideração sobre as terminologias para um melhor entendimento do que proponho discutir. Limite, do latim *limite*, é relativo a linha, delimitação entre duas frentes, logo, a ideia de fronteira como linha mantenedora dos aspectos de contorno territorial e soberania, consolidando o referente de diferenciação e separador entre estados (FERREIRA, 2004).

A essa reflexão deve-se, no mínimo, mencionar seu caráter poroso posto que essa faixa de contato entre dois espaços, até que ponto daria conta de conceituar o resultado do fluxo constante de contato entre sujeitos de espaços próximos, demarcados por uma linha separadora como se eles não interagissem, ou se aglutinassem de alguma maneira num entrelaçamento de espaços possibilitadores de novas fronteiras.

Assim como fronteira e limite, elementos sógnicos para o debate de que ora me ocupo, o Espaço vem do latim *spatiu*, caracterizando distanciamento entre pontos distintos, ou área determinada entre limites, caracterizada pela presença de algo (FERREIRA, 2004).

Percebe-se nessa acepção a presença marcada de isolamento entre polos diferentes e separados; portanto, uma interpretação um tanto quanto cartesiana e limitadora de entendimento. Porém, se partirmos do ponto de vista da dinamicidade social dos entendimentos que ora discuto, poderemos observar o borramento da

linha limite que separaria os espaços distintos. Dito de outra forma, o rompimento das fronteiras enquanto símbolo para uma nova dinâmica surgida da relação estabelecida entre os sujeitos pertencentes a espaços agora inter-relacionados, antes distintos.

A esse entendimento que tem a noção de fronteira, enquanto terminologia, de certa maneira ambivalente, nos mostrando um fio condutor entre mundos que, embora dialoguem, mantêm suas singularidades (CERTEAU, 2002, p. 127), vejo que esta não seria algo estático, mas distenso, assumindo assim o viés da articulação, ao mesmo tempo em que mantém suas individualidades como elemento primário para novas convergências.

As reflexões que levanto até aqui nos encaminham para uma categoria, resultado dessa ambivalência, outro elemento simbólico que identificar-se-ia enquanto signo que transita como denunciador de possibilidades interpretativas, como leituras possíveis de fenômenos sociais imbricados nas manifestações culturais, políticas, econômicas e estéticas e que fundamenta a noção de fronteira que me proponho discutir, enquanto resultante da dinamicidade do mundo contemporâneo.

Digo da noção de atravessamento que permeabiliza estilos, tendências, diluidora de espaços, em detrimento de novos fenômenos, porém com suas individualidades. Esse não caracterizado enquanto recuo unilateral e separatista dos fenômenos; mas algo em movimento, dinâmico e deglutidor, antropofágico, recriador de novos contextos.

É bem verdade que quando nos referimos à fronteira, o ressoar de seus elementos sócio-culturais, muitas vezes não se desvela inicialmente e tão só a atenção às subjetivações podem revelar os indícios do fenômeno social, ou mesmo estéticos, enquanto referente. Assim, interpretar o signo é encontrar o fio condutor que permitirá ou não a passagem para outro elemento, até então, subentendido.

Esse seria o tensionador das convergências e possibilitador de outras fronteiras, não enquanto limite de distinção, mas indício de possibilidades, congruências geradora de outro viés. O sinalizar desse outro referencial denuncia o atravessamento como fator indicativo das possibilidades. Entendimentos sobre expropriação, preconceito, exclusão, aniquilamento contra povos étnicos e deglutição de culturas.

Nesse sentido, vejo que, se é verídico que os limites de uma posse, no sentido geográfico, estão sob o artifício do estado constituído, a fronteira, nessa linha de entendimento, estaria na dinâmica implementada pelo sujeito sob os signos de que ele faz uso para representá-lo, melhor dizendo, lê-lo.

O limite seria assim um elemento abstrato, fictício, ou legalmente falando, jurídico, bem como a fronteira; então, relacionar-se-iam a ele enquanto lugar de troca e comunicação, em sentido plurissignificante. Portanto, ir para além do limite é expandir a noção de espaço delimitado por linha jurisdicionada e aglutiná-los, convergi-los, forçando a releitura e revisão de seus significantes.

O não aceite dessa dinâmica é a desconsideração da circunstância geopolítica vigenciada pelo próprio capitalismo neoliberal - em sua versão mais recente - visto que novos espaços de convergências se dilatam, bem como novas maneiras de se agrupar enquanto elementos de afirmação.

A exemplo dessa questão podemos verificar os blocos econômicos, as organizações inter e transnacionais, as rede de comunicações tecnológicas (os não espaços e não lugares que Deleuze e Gatarri evidenciam).

São esses os novos limites, espaço, fronteiras, se assim podemos tratá-los, pois talvez a questão seja sua permanência em detrimento de novos signos, resultantes do dinamismo do mundo pós-moderno.

Nesse viés de entendimento, quando nos reportamos ao signo linguístico - a palavra enquanto elemento comunicacional, estabelecedor de comunicabilidade entre sujeitos que dela fazem uso e interagem de maneira dinâmica, sobretudo em seus recursos narrativos, oralizados ou não - creio que nessa manifestação estetizante também esteja latente a fronteira como elemento propiciador de interpretação de signos, elemento de subjetivação.

É nessa permeabilidade dos elementos da oralidade e sua subjetivação enquanto atravessamento na manifestação escrita como denunciadora, não só da estreita relação com a oralidade, mas também como captadora dos elementos sugestionados pela oralidade e que ali se entrelaçam, implícitas, nas combinatórias das palavras, ressoando discursos não somente da origem dos povos, do convívio entre os iguais, mas denunciando as indiferenças, os preconceitos, explorações, expropriações, danos, dores, devires e o pouco de singularidade que ainda lhes pertence.

A fronteira à que me atendo, subjetiva, mas ainda intercultural, no sentido que Mato (1997) lhe dá, em que garantir a singularidade também torna-se a resistência, o enfrentamento e, acima de tudo, o avançar, bandeira de luta contrária ao processo de homogeneização instaurado pelo capitalismo neoliberal e todos os seus desdobramentos, pelo qual as populações tradicionais experimentam; em que a noção do passado é constantemente revista, melhor dizendo, dinamizada no mundo contemporâneo (REIGOTA: 2003a, p.33).

A noção de fronteira, implicitamente viva nas entrelinhas ou mesmo em discurso direto, que se dilui no texto transcrito das narrativas oralizadas dos sujeitos, moradores do Alto São Marcos–RR, que nos reportam para outras fronteiras, cabendo a nós o exercitar de leituras que nos possibilitem refletir e praticar representações que não comunguem com a forma opressora e excludente que vê no “determinismo econômico” (REIGOTA, 2003a, p. 29) o único critério para produção cultural.

Sou sabedor de que entre os que irão ler este texto há muitos que ainda optam por uma leitura quadrilátera, linear, limitativa e por que não dizer estruturalista, sobre o entendimento de fronteira.

Esses certamente irão criticar o ponto de vista que abordo. Contudo, é da leitura “medida certa” que pretendo distanciar-me, subvertendo-me a essa crítica e seguindo o viés da contra corrente libertária condizente com Nilda Alves (1999), Valdo Barcelos (2006), Ana Godoy (2008), Leandro B. Guimarães (2011), Heloisa Holanda (1992), Nilson M. Louzada (2010), Benedito Medrado et al (2004), Ana Maria Preve (2007), Sandro Sayão (2010), Silviano Santiago (2004, 2010), Boaventura de Sousa Santos (1996,1995, 2004), Mary Jane Paris Spink (2006), Henrique Caetano Nardi (2005), Neuza Maria Guareschi (2005), Marcos Roberto Garcia (2004), Inês Barbosa de Oliveira (2008), Silvio Gallo (2003), Eduardo Viveiros de Castro (2000, 2011, 1986), Tomaz Tadeu da Silva (2009) e Marcos Reigota (2003a, 2008, 2011), com vista a uma atuação político-pedagógica no legado de Paulo Freire.

Reconheço aqui o interesse contemporâneo pela terminologia de que ora me ocupo, assim como sua difícil acepção para os moldes do pensamento estruturalista, visto que seu elemento significativo transgride sua própria nomenclatura dicionarizada. Assim posto, a própria terminologia é semanticamente subversiva a seu significado e assumiu no mundo pós-moderno todo seu dinamismo.

É a essa polissemia que me ateno e a seus elementos contextualizadores de interpretações políticas, econômicas, sociais, ecológicas, culturais e educacionais, com vista na pós-modernidade.

São dos desdobramentos das narrativas oralizadas, dos sujeitos moradores da Terra Indígena do Alto São Marcos-RR, repletas de atravessamentos e referentes sógnicos, denunciadores de cultura globalizada no contexto pós-moderno, mas também redentoras da singularidade, que me ocupo.

Entender até que ponto os grupos sociais se articulam talvez não seja o desafio maior, mas sim o que disso resultou. Penso que seja esse o foco de ocupação neste momento, visto que na contemporaneidade a interação entre sujeitos é resultado do romper das fronteiras grupais e estéticas, instaladora de outras configurações em função desse entrecruzamento.

Nessa linha de entendimento, Reigota faz uma reflexão:

Os 'civilizados' terão que buscar, com todos os órgãos dos sentidos bem apurados, nas fontes 'primitivas', as explicações e argumentos, para entenderem não só o que acontece no interior de suas fronteiras, mas no mundo contemporâneo que foge ou resiste ao seu domínio cultural. Serão capazes de perceber que 'ideias, experiências e sentimentos', que caracterizam nossa época, não obedecem fronteiras geográficas, nem determinismos econômicos? (REIGOTA 2003a, p. 34)

É na dinâmica dessa convergência cotidiana apontada pelo autor, narrada/denunciada pelos sujeitos anônimos da Terra Indígena do Alto São Marcos-RR, na sociedade pós-moderna, que encontramos o desvelar da singularidade e do perene.

4 NO RITMO DO ‘PARIXARA’

Talvez você, leitor, que não tenha tido contato com certas expressões usadas pelos povos indígenas, em especial no estado de Roraima, esteja se perguntando o que significa “parixara”.

Digo a você que quando cheguei a esse estado, também me vi em apuros com palavras que não faziam parte de meu repertório linguístico, mas que com o passar do tempo foram sendo a ele incorporadas. Contudo, essa expressão muito me despertava interesse, por ser uma manifestação através da dança de todo um conjunto simbólico representativo para os povos que hoje habitam a região do norte de Roraima.

Ter contato com essa manifestação através de livros ou mesmo assisti-la não é o mesmo que experimentar e compartilhar o ritmo do parixara.

Eu era, na época, coordenador acadêmico do campus universitário da UERR em Pacaraima. Era o primeiro semestre de 2010 quando recebemos o convite para participar de um evento promovido pela escola da comunidade indígena Boca da mata. Como foi realizado durante um sábado, saímos para lá eu e mais alguns colegas de trabalho. Aproveitei e levei minha filha Sophia, na época com oito anos de idade, para assistir à apresentação.

Lá, após sermos recepcionados, iniciou-se a programação. Os representantes das comunidades presentes saudaram a todos e pronunciaram-se, alguns deles em língua materna. Nós, ali, observávamos e acompanhávamos o dinamismo da programação.

Em seguida, deu-se início à cerimônia do parixara. A maloca estava repleta de pessoas de diferentes etnias, quando entra o tuxaua (cacique) da comunidade cantando em língua materna, Macuxi; caminhava e retornava, sempre de braços entrelaçados com os outros que se chegavam e se agregavam, postos um ao lado do outro, formando colunas de pessoas de braços entrelaçados dançando/caminhando, dando voltas e mais voltas no centro da maloca.

Dessa maneira, os convites a mais outras pessoas iam se sucedendo para com eles festejarem. Assim, outro/a e mais outro/a iam se agregando. Um/a dando o braço ao outro/a que se chegava, posicionando-se lado a lado, formavam

sequências de pessoas dançando, umas seguidas pelas outras. O ritmo compassado era alternado com gritos de incentivo e regados a goles de caxiri (uma bebida fermentada à base de macaxeira/mandioca).

A forma circular interna da maloca era completada pela grande maioria dos que ali estavam presentes e, entre eles, eu, Sophia e os colegas de trabalho da universidade, que também compartilhavam a dança comigo.

O que mais me chamou a atenção, que eu não havia ouvido falar sobre o parixara, foi que ele é dançado em sentido anti-horário. Daí eu optar por essa expressão e todo o significado que ela pode trazer a esta parte da dissertação, pois como trago para este momento subsídio da “contra corrente”, e ela (a dança) bem ilustra essa transgressão.

Apesar de ter sido apenas uma demonstração, tornou-se marcante para mim e para todos os que me acompanharam naquele evento. Espero, leitor, que essa escolha possa servir como uma metáfora para instigá-lo a conhecer mais sobre essa outra maneira de entendimento.

4.1 Os estudos culturais

[...] permitir que as pessoas entendessem o que estava se passando e, especialmente, fornecer formas de pensar, estratégias de sobrevivência e recursos de resistência. (HALL, 1990, p.22)

Elas e eles são muitos. Chegam a algum lugar que consideram um porto seguro, mas que não conhecem muito bem, seus códigos silenciosos, depois de terem enfrentado várias horas de ônibus, metrô e mais ônibus. Os que vêm das margens têm que manter a calma frente à falta de educação generalizada, que eliminou palavras de convivência e respeito entre desconhecidos, como se pode observar nos transportes coletivos. (REIGOTA, 2009)

Isso já tinha sofrido, tinha sofrido pela parte dos brancos que não consideravam a gente como eles, né. Tudo desclassificado... 'dizem que 'Índio é imundo', 'Índio é caboclo, é seboso'... tudo aquilo. Fui sofrendo essas coisas assim. (J.M., Comunidade Aleluia, etnia Macuxi)

Quero inicialmente registrar aqui que não foram poucas as críticas que recebi quando comentei que estava produzindo este trabalho tendo por base os referenciais dos Estudos Culturais. Murmúrios, cochichos e risos se multiplicaram aos montes. Contudo, é bem verdade que assim como muitos tinham certa cautela para argumentar comigo sobre a temática de povos étnicos, também foi quando tentavam levantes contrários ao que me propunha discutir.

Parecia que estavam caminhando em lamaçais que poderiam lhes engolir a qualquer momento. Sobre isso penso que eu era em si a "provocação", literalmente.

Assumo que essa linha de pensamento chega às minhas leituras como os grandes temporais chuvosos, que se pega quando se viaja pelos rios amazônicos, avassaladores. Confesso que até mesmo eu caminhei cuidadosamente por este campo de entendimento.

Neste texto, contudo, me proponho apenas a fazer um breve levante sobre os Estudos Culturais e sua vertente - se assim é possível dizer - nessa parte do novo continente e suas implicações enquanto entendimento sobre a sociedade contemporânea.

É bem verdade que para que essa linha de pensamento chegasse a ser referenciada hoje, foi preciso abrir mão dos desafios e romper radicalmente com o academicismo ortodoxo que impregna ainda os estudos científicos.

Nesse sentido, é fundamental considerar que as mudanças implementadas em fins do século XIX e início do século XX foram relevantes para o entendimento de outro viés político, social, econômico e pedagógico. É a acentuada e progressiva "explosão" do capitalismo universalizante. Essa postura forçou também outras atitudes científicas com vista aos desdobramentos da dinâmica social que o mundo vivencia.

É a supressão das diversidades socioculturais em detrimento da cultura universalizante e homogeneizadora, posta como valor e ideologia, e que em períodos mais recentes instaurou a incerteza como referente de suas ações (REIGOTA 2002, p. 23).

Desafio lançado aos pensadores coube, então, a interpretação dessa dinâmica sócio-política, econômica, ecológica, cultural e educacional. É nesse limiar que as Ciências Sociais delinearão seu caminho, possibilitando uma maneira particular de entendimento do sujeito imbricado nas mais diferentes manifestações sociais e seus fenômenos próprios.

Esse olhar diferenciado sobre a realidade é posto em evidência por um período convencionalmente chamado, até o momento, de Modernidade e que permitirá o ajustamento desse sujeito e sua dinâmica social como propulsor de outra leitura científica.

A expansão ideológica, e porque não dizer colonialista, de povos economicamente mais desenvolvidos sobre outros menos favorecidos é agora o

contexto histórico tensionador de contato e confronto de experiências entre povos e suas culturas. As tensões que disso desencadeiam são indispensáveis para o contexto atual, trazidas pela tentativa de supressão do particular em detrimento do global como modelo único de vida a ser seguido.

Penso que sejam esse fenômeno social e suas implicações os referentes científicos, alvos das reflexões nas ciências sociais contemporâneas. E não são poucos os que delas se ocupam na contemporaneidade, mais à frente faço menção a essas pessoas.

É bem verdade que a própria singularidade científica tem sido provocada frente à crítica fundada em uma revisão das ortodoxas posturas científicas em relação a suas diversidades.

Nesse fervilhar de releituras, mudanças e outros entendimentos científicos são trazidos por configurações que dinamizaram um mundo onde certezas antes tidas como inquestionáveis são postas em evidência.

Os limites que antes baseavam territórios juridicamente constituídos, seja qual tenha sido a forma para assim determiná-los, são rompidos, melhor ainda, evidenciam a “borrada linha” que, supostamente, os separava.

Essas outras leituras sobre a fronteira, simbólica, repleta de subjetivações e singularidades nas vozes caladas e anônimas – em especial das “minorias ativas” -, mas que sempre estiveram presentes na configuração histórico-social da humanidade, serão um dos referentes de discussões e debates científicos contemporâneos nas ciências sociais.

Em meio a essas tensões, os britânicos Raimond Willians e Richard Hoggart, pelos idos da década de 1930, implementaram uma leitura interpretativa dos elementos literários com ênfase no viés da vida cotidiana.

Em sequência, por volta dos anos de 1950, em pleno pós-guerra, grupos de pesquisadores ligados à história social releem teorias marxistas tendo por base o ponto de vista culturalista e deslocam-nas para assim entenderem a dinâmica sócio-histórica pela qual passava a Inglaterra de então, mais precisamente sobre a questão do gênero e raça.

Dessa discussão compartilham também as vertentes filosóficas que contribuem para dar grande impulso a essa linha de entendimento para a qual Gramsci será importante referência. É bom recordar que estamos, então, no

alvorecer dos anos de 1970, época de afirmação do que conhecemos hoje como Estudos Culturais (SILVA, 2010, p. 11).

A este contributivo para esta linha de pensamento, que de certa maneira traduz não apenas o momento do surgir dos Estudos Culturais para a academia; mas, penso eu, traduz também o momento de sua permanência na contemporaneidade, não nos limitando em manifestações paradigmáticas indeterminantes, e sim comunga de uma transitiva congruência interdisciplinar.

Apropriar-se da disciplinaridade e seus desdobramentos metodológicos, deglutí-los, no sentido antropofágico do termo, buscando outra maneira de entendimento sobre o que a singularidade mantém ainda de sua alteridade em um mundo tão diverso, autodeterminante e suas implicações, penso que seja o “ponto pêndulo” do que se ocupam os Estudos Culturais.

Problematizar aquilo que nos constitui como sujeitos, aquilo que o entorno/ambiente nos propõe, relê-lo, é reconhecer-nos também; pelo menos assim Foucault, nas palavras de Veiga-Neto (2011), bem como Paulo Freire (1989) nos ensinam.

Dessa maneira, optar pela perspectiva da América Latina dos Estudos Culturais é entender que o local é parte integrante do todo, mas que também se autodetermina, ainda que compartilhando da mesma linha de pensamento. Demonstrar ainda que muitos intelectuais, nesta parte do novo continente, produzem também reflexões pertinentes e significativas - sem os viciosos academicismos tecnocratas - deglutindo e relendo seus pertencimentos em dialogicidade constante, seja com quem deles compartilha ou não.

Fugir dessa premissa latino-americana, penso que seja “morder a própria carne”, ainda que isto seja necessário, vez ou outra, como recurso para reavaliar a trajetória e retomar a caminhada. O que não é o caso neste momento.

É bem verdade que Stuart Hall tornou-se grande referência para essa linhagem, porém menciono aqueles que com ele dialogam para suas reflexões, principalmente na América Latina, como: Daniel Mato, Martim-Barbero, Nestor Canclini, Alvaro Cuadra, Tomas Tadeu da Silva, Marcos Reigota e tantos outros e outras praticantes dos Estudos Culturais que devem ser postos em evidência. Digo isso, não somente por lerem a sociedade contemporânea por este viés de entendimento, mas por ser posta à tona sua trajetória “Bio: Gráfica” (REIGOTA,

2008) enquanto pensadores, sujeitos político-sociais, ou não seria essa uma de nossas premissas?

Proponho essa questão até como maneira de manifesto antes de serem assumidas críticas um tanto quanto generalistas e desprovidas de sustentação, como se produção intelectual falasse por si e referendasse a trajetória, prática político-social e pedagógica do autor.

É importante refletir, nesse contexto, sobre em favor de quem surge a crítica e o que há de ideológico nela, visto que em época tão dinâmica como a que estamos vivenciando até os 'Discursos', sem a trajetória político-pedagógica, podem ressoar de forma tendenciosa. É ainda bom lembrar que não são poucos os oportunistas de plantão que têm assumido os Estudos Culturais como prática acadêmica, mas que no entanto, escamoteiam sua trajetória "politicamente correta", tendenciosa, de acertos e negociações políticas e pedagógicas.

É a lógica da transgressão disciplinar, talvez a maior referência nesta linha de pensamento, como meio de refletir e problematizar o fenômeno social transitando pelos mais diferentes campos de entendimentos, diluindo-se nas ortodoxas teorias e aglutinando-as como recurso para sua compreensão.

Essa liberdade criadora e analítica que tem sido disseminada nos diversos campos científicos: as artes, humanidades, ciências sociais e naturais – como menciono mais à frente neste texto - vê-se permeada por pensadores que vêm recorrendo aos Estudos Culturais em seus trabalhos como aportes científicos. E em tempos mais recentes o campo das tecnologias o tem assumido como elemento basilar para reflexão sobre a dinamicidade e efêmera superposição de produtos e artefatos culturais no seu campo de atuação.

Não somente transitar nesses ambientes do pensar científico, mas absorver seus recursos metodológicos e utilizá-los como composição correspondente a nossos propósitos, preocupações e intento político-social e pedagógico é o que nos direciona e nos dá essa mobilidade.

Nesse limiar, muitos pensadores, como a brasileira Ana Escosteguy (2010), têm se ocupado com o registro e tentativas constantes de configurar o traslado histórico político e documental dos Estudos Culturais, principalmente seu ponto motriz de surgimento, se isso é possível definir (SILVA, 2009).

Reconheço que muitos de nossos pares têm se ocupado com a questão documental desta linha de pensamento, mais precisamente na América Latina, sob o

viés anglo-americano e que ganham configurações próprias nesse espaço, revelando-se importantes para entendermos a dinamicidade dessa reflexão no contexto contemporâneo. Sendo estes acrescentados em meu repertório bibliográfico durante o exercício de leitura para este trabalho.

Não entro aqui, a título de esclarecimento, no âmbito do uso das diferentes acepções da terminologia em si, deixo isso para aqueles ou aquelas que disso queiram fazer suas reflexões - o que é conveniente, aceitável, mais ou menos recomendado -, até porque acredito que o relevante é o efeito da prática político-pedagógica propiciada pelos sujeitos que dela fazem uso e suas contribuições para a afirmação dessa linha de pensamento nesta parte de nosso continente como elemento de reflexão e debate. Penso ser este o condutor de minha reflexão.

Assim, faço menção a Ana Escosteguy (2010, p. 16), que considera como grandes contribuidores dos Estudos Culturais na América Latina os trabalhos produzidos em meados da década de 1990 por Jesús Martin-Barbero⁶ e Nestor Garcia Canclini⁷, como leitores de Hall e convergentes da vertente que busca em Gramsci entendimentos sobre as relações de poder através dos aspectos culturais.

Embora o esforço da autora muito nos tenha valido, a primeira versão de sua obra, publicada em 2000, e mesmo as posteriores ainda deixam fora autores que contribuem consideravelmente para dinamizar os Estudos Culturais em atuação na América Latina, visto que de sua publicação inicial até o presente momento muitos outros pensadores têm insurgido nas mais diversas áreas de entendimento, principalmente voltando-se para interpretação do cotidiano como desdobramento nas manifestações culturais.

Destaco o artigo publicado por Leandro Belinaso Guimarães (2009) que aponta, de maneira mais aguda, a tradução do texto de Beatriz Sarlo, “Cenas da vida pós-moderna”, publicado no Brasil em 1997, ano também da versão brasileira, apontada por Guimarães, da obra de Martin-Barbero, “Dos meios às mediações”.

⁶ Jesús Martin-Barbero: argentino, doutor em filosofia pela Univeridade de Louvain e Pós-Doutor em Antropologia e Semiótica na Escola de Altos Estudos de Paris, foi professor e pesquisador nas universidades Complutense de Madri, Autônoma de Barcelona, de Guadalajara e na Escola Nacional de Antropologia e História do México, em 2008 foi professor visitante na escola de Comunicação e Artes da USP-Brasil, atualmente desenvolve atividades na universidade Javeriana de Bogotá/Colômbia.

⁷ Nestor Garcia Canclini: argentino radicado no México, também detentor de vasta experiência acadêmica em nosso continente é, atualmente, professor da Universidade Autônoma do México.

Mas devo destacar, ainda, a ênfase dada por Guimarães à produção brasileira. Segundo Guimarães:

Sua entrada em cena irrompe um traço de diferença nos textos que até então estavam sendo produzidos sobre educação ambiental no Brasil, ao configurar um lugar central à cultura na tessitura de uma proposta pedagógica. Nesse cenário, a noção pós-estruturalista cunhada por Jacques Derrida de desconstrução e a atenção às imagens que circulam cada vez mais amplamente por inúmeras instâncias da cultura (pela televisão, pelo cinema, pelas revistas, pelas publicidades, pelos jornais) ganharam relevo na prática pedagógica delineada no livro. (GUIMARÃES, 2009, p. 1)

Como Reigota, Guimarães também evidencia a obra de Tomaz Tadeu da Silva, “Alienígenas na sala de aula”, publicada em 1995, anterior à de Reigota, por considerá-la um marcador dos Estudos Culturais no campo da educação brasileira, que trará a público outra maneira de escrituração e trato de abordagem educacional.

A maneira como esses autores lidam com questões sempre vistas como insignificantes e que sempre estiveram à margem das discussões mais sistematizadas do pensamento científico de nosso continente durante um bom tempo é algo bastante distintivo. Isto, em muitos casos, ocorria por serem abafados pelos processos ditatoriais que nosso continente vivencia/ou.

Além dos autores já mencionados, Katrine Boaventura, em artigo publicado em 2010 (UFRGS), aponta mais um autor de relevância aos Estudos Culturais Latino-americanos em questão: Guillermo Orozgo Gómez (Mexicano, professor da Universidade de Guadalajara), que faz uso dessa linha de pensamento para refletir sobre estudos da comunicação vinculados à educação audiovisual.

Permito-me, ainda, acrescentar a essa relação outros autores que se revelaram nesse exercício de leitura, por julgar necessário pô-los em evidência: Daniel Mato (venezuelano, professor da Universidade Central da Venezuela/UCV) e Álvaro Cuadra (chileno, professor da Universidade de Artes e Ciências Sociais/ARCIS). Esses pouco figuram nos debates acadêmicos brasileiros, porém, seu papel político-pedagógico é de extrema relevância. O primeiro debate questões relacionadas ao que se ensina hoje nos ambientes educacionais, já que vivemos num mundo plural com um ensino unilateral e universalizante; Cuadra, por sua vez, discute os aspectos da sociedade de consumo e suas implicações nas culturas locais.

Além dos mencionados anteriormente, acrescento ainda, sem medo dos questionamentos, os já citados brasileiros: Tomaz Tadeu da Silva (professor da

UFRGS e que desenvolve trabalhos significativos em obras, artigos e ensaios sobre Ensino e Currículo com o viés dos Estudos Culturais); Paulo Freire, talvez o primeiro pensador, de Língua Portuguesa, em nosso continente, que tenha visto no cotidiano o elemento pedagógico e partido desse para a construção de suas experiências nas comunidades menos favorecidas do nordeste brasileiro, referencial para a construção de seu pensamento e práticas pedagógicas; Marcos Reigota professor da Uniso-SP, ex-aluno de Paulo Freire, e não só, autor de obras (1994, 2003, 2001, 2008), artigos e ensaios que discutem sobre ecologia humana, implicações e significações no cotidiano dos sujeitos pós-modernos, tendo como um dos aportes de referenciais teóricos para suas reflexões os Estudos Culturais .

São, enfim, muitos os autores e autoras que devem ser referendados por compartilharem suas práticas político-pedagógicas como denunciadoras de relações sociais contemporâneas, principalmente no que se refere à Educação.

Longe de querer enfatizar qual deles é mais relevante para este meu trabalho, até mesmo para evitar um provável estigma sincrético metodológico, minha intenção é apenas acrescentar nomes que, assim como muitos, ainda fazem parte dos 'anônimos' da intelectualidade da América Latina que muito acrescentam a essa linha de pensamento, bem como o justo reconhecimento a suas trajetórias político-pedagógicas.

Nesta breve menção aos pensadores que fazem uso dos Estudos Culturais é possível perceber que embora vindos de áreas disciplinares, assumem este como um viés para seus trabalhos.

Esse caráter interdisciplinar nos aponta um entendimento diferenciado de pôr em evidência e problematizar os mais diferentes aspectos dos processos culturais da América Latina. Deve ser visto de maneira dinâmica e interdependente e não como um fenômeno isolado e independente. Digo isso com vista às implicações ideológicas e universalizantes que impregnam muitas práticas políticas e acadêmicas de nosso continente.

Nessa linha de entendimento, penso que seria de extrema paixão e saudosismo acreditar que a dinâmica ideológica, avassaladora e universalizante, capitalista neoliberal não inferiu em comportamentos sociais, políticas econômicas e culturais de nosso continente. A questão é: o que isso causou? E, para além disto, o que guardamos ainda de singular? O que haveria de equivalência nas tensões entre o tradicional e o moderno?

Acredito que sejam essas as premissas que podem contribuir para nortear a dinamicidade dos Estudos Culturais na América Latina e que muitos autores e autoras nomeiam de Hibridismo, ou Culturas Híbridas (CANCLINI, 2008a). Entretanto, por preferência, acrescento o que os modernistas brasileiros chamariam de Antropofágico, enquanto resultado de um processo deglutidor de outras manifestações, reajustadas ou resignificadas a um cotidiano vivenciado, ainda que isso ocorra de maneira lenta e constante, e em muitos casos inconsciente.

Sobre esse processo aglutinante, penso ser consenso entre nossos pares desta vertente na América Latina, pois essas transformações sempre estão em evidência como referente de estudos e reflexões nos mais diversos ambientes de debates, sejam eles formais ou informais. Falo isso, por entender que os conflitos em nosso continente extrapolam o âmbito das flechas e tacapes e talvez se alojem nos confrontos entre a tradição e o moderno, o singular e o perene.

Penso que há tempos romperam-se as Fronteiras ortodoxas delimitadoras de espaços e limites, colocou-se em questionamento a Educação e as novas "tribos" agrupam-se agora justificando "resistência" econômica.

Esta é a América Latina em que vivemos e que também adotou posturas que reproduziram de forma local a proposta universalizante em um continente tão diversificado. Afirmo isto, sem entrar em detalhes sobre os mecanismos mais escabrosos para a implantação dessa ideologia que, em tempos mais recentes, utiliza-se das mídias para permanecer agindo.

São essas transformações que chegam às culturas mais fragilizadas de nosso continente, através de um consumismo desenfreado, pondo em xeque as identidades, provocadoras dos referentes motivacionais dos Estudos Culturais.

Podemos revisitá-las nos debates sobre gênero através dos movimentos de mulheres e homossexuais; de raça, no movimento negro; nas insurgências e contestações juvenis e suas transgressões; nos movimentos populares pelos direitos a terra e moradia que deram outros significados às cidades; no movimento ambientalista e ecológico e seus desdobramentos; nas questões de grupos étnicos e toda sua problemática provocadora; entre os albinos e sua luta por direitos ao acesso digno à saúde; entre os gays, lésbicas, transexuais por uma sociedade justa e de direitos, e tantas outras vozes anônimas que nessas ganham ressonância.

É nessa tensão conflitante que se alojam as preocupações desta linha de pensamento na América Latina arraigadas a inúmeras interrogações a serem discutidas.

Uma entre elas, alvo de minha ocupação neste trabalho, dá-se justamente pela presença dos povos étnicos neste íterim, sem as paixões melodramáticas postas em evidência pelo romantismo literário incorporado no Brasil no séc. XIX, mas relendo suas problemáticas sociais, políticas, culturais e educacionais em uma dinâmica presentificada no mundo contemporâneo (MARTÍN-BARBERO, 2004).

É nessa fronteira de subjetivações contextuais do cotidiano das comunidades, tribos, espaços, sujeitos e as significações que dão a eles que os Estudos Culturais se configuram na contemporânea América Latina e seus fenômenos sociais com vista a um sujeito contingenciado de maneira intercultural na pós-modernidade.

4.2 Antropologia e/da educação sobre/na Amazônia contemporânea

Biá, tu te lembras daquela tua escola? A professora: Meninos, o Brasil é muito rico. Tem riquezas colossais. E tu: Professora, que é colossais? A mestra: Mas, menino! E o nosso café e o nosso Conselheiro Ruy Barbosa? Escreva no quadro.

- Mas professora, e o giz?
- Então no caderno: o Brasil...
- Nem um tico de papel que dirá caderno, professora.
- Tome papel, escreva a lápis.
- Lápis? [...] (PEREIRA, 1976)

No Liceu [...] A escória de Manaus o frequentava [...] Ninguém ali era “très raisonnable”, como dizia o mestre de francês, ele mesmo um excêntrico, um dândi deslocado na província, recitador de simbolistas, palhaço de sua própria excentricidade. Não ensinava gramática, apenas recitava, barítono, as iluminações e as verdes neves de seu adorado simbolista francês. Quem entendia essas imagens fulgurantes? Todos eram atraídos pelo encanto da voz, e alguém, num átimo, apreendia algo, sentia uma fulguração, desnor-teava-se. (HAOUTUM, 2006, p. 28)

O Colégio Agrícola tinha a fama de ser, no ramo, o segundo do País, superado apenas pelo de Viçosa, em Minas Gerais. E era naquela bonita e acolhedora cidade que se localizava também a Universidade Federal Rural de Viçosa, a melhor da América do Sul, anexa ao Colégio Agrícola.

No começo, já uniformizado, o pobre Macuxi serviu de chacota. Chamavam-no de Índio comedor de gafanhoto, de Macaco-sem-pêlo, Olho-de-boto e ele, que era tão violento, aguentou tudo aquilo sem dizer nada, para evitar briga.[...] (MACAGGI, 1980. p. 46)

Abro este momento com três passagens de narrativas de autores de expressão amazônica, que demonstram a íntima relação com aquilo com que aqui me ocupo – educação escolar enquanto referência e ponto central de nossa reflexão sobre as narrativas dos povos da Terra Indígena do Alto São Marcos-RR, em

questão. A seu modo e tempo, tanto Hatoum quanto Dalcídio Jurandir nos apresentam, a configuração da escola no contexto ficcional amazônico.

Hatoum, nessa passagem apresenta uma escola no perfil da 'belle époque' e todo o glamoroso europeísmo que a Amazônia vivenciou no período do ciclo da borracha. Já Dalcídio, neste fragmento da obra "Chão de Lobos" (1976), presente nos textos de Fares (1996, p. 70), nos traz a configuração de uma escola em pleno período reformista de fins do século XIX brasileiro.

Nenê Macaggi, romancista roraimense, é dessas autoras que não figuram nos compêndios e relações de autores "consagrados" pela academia literária brasileira e que nos traz, em *Dadá gemada, doçura amargura: o romance do fazendeiro roraimense* (1980), a trajetória de Arnaldo, curumim criado por proprietário de fazenda em Roraima (um dos espaços da narrativa) e que é enviado para estudar no Rio de Janeiro, vivenciando os dilemas daqueles que experimentam a cidade e toda sua sedução.

Esses autores, a seu modo, contextualizam reflexões que irão contribuir com as falas dos anônimos moradores da região norte da Terra Indígena do São Marcos/RR.

Antes de abordar com mais atenção o tópico que me proponho abarcar, recordo-me que nos constantes momentos de orientação com o professor Marcos Reigota, por muitas vezes sacrificava-se o horário de almoço para conversarmos com mais calma e sem a agitação dos corredores e salas do curso de pós-graduação da Uniso. Ele sempre me instigando à leitura das obras de Milton Hatoum e eu, vez e outra, sugerindo Dalcídio, e agora acrescento Nenê Macaggi. Assim íamos descortinando a Amazônia pelo olhar desses autores e autora. Para além desse exercício, como sempre um diálogo descontraído, era a profundidade reflexiva naquele ato sempre com vista aos trabalhos a serem desenvolvidos. Essas reflexões nos apontavam para , além da noção de fronteira, leituras sobre educação e antropologia. Confesso que me surpreendi como o aprimoramento que este ato me trouxe, dando diretriz à leitura que deveria buscar para este trabalho, suprimindo assim a falta que me custou não ter podido acompanhar suas aulas em alguns semestres.

Era assim, descortinando pontos antes não vistos pelo olhar inicial que eu direcionava sobre as narrativas em questão que viemos buscando as direções a serem tomadas, conduzindo-me a perceber a relevância da temática que estávamos nos propondo a discutir.

Baseado nessa busca me parece oportuno, como resultado desse exercício, tecer considerações acerca de autores que discutem educação sob o viés da antropologia. Vejo que essa maneira de entendimento amplia, não só a noção que temos sobre aquela, mas também traz para o debate questões importantes relativas à escola contemporânea (GONZALES; DOMINGOS, 2005, p.40).

Nos dias que se seguiram de minha presença no mestrado, observava que essa opção de entendimento, quando vinha à tona em minhas falas, causava - ao que parecia - certa estranheza, talvez fruto de desconhecimento, por parte de muitos dos colegas que me ouviam. Isto chegava a provocar inquietações das mais diferentes, pondo em estado de desconfiança e constante alerta adeptos do pensamento estruturalista e sua zona de conforto teórica.

Via assim que, a Antropologia da educação quando posta à tona de certa maneira desajustava, em muitos casos, o conformado estilo de reflexão que insiste em abrir mão da pós-modernidade em suas considerações, como se o conhecimento fosse único, verdadeiro e que não acompanhasse outras possibilidades interpretativas; das quais apenas o tempo será capaz de mostrar a frágil porosidade. Isto me levou a refletir e questionar, em momentos oportunos durante o curso, até quando aquele seria o referente da atuação política e pedagógica do fazer científico.

Falo isso por entender, assim como Reigota (2002, p.83), que em épocas contemporâneas faz-se necessária a busca de interlocuções entre as mais indistintas áreas do conhecimento. Dessa maneira, buscar entendimentos intercomunicantes para além do pensamento isolado e individualista - educação e antropologia de maneira articulada - é direcionar o foco de atenção, não somente como causa das mudanças sociopolíticas e históricas pelas quais ainda passamos; mas compreender o que elas trazem enquanto reflexão de seus pensadores sobre a singularidade nas vozes anônimas postas à tona por esses e que as constituem como referentes de pesquisas, evidenciadas nas interações entre os diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, assumir, de certa maneira, a responsabilidade de buscar no cotidiano do sujeito, ativo e agente de suas ações sociais, como ser socialmente constituído e em constante aprendizagem, mas também buscando o viés da equidade e do respeito mútuo entre os envolvidos, é o desafio.

Essa atitude me conduz a entender a abertura da vida humana para um mundo em constante dinamismo pensando-o de maneira libertadora, humanista, radicalmente democrática e solidária na organização, (re)produção da vida em sociedade (FREIRE, 1997, p. 55).

Por esta linha de entendimento, a seguir faço menção a alguns autores que merecem destaque e que dialogam – a seu modo – com esse pensamento. Não que os que aqui não aparecem sejam menos importantes ou menos merecedores, mas faço isto apenas por opção teórica.

Digo, por acreditar que pensar sobre a diversidade sociocultural e, neste caso, mais precisamente a noção que se tem sobre educação e sua configuração no espaço escolar, merecem destaques - e a eles me atei a M. Reigota, Descola e Viveiros de Castro.

Penso que no Brasil, assim como em outros países que têm o capitalismo como referência, o perfil de escola contemporânea universalizante reprodutora do pensamento neoliberal seja o da opressão e exclusão de tudo aquilo que não corresponda ou se ajuste a seus interesses.

Pôr em evidência tais questões, assim como o fizeram P. Bourdieu (1975, 1998, 1982, 2004) e Paulo Freire (1997, 1994, 1993, 1995, 1987, 1992, 1984, 1980) é pensar que não somos iguais, não temos atitudes culturais iguais, bem como temos experiências sociais diferenciadas e que presentificam-se no ambiente escolar de maneira silenciosa, mas com a vivaz das comunidades às quais pertencemos, mostrando a noção de cultura como basilar do mundo humano e de relevância pedagógica.

É sabido que são inúmeras as acepções que se tem sobre cultura, porém para o que me ocupo neste trabalho opto pela reflexão de Reigota (2003a, p. 26) ao nos trazer o direcionamento de que ela estaria nas mais diferentes formas de expressão de ideias, experimentações e sentimentos:

[...] não sendo mais entendida como resultado de um longo processo de elaboração, sofisticação e erudição de indivíduos, grupos sociais, ou instituições, mas sim como um processo ágil de “deglutição” cotidiana de inúmeras referências.

Esta linha de entendimento seria resultante das relações estabelecidas com os interesses da indústria de bens culturais e simbólicos. Acrescido a isso, ainda enquanto questionadora dessa própria relação, subvertendo-se e pondo em

evidência condições sociais e econômicas; portanto, cultura não apenas enquanto elemento de pertinências pessoais e/ou grupais, mas contestadora, subversiva e libertadora.

Essa reflexão será a condutora de suas produções intelectuais enquanto pensador de uma educação mais humanizada e politicamente libertária. Professor da pós-graduação da Uniso (Universidade de Sorocaba/SP), embora seja conhecido por sua militância ecológica, provocadora e instigante, busca discutir educação através de interlocuções entre pensadores das mais distintas áreas de atuação, tendo por referente a dialogicidade freireana nas interfaces da pós-modernidade. Essa prática estará implícita nas publicações que tem realizado como resultado de suas pesquisas, principalmente as que abordam práticas pedagógicas na Amazônia brasileira.

Com relação às obras do autor, elejo para este momento, com vista a elucidar este ponto de discussão, "Trajetórias e narrativas através da educação ambiental". Nela, Reigota (2003b). é provocador, levando seus participantes a descobrirem-se, não apenas como sujeitos críticos do contexto sociopolítico, através de sua prática político pedagógica, a reconhecer-se enquanto "sujeitos da história" e agentes de mudanças a partir de suas próprias práticas singulares, mas enquanto seres humanos. Digo isso por essa obra ser resultado de experimentos e atividade educacional no curso de Mestrado em Desenvolvimento Sustentável (2001) da Universidade Federal do Amapá.

Dessa maneira instiga seus alunos e alunas a perceberem que a história de cada sujeito é uma condição humana e que o que irá nos trazer enquanto singular serão as escolhas que fizemos, que demonstrarão nossos pertencimentos e o significado que a eles é dado. Assim, nossa trajetória político-pedagógica denuncia o significado que demos a nossa existência.

Philippe Descola é antropólogo professor do Collège de France, dentre sua vasta referência significativa, quero me ater à que foi resultado de sua experiência durante o tempo em que passou entre o povo Achuar (Jivaros isolados na Alta Amazônia), nos confins das terras altas do Equador e do Peru, e que resultou na obra "As lanças do crepúsculo" (2006).

Sua trajetória nos aponta para um pensador extremamente atento às mudanças sociopolíticas e teóricas. Assume-se enquanto pertencente à "geração mais recente da antropologia" (p. 31), pós-estruturalista. Isso nos traz um sujeito não

mais preso às estruturas sociais das populações tradicionais da Amazônia, mas o olhar direcionado para questões sobre a dinamicidade social e as subjetivações que elas apontam.

Descola apresenta nessa obra outra leitura sobre as relações de parentesco entre esses povos, das maneiras de lidarem com a natureza e do mundo espiritual dos xamã (seus mitos, cantos e encantamentos). Um cotidiano traçado de maneira íntima e perspicaz com inferências e comentários de alguém que o vivencia e não apenas o observa passivamente.

Nesse contexto, além da rotina familiar, ele nos traz os conflitos internos, interétnicos e os constantes embates com os não índios (garimpeiros, grileiros, fazendeiros, aventureiros, etc.) pela constante defesa de seus territórios, pondo em permanente estado de alerta a região foco de sua pesquisa.

Descola nos apresenta pistas de uma sociedade com hábitos, costume, filosofias, religiosidade, políticas próprias e uma educação ao seu modo evocando-a em constante dinamismo, renovando-se e autodeterminando-se.

O exemplo disto se dá no que ele nos traz e que bem traduz não apenas o cotidiano de um grupo específico, mas as circunstâncias em que a América Latina se encontra na dinâmica contemporaneidade:

A maioria das famílias quíchua vê-se unida a um ou outro comerciante de Puyo por uma relação de 'apadrinhamento', ou compadrazgo. Trata-se de um laço mais político que religioso, muito comum no Equador e, mais genericamente, na América hispânica, por meio do qual alguém procura a proteção de um homem poderoso que se torna, em troca de toda espécie de serviços, padrinho de um de seus filhos. O comerciante cria assim uma clientela, em todos os sentidos da palavra, e obtém a garantia de que seus compadres quíchua irão aceitar sem reclamar a taxa de câmbio sistematicamente desfavorável que ele lhe impõe quando vem vender seus produtos e adquirir em troca produtos manufaturados. Mas os índios Canelos levam com isso algumas vantagens, ganham pousada na casa do seu protetor quando precisam pernoitar na cidade, além da promessa de sua intercessão nos apertos com a burocracia nacional. Esta última vantagem é sem dúvida mais importante aos olhos deles, pois boa parte de suas visitas a Puyo é dedicada a tentar obter das autoridades um título de propriedade para as suas terras. (DESCOLA, 2006, p. 35-36)

Nessa mesma linhagem de pensadores e entendimentos se encontra Viveiros de Castro, antropólogo, professor do Museu Nacional (RJ/BR), com várias obras publicadas (1986, 2000 e 2011), pertencente à "geração mais recente" da antropologia, estuda o que se convencionou chamar de "terras baixas da América do Sul", neste caso, a Amazônia brasileira.

Estamos diante de outro pensador com a marca do pensamento pós-estruturalista e da plena originalidade da antropologia brasileira. Na obra que teremos por base para este momento, ele nos apresenta, através de uma leitura sociológica, elementos sobre a corporeidade, idioma, modos de “afinidade potencial” (p.14), e perspectivas sobre a predação que acomete os povos étnicos na sociedade amazônica brasileira.

O autor constrói seu pensamento de maneira subversiva às ortodoxas conceituações estruturalistas, partindo de uma perspectiva de entendimento à brasileira, mas de caráter radicalmente global.

Destaco aqui a obra “A inconstância da alma selvagem” (2011) na qual ele parte das experiências vivenciadas no contexto amazônico brasileiro demonstrando a dinamicidade, a plasticidade, o estético e, para além disso, o sujeito em suas subjetivações e desafios cotidianos amazônicos brasileiros, relendo de forma crítica e suplantando as reflexões de Lévi-Strauss.

[...] A sociologia da Amazônia indígena não pode limitar-se a uma sociologia do parentesco (ou de suas simples sublimação cosmológica), porque o parentesco é limitado e limitante ali. Sua evidência às vezes cegante é o resultado da convergência da reificação ideológica do grupo local, própria de alguns modelos nativos, e o positivismo de seus analistas [...]. O desafio posto pelas sociedades da Amazônia é sua irredutibilidade a uma abordagem extencionista (no sentido que a lógica dá a esse termo) ou positivista dos fenômenos sociais. O positivismo, em certo sentido, nada mais é que uma interpretação extencionista do objeto. Daí ao célebre “individualismo” tantas vezes imputado aos povos da Amazônia, o passo é curto. (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p.105-106)

É nesta linha de entendimento, trazida por esses pensadores e que bem representam as mudanças na maneira de conceber a dinâmica social, principalmente a amazônica, ocorridas em momentos mais recentes de nossa história científica, que nos encontramos frente ao diálogo entre as mais diferentes áreas de entendimento; suplantando assim a forma cartesiana e compartimentalizada, embora que ainda presente em muitos discursos e práticas da academia brasileira.

A proximidade entre antropologia e educação, apesar de ser pouco explorada no âmbito acadêmico brasileiro, nos remete para além do pensamento individualizado e nos aponta para o ser humano e seus mais diferentes processos de aprendizagens (REIGOTA. 2002, p. 83).

Denunciada nas falas de Reigota, Descola e Viveiros de Castro e nos estudos que eles conduzem, essa maneira de entendimento sobre o que se considera como educabilidade (FREIRE. 1997, p. 60) para o ser humano constitui um importante diálogo científico sobre educação e cultura enquanto elementos sociais dinâmicos e inter-relacionados.

Paulo Freire bem traduz esse ser humano educável, e em constante estado de educação, quando afirma:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si, de projetar-se nos outros, de transcender [...]. o animal não é um ser de relações, mas de contato. Está no mundo e não com o mundo. (FREIRE, 1987, p.30)

Assim, os apontamentos sobre o que vem sendo produzido na/sobre a Amazônia por ser o universo onde se configuram as narrativas, referente deste estudo, não foge à linha de entendimento que me trouxe a este debate.

Reflexões contextualizadoras e críticas com relação a concepções ideológicas presentificadas nas práticas pedagógicas das escolas contemporâneas e, neste caso, das que são denunciadas nas falas dos moradores da Terra Indígena do Alto São Marcos, que neste trabalho aponto, serão os condutores de minhas observações.

Dessa maneira, acredito que Antropologia da educação não pode ser entendida como e apenas uma disciplina acadêmica e sua busca pelas representações da alteridade (GONZALEZ; DOMINGOS. 2005a, p. 11), mas uma maneira de produzir sentido nas experiências vivenciadas no cotidiano dos sujeitos. Isso nos leva a entender o mundo através de uma atitude pedagógica aberta e dialógica sobre o aprendizado, a criatividade, a atitude, a curiosidade pelos hábitos e diálogos entre os seres humanos (REIGOTA. 2002, p. 151).

Pensando assim, acredito que seja estar muito mais aberto ao querer aprender o apreender do que ao ensinar. Digo isso, por acreditar que educação pode ser dinamizada também em ambientes que não necessariamente o confinamento escolar; mas sim, nas plurissignificações presentes no cotidiano dos sujeitos. Entendida dessa maneira, ela independe do espaço formal, convencionalmente chamado escola.

Nesse ínterim, a Amazônia é configuradora desse espaço de educabilidade - na acepção de Freire - do sujeito que nela interage, já que a escola inexistiria sem as relações sociais (história, política, educacionais, economia, cultura, religiosidade, ecológica), entre os diferentes que as integram e que vêm com esses para dentro do espaço escolar, embora que este os renegue constantemente. O exemplo disso pode ser verificado a seguir:

[...] quando vim estudar aqui no Surumú em setenta e dois, aí foi proibido a gente fala a própria língua. Diz que era uma gíria errada o que a gente estava praticando [...] E foi proibido por causa que aquilo não ia valer para nada para escola [...]. (J.M., Comunidade Aleluia, etnia Macuxi)

Cada vez mais distanciada dos sujeitos e de sua existência nas relações sociais, a escola contemporânea alimenta uma ideologia capitalista neoliberal de incentivo ao individualismo, à indiferença e à política consumista e de competitividade; tentando unificar a educação como se todos os indivíduos fossem iguais e todas as regiões, as mais distintas e diferentes, fossem passivas de seu modelo universalizante de educação.

É fato que nesse modelo de escola não existe espaço para o sujeito social atuante e contestador do pensamento neoliberal, que ponha em evidência seu cotidiano como importante para sua formação cidadã. Dessa maneira, a Antropologia da educação vem de encontro aos anseios e questionamentos sobre a sociedade moderna e sua reprodução ideológica presente na escola.

Assim, parto das contribuições de Paulo Freire, na intenção de refletir sobre o surgimento de uma relação de educação através da contribuição da antropologia, apesar de o polonês Malinowski, em “Argonautas do Pacífico Ocidental” (1978, p. 374) ter sido um marco para o entendimento de uma Antropologia da educação por ter desviado o olhar evolucionista da época, assumindo as limitações, angústias e subjetivações do ser humano.

Sigo Freire por considerá-lo de grande importância para o pensamento sobre educação contemporânea como um todo e principalmente na América Latina. Ser humano que com perspicácia elaborou pensamentos e interpretações pedagógicas que nos provocam para reflexões sobre a educação na contemporânea Amazônia brasileira, partindo do entendimento do ‘outro’ e suas relações sociais nos mais diferentes contextos.

Aceito o desafio no sentido de que não devemos encerrar em si mesmas as relações sociais, mas sim que essas nos sirvam como meio pelo qual possa nos situar no contexto sócio-histórico, não nos tornando “neutros” no que diz respeito à realidade social.

Dito de outra forma, é preciso pensar em uma educação que possibilite ao sujeito situar-se no tempo e espaço como pessoa inserida no mundo e na realidade, possibilitando o surgimento de reflexão para com a vida, e a luta por uma sociedade mais justa onde as diferenças sejam postas à tona, não de maneira conformista e complacente com o estado constituído, mas ativa, reflexiva de suas ações e direitos sociais e que garanta de maneira pertinente suas manifestações culturais.

É essa angústia social que perpassa, enquanto atravessamento sugestionado por Reigota (2002, 2003a), e denunciada na fala a seguir:

[...] Isso já tinha sofrido, tinha sofrido pela parte dos brancos que não consideravam a gente como eles, né. Tudo desclassificado... ‘dizem que “índio é imundo”, “índio é caboclo, é seboso”... tudo aquilo. Fui sofrendo essas coisas assim. (J.M., Comunidade Aleluia, etnia Macuxi)

Esse depoimento demonstra bem a forma como são tratadas as minorias sociais talvez por se ter o entendimento de educação enquanto resposta às necessidades sociais específicas do mercado imediatista que a escola representa e não como caminho de acesso a uma realidade humanizada.

Nessas comunidades, as relações sociais internas condizem com suas vivências herdadas por gerações, ainda que muitos venham tendo intenso contato com outra forma de relacionar-se com o mundo, como é o caso das comunidades em questão. Isso se traduz na maneira de lidar com as crianças, com os animais, com os adolescentes; melhor dizendo, com o outro.

Assim, observo uma maneira própria de repasse e aprendizagem grupal realizada através do contato e da companhia com os outros seres humanos, e isto será relevante enquanto acúmulo de experiência para a vida em sociedade.

Penso que seja assim que os repasses de experiências, orientadoras de hábitos e costumes, que sua condição de ser humano se reelabora; mesmo que para isso enfrente constantemente a presença de outros hábitos adquiridos.

[...] Tem essas criancinhas aqui. Até o nome se modificou muito. Hoje estão botando... não sei como é outro... Vanessa, Kaiane. Agora tem aqui, acho que olhando aquela zinha ali, o nome dela é Macunaba... antigamente o nome das nossas avós era nome de Serra, nome de Rio, nome de Lavrados, nome das naturezas... (J.M., Comunidade Aleluia, etnia Macuxi)

Vejam os outros exemplos:

Agora, doutor, mudou muito. Para cá mudou muito. Ninguém come mais a caça. O pessoal só compra carne de gado aí no BV-8, todo dia. E galeto! Ninguém sabia o que é galeto, agora os índios daqui já sabem o que é galeto. Antigamente não, só damorida mesmo. Agora chega, todo dia, o peixe lá de fora, não sei de onde, de Manaus. Chega aqui peixe que foi morto há uns dez dias, vinte dias. (M. F., Comunidade Sorocáima, etnia Taurepang)

Nas falas anteriores ainda que marcadas pela presença do mundo capitalista nessas comunidades, local de nossas pesquisas, ainda é possível presenciarmos uma aprendizagem das regras de conduta, mitos, ritos, técnicas de trabalhos, etc.

Em resumo, a iniciação nas responsabilidades de adultos, realiza-se, não apenas por meio de forma de reclusão em lugares específicos, mas de maneira informal através do próprio convívio na comunidade. E isso, ainda que presente nas falas dos anônimos, nos trás indícios de questionamentos e de resistência. Mas, também pode ser visto como mecanismos de entendimento educativo.

Assim foi essa história de Macunaíma, porque já estou me esquecendo porque não estou; eu não estou repetindo pra você, estudando na Bíblia, então vai acabando. (C. F., Comunidade Sorocaima II, etnia Macuxi)

Além do mais, a fala anterior aponta ainda para a forte presença da igreja como norteadora de outros hábitos que se diferenciam dos mencionados a seguir.

O Macunaíma, eu ouvia os velhos contando que ele tinha o poder, o Macunaíma, ele tinha poder. Não podia duvidar com ele, porque hoje mesmo eu tenho visto, eu tenho visto hoje o branco fazendo. O branco fazendo desse jeito, hoje dá o nome de... Como, meu Deus?... Pega um papel, pega um pedaço de papel, misgalha assim, e quando da fé sai uma toalha desse tamanho. [...] Mágica, é! A mesma coisa, nesse tipo, era o Macunaíma. [...] O Macunaíma transformava uma pessoa em pedra. Ele [a pessoa] duvidava, quando é nada, é mentiroso, é isso, aquilo outro: "Que é rapaz?" Aí o cara olhava para ele: "Fica-te aí, formado!". Aí, o Macunaíma fez muita coisa, assim [...]. (J.J., Comunidade Boca da Mata, etnia Macuxi)

Deve-se considerar também que a transmissão dos aspectos culturais permite que não só o mundo simbólico (ritos, mitos, etc.) referente a seu grupo seja repassado, mas também suas angústias e sua história. Assim todos os momentos da vida em grupo e os contatos com outras culturas são relevantes por demonstrarem a dinamicidade dos seres humanos em sociedade e suas constantes interações.

Sou sabedor de que as organizações sociais distinguem-se por aquilo que lhes é pertinente e para isso desenvolvem sistemas educativos próprios. Assim, é

necessário pensar educação em concordância com aquilo que lhe seja peculiar, garantindo sua autonomia e singularidade, com vista a seu direito de ter projetos pessoais de vida, sejam eles individuais ou coletivos em dado momento histórico-social.

A passagem do livro “A pedagogia do oprimido” bem explica essa afirmação. É por isso que, como indivíduo e como classe, o opressor não liberta nem se liberta. É por isso que, libertando-se, na e pela luta necessária e justa, o oprimido, como indivíduo e como classe, liberta o opressor, pelo fato simplesmente de proibi-lo de continuar oprimindo. (FREIRE, 1994, p.100)

Acredito que o que nos demonstra essa reflexão condiz com o que o próprio autor retoma ao afirmar: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE 1997, p.13), pois é no convívio cotidiano entre os pares, de maneira comunitária, que estão os elementos significativos e constituintes dos sujeitos e isso independe de classe, etnia, raça ou orientação sexual.

Talvez à primeira vista esse entendimento aponte para o distanciamento entre o saber científico e aquele conhecimento que se configura nas relações cotidianas dos grupos sociais; pelo contrário, é verdadeiramente o alongamento do que se entende por educação, visto que se procura o viés da intercomunicação entre ambos na busca de uma sociedade reflexiva e humana, pondo em questionamento a lógica das incertezas capitalistas (REIGOTA. p.31).

A essa questão, creio que independe da condição de educando ou educador, mas sim da condição de ser humano, pensando o sujeito em sociedade, logo inacabado, que articula sentimentos e afetividades construídas nos grupos e que em hipótese nenhuma devem ser desconsideradas, visto que são importantes no processo de ensino e aprendizagem, seja ele escolar ou não. Vejamos o que aponta a fala seguinte:

De setenta pra lá a gente já presenciou vários tipos de violência contra o indígena [...] E se a gente fosse pescar, era corrido, era batido [...] a gente tem nossa cultura sobre caçaria, a gente tem que ter um pedaço de chão pra manter aquela caça [...] (J. L., Comunidade Nova Esperança, etnia Waipixana)

Entender o outro em sua dinâmica histórica, social e cultural é aprender com ele, é estar dialogicamente constituindo-se. Assim, as relações socioculturais entre os sujeitos envolvidos no processo, entre educando e educador, não poderiam ser entendidas de maneira distintas, mas sim como propiciadoras de conhecimentos que lhes são pertinentes e em constante aprendizado mútuo. Instaurar-se-ia, dessa

maneira, a alteridade como elemento de reflexão do/para/com outro, com vista ao mutuo reconhecimento pessoal enquanto seres em sociedade.

Nessa linha de entendimento, o educador, e quando me refiro assim amplo essa noção para além da função instituída pela escola, é visto no e com o 'outro' e independe da condição de ser ou não professor, de estar ou não na escola constituída; mas de possibilitar conhecimentos que possam ser significativos para sua reflexão e prática social. A fala seguinte bem ilustra essa atitude educável entre os grupos sociais:

Tem! Um chá com o rabo da arraia [...] É segredo tradicional, que vem da cultura. Mas é assim: fura cabeça pra sair o sangue muito rui, até sair. (J., comunidade Nova Esperança, etnia Waipixana)

Se os processos educativos, aqui mencionados, surgidos na escola capitalista, quadrilátera e universalizante, nos demonstram que “[...] é possível visualizar a presença de uma racionalidade etnocêntrica que interdita e estigmatiza o Outro através da linguagem.” (SILVA, 2009, p.45), o que falar então dos conhecimentos que esses povos têm a nos ensinar e que muito antes da presença da educação escolar já manifestavam uma maneira de repasse cultural e educacional a seu modo?

Partindo desse entendimento, a antropologia e a educação se contextualizarão enquanto elementos de reflexão e de mudança de entendimentos de outra postura social, política, ecológica e pedagógica, que não a constituída e representada ideologicamente pela excludente escola capitalista neoliberal.

O exemplo disso, também é evidente na fala seguinte em que o ressentimento por esse modo de educação não se fazer presente nas gerações mais recentes de seu povo, o que institui indiretamente a presença e o contato com outros hábitos culturais que não apenas os de seus avós:

Mas só que ela curava a gente assim com 'xiririca', né... assim pra gente ser esperto pra entrar no mato... Pimenta, o que ela me curou muito foi com pimenta [...] Hoje... hoje tem meus filhos que nunca levaram pimenta. Nunca! Eles dormem até essa hora se for preciso. (J.M., Comunidade Aleluia, etnia Macuxi)

As narrativas nos apresentam indícios de elementos educativos, educabilidade, pois representariam o convívio entre os pares, vivências cotidianas em constante diálogo e interação dos indivíduos. Nesse sentido, não cabe mais uma ingênua concepção de educação 'bancária', no dizer de Paulo Freire, alienante e

desprovida de reflexão ativa e atuante que intervenha de maneira efetiva sobre o discurso bem elaborado e conformista da igualdade social homogênea instituída como verdade pelo pensamento de progresso e desenvolvimento a qualquer custo.

É necessário, e nesse sentido muito contribui a Antropologia da educação, que se ponha em evidência que não temos a mesma condição social e muito menos cultural. Somos diferentes, assim nos constituímos como tal, vejo nisto o desafio de reconsiderar a noção de educação que venha evidenciar a realidade cotidiana e suas singularidades socioculturais em permanente transformação.

Ir além da hierarquia do ensinar e aprender e passar a dar sentido ao que seja significativo aos sujeitos envolvidos no processo enquanto uso social de seus conhecimentos compartilhados em grupo é sim uma atitude pedagógica e humana.

Se as fronteiras culturais romperam-se, como bem afirma Descola (2006, p. 25), “As fronteiras da civilização raramente apresentam um semblante simpático, mesmo a quem as aborda sem preconceito”, a questão é - como estamos lidando com isso? Se essa é a configuração social contemporânea, por que negar os pertencimentos de sujeitos como se eles não se articulassem e dinamizassem a escola também?

Talvez mudando o foco da noção de aprendizagem, seja possível instaurar a reflexão de um processo de conhecimento humano indo para além dos debates, enfadonhos e sonolentos, que elegem o que é ou não pertinente usando como argumento e critério os interesses correspondentes ao seu clã, em defesa de causas próprias e particulares.

Acredito que a intervenção, mesmo que de maneira silenciosa, mesmo que em longo prazo, buscar soluções específicas e pertinentes ainda que precisem ser revistas constantemente, seja reavaliar práticas obsoletas e excludentes. Pelo menos assim nos recomenda Freire.

Como [...] aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele [...] (FREIRE, 1993, p. 90).

Nesta linha de entendimento, é inegável que, para além da aparente uniformidade da instituição escolar, os sujeitos que a constitui trazem consigo vivências, saberes resultante de seus experimentos pessoais constituídos de maneira social, mas que também singularizam seus pertencimentos.

5 TESSITURAS DO COTIDIANO NA TERRA INDÍGENA DO ALTO SÃO MARCOS-RR

MAKUNAIMANDO

Cai o sol na terra de Makunaíma.
Boa Vista do céu! Lua cheia de mel!
Sobe a serra de Pacaraima,
Eu sou de Roraima!
Surubim, tucunaré, piramutaba...
Sou pedra pintada!
Buriti, bacaba!
Caracaranã, farinha d'água, tucumã!
Curumin te espera, Cunhatã! [...]”
Um boto cantando no rio...
Beijo de caboco no cio...
Parixara na roda de abril, se abriu.
Minha vida no meu jandiá
Carne seca, xibé, aluá,
Gikitaia, caxiri, taperebá!
(Zeca Preto, Neuber Uchôa)

É no entrecruzar dos mundos, como um fim de tarde na Terra de Macunaíma, que abro este ponto da dissertação, com a sugestão dos poetas/músicos roraimenses, informando que o que irás aos poucos decifrando nos códigos que surgem aos teus olhos são resultados de experimentos em atividade de pesquisa (FIOROTTI, 2006) e vivência pessoal enquanto morador da cidade de Pacaraima/RR, fronteira com a Venezuela.

Assim, toda essa área territorial que corresponde à Terra Indígena São Marcos e boa parte da atual Terra Indígena Raposa Serra do Sol, se assim é possível dizer, representou a parte rural desse município.

Não serão, dessa maneira, menções de experiências em uma única comunidade, mas observações sobre a dinâmica social no cotidiano dessas e sua relação com o mundo globalizado. Entendido dessa maneira, seus moradores mantêm esse vínculo intenso com a área urbana daquele município, e não só.

Antes que eu aborde com mais clareza o que proponho para este momento, vejo que se faz necessário retomar algumas informações que vão nos dar suporte para melhor configurarmos essa região.

Chego a Roraima em fins de 2003, não com o intuito de encontrar ‘Eldorado’ tão buscado em períodos anteriores a minha chegada, mas como muitos que ali se

instalaram, em períodos mais recentes, com a imensa vontade de melhores oportunidades de trabalho. E lá encontrei!

Embora sendo originário da região amazônica (do Pará), Roraima sempre me despertou muito interesse, visto que por ser um ex-território, seu estágio de desenvolvimento urbano é recente, logo, com grandes oportunidades de trabalho.

Roraima ainda detém, para muitos, certo imaginário peculiar. Um lugar que até então figurava na minha memória de maneira totalmente abstrata, restringindo-se tão somente a um pedacinho colorido na parte superior da cartografia brasileira. Sua própria disposição geográfica no mapa do país aponta isso, e quando visualizado mais parece um apêndice, dando a impressão de certo isolamento do restante do Brasil.

Assim, a representação que se tem é a de que ali vivem povos indígenas seminus, com plumagens e cocares, arcos e flechas, dispostos a travar uma batalha; imagens essas fruto, talvez, de tudo aquilo que se construiu sobre a região amazônica ao longo dos tempos.

Essa impressão, até mesmo nós amazônidas, acabamos, de certo modo, incorporando em nossas falas e ressoam ainda mais forte nas de muitos outros quando se referem à Amazônia.

Lida nos manuais escolares como inóspita, pouco povoada, habitada em sua maioria por 'índios' isolados e agressivos foi e é assim que a representam para nós brasileiros, e não só, criando "o mito Amazônia": terra supostamente sem dono e carecendo ser "colonizada" – "pedagogizada" - pelo Estado brasileiro, e não somente.

É bem verdade que os povos étnicos são detentores de uma população considerável no estado e dão peculiaridades específicas aos órgãos públicos e particulares em todos os setores constituídos, dinamizando o cotidiano das cidades.

Plumagens e cocares, arcos e flechas somente aparecem em ocasiões especiais; talvez isso possa ser mais presente em comunidades muito afastadas das cidades onde o acesso é restrito. Entretanto, é comum vê-los transitando nos núcleos urbanos, alguns tagarelando em suas línguas, vindos de comunidades afastadas das cidades, outros como moradores dessas e contribuintes da dinamicidade social da região.

A exemplo disso, o poeta roraimense Eliakim Rufino, como no texto a seguir, bem configura essa íntima relação entre os povos indígenas e a vida urbanizada nas

idades. Pode-se verificar um sujeito contingenciado, ao qual chamaríamos de “urbanóide”; aquele que, vindo de sua comunidade indígena para residir na cidade, incorpora-se às rotinas habituais urbanas; ou mesmo aquele nascido nessa relação social, que assume sua postura de “urbanóide”, tendo como elemento referencial a vida de urbanizado e toda a suas benesses, mas principalmente as mazelas sociais que ela lhe impõe.

Para além desse comentário, não significando uma cisão no que me atendo, acredito que as comunidades indígenas dessa região estão inseridas e contingenciadas no processo de globalização. O texto a seguir, aponta para essa relação cotidiana.

TUDO ÍNDIO

Eu conheço Wapixana que mora no treze
E ele sabe de outros cem
Que também moram lá
Muita gente índia, muita gente
No conselho indigenista
Macuxi de São Vicente

Tudo índio, tudo parente

Em cada bairro da cidade
Cada tribo tem o seu representante
Os Tuxáuas se reúnem
Toda semana
Na associação do Asa Branca

Tudo índio, tudo parente

Eu conheço Yanomame que vende sorvete
E um predreiro Taurepang que vive de biscate
As mulheres índias
Longe da maloca e da floresta
Sobrevivem como desempregadas domésticas

E os milhares de meninos e meninas
Fazem papel de índio no Boi
Durante as festas juninas

Tudo índio, tudo parente
(RUFINO, 2011, p.44)

Para além do que o texto nos provoca sobre a vida urbanizada, é visível a organização desses povos enquanto movimento de resistência ao longo dos tempos. A respeito disso acredito que não haja dúvida, e a própria história sociopolítica da Amazônia assim demonstra - e em épocas bem recentes - como resultado de centenas de anos de expropriações, extermínios, preconceito e exclusão social.

Contudo, penso que as lutas hoje travadas por esses povos extrapola a questão de seu espaço em sociedade de maneira cidadã, mas estaria em garantir sua singularidade frente aos mais diferentes mecanismos de exclusão implementados pelo sistema capitalista neoliberal.

Dito de outra forma, mais precisamente no que se refere à região foco desta exposição, a questão é: como permanecer sendo “índio” frente às novas fronteiras que lhes são impostas?

Penso que isto não seja uma questão tão simples e recente, pois há algumas décadas circulava nos manuais escolares, o texto que reproduzo a seguir, que já apontava para esses desafios e superposições que o mundo modernizado trouxe para as comunidades mais fragilizadas.

OS ÍNDIOS

Os índios de nossa terra,
Eram selvagens, valentes!
Comiam caças e peixes,
frutas, raízes e sementes...
Usavam arcos e flexas,
nas guerras e nas caçadas.
Sendo o tacape e a lança,
Armas também muito usadas!

Acreditavam num deus,
Tupã, assim o chamavam,
Porém o sol e a lua,
eles também adoravam.
No feiticeiro da tribo,
tinham também muita fé,
era o mais velho de todos,
o curandeiro, Pajé.

Em várias nações ou tribos,
Os índios se dividiam,
andavam nus ou de tanga...
Penas as vezes vestiam.
A casa chamavam Oca,
Aldeia chamavam Taba,
E ao grande chefe da Tribo,
Cacique ou Morubixaba.

Trata-se de um texto de domínio público, cuja identificação de autoria perdeu-se no tempo. O que esse texto nos provoca é, além do diálogo estabelecido com o texto de Eliakim Rufino, a menção que faz a algo que ficou no passado. Dando-nos indícios de que os tempos mudaram, e essa dinâmica força outros entendimentos. Nesse sentido o espaço onde se configuram essas narrativas bem denuncia esse sujeito contingenciado.

Para se chegar a Pacaraima, são pouco mais de duas horas, seguindo pela BR 174, em direção à Venezuela. Essa BR corta ao meio não só a Terra Indígena São Marcos, mas também o estado de Roraima. Por ser uma rodovia transnacional que interliga o Brasil a outro país, o trânsito por ela é considerável.

Seguindo viagem nessa BR, em direção ao norte do estado, cem quilômetros à frente, surge a comunidade Três Corações, pertencente à Terra Indígena Araçá. Assim como as outras comunidades encontradas ao longo das rodovias, essa assume papel fundamental durante o trajeto, pois serve de ponto de apoio aos transeuntes. Nelas podem ser encontradas pequenas oficinas mecânicas, bares, restaurantes, lanchonetes.

Um bom número desses estabelecimentos é de propriedade de sujeitos das mais diferentes etnias, os que não o são recebem a concessão da comunidade para funcionar e acabam absorvendo a mão de obra local. Entretanto, desde 2008 quando comecei a transitar pela região, é comum nas conversas que presencio perceber, nessas comunidades, a barganha por parte dos não índios em adquirirem pequenos espaços de terra em áreas privilegiadas à margem da BR.

Ao longo da estrada, dificilmente você encontrará casas feitas de palha, aquelas convencionalmente chamadas de “oca”, com exceção de algumas comunidades que mantêm - geralmente na área central - um barracão nesse estilo onde realizam reuniões ou festividades.

O que presenciamos são casas no estilo dos projetos habitacionais implementados pelo governo brasileiro: em alvenaria e, na maioria das vezes, cobertas com telhas de zinco ou amianto. Vejo nesse tipo de cobertura das casas algo que se torna incoerente com a realidade cálida da região.

No estilo tradicional mesmo, cerca de oitenta quilômetros à frente, marcando a viagem, é o local onde se instala a sede do Programa São Marcos. Este foi criado em parceria com a Eletronorte por ocasião da passagem do Linhão de Guri que traz energia da Hidroelétrica de Guri (na cidade de Puerto Ordaz/ VE) para Boa Vista e vizinhanças. Somente para lembrar, a capital do Roraima só passou a ter energia gerada por hidroelétrica há pouco menos de vinte anos, através desse convênio, até então era abastecida por termoelétricas.

Já dentro da região do Alto São Marcos, todo no estilo tradicional, é a sede do Programa São Marcos. É um complexo de malocas à beira da BR 174 e às margens do rio Surumu, onde são realizadas as assembleias das lideranças das

comunidades pertencentes a essa Terra Indígena para traçarem as diretrizes a serem tomadas por todas elas.

A imagem a seguir demonstra a configuração desse espaço de compartilhar ideias e opiniões entre as pessoas das comunidades. Mas também podemos perceber que neste também há a presença de água encanada, luz elétrica, com área para a prática de futebol e recreações. É bom ressaltar que este espaço é cercado por postes em cimento armado traspassados por arames, na tentativa de evitar que quando de suas reuniões, haja a intromissão dos transeuntes que trafegam pela BR 174.

Figura 2 - Sede do Programa São Marcos-RR



Fonte: Imagem elaborada pelo autor - arquivo pessoal (2012)

Pouco mais à frente localizam-se algumas comunidades com o mesmo perfil de habitação e dinamicidade que o exposto anteriormente. Vale destacar, além das parabólicas que estão em quase todas as casas, a marcante presença das igrejas (em locais estratégicos e bem visíveis tanto para quem vai em direção a Pacaraima como para quem venha em direção a Boa Vista) à margem da rodovia; assim como as escolas que aparecem (uma delas murada), bem ao estilo e modelos que encontramos nas cidades.

Na imagem a seguir podemos visualizar os mastros de hasteamento das bandeiras (nacional, estadual e municipal) geralmente usados em datas comemorativas instituídas pelo poder público e presentes no calendário escolar.

Nas duas imagens que se seguem é perceptível a cobertura do espaço escolar, feita em telha de amianto. Isso me leva a questionar sobre os conhecidos danos que esse tipo de material causa às pessoas que a ele estão expostos. Esse tipo de cobertura é comum nos prédios escolares desta região.

Figura 3 - Escola Estadual Índio Manoel Barbosa - Comunidade Sorocaima



Fonte: Imagem elaborada pelo autor - arquivo pessoal (2012)

Figura 4 - Escola na Comunidade Boca Mata



Fonte: Imagem elaborada pelo autor - arquivo pessoal (2012)

Continuando a viagem em direção à fronteira, as comunidades se seguem, e logo estaremos em Pacaraima. Além de ser a última cidade brasileira limite com a Venezuela, localiza-se em região serrana o que lhe dá certa peculiaridade.

O clima ameno, a paisagem montanhosa e rochosa rodeada por savanas e de intensa atividade comercial contradiz com as representações que se tem sobre a Amazônia tão difundida nos manuais escolares e propagandas turísticas: região de densa floresta e repleta de 'índios' nus, jacarés, onças, etc.

Figura 5 - Marco fronteiro divisor entre Brasil e Venezuela



Fonte: Imagem elaborada pelo autor - arquivo pessoal (2012)

Figura 6 - Fila de veículos brasileiros aguardando a autorização para abastecerem no posto de gasolina venezuelano, localizado na fronteira.



Fonte: Imagem elaborada pelo autor - arquivo pessoal (2012)

Pacaraima pulsa e é, literalmente, fronteira. Por ser a cidade de entrada de quem vem para o Brasil através da Venezuela, é comum encontrarmos, em suas ruas, pessoas das mais variadas nacionalidades em esforço constante para se comunicar em uma espécie de dialeto, resultante desse contato. Entretanto, é predominante o trânsito de venezuelanos – “venecas” (como são ali chamados os moradores do país vizinho) - para fazerem compras no comércio brasileiro, almoçarem nas churrascarias ou visitar familiares que ali residem.

Assim, o “espanholês” é o dialeto comercial, esforço linguístico tanto dos brasileiros quanto dos transeuntes que por ali circulam.

A imagem a seguir demonstra o trânsito de pessoas pelo comércio da cidade:

Figura 7 - Comércio e trânsito de taxis e pessoas em Pacaraima



Fonte: Imagem elaborada pelo autor - arquivo pessoal (2012)

Não é raro escutar as rádios e programações da televisão venezuelana fazendo parte da rotina diária de muitos brasileiros, estas com menor intensidade que aquelas. Há que ser evidenciado que nas programações radiofônicas venezuelanas que são ouvidas pelos brasileiros é comum o uso tanto do português quanto do espanhol, além da programação na língua indígena Pemon – etnia conhecida no Brasil como Taurepang. Portanto, não é de assustar se encontrarmos

jovens brasileiros cantarolando um “reguetoom” tocado em seu aparelho celular (música bem ao estilo caribenho); assim como os taxistas venezuelanos que conduzem passageiros, transeuntes na fronteira, cruzarem as ruas de Pacaraima ao som estridente de uma música “guayanera”, de tradição venezuelana.

Os povos indígenas em Pacaraima, não diferente nas outras cidades do estado, além de participarem efetivamente da dinâmica do município estando presentes nos comércios, órgãos públicos e entidades de classe; nos dias de sexta-feira no período matutino, reúnem-se em uma pequena feira livre (feira do índio, como é conhecida pelos moradores da cidade) para venderem o que conseguem produzir em suas comunidades (biju, frutas, legumes, aves, farinha, tucupi apimentado, etc.). Dos que vêm, em sua maioria, são os Taurepang e nos atendem - ao gosto do freguês - em espanhol, português ou em sua língua materna.

Este domínio linguístico é comum na região, pois é habitual encontrarmos entre estes sujeitos aqueles que dominam, além da sua, várias outras línguas (português, espanhol, inglês, etc.).

Figura 8 - Sujeitos dinamizando o cotidiano do comércio de Pacaraima



Fonte: Imagem elaborada pelo autor - arquivo pessoal (2012)

Figura 9 - Pessoas dinamizando o cotidiano do comércio de Pacaraima 2



Fonte: Imagem elaborada pelo autor - arquivo pessoal (2012)

Essa dinâmica linguística e cultural não é diferente nas escolas localizadas no núcleo urbano, pois elas desenvolvem atividades tanto com alunos das mais diferentes etnias, residentes na cidade, quanto com os não índios e, como existem acordos de parceria entre os municípios de Pacaraima/BR e Santa Elena de Uaiem (cidade venezuelana pertencente ao estado de Bolívar, região de Guaiana), recebem também os jovens venezuelanos, que vêm estudar nas escolas brasileiras. Isto é fato desde as séries iniciais até o nível superior predominando, em caráter oficial, o uso da Língua Portuguesa.

Na terra de Macunaíma é comum o uso da terminologia Comunidade para o que se conhece por Aldeias em outras regiões do país. Sendo que elas se constituem pela presença, geralmente, de mais de uma etnia e entre seus membros é comum se tratarem por “parentes”. Isso também ocorre com o termo usado para designar o referencial de liderança, a que eles denominam Tuxaua, e não Cacique. Contudo, para além do uso da terminologia, as relações sociais entre os membros das comunidades, considerando seus conflitos internos, são articuladas de maneira respeitosa.

Quando membros de comunidades de etnias diferentes constituem família, aquele que se muda assume-se como membro daquela comunidade para a qual está indo, mas mantém seu referencial étnico anterior. Isso, pelo que percebo, é comum entre eles. Porém, algo me chamou a atenção: algumas comunidades assumem certa identidade étnica tendo como base o maior quantitativo de membros de uma determinada etnia. Assim, uma comunidade pode assumir-se como Macuxi, Taurapang ou Waipixana embora nem todos os membros dela sejam necessariamente pertencentes a uma única etnia, porém seus direitos são resguardados enquanto membro da comunidade.

Para melhor entendermos como essas comunidades se configuram, farei, de modo geral, alguns esclarecimentos sobre elas enquanto referentes deste trabalho.

Terra Indígena São Marcos compreende as áreas entendidas e subdivididas como Alto, Médio e Baixo. A nós, neste momento, interessa a região do Alto São Marcos, visto que é o local de contato intenso com a cidade de Pacaraima e lócus da atividade acadêmica que desenvolvo na região.

É sabido que essa Terra Indígena São Marcos já foi demarcada há bastante tempo (Decreto nº 312/1991) e isso - ouvi várias vezes - é motivo de orgulho e de certo conforto por parte dos povos indígenas que nela residem, posto que quando ali cheguei estava no auge do conflito pela demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol⁸. A agitação era tamanha entre todos que por ali viviam havia comentários, indagações, suspeitas sobre aqueles que lhes eram desconhecidos e por lá transitavam.

Entendido assim, deve-se pensar nessas comunidades (do Alto São Marcos) que se configuram (até o presente momento) como pequenos aglomerados; muitos com energia elétrica, água encanada, escolas, igrejas e pequenos comércios, provavelmente impulsionados pelos programas sociais implementados pelo governo brasileiro e pela presença do Programa São Marcos.

As comunidades atualmente são dispostas nessa região, ao que percebo, em conformidade com a presença de rodovias, de rios e igarapés ou em áreas propensas para a agricultura. Algumas das que foram visitadas durante atividade de pesquisa e com as quais tenho mantido constante contato parecem pequenas

⁸ Ver: Welington Corporation. A invasão secreta de Roraima. (22/09/2011). Disponível em: <<http://welingtoncorporation.wordpress.com/category/roraima/>>. Acesso em 10 fev. 2012.

idades, com ruas e quarteirões, quadras de esportes construídas em estruturas metálicas e cobertas com telhas de zinco, campo de futebol, igrejas...

Quase todas as habitações das comunidades mais populosas têm luz elétrica e água encanada. Nas que se localizam às margens das estradas é possível encontrar pequenos comércios onde são vendidos salgados, picolés, balinhas, goma de mascar, refrigerantes, biscoitos variados, enlatados, algumas frutas e legumes, farinha, etc. É fato também que nem todas as comunidades são detentoras dessa estrutura.

Figura 10 - Casa feita de madeira à margem da BR174



Fonte: Imagem elaborada pelo autor - arquivo pessoal (2012)

As casas, em sua maioria, seguem o modelo das padronizadas pelas políticas habitacionais implementadas pelo governo brasileiro (dois quartos, cozinha e banheiro interno, cobertas com telhas de amianto ou com telhas de zinco, com água encanada e energia elétrica). Pode-se perceber que as que não seguem esse modelo geralmente são construídas com materiais comprados, em sua maior parte, na Venezuela; visto que, além da proximidade, o preço também favorece a construção. Mas, ainda é possível encontrar casas feitas de madeira ou mesmo construídas de pau a pique, cobertas com o mesmo material das outras. São raríssimas as habitações que não obedecem a um desses estilos.

Em geral, as moradias abrigam famílias formadas por casais com filhos solteiros; muito embora tenha percebido que, após a homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, tem sido comum o retorno de jovens casais vindos da cidade para residirem nessas comunidades.

É possível que isso seja motivado pelos incentivos propiciados pelos programas sociais, mencionados anteriormente. Quando ali chegam, ou ainda quando decidem viver juntos, geralmente agregam-se na casa dos pais ou sogros até que possam construir a sua própria morada.

Ainda sobre a configuração das famílias nessas comunidades, apesar de terem no casal os responsáveis pelo sustento alimentar e financeiro, os idosos têm papel importantíssimo. É frequente viverem com os filhos, principalmente quando ficam viúvos, ou ainda, como muitos deles possuem as suas próprias casas, acabam por compartilhá-la com alguns netos. Isto nos aponta que além da contribuição financeira, pois também ajudam no sustento da família com o dinheiro que recebem da aposentadoria, sua participação na dinâmica familiar é ainda muito importante, principalmente nos conflitos entre gerações. Com as crianças isso não é diferente, visto que são assistidas pelos programas sociais (Bolsa Família, etc.), contribuem também para a renda familiar.

Apesar de as famílias ainda manterem o hábito de plantio de subsistência, terem algumas árvores frutíferas em seus quintais, algumas ervas medicinais, criarem aves e pequenos animais (geralmente essas criações são feitas de maneira tradicional, melhor dizendo, os animais são criados livremente na área da comunidade), vejo que a presença dos auxílios financeiros aponta para uma possível aquisição de outras maneiras de relacionar-se, podendo ocasionar certa mudança nas formas tradicionais de agricultura de subsistência - já que as praticam com menos intensidade que antes -, assim como na própria dinâmica familiar desses povos, atualmente. Esses auxílios também podem e devem ser entendidos, enquanto diferenciais para manutenção financeira das famílias, no contexto globalizado.

Nessa configuração, o cotidiano das comunidades nos dão indícios de relações sociais enquanto dimensão de sujeitos contemporaneamente contingenciados, inseridos no mundo globalizado. Por se tratarem de comunidades próximas a rodovias e manterem vínculos intensos com a cidade, é possível perceber, como um dos indicativos, que a rotina da comunidade associada à rotina

da escola, com horários marcados pelo relógio, influencia as próprias atividades de participação das crianças na rotina familiar. Isso nos aponta também que elas estejam na conveniência dos horários disponibilizados pelas escolas.

Nos contatos que tenho com essas comunidades, percebe-se que a escola que nelas foram instaladas há a estrutura administrativa similar às dos não índios. A rotina das atividades escolares tem horários definidos com intervalos para o lanche, tradicionalmente ofertado pelo governo do estado, já que as de ensino médio são vinculadas à Secretaria de Educação do Estado de Roraima e as de ensino fundamental vinculam-se à Secretaria de Educação do Município de Pacaraima.

Os alunos vão à escola uniformizados – em "fardamentos" (para utilizar a expressão ainda comum entre os envolvidos no processo educacional). A estrutura física toda em alvenaria, com salas, área administrativa, refeitório, cozinha e banheiros, coberta com telhas de amianto ou zinco, reproduzem fidedignamente o modelo de estrutura escolar encontrado nas cidades (Figura 3).

As aulas das diferentes disciplinas são ministradas, geralmente (por falta de professores nativos com escolaridade de nível superior), por professor não índio; sendo que a de língua materna é ensinada por professor nativo, muitos desses cursando o nível superior. Entretanto, no ensino de língua materna, os procedimentos adotados que presenciei seguem sistemas do ensino de língua estrangeira.

Vale destacar, ainda, que, muito embora essas comunidades sejam constituídas por mais de uma etnia, as aulas são ministradas, em muitas delas, em língua macuxi. E, além disso, por muitos pais serem falantes da língua espanhola, e os jovens estudantes terem contato intenso com o país vizinho, não é raro encontrar alunos usando expressões nessa língua.

É esse mesmo jovem que participa das ações da comunidade, da escola, que dinamiza relações com as cidades, tanto do lado brasileiro quanto do país vizinho; e além disso, frequenta as boates venezuelanas, as festas e programações dos não índios brasileiros.

Poucas vezes na escola percebi a forma diferenciada de ordenação das carteiras. Sempre se encontravam arrumadas em filas. Vale destacar que uma dessas escolas, localizada às margens da BR 174, em uma comunidade com um número considerável de moradores, apresenta-se cercada parcialmente por muros;

entretanto, isso não impede que durante os intervalos os estudantes transgridam as regras, rompam o muro e façam visitas às suas casas, como presenciei.

Outro dado importante é que essas instituições, apesar de manterem em sua estrutura - tanto física quanto administrativa - o modelo não índio de educação, em sua maioria recebe o nome de moradores nativos já falecidos, como: tuxaua, pajé, professores ou moradores de destaque na comunidade, como a Escola Estadual Índio Manoel Barbosa; nome dado em homenagem a um ancião indígena já falecido. (Figura 3)

Podemos, no entanto, encontrar escolas, geralmente em comunidades muito pequenas, que apesar de terem essa característica pedagógica, para garantir a educação das crianças, funcionam em construções de pau a pique: cobertas de palha e sem os aparatos que são encontrados nas escolas indígenas das comunidades com maior aglomerado de pessoas. Têm elas importância fundamental na constituição da comunidade. Pelo que percebi, ter uma escola na comunidade seria legitimar a presença desta para os órgãos públicos, mostrando-lhes que ali existem crianças que precisam ser educadas.

Estive em uma dessas escolas que funcionava em um espaço de pouco mais de três metros de largura por quatro de comprimento, de chão batido, paredes de pau a pique e coberta de palha. Os poucos livros didáticos, desses distribuídos pelo governo estadual, estavam dispostos aleatoriamente nas poucas prateleiras de um pequeno armário de madeira “caindo aos pedaços”. Na parede de barro, desenhos e rabiscos coloridos em folhas de papéis fixadas ao lado de um pequeno quadro negro (sempre verde), borrado de giz branco, ajudavam a montar um cenário de morbidez. As poucas cadeiras denunciavam a forma ordenada, típica das escolas dos não índios. Era perceptível a maneira pouco à vontade que as crianças se encontravam. Parecia que o mundo externo não pertencia àquele espaço, ainda que nos momentos de distração do jovem professor uma criança ou outra transgredisse as recomendações deste e saísse correndo para fora, em visita a sua casa ao lado da escola, retornando depois.

Nas conversas que tive com moradores e alguns professores, geralmente quando surgia o assunto sobre a escola sempre havia pessoas que deixavam claro seu descontentamento sobre a forma como ela tratava a cultura dos povos. Mas também, havia aqueles que a defendiam alegando ser ela necessária enquanto resistência e acesso a informação para os povos indígenas. Vejamos a seguir:

É a educação é assim muitas coisas. E muitas também os indígenas aprenderam assim coisas que, nós dizemos, pela educação. Primeiro os indígenas não saiam pra estudar. Elas cresciam e os homens também na comunidade. Crescia, se casava, se formava ali trabalhando. Aí a gente vê, de uns tempos pra cá, que a educação, ela fazia muito o nosso pessoal da comunidade. Se quiser, um jovem, um homem ir estudar ele vai estudar. Às vezes vai pra cidade e não quer mais voltar. A mulher, a gente coloca também: “Não, eu quero fazer faculdade, vou pra Boa Vista”, aí não volta pra essa comunidade. Então, as comunidades foram acabando com os indígenas. De primeiro não, elas se casavam com vinte anos, vinte cinco e ficavam na comunidade, morando, se casavam aqui mesmo, é por isso que aumentavam muito. Então, tem muitas comunidades hoje que elas estão muito vazias por causa da educação. Que vai estudar pra outro colégio fora da comunidade, termina não voltando mais. E muitas. Na Curicaca conheci, elas foram tirar: “Não, eu vou estudar em Boa Vista.” Aí elas foram acabando. Por uma parte, eles aprenderam alguma coisa, por outra parte eles... fracassaram as comunidades, que saíram muito e não tão voltando mais. (D. P. S., comunidade Sol Nascente, etnia Macuxi)

Nesse dilema, por vezes me perguntava o porquê de elas, aparentemente, omitirem a vida cotidiana da comunidade na qual estão inseridas, negando assim aquilo que foi esforço de tantos militantes da causa desses povos. Parece-nos que tudo ali, apesar da estrutura ser o modelo a ser seguido, se justifica pelo famoso “currículo oculto”, como se o fazer pedagógico também não fosse transgredir as regras, pular o muro - mesmo que seja rompendo as ordenações estabelecidas, respirar o ar que está fora da escola e que, queiramos ou não, também alimenta os envolvidos nesse processo.

Durante todo esse tempo de convivência, é reconhecido o trabalho da militância desses povos, principalmente no que se refere à educação e os grandes avanços que ela trouxe para as suas comunidades.

A questão que levanto é até que ponto esse modelo de educação sustenta as demandas das comunidades, sob pena de reproduzir modelos alheios ao que lhes é pertinente. Não seria o momento de pensar uma proposta de escola, neste caso, a partir das relações sociais que nelas estão presentes?

Indicaria, ainda, que fosse pensada, a partir desses levantes, a subjetividade também enquanto pertencimento da ação de educar no sentido de Sílvia Gallo (2009), quando distingue subjetividade e ideologia alienante, esta enquanto reprodutora fiel da proposta neoliberal.

Diria ele que “Dessa perspectiva, caracterizamos anteriormente ideologia – fenômeno social – em posição antagônica à subjetividade - fenômeno individual” (p. 122), e sobre essa reflexão, penso que nos conduz ao reconhecimento de nossa singularidade enquanto fenômeno individual e libertário.

Sendo assim, o espaço escolar pode e deve funcionar enquanto manifesto “contra-ideológico”, no sentido de garantir, de maneira radical, a formação de sujeitos autônomos contrários à subjetivação industrial capitalista neoliberal que aliena, aniquila e exclui o sujeito.

Afirmo isso por entender que se a escola não atua de maneira ativa de forma a não permitir a opressão e exclusão, tão pouco questiona os mecanismos de poder, é possível que esteja à mercê do capitalismo neoliberal e dificilmente poderá ser referência de uma ideologia libertária, muito menos possibilitadora de um processo educativo que conduza o sujeito a sua autonomia, singular, em reconhecer o significado da subjetividade.

Nessas implicações presentes nos modos de convivência socioeducativas dessas comunidades, acredito que não seria conveniente considerá-las apenas sob o possível subjugo de conhecimentos tradicionais que vinham sendo repassados através dos tempos, mas compreender o que, nessa dinâmica relação, sustentaria a singularidade de sujeitos inseridos no mundo pós-moderno.

Na verdade tá tendo mudança. Voltando pra educação, tá tendo mudança. Aqui a gente comia tudo junto. De manhã, lá pras 7 horas, o homem que mora nessa casa, mora pra ali, dá um grito: “Umbora titio, sobrinho, umbora comer damorida!” Aí ele vem com a damorida dele, bota a damorida; daquela casa vem, bota damorida: a família se ajunta. É meia hora, uma hora pra comer damorida contando história: quem vai sair pro trabalho; quem vai sair caçar; é assim. Hoje, como eu tava passando pro senhor que os indígenas não chegaram a nível pra trabalhar em prol da população indígena, mas nessa parte eles estão se desligando da tradição. Cada qual come na sua casa. Esse rapaz que mora naquela casa, comida que ele consegue é pra ele. O que mora aqui também prepara sua comida, ele come. Estão aprendendo, aprenderam mais o que é dos brancos, né? (M.F., comunidade Sorocaima I, etnia Taurepang)

Com referência à maneira de transmissão de conhecimentos (sejam eles sobre as plantas medicinais, agricultura, etc.), as atitudes e hábitos comunitários, o cultivo familiar dos pomares (enquanto maneira de convívio com a natureza e o mundo), penso que devem ser postos de maneira mais evidenciada na escola, possibilitando o assumir-se como sujeito na trajetória de seu povo.

Tem a comunidade indígena, principalmente seus anciãos, todo o direito de continuar seu questionamento, como presenciei por mais de uma vez, sobre o porquê dessa maneira e conhecimentos não serem evidenciados enquanto referente principal de educação, em toda sua dimensão. Considerando não apenas as

contextualizações da contemporaneidade, mas também dando relevância àquilo que seja pertinente e significativo para os sujeitos envolvidos no processo.

É, eles sabem. Mas nós aqui, nós estamos dentro do aprisco, ninguém pode nem abrir a mão. Então, a gente anda, a gente se arrasta pra alcançar a estudar, e ler, e escrever, porque hoje a gente vê a lei do país chegando até as comunidades. A lei do país chega na comunidade através do IBAMA, através da FUNAI que representa as comunidades indígenas. A lei do país chega através da Polícia Federal, a lei do país vem através da Polícia Militar, todas as autoridades. Eles trazem a lei que ninguém conhece. Então, pra gente responder se torna difícil. É por isso que me interessa muito a estudar. (M.F., comunidade Sorocaima, etnia Taurepang)

Vejamos outra fala:

Com uma garrafinha, um vidrinho pequeno, gilete. Eles fazem uma misturada com a massa. Não sei que massa é. Põe assim, aí passa no braço do pessoal que vão pra caçada. Tudo isso existia. Hoje, como a gente tá falando, já tá mais... o pessoal não tá mais ligando. Tá ligando mais é pra televisão mesmo, jornal. Ninguém quer mais saber de flechar, fazer... De primeiro, curumim desse tamanho vai querer saber de ficar fazendo flecha pra, fazendo caniço pra ir pescar... Hoje é difícil, é difícil fazer isso. (E.M., comunidade Santa Rosa, etnia Macuxi).

A produção agrícola é outro ponto que podemos destacar nessas comunidades. Embora tentem garantir a subsistência através do plantio de arroz, milho, feijão e principalmente do cultivo da mandioca - enquanto fundamental e base da alimentação das famílias - a produção é insuficiente. Isso os leva a consumir frios e congelados, de todas as espécies, adquiridos nos comércios de Pacaraima/BR ou Santa Elena/VE.

Os anciãos das comunidades, em depoimentos constantes, são críticos ferozes dessa forma de alimentação e lamentam que os jovens aceitem isso como normal. Assim comentam:

Muitas coisas que vieram como o açúcar, bombom, chiclete, água gelada, que também ninguém tinha, eles fazem muito mal pro dente da criança. Muito açúcar e chupar bombom tem criança com quatro anos que já tá com o dente tudo estragado. Tudo estragado. E sempre mamãe dizia assim que água gelada estraga o dente da gente, porque quando você bebe água ele dói. Quem não é acostumado dói no dente. Tem gente que não aguenta, então, aquilo estraga o dente. Então, teve até, quando começaram a dar pasta de dente, ela dizia pra nós que não era bom, porque queimava. Então, o que serve pra de manhã: mandava mornar água pra lavar os dentes, porque mata os bichos. Então, eles usavam isso aí. Eu acho que era verdade, porque os dentes dos velhos não tinha pasta e eram bonitos. Tinha os dentes bonitos de primeiro. Não era, como é que escapavam os dentes, né? Das mulheres e dos homens como é que escapavam? Ficaram assim. Eles não usavam pasta. De manhã, tem o carvão do fogão. Eles pegavam o carvão e passavam no dente. lavavam com esse carvão pra ficar brilhando. Era o que dava o brilho. Então, quando saiu a pasta ela não gostava, porque estragava o nosso dente. "Não..." "Não dona, isso aqui vai

ser bom pros meninos escovar...” Isso foi assim. (D. P. S., comunidade Sol Nascente, etnia Macuxi)

Algumas comunidades adotam a criação de bovinos como forma de suprir a escassez de alimentos (animais silvestres), porém, em certos momentos, isso é causa de grande angústia, como ouvi em conversas que presenciei, apesar de essa cultura ter sido introduzida durante o período de colonização dessa região e as pessoas das comunidades serem hábeis no trato com os animais. Tem-se entre eles o hábito de criar os animais soltos nos campos, o que era comum desde o período de introdução desses animais na região. Porém, esse costume tem trazido problemas sérios, pois quando os animais pastam às margens da BR tornam-se causadores de acidentes graves. A questão é, neste ponto, o que fazer frente ao fato? De quem é a responsabilidade pelo dano causado, posto que a terra é concedida a eles e pertencente ao governo federal?

Sobre o artesanato desses povos não me recorde, durante todo esse tempo, de tê-lo visto sendo produzido ou mesmo vendido nem na beira da BR nem nas comunidades. Em uma das visitas feitas presenciei um senhor de etnia Taurepang confeccionando jamaxin, abanos, peneiras, etc. (todos em miniatura, feitos com fibras de iguarumã), quando indaguei a ele o porquê de estar fazendo tantos e tão pequenos, ele, de pronto, respondeu que seria para atender a um pedido de uma proprietária de loja de artesanatos em Boa Vista. Entretanto, este foi o único que presenciei fabricando pequenos artesanatos.

É sabido que o estado de Roraima recebeu grandes levas de nordestinos trazidos pelo ciclo da borracha ou pela busca do “Eldorado” e até este momento muitos ainda se aventuram por lá. Como resultado desse processo, hábitos culturais foram sendo incorporados na configuração sociocultural do estado.

Com as comunidades indígenas não foi diferente, seja em função da corrida pelo ouro, seja pelas relações conjugais que se constituíram. Algo que penso ser recorrente disso é a expressão ‘piseiro’ utilizada para designar uma festa dançante realizada ao ar livre e geralmente ao som de muito forró e arrasta pé nas comunidades ou mesmo para denominar programações festivas dançante nos núcleos urbanos. Também há a presença de um grupo de forró e arrasta pé formado por músicos e compositores de diferentes etnias denominados ‘Caxiri na cuia’ (menção feita à bebida alucinógena extraída geralmente de batata, mandioca ou frutas e que, após sua fermentação, é consumida pelos “parentes”, e não só).

Esses artistas já gravaram vários CDs⁹ e são a atração nos 'piseiros' realizados na região, pois a temática das composições tem como referência o cotidiano dos povos indígenas (sua mitologia, afazeres doméstico, rotina de atividades diárias, a luta por demarcação de terras, as relações amorosas e o contato intenso com os hábitos dos não índios), mas sempre no ritmo do forró e arrasta pé.

Figura 11 - Capa do CD da banda Caxiri na Cuia (2006)



Fonte: Reprodução xerográfica da capa do CD. Disponível em: <<http://impressoesamazonicas.wordpress.com/do-que-ouvi/ouvi-caxiri-na-cuia/>>. Acesso em 10 março 2012.

Nesses piseiros, que contam com a presença também dos não índios, é possível verificar, além do gracejo entre os casais que se formam, o consumo considerável de bebidas alcoólicas, compradas a baixo custo no país vizinho e revendidas nas festas também a preço baixo, facilitando o acesso e o consumo. E dá-lhe forró até o amanhecer!

⁹ Além do CD, sugiro que apreciem o documentário sobre a maloca do Maturuca que aborda essa temática: <www.youtube.com/watch?v=3IBLT1Cb9z0>.

Sobre as pessoas com função remunerada, verifiquei, geralmente quando visitava as escolas, que os(as) professores(as) que são moradores da comunidade, por serem funcionários públicos, acabam assumindo práticas e hábitos consumistas trazidos em função da estabilidade financeira, como: carro, motocicletas, casas mais confortáveis, aparelhos telefônicos mais modernos, entre outros.

Devo ressaltar que o uso de aparelho celular é comum entre eles, embora nas comunidades não seja possível o seu uso por ausência de sinal, mas é adicionado como um recurso de comunicação a mais quando de suas idas para os núcleos urbanos. Isso se dá principalmente entre os jovens.

Algo importante a ser considerado se dá quando é a mulher a funcionária pública, pois aparentemente ocorre uma inversão de papéis na rotina da casa, já que o homem passa a ser o responsável pelo zelo dessa e pelo cuidado com os filhos.

Essa mudança na noção de vida conjugal e de aquisição de bens - pelo menos foi o que percebi - para esses, não é vista como agressiva aos costumes de sua comunidade. No entanto, pode-se perceber nas conversas entre outros membros, há aqueles que discordam desse modelo de vida, visto não corresponder à cultura de seu povo. Isto se dá principalmente entre os anciãos.

A presença da igreja nas comunidades é extremamente forte e marcante, e há entre essas as que se assumem adeptas de uma única religião, exemplos são muitos entre os Taurepamg. Além disso, é comum encontramos pessoas que se assumem católicos, assembleianos, adventistas, etc. Sobre esse ponto penso que é possível visualizar nessas práticas uma maneira de apropriar-se da dinâmica cultural das comunidades para implementar sua proposta (ALVES FILHO, 2007, p.193).

Recordo que certa vez em uma das atividades de campo foi perguntado a um de nossos informantes se ele poderia nos contar narrativas de seu povo. Ele nos indagou sobre quais os tipos de histórias queríamos saber, pois ele só sabia das histórias que aprendeu na Bíblia. Outro, quando perguntado sobre o porquê de não falar na sua língua materna, respondeu que nas orações, desde quando era pequeno, não lhe era permitido falar na sua língua; assim, afirmou ele, ia esquecendo tudo. Essa disciplinaridade, Boschetti (2006) bem enfatiza em uma de suas pesquisas. A fala seguinte também denuncia esse fato:

Não senhor. Eu nunca aprendi dessas histórias. É estudando na Bíblia, na Escritura. Aí esquece tudo. Estuda mais na Escritura, né, na Bíblia. História,

onde foi que os antigos andaram. Andaram em Israel. Jesus Cristo nasceu no meio de Israel. Israel rejeitaram. Essas histórias que a gente estuda, que está na Escritura. (A. F., Comunidade Sabiá, etnia Macuxi)

Vale destacar que ao se tratar das narrativas míticas são poucos entre os mais jovens que dominam o conteúdo dessas histórias. Os ritos de passagem, pelo que os depoimentos nos apontam, talvez não sejam mais praticados com tanta evidência entre povos dessas comunidades. No entanto, quase todos os atos de violência ou transgressões nas comunidades chegam a ser atribuídos, até certo ponto com teor de pejoratividade, ao Canaimé (figura mítica, é punidor e, ao mesmo tempo, transgressor de regras) - ou por estar possuído por este ou, ainda, por ter sido vítima dele. Vejamos a explicação que um dos anônimos nos dá:

Doutor, Canaimé, eu acho que existe em todos os países. Em Boa Vista tem muito Canaimé; no Bananal tem muito Canaimé; em todo canto tem Canaimé. Canaimé que a gente fala, a pessoa que mata outro. Na linguagem dos brancos é bandido. É Canaimé. Os índios, os Taurepang chamam esses bandidos de Canaimé. O bandido, ele não vai, quando o senhor vai com a sua carteira, ele toma e pega faca; esfaqueia e deixa morto aí? O Canaimé, ele faz a mesma coisa, um pouco diferente. O Canaimé mata por matar, não é por causa dos cem reais, não por causa dos quinhentos reais, não. Mata por matar. (M.F., comunidade Sorocaima I, etnia Taurepang).

As comunidades elegem suas lideranças através de eleições feitas nas assembleias. Embora aparente que não haja tempo determinado para a permanência na função, as atitudes dos líderes são constantemente submetidas a avaliações nas reuniões da comunidade para verificarem se ele atende seus anseios. Caso não esteja a contento, é decidido de maneira coletiva por sua substituição. Vale destacar que para exercer essa função independe de gênero, portanto, é comum encontrarmos como líder pessoas do sexo feminino.

Todas as decisões que envolvem as comunidades são tomadas de maneira coletiva nessas reuniões. Nelas são postas em evidência questões sobre educação, saúde, programações internas, autorizações para residir ou não na comunidade, os conflitos internos, etc.; sendo que as demandas mais abrangentes são levadas para a reunião das lideranças.

Em conversas com alguns moradores, eles relataram que nessas reuniões também entram em pauta os conflitos de ideias entre os que são escolarizados - entre esses os professores e os mais idosos. Isso geralmente se dá em função de os escolarizados demandarem participação política de maneira mais acirrada por parte dos membros das comunidades; assim como a presença de lideranças mais

abertas às mudanças que estão acontecendo no mundo. Isto geralmente é combatido não só pelos anciãos, mas também por grande número de moradores que alegam que para ser líder não precisariam passar pela vida escolar, tão pouco fazer acordos que não correspondam aos seus costumes.

Não só as atividades da comunidade são avaliadas nessas reuniões, mas também as pessoas que prestam serviços nela, pois há um conjunto de regras estipuladas socialmente não sendo aceitas práticas ou atitudes que agridam o convívio social (embriaguês, extravagâncias, ambição, etc.).

É fato que, assim como ocorre com os não índios, quando assumem funções de representante de organizações sociais e são seduzidos pelo poder político partidário, com eles também não é diferente. São eles, constantemente, alvo das investidas promesseiras e interesses políticos partidários, que leva muitos a participarem ativamente da vida política dos municípios com candidaturas próprias, inclusive fazendo composições políticas para os cargos majoritários.

A imagem a seguir nos demonstra um banner com a propaganda de um candidato ao governo do Estado de Roraima sendo usado como parede de uma casa por um de seus correligionários morador de área indígena.

Figura 12 - Propaganda eleitoral exposta em residência localizada na BR 174



Fonte: Imagem elaborada pelo autor - arquivo pessoal (2012)

A figura 12 também apresenta a dinamicidade cotidiana das pessoas, assim como seus meios de transportes usados em suas rotinas diárias.

Quando por lá cheguei em 2008, era intenso o fluxo de veículos que transportavam produtos ilícitos para Boa Vista, principalmente gasolina e bebidas, que tinham nas pessoas das comunidades o ponto de apoio para seu armazenamento, para em seguida serem transportados até a capital do estado. Nesse ato muitos moradores se envolviam e acabavam fazendo disso sua atuação profissional; eram os famosos ‘pampeiros’ como eram conhecidos (por usarem, em sua maioria, carros pampa em função de terem dois tanques de combustível, o que lhes permitia transportar maior quantidade de gasolina).

Fato é que muitos desses aventureiros acabavam tendo suas vidas ceifadas nas estradas ao serem perseguidos pela polícia federal ou mesmo quando o veículo, geralmente muito velho, explodia dada a quantidade de gasolina que estava sendo transportada. Ainda hoje se vê quantidade considerável de ferragens de veículos ao longo da BR 174, de quem sai de Boa Vista em direção a Pacaraima ou em sentido oposto, resultado de incêndios causados, na maioria das vezes, por essa prática.

Sobre a agricultura ainda é possível perceber que alguns hábitos, como o da prática de plantio de mandioca, obedecem ao tempo das duas estações do ano, tipicamente amazônica: para o período de plantio correspondendo aos meses de intensa chuva (agosto a março) e o período de estiagem (abril a julho). Na estiagem (verão) é típico o preparo da terra para efetuar o plantio que será realizado no início dos meses chuvosos (inverno).

É no verão que a caça e pesca se dão de maneira mais intensa; muito embora, ao que me parece, essas práticas estejam sendo realizadas apenas como manutenção dos costumes, na maioria das vezes, para atividades festivas, pois a escassez de recurso e os novos hábitos praticados nas comunidades acabam por trazer mudanças no convívio.

Entre os anciãos é comum a alegação de que os costumes já não são mais os mesmos. Segundo eles, tudo mudou, pois já estão incorporados ao ritmo de vida não índio, o que denomino urbanóide. Observemos a descrição que o anônimo nos faz desse sujeito urbanizado:

Eh. A casa bem juntinho, mas não chama outro. A comida que ele tem é pra aquela casa. Também ele não conhece outro, conhecendo ele não diz,

porque eu já passei por aí em Boa Vista: “O senhor conhece o fulano?” “Não.” [...] Nem dá bom dia, passa assim perto, mas não fala. Então, nessa parte os índios já estão participando. O que ele comprou, o que ele gastou é pra ele, deixa o vizinho passar fome. Antigamente, quando a gente começou a morar, não era assim. Antigamente a gente chamava... Agora não. Agora é na base do dinheiro. Aí outra pessoa diz: “Não, rapaz, às vezes eu falo pra minha esposa ‘vamos convidar o parente ...’.” “Não, tem pouca comida, não vai dar... também nós gastamos dinheiro...” É assim. É nessa parte a gente entra nessa divisão. (M. F., comunidade Sorocaima I, etnia Taurepang).

Apesar de o que nos demonstra a fala anterior, há pessoas entre eles, principalmente anciões, que alegam que muitos de seus costumes e práticas que foram ensinados pelos mais velhos ainda permanecem, porém não mais da forma como eram praticadas antes, mas que ainda podem ser percebidos nas atividades diárias e em suas relações sociais. Quando questionados sobre o progresso trazido pela estrada, veja o que este nos fala:

Hum... Progresso é só pra eles. Progresso pra eles. Sim senhor, meu amigo, assim que a história ficou por aí... Estamos falando outra coisa que... que nós fizemos... (C.F., comunidade Sorocaima I, etnia Taurepang)

As falas que presenciei nos demonstram suas percepções sobre as mudanças sociais, pois alegam que o mundo contemporâneo tornou suas vidas, até certo ponto, mais confortáveis; entretanto, implementou outras maneiras de se relacionar entre eles, principalmente quando o dinheiro passou a ser o mediador de troca de produtos, contrapondo-se e fragilizando o princípio de cordialidade parentesca entre eles.

Os mais jovens, embora afirmem que os tempos são outros e que não se pode mais viver no saudosismo, como é pensado pelos mais velhos, reconhecem que os idosos são de extrema importância, não apenas como guardadores dos saberes tradicionais; mas que sem eles é quase que impossível manter o que lhes é pertinente e singular, posto que são testemunhos vivos de um tempo de habitações sem fechadura nas portas, em que a oralidade era a prática da língua materna desde os pequeninos até os mais idosos. Como pode ser confirmado a seguir:

Eu pelo menos como mais idoso, que a gente sempre canta um parixarazinho. Às vezes, quando eu quero cantar, minhas crianças zombam de mim: “Ah, vovô tá cantando sem ninguém nem saber o que é isso!” “Ah, meus filhos, isso aqui é de vocês mesmo. (A.M., comunidade Nova Morada, etnia Macuxi)

Sobre essa questão, volto a considerar que a busca para o que há de singular nas práticas culturais desses povos da Terra de Macunaíma deve vir a ser o

elemento fundamental para que, talvez, se entenda os novos rumos que irão trilhar. A fala seguinte é pontual sobre esse enfrentamento:

Bom, a luta nossa, como liderança, é de, é de encontrar uma solução de viver melhor; viver melhor; todo mundo ter o seu direito. Assim como branco tem, nós temos também direito de viver como a gente pensa. Aí, como é que se diz, a gente pensa nesse lado do direito. Às vezes, muitas vezes, nossas autoridades não estão dando direito pras pessoas. Eles estão querendo nos oprimir; viver; que a gente viva assim na escravidão. Hoje ninguém quer mais viver assim não. (A.M., comunidade Nova Morada, etnia Macuxi)

É bem verdade que o mundo globalizado presentifica-se de toda forma. Eles o reconhecem e veem que em função disso muitos benefícios lhes foram propiciados:

A tradição. Mais ou menos assim, né? Mas eu acho que a nossa parte, vamos dizer assim, dos brancos se envolver dentro da comunidade, acho que hoje todo mundo precisa disso. Por exemplo, hoje ninguém pode viver só naquilo. Mas só que, hoje, o país hoje é um país globalizado, onde os alunos precisam estudar, se formar, ser médico, pra voltar pras comunidades, ser advogado pra ajudar as comunidades. Essas coisas assim. Então, pra isso, como é que pode dizer, essas coisas dos brancos, acho que tem tudo a ver com a gente, hoje em dia. Por exemplo [apontando pra um computador], um computador desse aqui, então, a gente tem que estar por dentro das coisas, tem que estar acessando a internet pra ver como é que tá o país lá fora, aqui dentro mesmo. (VR, comunidade Santa Rosa, etnia Macuxi).

Não é difícil encontrar pessoas, principalmente entre os adolescentes que estudam nas escolas dos núcleos urbanos, com vergonha em assumir-se enquanto pertencentes a uma etnia. Talvez isso ocorra pelo fato de serem rotulados pelos colegas de turma, não índios, como “caboclos” (maneira pejorativa usada no estado de Roraima para se referir a pessoas pertencentes a etnias indígenas).

Isso é bem visível nas relações de convívio entre os adolescentes nos núcleos urbanos. Possivelmente como resultado de todo o contexto de tensão, no caso de Pacaraima e também no estado, ocasionado pelos processos de demarcação das terras indígenas, que resultaram em constantes insultos trocados entre pessoas que ali residem.

Eh. Eu me sinto envergonhada, porque muita gente pergunta: “Tu é Macuxi?” “Eu sou.” “Mas tu fala mal!” Eu fico triste, né? “Será que ela tá se envergonhando em dizer que ela não é... que não fala, né.” Mas eu não falo. Não adianta eu mentir, dizer que eu falo e não sei falar. Mas eu entendo muitas coisas quando a minha mãe tá falando; eu entendo que ela tá dizendo, os nomes dos animais. (RS, comunidade Sol Nascente, etnia Macuxi)

Como pode ser percebido na passagem seguinte, inicialmente é negado o preconceito que esse sujeito sofre, contudo, o outro anônimo interfere e esclarece a situação entre filhos que foram resultado das relações conjugais entre étnicos e não índios.

DF: O senhor já passou por algum tipo de preconceito? Alguma coisa?

DP: Não.

DF: Nem por ser índio? “Não, é coisa de índio”, alguma coisa assim nunca não?

DP: Não.

RS: Eles falam que ele não era índio, que era branco. Que mãe dele é Macuxi. E tem esse preconceito com ele, os parentes mesmos, né, com ele: “Não, ele não é índio não, é branco.”

DF: O senhor já passou por isso então?

DP: Já.

DF: Mas a identidade, como o senhor vê isso então? A identidade é aquela que o senhor assume, não é?

DP: O que eu sempre dizia pra eles: “Não, isso é por causa da minha mãe. Que minha mãe é indígena, não tem nada a ver com meu pai que não é daqui. Eu sou indígena por causa da minha mãe.” Aí quando eu conversava com os próprios parentes: “Minha mãe era indígena, quem mais sofreu comigo foi minha mãe, meu pai não, só minha mãe. Minha mãe teve eu na barriga nove meses, e quando eu nasci quem me cuidou foi ela. Eu sou indígena por causa da minha mãe.” Aí eles ficavam assim: “Ah! Tá certo. (D. P. S., comunidade Sol Nascente, etnia Macuxi)

Se a afirmação étnica, como percebido acima, é uma atitude de enfrentamento, é também uma maneira de combater o preconceito que permeia atitudes e práticas nas relações sociais não somente entre esses povos, mas também entre eles e os não índios. Assim como nos denuncia o anônimo a seguir:

[...] porque muita gente diz: “Ah! Vocês não falam, porque vocês não são mais indígenas, vocês não são...”, eu questiono sim, porque eu sou, eu não falo a minha língua, a língua materna, mas eu digo assim: “E a característica, onde é que fica?” Se tá aqui na minha cara, tão olhando pra mim, eu sou indígena. Agora, só que eu não falo mesmo minha língua. Eu não falo. Então eu fico triste quando dizem pra mim que eu não sou indígena. Eu tenho os parentes que dizem: “Ah! Eu não sou mais indígena!” “Mas tu não tá vendo a tua cara que tu é indígena.” Tá aí a tua cor, a tua pele, o teu sangue. É indígena. Então eu não, eu fiquei assim meio chateada, tem muitos parentes que diz assim, que falam que não são indígenas: “Ah! Índio é aquele que anda no mato, aquele que anda nu. Vocês não estão mais andando nu, vocês andam de carro.” Mas por que é que nós estamos andando? Porque nós estamos trabalhando. A gente trabalha pra conseguir o que nós queremos também, que nós aprendemos com os brancos. Nós aprendemos. (R. S. S., Comunidade Sol Nascente, etnia Macuxi)

Em outra passagem, o anônimo ao se referir à Constituição brasileira com relação aos povos étnicos, afirma:

Eh, sobre a Constituição, essa lei que foi, que levantaram lá em oitenta e oito, isso tá punindo as comunidades, porque vem a Constituição, art. 231 e 232, ampara os indígenas, libera os indígenas pra que os indígenas vivam tranquilos, nas suas terras, fazendo aquilo que eles pretendem fazer. Ao mesmo tempo, a própria Constituição proíbe que o morador, o índio, não faça aquilo. Então, isso é um preconceito. Coloca e tira. Então, o índio fica assim perdido nesse ponto. Sempre eu estou lendo essa Constituição, a lei ampara mais a floresta do que ser humano. (M.F., comunidade Sorocaima I, etnia Taurepang)

Nesse entrecruzar de indiferenças, mazelas do mundo globalizado neoliberal e seus arremedos de democracia, o sujeito que fala a seguir nos aponta para questões não meramente do preconceito contra eles e elas, mas para o ato de desumanização que ocorre com os menos favorecidos.

Não, escuta aqui, não todos os não índios. Imagina assim, que hoje os brancos, o indígena não é considerado quase como gente hoje, que o índio, por exemplo, pra eles, assim, é uma coisa quase descartável, um animal, vamos dizer assim, mas, na realidade o indígena hoje é um ser humano igual a qualquer um hoje. (VR: Comunidade Santa Rosa, etnia Macuxi)

É sobre esse ponto de vista que as relações sociais se configuram cotidianamente na Terra de Macunaíma e que a contemporaneidade denuncia sujeitos contingenciados conforme nos aponta Inês Barbosa de Oliveira (2008) ao examinar as reflexões de Boaventura de Sousa Santos sobre as relações cotidianas.

Nos diz ela que “[...] a democracia das práticas sociais não é suficiente se o conhecimento que as orienta não é democrático [...]” (p.126). Como falar em sociedade democrática e de direitos se noções básicas de respeito, cordialidade e humanidade não são consideradas como relevantes no conjunto de significações e pertinências que configuram as relações sociais contemporâneas?

Se assim for, a fala seguinte bem fundamenta essas relações. Diz ela:

Para curumim é mais diferente. Como eu falei logo de início, a sociedade hoje já modernizou, né? Hoje o curumim já é peão, ele se dedica mais a futebol, sei lá! Então, aí já é aquele tal de Ronaldinho, que não sei que, aí vê que mudou um pouco. [...] Rapaz, eu concordo com isso, mas, por exemplo, só viver na cultura não vai dar, e só vivendo na outra cultura não vai dar, então tem que saber um pouco dos dois, né? (JSH, comunidade Cachoeirinha, etnia Macuxi)

As tessituras de pertencimentos do cotidiano na Terra de Macunaíma, como apontado acima, também podem e devem ser entendidas enquanto relações cotidianas intimamente relacionadas ao contexto pós-moderno. Digo isso por tomar como base a reflexão de Inês Barbosa de Oliveira (2008, p.126) quando nos aponta que “[...] os estudos do cotidiano buscam acessar o mundo da vida, a dimensão

histórico-empírica da sociedade, enquanto os outros modos de abordagem estariam voltados à dimensão lógico-estrutural da sociedade.”.

Nessa linha de entendimento me reporto aqui sobre as tessituras de relações cotidianas em sociedades complexas e dinâmicas denunciadas nas vozes dos anônimos da Terra Indígena do Alto São Marcos. Não enquanto uma estrutura social fixa e modal, mas cujas trajetórias sócio-históricas denunciam períodos de extermínio, opressão, discriminação, subjugo e preconceito construídos ao longo dos tempos.

6 CONSIDERAÇÕES, APENAS CONSIDERAÇÕES

O que me conduziu ao longo deste trabalho não se posiciona como discussão fixa e unilateral, mas se desdobra nos significados políticos e pedagógicos das relações sociais que disparam pertencimentos e singularidades. Demanda, ainda, não apenas a luta por direitos territoriais e da expressividade mitológica. Vai muito além dessas questões. Creio que ganhe eco nos enfrentamentos por uma sociedade de direitos efetivamente praticados na contemporânea sociedade brasileira, e não só.

Digo isso por estar convicto de que durante esse período de convívio com os povos da Terra Indígena do Alto São Marcos vim a refletir sobre a ideia de que talvez ainda estejamos em busca de novos rumos para o entendimento de um referencial não desta região apenas; mas de algo que envolva principalmente a “voz anônima” de todos aqueles e aquelas que estão inseridos na globalização. Não que ela tenha trazido somente malefícios, mas é necessário pôr em xeque as mazelas que vieram à reboque, principalmente a que tenta universalizar todos como iguais.

A tentativa de universalização, cultural e linguística, é criadora de modelos que chegam a aniquilar o que constitui nossa singularidade com a justificativa de instituir uma única identidade nacional.

Falo isto por perceber que independe das questões locais, existem clamores muito mais amplos que a questão brasileira de manter evidente o que lhe é singular. Vai muito além disso. Estaria na ação de garantir não a forma passiva e conformista de respeito igualitário a todos/as e que ressoa sob o argumento da diferença.

Que somos diferentes, não há dúvida, mas entender o que nos torna diferentes, nossa singularidade, é perceber que por sermos diferentes não podemos ser iguais num mesmo plano de entendimento.

Resistir e ir para além dessa forma velada de opressão é transgredir os limites impostos, como ter a escola na comunidade sem questionar os artifícios que nela se presentificam, ainda mascarados pelas posturas do discurso conformista, e que chegam a ofuscar o olhar crítico frente à opressão, preconceito e agressividade simbólica que ela traduz.

Estaria nas alegorias das plumagens e todos os seus adereços a condição de pertencimento dos povos indígenas nos dias de hoje? Digo isso por entender que

esse discurso, muitas vezes rotulado como verdadeiro nos mais diferentes meios sociais, escamoteia o significado que deve ser dado, de maneira imprescindível, à condição de cidadão, ser humano, no mundo contemporâneo.

Penso que isso seja garantir a condição de cidadão responsável por gerir suas ações da maneira que melhor lhes convem. Se for relevante retornar ao passado ou estabelecer diálogos com o mundo globalizado é uma decisão que não caberia apenas aos não índios tomarem, sob pena de negligenciar as próprias relações que hoje se configuram. E digo mais, se os jovens dessas comunidades ainda não retomam antigas tradições, principalmente o ato de contar e recontar histórias, talvez seja porque não lhes chegou o momento.

Neste caso, me parece que o Movimento de Educadores desses povos muito tem somado a essas decisões, porém há que se avançar mais ainda no sentido de garantir não apenas a escola e uma proposta diferenciada, mas uma postura radical de questionamento sobre que tipo de escola é implantada nessas comunidades. Qual a proposta política e pedagógica que ela se propõe a realizar? Ela atende a demanda, denunciada nas vozes dos anônimos aqui expostas, e as necessidades da comunidade às quais ela se propôs a atender?

Levanto esses questionamentos com base nesse período de convivência nas comunidades e por entender que a escola tem papel fundamental no processo de informação para esses povos, posto que se essa é alienante e descontextualizada formará sujeitos alienados e sem reflexão crítica significativa.

É sabido do sujeito “urbanóide” que estamos tratando ser/estar contingenciado, porém há que ser considerado que o que lhes é pertinente resulta das transformações no conjunto dos discursos daquilo que lhes representaria e foi construído ao longo dos tempos, não apenas como fruto matriz de nascimento, algo naturalizado.

Acredito que a experiência dos anciãos dessas comunidades tem muito a contribuir enquanto elemento de coesão entre o novo e o antigo para que seja estabelecida a busca a partir do que denunciam os conflitos, intercâmbios, contradições e articulações desses povos, visando apontamentos para as relações sociais e seus significados na contemporaneidade.

Possibilitar, assim, a noção de um sujeito contingenciado nas demandas sociais contemporâneas e que lhes são significativas, partindo do princípio não homogeneizador de tratar todos como “índios”, mas de permitir-lhes constituírem-se

como singulares em sua etnia, acredito que é olhar de outra maneira para as relações contemporâneas.

Oportunizar, portanto, o assumir-se como pertencente a uma determinada etnia é oportunizar um ato de enfrentamento constituidor de sua afirmação enquanto ser humano, abandonando o estereótipo generalista que impera nos manuais escolares e nas práticas políticas e pedagógicas que acabam se tornando relações de poder.

Essa prática vem sendo representada ao longo dos tempos da maneira mais sutil possível, atribuindo-lhes lugares distintos, posicionando-os socialmente e dando-lhes formas e fisionomia de iguais; como se isso os elevasse à condição de pessoas e cidadãos.

Rever essas questões é rever também a noção do direito à cidadania, pois a trajetória dos povos étnicos demonstra que esse entendimento ficou fora dos debates. Sou radical no sentido de retomada da autonomia como elemento fundamental para o retorno do protagonismo desses povos enquanto postura política cidadã.

Muito além de demonstrar a relevância do reconhecimento de culturas consideradas “diferentes” e/ou, para muitos, “desconhecidas” (vendo nisso a maneira preservacionista de entendimento de diversidade cultural, sob o discurso de ser patrimônio comum da humanidade, garantindo e oportunizando as presentes e futuras gerações de conhecê-los - in natura) é garantir a singularidade na dinâmica das relações contemporâneas.

Vale observar que ser diverso não implicaria na aceitação, de forma incondicional, dos valores e modos de vida do “outro”. Vai além dessa questão. Referenda-se na compreensão de que o “outro” possui uma razão singular de sua própria história.

Assumir sua singularidade é sim, a meu ver, ter direito de fazer suas próprias escolhas de forma ética e humana.

Com isso, penso que podemos alongar a crítica do poeta Eliakin Rufino, indo para além do que o fragmento textual nos diz “tudo índio, tudo parente” e questionando seriam todos igualmente “índios”?

Assim também, todos teriam os mesmos laços de parentesco? Como esses sujeitos ficam frente à configuração social contemporânea? É possível, na

contemporaneidade, entender a dinâmica social dessas comunidades ainda de maneira isolada e bem definida?

É silêncio..., mas se assim for, ressoam murmúrios pelos campos e serras – insurgentes vozes anônimas e de enfrentamento na Terra de Macunaíma.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Paulo Edson. **Tradição e sincretismo nas obras de José de Anchieta**. 2007. 205 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.
- ALVES, N.; Garcia, R. L. (Eds.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma, o herói sem nenhum caráter**. São Paulo: Martins, 1979.
- BARCELOS, Valdo. **Invisível cotidiano**. Porto Alegre: AGE, 2006.
- BARTHES. R. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BOAVENTURA, Katrine Tokarski; MARTINO, Luiz Claudio. Estudos culturais latino-americanos: convergências, divergências e críticas. **Intexto**. Porto Alegre: UFRGS, v.1, n. 22, p. 3-19, jan./jun. 2010.
- BOSCHETTI, Vania Regina. Ora et Labora: a educação feminina em Sorocaba na perspectiva beneditina. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação, 5.**, 2006, Goiânia. disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo04/Vania%20Regina%20Boschetti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2012.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- _____. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. **Os usos sociais das ciências: por uma sociologia do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores & cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: ED. UFRJ, 1995.
- _____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008a.
- _____. **Imaginários urbanos**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1997.
- _____. **Latino-americanos à procura de um lugar neste século**. – São Paulo: Iluminuras, 2008b.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2002.

- DAMATA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** – Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DESCOLA, Philippe. **As lanças do crepúsculo: relações jivaro na Alta Amazônia.** São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- ESCOSTEGUY, Ana C. D. **Uma cartografia dos estudos culturais: uma versão latino-americana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FARES, Josebel Akel. **Texto e pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da literatura feita por autores amazônicos.** – 3.ed. – Belém: Cejup, 1996.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** – 3. ed. – Curitiba: Positivo, 2004.
- FIOROTTI, Devair A. (Coord.) **Projeto de narrativa oral Indígena: registro e análise na terra indígena do Alto São Marcos.** Financiado pelo CNPQ. UERR: Boa Vista, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'água, 1995.
- _____. **Cartas a Guiné-Bissau.** São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- _____. **Conscientização.** São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- _____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. **Subjetividade, ideologia e educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- GARCIA, Marcos Roberto V. **Virgindade e iniciação sexual entre as adolescentes brasileiras.** São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- GODOY, Ana. **A menor das ecologias.** São Paulo: EDUSP, 2008.
- GONZALES, Leopoldo J. F.; DOMINGOS, Tânia R. E. **Cadernos de Antropologia da Educação: linguagem, sociedade e cultura.** – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.
- GUARESCHI, N. M. & HUNING, S. M. (Eds.). **Foucault e a psicologia.** Porto Alegre: Abrapso-Sul, 2005.
- GUIMARÃES, Leandro B. **Uma leitura entre a floresta e a escola: um livro, uma década.** 2009. Disponível em: <http://www.smmmfloripa.ufsc.br/leitura_floresta_escola.pdf>. Acesso em: 14 out. 2012.
- _____; KRELLING, Aline G.; BARCELOS, Valdo (Orgs). **Tecendo a educação ambiental na área cultural.** Petrópolis, 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- _____. **Cultural identity and diaspora.** In: RUTHERFORD, J. (org). **Identity.** Londres: Lawrence & Wishart, 1990.
- _____. Estudos culturais e seu legado teórico. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HATOUM, Milton. **Dois irmãos.** – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- HOLANDA, Heloisa. **Pós-modernismo e política.** 2. ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- LOUZADA, Nilson M. **Retorno a Moçambique.** In: **Revista de Estudos Universitários,** Sorocaba, SP, v. 36, n. 1, p. 207-212, jun. 2010.
- MACAGGI, Nemê. **Dadá-gemada doçura amargura.** [mimeografado], 1980
- MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné (Melanésia).** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Heradando el futuro: pensar la educación desde la comunicación.** **Revista Nómades.** Santa Fé de Bogotá, n. 5, set. 1996.
- _____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.
- _____. **Ofício de Cartógrafo: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura.** São Paulo: Loyola, 2004.
- MARTINS, Maria Helena (org.). **Fronteiras culturais: Brasil – Uruguai – Argentina.** São Paulo: Ateliê, 2002.
- MATO, Daniel. **América Latina en tiempos de globalización II: cultura y transformaciones sociales.** Caracas: CIPOST - Universidad Central de Venezuela – UNESCO, 2000.
- _____. **Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización.** Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2007.
- _____. **Cultura, política y sociedad.** Perspectivas latinoamericanas. [Antología]. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.
- MATO, Daniel. Culturas indígenas y populares en tiempos de globalización. **Nueva Sociedad, buenos aires,** n. 149, p. 100-113, 1997.
- _____. **Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización.** 2. Caracas y Buenos Aires: UNESCO y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2001.
- _____. **Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder.** Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002.
- _____. No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. **Alteridades** [online]. v.18, n. 35, p. 101-116, 2008
- _____. **Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en tiempos de globalización.** Caracas: FaCES, Universidad Central de Venezuela, 2004.

- _____. **Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización**. Caracas: FACES - Universidad Central de Venezuela, 2003.
- MEDRADO, Benedito, et al. (Orgs). **Homens, tempos, pátria e vozes**. Recife: Fages/Papai/Nepo – Unicamp, 2004.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- NARDI, Henrique Caetano; SILVA, R. N.. Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. In N. M. F. GUARESCHI; S. M. Huning (Eds.), **Foucault e a psicologia**. Porto Alegre, RS: Abrapso-Sul, 2005, p. 93 – 105.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e sociedade**. Campinas: CEDES, v. 28, n. 98, jan/abr., 2007.
- _____. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PEREIRA, Dalcídio Jurandir R. **Chão de Lobos**. Rio de Janeiro. Record, 1976.
- PRETO, Zeca; UCHÔA, Neuber. Makunaimando. (canção) Disponível em: <<http://www.cifraclub.com.br/zeca-preto/makunaimando/>>. Acesso em: 04 março, 2012.
- PREVE, Ana Maria; CORREA, Guilherme (Orgs.). **Ambientes da Ecologia: perspectivas em política e educação**. Porto Alegre: UFSM, 2007.
- REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vem das margens. In: Reunião anual da Anped, 32., **Anais...** – Caxambu, 07/10/2009.
- _____. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003a.
- _____. **Educação ambiental: utopia e práxis**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Iugoslávia: registros de uma barbárie anunciada**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.
- _____. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **Trajetórias e narrativas através da educação ambiental**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- RUFINO, Eliakin. **Cavalo selvagem**. Manaus: Valer, 2011.
- SANTIAGO, Silviano. **Anônimos**. – Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- _____. **O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Cinco desafios à imaginação sociológica. In: _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. - 2. ed., São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2004.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SAYÃO, Sandro (Org.). **Faces do Humano**. Recife: Universitária UFPE, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **Identidade e diferença**. 9. ed., Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **O que é, afinal, Estudos culturais?** 4.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPINK, Mary Jane Paris; SPINK, Peter (Orgs.). **Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade**: uma semana de notícias nos jornais. São Paulo: Cortez, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

_____. **Dualismo**. Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: FGV/MEC, 1986.

_____. Os termos de outra história. In: C. A. Ricardo (Org.). **Povos indígenas no Brasil** (1996-2000). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p. 49-54.