

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MATHEUS MACHADO VAZ

**FAZER-SE COMUNITÁRIO EM MARAÃ (AM): uma etnografia da experiência de
comunidades ribeirinhas a partir da figura do professor comunitário**

**Belo Horizonte
2019**

MATHEUS MACHADO VAZ

**FAZER-SE COMUNITÁRIO EM MARAÃ (AM): uma etnografia da experiência de
comunidades ribeirinhas a partir da figura do professor comunitário**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Ana Maria Rabelo Gomes

Belo Horizonte
2019

V393f
T

Vaz, Matheus Machado, 1985-

Fazer-se comunitário em Maraã (AM) [manuscrito] : uma etnografia da experiência de comunidades ribeirinhas a partir da figura do professor comunitário / Matheus Machado Vaz. - Belo Horizonte, 2019.
217 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Ana Maria Rabelo Gomes.

Bibliografia: f. 176-217.

1. Educação -- Teses. 2. Educação comunitária -- Teses.
3. Comunidades Tradicionais -- Teses. 4. Povos ribeirinhos -- Teses. 5. Vida ribeirinha -- Teses. 6. Áreas ribeirinhas -- Teses. 7. Comunidades -- Organização -- Teses. 8. Comunidade e escola -- Teses. 9. Professores e comunidade -- Teses. 10. Poder comunitário -- Teses. 11. Médio Solimões, Região do -- Educação -- Teses. 12. Maraã (AM) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Ana Maria Rabelo. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.1931

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

Fazer-se comunitário em Maraã (AM): uma análise da experiência de comunidades ribeirinhas a partir da figura do professor comunitário

MATHEUS MACHADO VAZ

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

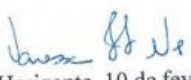
Aprovada em 31 de julho de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ana Maria Rabelo Gomes - Orientador
UFMG

Prof(a). Deborah de Magalhaes Lima
UFMG

Prof(a). Nelissa Bezerra Peralta
UFPA

Prof(a). Luciano Mendes de Faria Filho
UFMG


Belo Horizonte, 10 de fevereiro de 2020. FAE/UFMG

Prof.ª. Vanessa Ferraz Almeida Neves
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Dedicado à Mariana e ao João, minha comunidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à CAPES pelo auxílio recebido durante o ano de 2018, sem o qual esta pesquisa não teria sido possível. À orientação paciente e instigante da professora Ana Gomes, com quem aprendi imensamente. Aos professores da linha de pesquisa na FaE, especialmente Rogério Campos, Lucinha Alvares, Ana Galvão, Shirley Miranda e Carmem Eiterer, cujas disciplinas foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos funcionários do IDSM, especialmente ao Ademir, cuja carona ao lago Amanã foi fundamental, Dores, cuja sensibilidade sempre me encantou, e Oscarina, dona de uma percepção arguta e análise crítica invejáveis. Aos comunitários que conheci e que me receberam em suas casas, me alimentaram e ouviram minhas perguntas repetidas e idiotas. Especialmente a todos os moradores do Ubim, cuja generosidade nunca conseguirei retribuir, do Bom Jesus do Baré e da Boa Esperança. Ao DEMUC, que foi importante fonte de informações para o banco de dados utilizado aqui.

Ao Rafael Barbi, por ter insistido para que eu tentasse levar a proposta de pesquisa para Ana Gomes ainda em 2011. Ao José Cândido e Luísa Câmpera, sem os quais eu não teria feito um trabalho de campo. A Wezdy e Sarney, que me hospedaram e alimentaram Tefé.

Aos colegas do mestrado que pacientemente leram meu trabalho em diversos momentos e indicaram novas possibilidades quando eu não via saída, especialmente ao João, Natália, Lucas, Trinidad, Tawani e Sullivan.

À minha mãe e ao meu irmão, que nunca me faltaram.

A todos os que lutam por um mundo onde caibam muitos mundos.

Mais que tudo, agradeço à Mariana, que me apresentou à Amazônia e ao amor, cuja paciência, carinho e companheirismo parecem não ter fim.

RESUMO

No Médio Solimões, a partir dos anos de 1960, a organização comunitária inaugurou um novo modelo de condução de demandas, caracterizado pela autogestão e por formas específicas de relações sociais. Surge, assim, uma nova configuração social que dá lugar a aspectos também específicos na formação da pessoa do comunitário. Nesse projeto de criação dos filhos em conjunto, a escola e o professor têm um papel fundamental na constituição dos novos comunitários, tema da presente etnografia da experiência de comunidades ribeirinhas, em Marã, na condução de suas escolas através dos eixos da territorialidade, socialidade e formação da pessoa.

Palavras-chave: Comunidades ribeirinhas, Médio Solimões, escola comunitária, professor comunitário, etnografia.

ABSTRACT

In the Middle Solimoes, since the 1960s, the community organization invented a new model of demand management, characterized by self-management and specific forms of social relations. A new kind of social configuration emerges, giving rise to specific aspects in the formation of the *comunitário*. In this project of raising children together, the school and the teacher have a fundamental role in the constitution of the new *comunitário*, theme of this ethnography of the experience of riverside communities in Maraã in the conduction of their schools through the axes of territoriality, sociality and constitution of the person.

Keywords: Riverine communities, Middle Solimoes, Community school, Community teacher, ethnography.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1169169

TABELA 2170170

TABELA 3171171

TABELA 4172172

LISTA DE ABREVIATURAS

ACB – Ação Católica Brasileira

ACPO – Acción Cultural Popular

CEB - Comunidade Eclesial de Base

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DEMUC – Departamento de Mudanças Climáticas

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDSMM – Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

FAZ – Fundação Amazonas Sustentável

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

JUC – Juventude Universitária Católica

MEB – Movimento de Educação de Base

MPL – Movimento de Preservação dos Lagos

PCB – Partido Comunista Brasileiro

RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável

RESEX – Reserva Extrativista

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SIRENA – Sistema de Rádio Educativo Nacional

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 A INVENÇÃO DO COMUNITÁRIO: A REVOLUÇÃO COMUNITÁRIA | 39 |
| 1.1 Missões, diretórios e colocações: os padrões | 39 |
| 1.2 Escolas, comunidades e lagos: a organização | 50 |
| 1.3 Dívida, parentesco e proximidade: a revolução | 62 |
| 2 COMUNITÁRIO EM POTENCIAL: OS PROFESSORES COMUNITÁRIOS | 72 |
| 2.1 O tempo de avaliar | 73 |
| 2.2 As escolas comunitárias | 78 |
| 2.3 O arquivo | 88 |
| 2.4 Feitos | 96 |
| 3. FAZER-SE COMUNITÁRIO NO LAGO AMANÃ | 114 |
| 3.1 Conhecer | 119 |
| 3.2 Parentes | 131 |
| 3.3 Interação | 139 |
| 3.4 Organização | 150 |
| DESFECHO | 160 |
| ANEXO I | 166 |
| ANEXO II | 171 |
| REFERÊNCIAS | 176 |

INTRODUÇÃO

Desconcerto

Cheguei a Porto Alegre do Japurá como professor no início de fevereiro de 2011, sem qualquer orientação prévia além de um e-mail da secretaria de educação (Semed) de Maraã sobre o dia de início das aulas. Alguns meses antes meu currículo havia sido recusado em Tefé, e alguns conhecidos na cidade sugeriram que eu tentasse uma vaga nas comunidades no paranã do Copeá, na cidade vizinha de Maraã, de onde esperava poder ir e voltar de Tefé com frequência. Meu objetivo ao me mudar para o interior do Amazonas era viver próximo à minha esposa, e, para isso, eu precisava garantir algum trabalho em Tefé ou em suas redondezas. As fronteiras municipais amazonenses seguem as margens dos rios, de forma que as comunidades paranã do Copeá, apesar de estarem a pouco mais de 30 quilômetros de Tefé, pertencem ao município de Maraã, a mais de 200 quilômetros dali. Eu não conhecia pessoalmente o paranã do Copeá (ou qualquer outro paranã, a bem da verdade), e tinha uma noção, no máximo, superficial do que era uma escola comunitária, mas presumia que uma escola era uma escola e me sentia plenamente preparado para o cargo. Afinal de contas, eu havia feito centenas de horas de estágio de docência, conhecia os debates contemporâneos dos cursos de licenciatura, já havia trabalhado em projetos sociais em escolas, atuava como professor em escolas públicas de Belo Horizonte, conhecia os parâmetros curriculares nacionais, o que mais poderia ser necessário?

Embora hoje uma parte da região tenha sido absorvida pela Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Amanã, em 2011 as comunidades do paranã do Copeá não faziam parte de nenhuma das reservas ambientais da região, não sendo beneficiárias dos programas de manejo, do Bolsa-Floresta e outros programas de assistência. O paranã do Copeá segue paralelo aos rios Japurá e Solimões, e abriga as comunidades que, por serem as mais distantes da sede do município de Maraã, relacionam-se com mais frequência com cidades mais próximas, como Alvarães, Tefé ou mesmo Coari. A Semed de Maraã, no entanto, apesar de meus pedidos reiterados de ir para uma comunidade próxima a Tefé, julgou que eu deveria ir para Porto Alegre do Japurá.

Porto Alegre do Japurá tinha uma relação muito mais próxima com Maraã do que as comunidades do paranã do Copeá. Seu presidente era vereador do município há anos e a comunidade tinha direito aos benefícios¹ tanto da RDS Amanã quanto da RDS Mamirauá. A comunidade está localizada em uma ilha no meio do rio Japurá, posição privilegiada para o comércio, acesso a lagos e possui uma boa área de caça. Tenho plena convicção de que Raimundo Ramos, o coordenador das escolas rurais de Maraã em 2011, considerava que estava me fazendo um favor ao me lotar em Porto Alegre do Japurá. Os professores que me receberam na comunidade fizeram questão de dizer o quanto eu tinha dado sorte de não ir para uma comunidade que só tinha o *pau da gata*.² Porto Alegre do Japurá, no entanto, ficava a cerca de 170 quilômetros de Tefé, o que logo se mostraria um impeditivo para mim.

Em 2011, havia trinta e nove construções em Porto Alegre do Japurá, incluídas aí duas casas flutuantes, a escola de alvenaria, a casa dos professores, o centro comunitário, uma Igreja Batista e outra Deus é Amor. Os comunitários afirmavam que aguardavam também a chegada de um pastor da Assembleia de Deus, que fundaria mais uma igreja na comunidade. As moradias seguiam o padrão regional, com as casas de palafitas localizadas lado a lado, em uma linha paralela ao rio, cada uma com seu pequeno porto. Havia ainda dois comércios de pequeno porte, feitos na própria casa dos moradores, onde se podia encontrar óleo de soja, biscoitos, chips, refrigerante, arroz, macarrão, leite em pó e outros produtos. Praticamente todos os dias, ao cair da tarde, os homens jogavam futebol e as mulheres se reuniam para conversar, com os filhos menores a tiracolo.

Porto Alegre é uma comunidade polo na organização do município de Maraã, de forma que possui uma escola com mais infraestrutura do que as outras, e para onde se dirigem moradores de outras comunidades. A escola é a única construção de alvenaria da comunidade, e também a única que possui caixa d'água e banheiros do lado de dentro, demarcando um espaço diferenciado dentro da comunidade. A construção inclui duas salas de aula, uma secretaria, uma cozinha com dispensa anexa, dois banheiros e duas pequenas suítes para o gestor e um professor. Os demais professores tinham à sua disposição a casa dos professores, uma construção já antiga, de madeira, cujo telhado

1 Os benefícios a que me refiro aqui são o acesso aos programas de assistência e de manejo específicos para os moradores das Reservas. Esses programas incluem, por exemplo, assistência técnica em manejos agroflorestais e de pesca e são orientados por instituições como a Fundação Amazonas Sustentável (FAS) e o Instituto de Desenvolvimento Sustentável (IDSMS).

2 Pau da gata é o nome dado ao uso da floresta na ausência de banheiros.

era inadequado para proteger os moradores das chuvas, e que havia servido como escola antes da construção da escola de alvenaria. O motor de luz da comunidade era ligado às dezenove horas e desligado às vinte e duas, período no qual podíamos lecionar para o turno noturno e encher a pequena caixa d'água da escola, que já estaria completamente seca por volta das dez horas da manhã do dia seguinte.

Em 2011, as marcas da última cheia na parede das casas de palafita chegavam a pouco mais de um metro acima do piso, e os moradores informaram que nessas situações desmontavam o piso de suas casas e o reconstruíam um pouco acima, para se manterem secos. Em 2015, houve uma enchente excepcionalmente grande nos rios da região, e, quando passei de barco por Porto Alegre do Japurá dois anos depois, descobri que pelo menos trinta das casas da comunidade haviam sido desmontadas e transformadas em casas flutuantes. Era setembro de 2017, estávamos no período de seca, as casas flutuando no rio estavam pelo menos dez metros abaixo do nível da terra onde ainda estava a escola de alvenaria. Imóvel, impassível frente às mudanças do regime de águas, a escola parecia solitária, observando do alto a comunidade.

No mesmo dia que desci do barco pela primeira vez em Porto Alegre do Japurá, fui informado pelo gestor da escola que as aulas iriam demorar mais alguns dias para começar porque a comunidade ainda não havia chegado a uma resolução sobre a Avaliação Comunitária de Professores feita pouco mais de três meses antes. Um dos professores havia sido bem avaliado, nas palavras de uma moradora, “porque visita sempre a gente, come assado com a gente, joga bola, conversa com a gente... a gente gosta muito de visita, sabe?”, mas os comunitários pediam a substituição de sua esposa, também professora, “porque ela gostava de fuxico, fofoca”. A comunidade havia estabelecido então que a condição para o professor permanecer na comunidade era a mudança da sua esposa, provocando uma crise para o casal que poderia ficar separado por mais de uma centena de quilômetros.

As Avaliações Comunitárias de Professores, explicaram então os outros professores, aconteciam durante as viagens anuais da própria Secretária de Educação de Maraã pelas comunidades do município. A explicação que ouvi naquele ano era que a Semed fazia uma viagem anual de cerca de um mês visitando todas as quase cem comunidades ribeirinhas de Maraã. Nessas ocasiões todos os comunitários interessados se reuniam na escola com a Secretária de Educação para participar da assembleia, mas os professores e o gestor precisavam ficar do lado de fora – motivo pelo qual muitos preferiam sair da comunidade no dia. Nessas avaliações a comunidade poderia decidir

se queria ou não a manutenção dos professores, do gestor do polo, do auxiliar de serviços gerais e do *catraieiro*³ utilizando os critérios que quisesse. Como professor e defensor da gestão democrática nas escolas, a perspectiva dessa autonomia das comunidades ribeirinhas me deixava ao mesmo tempo entusiasmado e intrigado. O engajamento voluntário na gestão escolar parecia coerente com as demandas por uma gestão democrática das escolas. Os critérios estabelecidos, no entanto, eram inquietantes.

A professora de ensino infantil, filha do presidente da comunidade, que havia sido mal avaliada porque “andava muito cheirosa, usava uns batons e perfumes que a gente não pode usar”, me disse indignada: “sou a única moradora que precisa passar por avaliação!”. Apesar da má avaliação, os comunitários não haviam pedido sua substituição, segundo ela porque era nativa da comunidade. Naquele momento, em fevereiro de 2011, quando ouvi pela primeira vez sobre a Avaliação Comunitária de Professores, eu me solidarizava com o casal de professores separados por razões que me pareciam avessas ao seu trabalho profissional. Tendo como quadro de referências minhas experiências prévias como professor em Belo Horizonte, eu me perguntava o que teria sido de mim se os pais dos estudantes das escolas onde lecionei pudessem me expulsar do meu bairro baseado em suas opiniões sobre meus perfumes.

A questão foi enfim resolvida com o professor abandonando o cargo e partindo com sua esposa e filha para uma outra comunidade, onde ela teria um cargo e ele seria bem-vindo. Porto Alegre do Japurá havia, portanto, substituído seus dois professores e o gestor da escola, mantendo somente a (também mal avaliada, mas nativa) professora de ensino infantil. Algumas semanas depois toda a equipe da escola viajou ao Encontro Pedagógico de Marañ e tentei negociar com a Semed uma transferência para uma comunidade mais próxima de Tefé. Como a Semed não estava disposta a me transferir, aproveitei o Encontro Pedagógico na cidade para encontrar um professor substituto e evitar que a escola ficasse sem professor.

Em 2011, a maior parte do quadro de professores estava sob regime de contrato, uma situação que parece se manter, já que de acordo com dados da Semed de 2015 somente 15% dos professores eram concursados. Em 2017, eram 215 professores atuando nas 4 escolas da sede do município e 324 professores em seu meio rural, divididos em 92 escolas comunitárias. Em 2016, a rede municipal de ensino de Marañ

3 *Catraieiro*: a *catraia* é uma canoa, normalmente de madeira, com um motor rabeta de 5 HP ou 15 HP, que faz o transporte de estudantes e professores.

teve 5.162 matrículas, dois terços delas em escolas comunitárias. Os professores contratados, como eu em 2011, tinham direito a 10 salários por ano e costumavam ter outro emprego temporário em dezembro e janeiro. Durante o Encontro Pedagógico de 2011 muitos professores compartilhavam experiências sobre as comunidades onde haviam aportado naquele ano, depois de terem sido mal avaliados em alguma outra comunidade. A maior parte parecia ainda estar tentando se acostumar a uma nova situação. Para o meu desconcerto, no entanto, não vi nenhum professor reclamar dos critérios das avaliações pelas quais haviam passado.

Uma análise precipitada poderia considerar que os critérios apontados nas Avaliações Comunitárias eram pautados por sentimentos rasteiros, motivados por vinganças pessoais, despeito ou inveja. Uma análise assim, incauta, poderia dizer ainda que a falta de critérios técnicos era um empecilho à profissionalização dos professores e da escola ribeirinha. Aos olhos dos professores com quem conversei naquele ano, no entanto, os motivos pelos quais eram avaliados pareciam simples e razoáveis. Nenhum professor com quem pude conversar se referiu aos critérios citados como um problema em si, ou como parte de sentimentos rasteiros. Vários discordavam do que os comunitários diziam deles, mas os critérios em si não eram criticados e todos afirmavam que era bom que houvesse um espaço para resolver esse tipo de coisa, e que ninguém gostaria de ficar em uma comunidade onde não era bem-vindo. Não que o sistema fosse considerado sem defeitos, muitos demandavam, por exemplo, que os professores pudessem participar das reuniões de avaliação, para que as pessoas falassem em sua presença.

Naquele momento eu nutria sentimentos contraditórios em relação à Avaliação Comunitária de Professores. Considerando que as escolas de minha cidade natal tinham dificuldades em conseguir participação dos pais até mesmo nas eventuais reuniões para entrega de notas, o engajamento ativo dos comunitários na escola me parecia um enorme avanço na construção de uma gestão escolar autônoma e democrática. Apesar disso, os parâmetros escolhidos para a avaliação me deixavam aflito: afinal de contas, eu pensava, uma escola era uma escola. O meu desconcerto só aumentou quando percebi que tanto os outros professores quanto os comunitários estavam muito tranquilos com aqueles parâmetros. A Semed também parecia não se importar com os parâmetros autônomos das comunidades, organizando anualmente as viagens para ouvi-los e, até certo ponto, respeitando suas decisões.

Quando voltei à Maraã para me assegurar da minha substituição, aproveitei para comentar sobre a polêmica da Avaliação Comunitária em Porto Alegre do Japurá. Os funcionários da Semed me informaram, então, que as más avaliações eram comuns e que os professores costumavam ficar, em média, dois anos em cada comunidade. Na sede do município, por outro lado, as coisas eram diferentes. Lá a avaliação era baseada na análise dos diários e no juízo do gestor escolar, sem qualquer participação formal dos estudantes e seus familiares. De acordo com o que pude levantar na Semed naquela ocasião, o sistema de Avaliação Comunitária teria sido introduzido no meio rural de Maraã no ano de 2002, e todas as avaliações estariam arquivadas na Semed desde então. A Semed, portanto, havia institucionalizado dois modelos diferentes de avaliação de professores, um nas quase cem escolas nas comunidades ribeirinhas do município, baseado na participação de todos e em critérios decididos por toda a comunidade, e outro nas quatro escolas na sede do município, baseada em critérios técnicos decididos unilateralmente pela Semed.

O assombro provocado pelos critérios da Avaliação Comunitária em parte deve ter sido fruto de uma sensação crescente em mim naqueles dias, o palpito de que, afinal, minha formação como professor licenciado em História em uma sólida universidade federal não tinha me preparado para o que era exigido ali. Enquanto escrevo estas linhas estou claramente consciente de que a situação toda é razoavelmente risível. Alguns colegas professores poderiam muito bem dar de ombros e dizer: oras, não era preciso ir para o interior da Amazônia para perceber que a licenciatura não prepara plenamente para o trabalho docente, qualquer experiência escolar demonstra isso em pouco tempo. Isso sequer é um privilégio do trabalho docente, outra pessoa poderia complementar, nenhuma formação universitária poderia preparar um profissional para todas as condições das situações específicas de trabalho. Tampouco deveria ser uma surpresa que pais de estudantes cobrem dos professores questões alheias ao trabalho profissional, situação também absolutamente comum. Não eram exatamente esses, no entanto, os motivos do meu desconcerto. Meu assombro não era derivado da percepção de uma disparidade entre a formação acadêmica e as exigências das condições de trabalho, ou ainda derivado das exigências disparatadas de pais zelosos.

Para início de conversa, as exigências dos comunitários não pareciam disparatadas a nenhuma das pessoas envolvidas – professores, estudantes, Semed e pais concordavam que eram critérios completamente razoáveis. Meu desconcerto parecia derivado da sensação de que havia sim algo sendo avaliado ali, algo que não era pautado

por sentimentos rasteiros, inveja ou disparates, algo importante e que eu não conseguia descrever adequadamente. Algo que parecia ao mesmo tempo óbvio e inacessível. Situação risível, sim, mas um riso embaraçado, como aquele riso de uma piada engraçada para todos os outros ouvintes, mas cujo significado não compreendemos totalmente.

O presente trabalho é parte de um esforço contínuo de alimentar e expandir aquele pressentimento de que algo ali estava fora de lugar, ou melhor, de que algo ali precisava ser localizado, e de que, talvez, uma escola não fosse sempre exatamente a mesma escola. A intenção aqui não é explicar esse desconcerto, esse espanto, mas aceitar a provocação de Helen Verran (2001) e “cultivar o desconcerto epistêmico”. A proposta de Verran é nutrir e valorizar essas experiências desconcertantes como pistas na batalha por fazer críticas úteis. Em minha trajetória, essas provocações me ajudaram repensar noções fortemente naturalizadas, como escola, professor e comunidade. Seguir a proposta de Verran de permanecer fiel a este riso trouxe questões sobre a formação histórica das escolas e da escolarização no Médio Solimões, o que inevitavelmente fez dessa pesquisa um estudo também sobre a organização comunitária na região, sobre a socialidade que ela enseja e a pessoa que ela produz.

Embora os sujeitos nesta pesquisa falem o mesmo português, foi preciso dar um passo atrás e não assumir que o mesmo signo necessariamente fizesse referência ao mesmo significado. Esse caminho me colocou na estranha situação de continuamente fazer e repetir perguntas óbvias aos meus interlocutores. Do que se falava quando diziam escola? O que era necessário para ser professor? O que era uma comunidade? Quem era comunitário? Tive que lidar com frequência com o olhar de espanto e curiosidade das pessoas com quem conversei e que pareciam se perguntar “esse homem veio de longe até aqui para me perguntar o que é uma escola/comunidade/professor? Oras, todo mundo sabe isso.”

Aos poucos meu desconcerto foi se desdobrando em outros tipos de perguntas. Desde as lutas pela posse de terras e lagos, passando pela invenção das comunidades, mobilidade dos professores e a própria dinâmica da vida cotidiana me levaram a perguntar de que forma as escolas eram afetadas ou influenciavam a territorialidade comunitária. Passei a temer os falsos cognatos e me vi assombrado pelo curioso medo de me perder na tradução de minha língua nativa. Afinal de contas, o que significava, para aquela população, a luta pela educação de base, que aparecia continuamente nos históricos de formação das comunidades? O fato de compartilharmos a mesma língua

tornava fácil que eu ignorasse a sutileza das possíveis variações dos sentidos, o sotaque dos significados. O engajamento comunitário na avaliação escolar, que havia chamado minha atenção em 2011, acabou por instigar uma pesquisa sobre o que inicialmente parecia naturalizado, o que era dado, óbvio. Como se produziam os comunitários? Como se fizeram aquelas comunidades? O que tornava aquela escola importante o suficiente para merecer tamanho engajamento dos comunitários? E mais, o que era aquela mobilização comunitária, ou melhor, pelo que ou contra o que ela se fazia? Ao pensar sobre o que era avaliado durante aquelas reuniões sobre a escola comunitária, acabei me deparando com questões sobre o que tornava aquelas escolas comunitárias, o que fazia daqueles professores comunitários. Ou ainda, que tipo de práticas, que forma de socialidade constituía aquela pessoa que se fazia então comunitária.

Descrição

“Ô, professor, completa aqui!” Todos os dias, perto da hora do sol se pôr, os moradores do Ubim se encontram no campo de futebol da comunidade para uma partida. Com apenas seis casas e muitas crianças, o jogo de futebol era sempre misto, mas, ainda assim, nem sempre tinha gente suficiente para formar dois times. Um dos gols ficava bem em frente à casa onde eu estava hospedado, e eu estava sentado no alpendre observando a movimentação quando me chamaram. Era meu primeiro dia na comunidade, eu havia acabado de chegar depois de 12 horas de barco, mas notei que, com poucas pessoas disponíveis, recusar poderia inviabilizar a partida. “Posso ficar no gol? Sou ruim de bola, gente”. Situação semelhante se repetiu quase todos os dias. Quase todos jogavam descalços, o que também facilitava para buscar a bola quando ela caía no paranã do Ubim, que nessa época do ano estava uns dez metros abaixo do nível da comunidade. Atrás do outro gol, dois troncos serviam de arquibancada para quem queria assistir ao jogo, que durava até o sol desaparecer, ninguém mais conseguir ver a bola e alguém sair para ligar o motor de luz. À medida que alguns adultos se machucavam ou desistiam de jogar, os comunitários com menos de 15 anos saíam da arquibancada e entravam em um dos times. A participação dos mais jovens era sempre pautada por muita cobrança por parte dos adultos, que corrigiam ou criticavam cada jogada errada ou bola perdida. Quando terminava de escurecer os adultos saíam do campo e as crianças tinham ainda mais um tempo de diversão antes das mães mandarem

todos se limpar, via de regra no paranã. Com o motor ligado, começava a hora da novela.

No sábado era dia de jogar bola no Bom Jesus do Baré, que contava com dez casas e sempre conseguia formar mais de dois times masculinos. Para chegar no Bom Jesus do Baré era preciso atravessar o paranã do Ubim, viagem de rabetá de cerca de 15 minutos, e durante a semana os homens discutiam se dessa vez iriam tentar formar um time único do Ubim ou se iriam se misturar aos times da outra comunidade. As casas no Bom Jesus do Baré não ficavam em linha paralela à margem, mas espalhadas para dentro da terra, que era um pouco mais baixa que o Ubim. Pela mata havia uma trilha que chegava até a Casa do Baré, uma casa de alvenaria construída pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM) para abrigar pesquisadores e que empregava algumas pessoas da comunidade como barqueiros, mateiros ou cozinheiras. O Bom Jesus do Baré tinha dois campos, um deles um pouco maior, ficava na beira da mata e longe da margem do lago, com bancos na lateral onde algumas mulheres e crianças observavam o jogo. O campo menor, perto da escola, às vezes contava com partidas paralelas entre as crianças. Os jogos aos sábados eram diferentes dos jogos diários no Ubim, começavam mais cedo e terminavam bem antes de escurecer, o clima era mais competitivo e todos jogavam calçados. Naquele sábado os moradores das duas comunidades decidiram unir forças e montar um time forte para o amistoso de domingo na Boa Esperança.

No feriado do dia 7 de setembro pela manhã os estudantes da educação infantil pegaram alguns comunitários de surpresa marchando pelo campo de futebol do Ubim e carregando uma bandeira do Brasil e alguns cartazes sobre alimentação saudável. De pé no meio do campo os comunitários assistiam a marcha, enquanto alguns estudantes mais velhos, sentados na lateral, improvisavam uma marcha militar com alguns tambores. Ao fim da marcha os estudantes levaram seus cartazes até o gol, e a professora Maria recitou versos que havia escrito sobre as melhores comidas para se levar uma vida saudável. A marcha, ela me disse, deveria ter sido feita com outras escolas na comunidade Boa Esperança, mas o coordenador do polo não havia organizado nada, de forma que ela decidiu fazer assim mesmo. Ao final daquele ano, o coordenador da Boa Esperança foi mal avaliado e não retornou no ano seguinte.

Sem evento na Boa Esperança, parte dos comunitários do Ubim foi visitar o Bom Jesus do Baré para mais um jogo de futebol. Dessa vez eu não era necessário para completar nenhum time, de maneira que aproveitei para ver o jogo da sombra da venda

do Tadeu. A venda era localizada ao lado do campo, havia ligado seu motor de luz próprio, e em seu alpendre algumas pessoas jogam dominó valendo a cerveja gelada especialmente para o evento. O dominó é animado, jogado de preferência em duplas, exige muita memória e habilidade em fazer contas rápidas. Vi mulheres jogando dominó algumas vezes, especialmente dentro de casa, mas nos bares e barcos observei uma predominância masculina no jogo. As pedras são divididas igualmente entre os quatro jogadores, e começa o jogo quem tem a dupla de seis. A partir da pedra inicial podem sair até quatro linhas de pedras encadeadas, e cada jogador tenta encadear na mesa suas pedras que tenham pelo menos um dos números já existentes nas pontas. Caso não consiga, o adversário ganha pontos. Toda vez que as pedras nas pontas do jogo somam múltiplos de cinco, o último jogador a ter colocado ganha pontos. Quando alguém consegue se desfazer de todas as pedras os pontos são somados. As pedras são comumente batidas com força na mesa, dando um ritmo intimidador característico das partidas de dominó, e os bons jogadores costumam *bagunçar* com os adversários *cantando* as próximas jogadas: “eu jogo uma *sena* agora, você vai jogar uma *quina*, meu parceiro vai jogar outra *quina*, seu parceiro não vai conseguir jogar e eu vou encerrar o jogo fazendo 20 pontos!”

Entre os jogadores de dominó naquele 7 de setembro estava o jovem Careca, vice-presidente da comunidade, professor de educação infantil e filho do Tomé, presidente do Bom Jesus do Baré. Ele se juntou à mesa de dominó depois do futebol, mas não acompanhou os demais na cerveja. Quando o futebol enfim terminou, fomos de canoa nos refrescar em uma ilha em frente ao Baré, onde surgia uma praia durante aquele mês de seca. Na praia, longe da maior parte da comunidade, Careca afirmou que queria ter tomado cerveja com os demais, mas não podia ser visto bebendo porque *precisava dar exemplo*.

*

A RDS Amanã é a maior área protegida em floresta tropical no continente sul-americano, com 2.313.000 hectares. Conectando florestas de várzea e terra firme a RDS Amanã está localizada entre as águas pretas da bacia do Rio Negro e as águas brancas das bacias do Japurá e Solimões, formando um corredor de alta biodiversidade. Apesar do tamanho, maior parte da RDS Amanã é formada por áreas de proteção permanente, e a população residente se concentra próxima ao rio Japurá e ao redor do lago Amanã. A

reserva recebe o nome do lago que possui por volta de 44 quilômetros de comprimento e três quilômetros de largura, um dos maiores lagos da Amazônia (ISA, 2019), e conta atualmente com uma população de cerca de quatro mil pessoas. Criada em 1998 por decreto do estado do Amazonas, a RDS Amanã é contígua ao Parque Nacional do Jaú (1980), à Reserva Extrativista (Resex) do rio Unini (2006) e à RDS Mamirauá (1990), e parte do Corredor Central da Amazônia, projeto de proteção ambiental através da articulação da gestão de 55 unidades de conservação e 65 terras indígenas. Desde 2003 a RDS Amanã é também reconhecida pela Unesco como Patrimônio Natural da Humanidade, ao lado do Parque Nacional do Jaú e da RDS Mamirauá. A categoria RDS foi criada para articular a conservação da biodiversidade com a garantia dos meios necessários para a melhoria e reprodução dos modos de vida e exploração racional sustentada de recursos de populações tradicionais (QUEIROZ, 2005).

A área da RDS Amanã conta com cerca de 80 comunidades e inclui partes dos municípios de Coari e Codajás no rio Solimões, Barcelos no rio Negro e Maraã no rio Japurá. A área mais habitada da reserva, no entanto, fica dentro dos limites de Maraã, uma cidade a pouco mais de 600 quilômetros de Manaus, cerca de 18 mil habitantes e mais de 100 comunidades em seu meio rural. O município foi criado em 1955, quando o distrito de Maraã, que fazia parte do município de Tefé, foi transformado em duas novas cidades: Maraã e Japurá. Tefé, com 61 mil habitantes, segue sendo a maior cidade do Médio Solimões, sede instituições como o Exército, Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Instituto Chico Mendes de Biodiversidade (ICMBio), além de bancos, empresas extratoras de petróleo, hospital e a incipiente indústria turística.

A Prelazia de Tefé talvez seja a instituição regional mais duradoura com quem os ribeirinhos estabeleceram laços, e ela será personagem importante no próximo capítulo, mas outras instituições também são importantes para entender o contexto local. Entre eles estão o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (Ibama), conhecido entre os ribeirinhos pela fiscalização, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), conhecida pelos projetos de apoio à agricultura, o Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSMM), que atua na gestão das reservas Amanã e Mamirauá desde seu início além de produzir pesquisa e extensão na região, a Fundação Amazonas Sustentável (FAS), conhecida pelos ribeirinhos pelos benefícios do programa Bolsa Floresta.

Os projetos de extensão do IDSMM incluem placas de energia solar, bombas de água, programas de manejo ambiental e cursos de capacitação diversos. Como

moradores de unidades de conservação estaduais, os moradores da RDS Amanã têm direito ao Bolsa Floresta, um programa do governo do estado do Amazonas para recompensar as populações pelos *serviços ambientais prestados* pela floresta. O programa tem uma componente familiar muito similar ao Programa Bolsa Família, em que as mães de cada família beneficiária recebem um cartão com um pagamento mensal, desde que se comprometa com o não desmatamento de florestas primárias, e um componente comunitário, em que as comunidades escolhem itens de infraestrutura comunitária, como rádios VHF,⁴ escolas e *ambulanchas*.⁵ Os outros componentes são de empoderamento, como a organização de cursos de capacitação das diretorias das associações, e geração de renda, principalmente manejo florestal, produção de farinha, guaraná, banana, açaí, óleos vegetais, castanha, turismo e artesanato.

Outro aspecto fundamental para se entender o contexto regional é seu isolamento: toda a região do médio rio Solimões é inacessível por terra, e somente Tefé possui um aeroporto, de forma que a maior parte da população e das mercadorias se desloca pelos rios. As cidades da região também não estão conectadas ao Sistema Interligado Nacional (SIN) de transmissão de energia elétrica do Brasil e precisam produzir toda a sua energia dentro de seus limites territoriais. Até 2017, todas as cidades da região utilizavam principalmente a queima de diesel em termoelétricas e pequenos motores de luz nas comunidades do interior. As televisões se espalharam pelas comunidades ribeirinhas e cidades da região, mas acesso à internet com qualidade ainda era um artigo raro em 2017. Os rádios em Tefé conseguiam acessar duas rádios comerciais locais, uma rádio livre e a Rádio Rural da Prelazia de Tefé, mas, no meio rural, a única rádio que alcança as comunidades ainda é a da Prelazia.

O *interior* no médio rio Solimões é habitado por sítios, fazendas, barcos itinerantes e várias outras formas de morar, mas, ao percorrer de barco a região, as comunidades chamam a atenção. Embora existam exceções, geralmente as comunidades seguem um padrão com as casas enfileiradas paralelamente ao rio, com frequência com a escola bem no meio da comunidade. As comunidades costumam ter até dez casas, mas algumas poucas têm mais de uma centena de casas. Além de chamar a atenção de quem passa pelo rio, a aglomeração de casas chama também a atenção das prefeituras e instituições que atuam ali: as comunidades possuem associações formais e

4 Esses rádios permitem a comunicação entre as comunidades, facilitando denúncias de invasão da reserva, pedidos de ajuda e outras emergências.

5 Ambulancha é o nome dado a pequenos barcos a diesel adaptados com macas para levar pacientes ao hospital em Tefé.

representantes eleitos, tendo, portanto, ferramentas para interlocução com o Estado, e, em algumas cidades da região, os prefeitos chegam a pagar salários para os presidentes das comunidades, incorporando (e cooptando) a organização comunitária dentro de sua estrutura.

“Muitos comunitários querem que tenha escola porque senão a comunidade não é comunidade de verdade”, me disse uma professora comunitária. Perguntei a algumas lideranças comunitárias o que fazia de uma comunidade uma *comunidade de verdade*, e escutei que uma comunidade deveria ter escola, campo de futebol, casa comunitária, celebração religiosa, eleição de presidente, diretoria e reunião comunitária. O que essas lideranças entendem por comunidade não é o conceito genérico, aplicado a fóruns *online*, favelas e distritos rurais, mas um conjunto de práticas específicas que eles viram se estabelecer na região por meio do movimento social ribeirinho católico a partir dos anos de 1960. As comunidades das quais eles falam, e que interessam a este estudo, são comunidades intencionais, agrupamentos voluntários planejados originalmente para resolver determinados problemas por meio da mobilização. Veremos com mais detalhes no próximo capítulo o contexto da revolução comunitária, mas é importante desde já esclarecer que se trata de uma forma de habitar que alterou a paisagem ambiental e política da região, criando plataformas para elaborar demandas ao poder público, garantir a posse de terras e lagos, lutar contra os *patrões* e pelos seus direitos.

Uma das consequências dessa mobilização é a multiplicação de estruturas que recebem o adjetivo ‘comunitárias’. Além da escola comunitária, é comum encontrar motor de luz comunitário, casa comunitária, bomba de água comunitária, flutuante comunitário, despulpadora comunitária, lago comunitário, roçado comunitário e outros. Em outros contextos, especialmente no meio urbano, essas coisas (ou seus equivalentes) não recebem semelhante tratamento: a luz elétrica chega à casa sem adjetivos, da mesma forma que a água, e a praça mais próxima pertence a todos, porém, não é comunitária.

Ao decidir estudar o processo mesmo de se tornar comunitário, analiso uma situação em que esses elementos aparecem de forma mais explícita do que em outros, porque foram intencionalmente construídos. Neste caso específico, em que vários grupos de pessoas se deram o objetivo de construir comunidades, como se deu o processo de construção, que pessoas produziu e qual socialidade as constitui ou tem lugar nessas comunidades? Mais que tudo, as experiências apresentadas aqui trazem

ferramentas relevantes para se pensar o que tem sido chamado de experiência comunitária.

Como veremos no próximo tópico, o deslocamento para o trabalho de campo apareceu inicialmente como um simples problema logístico, uma dificuldade a ser vencida. Demorou um pouco para que eu percebesse que aquele era um aspecto fundamental das práticas daquele lugar: a movimentação sobre os rios é determinante para uma série de questões, inclusive a Avaliação Comunitária de Professores e minha própria possibilidade de inserção de pesquisa. O que levou o presente texto, portanto, a explorar a experiência escolar através dos eixos da territorialidade, pessoa e socialidade.

Desencontros

Quando elaborei a primeira versão do projeto que gerou esta pesquisa, coloquei a Avaliação Comunitária de Professores no título, o que, percebo hoje, foi meu primeiro desencontro. Ao colocar a Avaliação Comunitária de Professores em destaque, dei a entender que o objeto da pesquisa era a avaliação. O fato, no entanto, é que no título do projeto *“A gente gosta muito de visita, sabe?” A Avaliação Comunitária dos Professores em Maraã*, eu estava mais interessado nas visitas do que na avaliação. Dentro da Avaliação Comunitária de Professores, o que motivava a investigação, o que deveria ser pesquisado, não era a avaliação em si, mas o seu aspecto comunitário. O que instigava a pesquisa, meu desconcerto, não era a situação de avaliar, mas a de conviver em comunidade. E a singularidade de uma avaliação em contexto comunitário tinha se revelado uma interessante porta de entrada para o tema.

Em minha primeira experiência em Tefé, entre 2011 e 2012, tive a oportunidade de trabalhar, mesmo que por pouco tempo, com diversas instituições em uma área razoavelmente grande. Nos cerca de 14 meses que vivi na região, trabalhei como professor na comunidade Porto Alegre do Japurá, no censo do IDSM nas 125 comunidades da área subsidiária da RDS Mamirauá e como técnico de mobilização comunitária da FAS nas reservas Amanã, Mamirauá e Catuá-Ipixuna.

Embora tenham sido experiências curtas, essas funções criaram condições para que eu tivesse contato com regiões de várzea e terra firme, em comunidades de tamanhos bem diferentes, em três reservas diferentes e em algumas terras indígenas. Também pude visitar as principais cidades da região: Jutaí, Fonte Boa, Maraã e Uarini, além de Tefé, onde residi a maior parte do tempo. Essa experiência foi fundamental para

alimentar em mim o desconcerto, que ainda sinto, ao visitar uma comunidade na região. Lembro de ficar profundamente impactado com a força das comunidades em suas negociações com as instituições. De Jutai ao Lago Catuá eu ouvia histórias de comunidades insatisfeitas colocando representantes das prefeituras para correr, escolhendo os funcionários públicos de saúde e educação que as atenderiam e se negando a ser intimidadas por peixeiros ou por ONGs.

Durante a elaboração inicial do projeto, também foram importantes as narrativas que eu havia recolhido em 2011 sobre a formação das comunidades na região. Essas narrativas comumente falavam de escravidão, de parentes, da igreja, da luta por educação de base, de grandes viagens e de viajantes. Minha impressão inicial era que nessas histórias o conhecimento aparecia como algo fundamental, ou talvez estruturante, tanto no processo de fundação das comunidades quanto no enfrentamento aos antigos *patrões brabos*.

Da minha primeira experiência no Médio Solimões, também ficou marcada na memória a dificuldade logística de planejar um trabalho de campo na região. Os deslocamentos exigiam locação de barcos, os custos eram altos, a natureza inclemente, a comunicação difícil e a política entre as diversas instituições locais era permanentemente conflituosa. Ao somar essas dificuldades regionais ao contexto nacional do golpe de 2016, temi que não houvesse como garantir o financiamento para um trabalho de campo na região. Essa preocupação logística é fundamental para entender o destaque inicial que dei à Avaliação Comunitária de Professores.

A prefeitura de Marã organizava a Avaliação Comunitária de Professores por meio de viagens de barco às comunidades ribeirinhas com escola, fazendo assembleias nas quais os moradores podiam avaliar os professores a partir dos critérios que quisessem. A possibilidade de entrar como passageiro no barco da Semed parecia solucionar meus problemas de logística e de financiamento, além de permitir a coleta de muitos dados em pouco tempo. Presenciar a viagem por mais de um mês pelas quase cem comunidades ribeirinhas era uma forma de acompanhar o trabalho da Semed, observar de perto as reuniões de avaliação, suas falas, seus silêncios, suas presenças, conhecer seu contexto, o tamanho das comunidades, sua localização, as condições da escola etc.

Acompanhar uma viagem da Avaliação Comunitária de Professores era, portanto, uma possibilidade de elaborar um trabalho de campo que fosse exequível, uma forma pragmática de organizar o trabalho de campo com tempo e financiamento

limitados. Em meu planejamento inicial, a viagem com a Semed era pensada como um trabalho de reconhecimento, que seria seguido por outro período em uma das comunidades, para aprofundamento. Em abril de 2017, entrei em contato com José Nunes, o secretário de educação de Marañ, para anunciar minha intenção de acompanhar a viagem de Avaliação Comunitária de Professores naquele ano. O secretário de educação foi inicialmente muito solícito, garantindo acesso a toda a viagem sem custos, e combinamos de continuar nos falando antes da viagem, que, inicialmente, estava marcada para novembro e, posteriormente, fora adiantada para junho.

Enquanto eu planejava minha pesquisa, no entanto, Marañ, com seus dezoito mil habitantes, passava por sua própria crise de instabilidade das instituições: em 2016, enquanto o Brasil passava pelo turbulento processo de impeachment, o prefeito de Marañ, Cícero Lopes, fora assassinado. De acordo com os moradores de Marañ, com quem conversei meses depois, o assassinato era relacionado a uma disputa pela rota do tráfico de drogas que desce o rio Japurá. Para completar o cenário de instabilidade, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) cassou o mandato do governador do Amazonas, José Melo, convocando novas eleições para 2017. O vice-prefeito de Marañ, um ex-professor que havia assumido interinamente após a morte do prefeito, havia concorrido e vencido as eleições em 2016, mas, em seguida, foi preso e acusado de mandante do assassinato antes de tomar posse. Uma das testemunhas do caso, no entanto, mudou repentinamente seu depoimento, garantindo ao prefeito eleito a posse no cargo, e indicando que havia uma “trama com intenção de induzir”⁶ a prisão do prefeito. As investigações continuam em andamento enquanto escrevo este texto em 2019.

No início de 2017, a Polícia Federal realizou uma série de apreensões e prisões⁷ relacionadas ao narcotráfico internacional em Marañ, agitando a pacata cidade com histórias sobre assassinos profissionais, policiais disfarçados de vendedores de redes e traficantes colombianos disfarçados de pescadores. Durante o ano de 2017, foram apreendidas pela Polícia Federal treze toneladas de entorpecentes na cidade. Para completar o cenário, parte dos recursos do Ministério da Educação para a cidade foi congelado em 2017 devido a pendências em antigas prestações de contas, de forma que

6 A CRÍTICA. *Justiça manda soltar prefeito afastado de Marañ acusado de mandar matar rival*. Disponível em: <<https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/justica-manda-soltar-prefeito-afastado-de-maraa-acusado-de-mandar-matar-rival>>. Publicado em: 19 jan. 2017. Acesso em: 9 set. 2018.

7 A CRÍTICA. *Polícia Federal apreende 690 kg de drogas escondidas em barco em Marañ*. Disponível em: <<https://www.acritica.com/channels/hoje/news/policia-federal-apreende-690-kg-de-drogas-escondidas-em-barco-em-maraa>>. Acesso em: 9 set. 2018.

a própria Semed era agora alvo de uma investigação federal. Foi nesse contexto que minha presença foi recebida em Marañ.

Não fosse suficiente, cinco semanas antes da minha chegada a Marañ, o TSE proibiu a viagem da Semed pelas comunidades, considerando que a prefeitura usaria a viagem como parte da campanha eleitoral para governador. Foi a primeira vez em 15 anos que não houve Avaliação Comunitária dos Professores em Marañ. Sem a viagem da prefeitura, toda a metodologia que havia sido previamente pensada teve de ser alterada. Tive cinco semanas para pensar em um novo trabalho de campo e planejar uma nova metodologia, de modo que propus à Semed uma pesquisa aprofundada nos arquivos das Avaliações Comunitárias de Professores.

Hoje, passado algum tempo, vejo que essa mudança repentina de metodologia, apesar de dolorosa, pode ter me salvo de alguns maus encontros. Fazer o trabalho de campo sendo introduzido às comunidades como alguém “com a prefeitura” no contexto de assassinatos e reviravoltas talvez fosse levar a pesquisa para outra direção. Também é possível que a viagem durante o período eleitoral realmente se confundisse com a eleição no estado, o que teria me colocado em uma posição inesperada e desconfortável.

Com outra metodologia, outros tipos de dados foram coletados e, assim, outras perguntas foram formuladas. O trabalho foi organizado então em três momentos diferentes: um momento inicial em Marañ, onde pude conversar com professores da sede, funcionários da Semed e acessar parte das atas de Avaliações Comunitárias; um momento de observação participante na comunidade Ubim, no Lago Amanã; e um momento na Prelazia de Tefé para pesquisar o recém-aberto arquivo de 50 anos do MEB-Tefé, organizado pela Universidade Estadual do Amazonas.

Saí de Belo Horizonte em uma manhã de sábado de agosto de 2017, dormi em uma cadeira no aeroporto de Manaus e cheguei a Tefé na manhã do dia seguinte. Em Tefé, fui logo informado por amigos sobre algumas mudanças na cidade durante os cinco anos que eu havia passado longe: algumas empresas ligadas à perfuração de petróleo haviam abandonado Tefé, levando com elas os empregos e muito do dinheiro que circulava na cidade. Outras instituições que atuavam na região também entravam em crise à medida que o financiamento para pesquisas e auxílios socioambientais se tornava escasso, e a cidade estava excessivamente malcuidada. Na segunda-feira pela manhã, peguei o recreio⁸ Vale Quem Tem 2 em direção a Marañ.

8 Recreio é o nome dado aos barcos de linha, que transportam passageiros e carga por toda a Amazônia. As cargas usualmente vão no porão, a maior parte dos passageiros vai deitada em redes pelo

Cheguei a Maraã no dia seguinte pela manhã e não demorou muito para ficar claro que a cidade também enfrentava uma crise financeira. Ao lado da pousada onde me hospedei havia uma casa sempre cheia de homens com uma pintura grande na entrada: PCC+FDN.⁹ Ao contrário de Tefé, Maraã não é sede de instituições federais ou de universidade, e recebe poucos visitantes de fora da região, o que não havia impedido que eu fosse muito bem recebido em minhas visitas anteriores. Dessa vez, no entanto, eu sentia que todos me olhavam desconfiados. Na pousada me informaram que, não muito tempo antes, a Polícia Federal havia enviado agentes à paisana e levado muita gente presa em uma grande investigação sobre o tráfico de drogas no rio Japurá. Durante os dias seguintes, alguns entrevistados indicaram que, pela minha cara, as pessoas desconfiavam que eu era da Polícia Federal, do Ibama ou da Igreja, mas também haviam teorias de que eu poderia ser alguém de longe contratado para matar o prefeito ou ainda alguém contratado pelo prefeito para matar seus oponentes.

Em Maraã, pude entrevistar o Secretário de Educação, a Coordenadora Pedagógica, a Coordenadora do EducaCenso, o Coordenador das Escolas do Meio Rural (que, cinco anos antes, era meu gestor em Porto Alegre do Japurá) e quatro professores que já haviam lecionado em comunidades ribeirinhas, mas que atualmente davam aulas na sede do município. Todos eram da primeira geração escolarizada em suas famílias e já haviam dado aulas em diversas comunidades ribeirinhas.

Com a prefeitura de Maraã às voltas com investigações sobre tráfico internacional de drogas, assassinatos e eleições, meu encontro com o Secretário de Educação foi breve. Depois de uma entrevista bem-humorada, ele me enviou ao setor de arquivo com um bilhete “pra explicar pra eles que não é fiscalização”. O bilhete dizia: “Professor História. Pesquisa em educação. ‘Avaliação de professor’”.

Com a posse do último prefeito, o arquivo havia mudado de lugar, e as caixas de documentos, sem qualquer organização, estavam fora da prefeitura, em um galpão muito quente em obras, com água no chão e buracos na parede. Passei algumas horas no galpão tentando carregar caixas para longe da água e dos urubus, mas não tive sorte em encontrar ali o prometido arquivo com todas as atas de avaliações desde 2002. Horas mais tarde, a pedagoga da Semed, Edil Gomes, encontrou alguns livros-ata perdidos no

convés. Em alguns recreios há quartos a um preço maior, em outros há também lanchonete, em todos eles, as três refeições principais do dia estão incluídas no preço da passagem.

9 Primeiro Comando da Capital e Família do Norte são duas organizações criminosas ligadas ao tráfico de drogas e armas que, durante aquele ano, estavam em guerra declarada a outra organização, o Comando Vermelho.

fundo de um armário de uma sala em outro prédio, onde antes fora a coordenação das escolas no meio rural e, assim, me resgatou do galpão alagado. Os livros-ata encontrados não incluíam todas as viagens que eu desejava analisar, mas representavam um arquivo substancial da Avaliação Comunitária de Professores.

Para chegar ao lago Amanã, combinei uma carona com os técnicos do Programa de Qualidade de Vida do IDSM que iriam vistoriar os sistemas de bombeamento de água por intermédio de energia solar em algumas comunidades e, depois, seguir para o Flutuante Amanã. Eu ainda não conhecia o lago Amanã, o que foi uma experiência bem distinta para mim. Embora a maior parte do meio rural de Maraã seja em ambiente de várzea, as comunidades que visitei no lago Amanã são em terra firme, não praticam a pesca comercial e estão relativamente distantes da sede. Para além disso, três das quatro comunidades que visitei possuíam professores nascidos na comunidade, com parentesco com suas lideranças ou casados na comunidade. Dessa forma, embora sofressem cobranças constantes dos outros comunitários, dificilmente corriam o risco de serem expulsos depois de uma má Avaliação Comunitária. Essa situação de exceção dentro da rede municipal de Maraã foi totalmente inesperada.

O lago Amanã, para minha sorte, também possui muito menos insetos do que a várzea e uma fartura de frutas, caças e roçados. Devido ao último acordo de mapeamento do lago Amanã, as comunidades que visitei estavam excluídas do acordo de manejo de pesca, o que era motivo de várias discussões entre os comunitários. O mapeamento e a divisão de áreas das comunidades eram temas espinhosos, e minhas perguntas sobre a origem das famílias foi frequentemente interpretada como uma tentativa de fazer mapeamento. Era necessário sempre deixar claro que eu não trabalhava para o IDSM ou a FAS e que eu não iria fazer nenhum mapeamento, e, mesmo assim, a desconfiança só diminuía quando minha versão era confirmada pelo *barqueiro*¹⁰ que me acompanhava, que normalmente tranquilizava o entrevistado dizendo “ele é professor de história, pode conversar!” Em pouco tempo me apelidaram de Professor.

No lago Amanã, tentei conversar com as pessoas que participaram ativamente dos movimentos de fundação e organização das comunidades, e, para isso, visitei as comunidades mais antigas no setor. O Ubim é uma comunidade localizada em terra firme, na entrada do igarapé de mesmo nome, com seis casas, todas habitadas por

10 Barqueiro é o piloto de canoas, voadeiras e outras pequenas embarcações, e trabalha transportando pessoas.

descendentes do Seu Bartolomeu e Dona Apolinária, ambos septuagenários que moram no lago Amanã desde que nasceram. Durante minha estadia no Ubim, visitei diariamente todas as casas e comi em cinco delas. Minha observação inevitavelmente foi maior entre as atividades tidas como masculinas, e, assim, acompanhei um dia de roçado, participei de um *ajuri*¹¹ para construir uma nova casa do motor de luz, participei de um trabalho de limpeza de trilha por dois dias no *centro da mata*,¹² acompanhei uma noite de caça e participei também de algumas pescas *para a broca*.¹³ Todos os dias, no fim da tarde, a comunidade organizava um jogo de futebol misto, e fui convocado todos os dias a participar dos jogos para completar um dos times. Nos fins de semana, a comunidade Ubim ia visitar a comunidade Bom Jesus do Baré para jogos de futebol e dominó, ocasiões em que ligavam o motor de luz para gelar cerveja. Pude observar os jovens da comunidade pescando quase diariamente e eles também me apontaram todos os inúmeros pés de fruta da comunidade e suas histórias.

A comunidade Bom Jesus do Baré é católica, tem dez casas, a maior parte habitada por descendentes de Henrique Tavares, já falecido. A comunidade tem duas mercearias e um campo de futebol grande e outras comunidades costumam visitar para jogar futebol e tomar cerveja nos fins de semana. Visitei o Bom Jesus do Baré quatro vezes, quando pude jogar dominó, nadar na praia em frente e entrevistar alguns moradores e a matriarca Dona Ana.

A Boa Esperança é a comunidade polo do setor, fundada por nove famílias de *arigós*¹⁴ que foram trazidos do rio Juruá nos estertores da economia da borracha, e conta atualmente com 60 casas, três ruas e, dizem, mototáxi. É a única comunidade que visitei em 2017 que conta com uma escola de alvenaria e ensino médio, tendo 14 professores no total. É também a sede da Rádio Voz da Selva, que alcança todo o lago Amanã e foi fundada pelo ex-professor do Movimento de Educação de Base (MEB) Tiago. Visitei a comunidade duas vezes, e fui convidado a voltar para ficar mais tempo por lá se voltasse ao lago Amanã. Tive a oportunidade de conversar com alguns moradores, entre

11 Ajuri é um termo local que nomeia o trabalho coletivo em sistema de mutirão. De acordo com o Dicionário Houaiss (2001) o termo também é encontrado como aiuri e vêm do tupi ayu'ri.

12 Centro da mata é um local não identificado dentro da floresta e longe da margem dos rios e paranãs.

13 Broca é o nome dado às refeições diárias, referentes à subsistência.

14 Arigó é utilizado na região para denominar todos os descendentes de nordestinos que vieram trabalhar nos seringais e, por derivação, todos os que vieram para o lago Amanã fugindo dos seringais do rio Juruá. De acordo com o dicionário, sua etimologia é obscura, e significa uma pessoa simplória, rústica, um matuto.

eles, dois dos patriarcas das nove famílias originais, o presidente Seu Pedro e o radialista Seu Tiago, além do professor André.

Pude visitar também a comunidade Monte Ararate duas vezes, embora não tenha tido muito sucesso. A matriarca Dona Estefânia estava em Tefé cuidando de seu marido, que estava muito doente, de forma que não pude entrevistá-los. A comunidade era conhecida por Maloca até que Dona Estefânia se converteu à Igreja Assembleia de Deus e mudou o nome. A conversão afetou não só o nome da comunidade, mas todas as relações com as comunidades vizinhas, afetando as trocas de visitas, festas de santos e a militância nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e no MEB. Todas as dez casas da comunidade são formadas por descendentes de Dona Estefânia, e a comunidade é famosa entre as demais por ter grandes caçadores, não confiar em instituições e por alguns conflitos. O Monte Ararate também é a única comunidade que visitei cujos professores não têm relação de parentesco com a comunidade. Durante minhas duas visitas à comunidade, pude conversar com os professores, naturais da Boa Esperança, e com o presidente Seu Simão.

De volta a Tefé, pude dedicar um tempo ao arquivo do MEB-Tefé, que está sendo organizado pelo menos desde 2012 por um grupo de pesquisadoras da Universidade Estadual do Amazonas. O arquivo está localizado no primeiro andar do antigo prédio da Rádio Rural, fundada originalmente para transmitir as aulas do MEB, mas ainda hoje ativa e com um alcance por centenas de quilômetros, sendo a única rádio acessível em inúmeras comunidades. As professoras Leni Coelho e Cristiane Silveira, gentilmente permitiram que eu pesquisasse o arquivo mesmo com o processo de organização e digitalização incompleto. O arquivo é imenso e, além dos documentos oficiais do MEB, possui ampla correspondência entre movimentos sociais da Amazônia, como relatórios da Comissão Indigenista Missionária (CIMI) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e relatos de outras prelazias. O arquivo conta ainda com o material didático de vários dos cursos de formação das lideranças ribeirinhas, documentos do Movimento de Proteção dos Lagos (MPL) e das CEBs, além de gravações em fitas de K7 de inúmeros programas da Rádio Rural desde sua fundação em 1962. Trouxe comigo cópias digitais de dezenas de caixas de arquivos de Relatórios do MEB entre 1961 e 2002, Boletins Informativos e algumas correspondências. Aproveitei o tempo em Tefé para conversar também com algumas lideranças antigas que participaram do processo de organização comunitária, levando, em alguns casos, alguns documentos para iniciarem as conversas.

A metodologia utilizada durante a pesquisa aqui apresentada, portanto, é fruto de um longo caminho de encontros e desencontros, resultado de um árduo planejamento, mas também das exigências das condições reais do campo e da conjuntura política conturbada do país e de Marã durante sua produção. Preocupado com as mudanças repentinas que o próprio trabalho de campo exigia da pesquisa, reagi tentando aproveitar ao máximo cada minuto e oportunidade que tive no Médio Solimões. Ao fim, foram produzidas 27 horas de entrevista, dezenas de páginas de caderno de campo e coletadas milhares de páginas de arquivo. Considerando os prazos e demandas de uma dissertação de mestrado, cumpre dizer que o relato a seguir é um esforço de organizar esses dados e indicar caminhos possíveis, mas de forma alguma esgota o material coletado, que pretendo continuar analisando em futuras pesquisas. Um aspecto que ganhou relevância nesse processo foi a maneira como a formação de comunidades se constituiu em contato com as estruturas de parentesco nativas e de que forma ambas as estruturas se reforçaram ou entraram em conflito.

Desfeita

Em minha experiência pessoal, desfeita é um termo que designa um tipo de falta de cortesia com seu anfitrião, que pode incluir coisas como recusar alimentos preparados para a ocasião, negar participar de determinadas práticas ou outras situações tratadas, em geral, como falta de educação. Quando criança, aprendi que *fazer desfeita*, mais que uma formulação curiosa da língua portuguesa, era o pecado mais sério que eu podia cometer ao visitar outras pessoas. Durante o trabalho de campo, o termo ecoou diversas vezes em minha cabeça. Parecia um descritor perfeito das situações citadas como práticas inadequadas para professores nas comunidades ribeirinhas. Sem dúvidas, recusar convites para comer com os anfitriões, demonstrar falta de generosidade, virar a cara para o dono da casa etc. seriam práticas descritas pela minha avó como *desfeitas*.

O termo, no entanto, não foi usado por nenhuma das pessoas que conheci no Médio Solimões, e, quando involuntariamente deixei a palavra escapulir em uma conversa, não houve quem sequer assentisse com a cabeça. Mais tarde, consultando o Dicionário Houaiss, descobri que o sentido que era mais óbvio para mim sequer era a primeira opção disponível:

1. Finalização de (algo); desfecho, remate, termo <por *desfeita do banquete, vieram os músicos*>; 2. Ato ou efeito de desfazer; desfazimento <a *desfeita de uma dúvida*>; 3. (1789) procedimento ou dito desairoso, que fere alguém em sua dignidade; afronta, desconsideração insulto (*fazer a desfeita a alguém*); 4. (1864) derrota de (força militar); derrocada (*a desfeita do exército de Napoleão*) 5. escusa e justificativa, verdadeira ou não, que uma pessoa usa contra uma acusação que lhe é imputada < *dessa questão conhecia a desfeita*>; 6. (1899) espécie de sopa grossa ou caldo feito de legumes, carnes e/ou outros alimentos desfeitos, moídos; desfeito; 7. iguaria feita com bacalhau desfiado e grão-de-bico; desfeito, meia desfeita.

Não é nenhuma novidade o fato de que a linguagem se transforma no seu uso através do tempo, e que diferentes regiões e contextos dão significados singulares às palavras, mas essa situação foi meu lembrete pessoal sobre a necessidade da atenção às palavras e seus sentidos durante a escrita da dissertação. Foi também essa situação que me chamou a atenção ao ler Christina Toren (2012) utilizar a história dos usos de outras palavras (*uninterested* e *disinterested*) para exemplificar os sentidos da autopoiesis para sua pesquisa.

Toren argumenta que os significados não são recebidos, mas que, ao longo de nossas vidas, entendemos o mundo criando sentidos a partir de sentidos que outros já fizeram ou estão fazendo. Apesar de nos comunicarmos através de entendimentos comuns e de suposições sobre a semelhança de nossas experiências, a autora sublinha que, devido à autonomia de cada ser humano, precisamos ter cuidado ao supor muito. A suposição, afirma Toren, é o começo. Mais do que a história das palavras, Christina Toren reitera que, para entender o que uma pessoa está nos dizendo, é preciso entender a história a partir da qual a palavra é dita.

Embora, no caso da presente pesquisa, a língua falada entre o pesquisador e os sujeitos seja estritamente a mesma, a história a partir da qual essa língua é falada é distinta, e manter isso em mente é fundamental para diminuir os ruídos na comunicação. Meu desconcerto original, que instigou esta pesquisa, sem dúvidas foi produzido por ruídos desse tipo relacionados aos sentidos de professor e escola.

Toren (2004) utiliza o conceito de ontogenia, criado pelo biólogo Ernst Haeckel para se referir ao desenvolvimento de organismos vivos, para tratar do processo de produção de um cristão em Fiji. Nesse trabalho, a autora analisa a forma como atividades ritualizadas que permeiam a vida cotidiana produzem a fixação da crença. Toren afirma que uma ampla gama de comportamentos cotidianos raramente tem seus aspectos ritualizados reconhecidos, mas que a maior parte dos comportamentos humanos tem elementos que podem ser tornados explícitos como regras para os

praticantes. Esses comportamentos têm seus aspectos ritualizados evidenciados quando notamos que seus praticantes seguem regras explícitas que guiam o que devem fazer.

Em sua pesquisa sobre a ontogenia dos cristãos em Fiji, a autora analisou redações das crianças de Sawaieke sobre Deus, domingo, escola e cerimônias de morte. A doutrina cristã, no entanto, não foi um tema nas redações, que possuíam, segundo a autora, uma forte dimensão processual: as crianças relatavam o que se fazia nas escolas dominicais, desde que se tocavam os tambores para começar, até a turma ser dispensada. A partir dos nove ou dez anos, boa parte das crianças passa a associar seu entendimento da doutrina cristã com seu conhecimento incorporado do ritual cristão, até o ponto em que a doutrina se torna explicativa de um comportamento ritualizado que, antes, não parecia possuir nenhum sentido particular para além da sua performance. Toren (2004, p. 229) enfatiza que essa dimensão processual é a fundação do conhecimento da criança.

Em suas pesquisas nas Ilhas Fiji, Toren tem como foco os processos por meio dos quais as pessoas se tornam quem são, as formas de constituição das pessoas. Em um constante diálogo com a psicologia e a biologia, Toren retoma então o conceito de autopoiesis, que Varela e Maturana criaram para tratar da capacidade de todos os seres vivos de produzirem a si próprios. Para a autora, o conceito de epistemologia genética de Piaget – que caracteriza seu esquema cognitivo como um sistema transformacional autorregulado – é uma teoria do aprendizado como um processo autopoietico. Piaget havia demonstrado que algumas propriedades do mundo que consideramos auto evidentes, como mensuração de tempo e espaço, eram, na verdade, resultados de um processo cognitivo desenvolvido através do tempo. A autora salienta que o quê e como uma criança aprende é uma função das relações nas quais ela se engaja e nas quais ela envolve as pessoas à sua volta, de forma que ela caracteriza o aprendizado como um processo micro histórico.

O processo histórico parece ser uma questão constante no trabalho de Toren. Em seu trabalho sobre a constituição do parentesco como intencionalidade em Fiji (1999), a autora afirma que estamos em um tempo histórico e, ao mesmo tempo, somos nós mesmos história incorporada. Para a autora, mesmo nossa herança genética particular não pode ser propriamente compreendida fora da história das relações sociais que deram origem a nós como crianças em particular, e assim por diante por gerações. Como outros processos vivos, a continuidade e a transformação das ideias e práticas humanas

estão incorporadas em um mesmo curso de desenvolvimento, sendo aspectos uns dos outros.

Retomando o início deste texto, recorro aqui ao quinto sentido de desfeita do dicionário, qual seja, o de ter em mãos uma explicação sobre um possível mal-entendido. Cumpre, afinal, prestar contas sobre o título da dissertação, posto que o texto não é sobre “o” comunitário em Maranhã, ou ainda sobre “ser” comunitário em Maranhã, nem mesmo sobre a “cultura” comunitária em Maranhã, mas sobre o tal fazer-se comunitário em Maranhã.

Em *The Making Of the English Working Class*, seu autor Edward Thompson (1963) inicia o trabalho ressaltando o formato desajeitado do título, uma substantivação de um gerúndio. A escolha teria se dado para ressaltar que o estudo era sobre um processo ativo, vivo, resultado tanto dos condicionamentos de sua época quanto da ação humana. A classe operária não teria surgido “tal como o sol numa hora determinada”, mas estaria, ela própria, presente em seu fazer-se. Por motivos editoriais, em sua versão brasileira o livro foi lançado como *A Formação da Classe Operária Inglesa* (2002), mas, em sua primeira página, o livro conta com uma nota do tradutor explicitando que o título escolhido perde o conteúdo subjetivo e processual de *making*, escolhido pelo autor para ressaltar o movimento de autofazer-se da classe operária.

Classe, para Thompson, não seria uma categoria, ou algo derivado de uma estrutura, mas algo cuja ocorrência se dá e pode ser demonstrada nas relações humanas. Thompson então analisa não somente as relações entre classes, mas examina como, em determinado local e período histórico, o fenômeno de classe surgiu quando algumas pessoas sentiram e articularam seus interesses a partir de experiências comuns singulares. Dessa forma, o autor busca analisar o processo de fazer-se dessa classe entre 1780 e 1832, ressaltando as tradições populares do século XVIII, como as igrejas dissidentes e as turbas revoltadas com o preço do pão, a disciplina industrial do trabalho criada na virada do século e as diversas organizações e movimentos de luta criados pelos trabalhadores durante esse meio século.

A despeito de pesquisarem com sujeitos muito distantes no tempo e espaço, Thompson e Toren compartilham um olhar atento para a dimensão processual por meio da qual as pessoas se tornam o que são. Embora o texto de Thompson anteceda o conceito em algumas décadas, a obra salta aos olhos como uma tentativa de pensar a socialidade específica que produziu o fenômeno classe operária inglesa. Ambos os autores partilham também um foco sobre a produção de si próprio, esse autofazer-se em

contato permanente com os outros, o mundo e as condições à sua volta. Os autores também parecem compartilhar a percepção de que a relação entre subjetividade e intersubjetividade é produzida continuamente e precisa ser analisada como nos problemas de segregação figura-fundo: não é possível separá-los, posto que sem o outro sequer existem.

O título desajeitado da dissertação aqui apresentada – que pode continuar desajeitado posto que não precisa lidar com as demandas do mercado editorial – é, portanto, uma tentativa de explicitar que os comunitários em Marã tampouco surgiram como o sol em uma hora determinada. Não se trata, tampouco, de um sentido dado, recebido por cartilhas em 1962 e transmitido tal e qual desde então. Não se trata, enfim, de algo feito, terminado, de uma coisa, um objeto que possa ser compreendido fora de suas relações.

Daí também a importância da escola e dos professores para o projeto comunitário. A escola parece surgir como o nó onde se entrelaçam inúmeras relações importantes nesse fazer-se. Em primeiro lugar, há o papel de lideranças históricas de professores na organização comunitária, papel fundamental na escrita de documentos, abaixo-assinados, nas negociações com *patrões*, policiais, peixeiros e autoridades governamentais. A escola comunitária, que inicialmente atendia tanto adultos quanto crianças, historicamente serviu como um símbolo que legitimou aquelas pessoas e seu modo de viver, afirmou seus direitos como cidadãos brasileiros. Há o papel agregador das escolas, que atraem outros moradores para o projeto de criar os filhos juntos de forma que eles possam *viver uma vida mais liberta*, e que servem como garantidor de outros direitos, entre eles, a posse da terra. Nesse projeto de criação dos filhos em conjunto, a escola e o professor têm um papel fundamental na constituição dos novos comunitários, na produção dos comportamentos ritualizados que irão produzir as novas gerações. Vê-se então que o engajamento que ela recebe dos comunitários não é sem razão, mas parte de uma compreensão pragmática do que a escola produz.

O fazer-se comunitário em Marã de que falamos na dissertação aqui apresentada tampouco é um guia de práticas universais, capaz de produzir comunidades em qualquer lugar. Esses processos e práticas de que tratamos têm um caráter inevitavelmente específico, e não são generalizáveis nem regionalmente: se algo ficou claro durante a pesquisa é que o que serve para uma comunidade não serve para outra necessariamente. Talvez porque esse fazer-se seja tecer relações, e estas sejam

inevitavelmente únicas, precisam estar encarnadas em pessoas, paisagens, atores não humanos e contextos reais.

Esse fazer-se comunitário é contínuo também porque não é somente cumulativo, embora de certa forma o seja também: filhos se acumulam em netos, algumas dívidas se acumulam em problemas e alguns pés de fruta se acumulam em capoeiras ou pomares. Mas em sua maioria, ele é baseado em trocas que necessitam ser constantemente cultivadas. Visitas precisam ser renovadas, laços precisam ser restaurados, *ajuris* precisam ser trabalhados, festas precisam ser festejadas. A proposta aqui é, portanto, buscar compreender uma socialidade comunitária em seu processo de fazer-se, ou seja, em sua autopoiesis.

Antes de apresentar a organização do presente texto, gostaria de ressaltar algumas ausências que, apesar de identificar, não tive tempo ou espaço para solucionar. A convivência em comunidades ligadas originalmente aos movimentos populares católicos, seguida da pesquisa no rico arquivo do MEB-Tefé, recém-aberto e ainda pouco explorado, conferiram ao presente texto muitas vezes uma perspectiva *mebiana*. Tanto as entrevistas com antigos militantes católicos quanto o arquivo do MEB favorecem a perspectiva que aproxima MEB, professores e comunidades, no entanto é necessário pensar também nas premissas anteriores da socialidade comunitária. As fontes no presente trabalho provavelmente não são as melhores para pensar, por exemplo, nas influências indígenas nessa socialidade, ou as relações com as trocas históricas nas fronteiras próximas de Peru e Colômbia. Esse ainda é um trabalho que precisa ser feito.

Preocupado em não produzir mais um trabalho com uma “Amazônia sem história”, tentei escrever um histórico que incluísse pelo menos um esboço da rica história da região, mas os limites de tempo e espaço de uma dissertação exigiram uma compressão temporal muito grande, o que ressaltou ainda mais o viés *mebiano*. Por outro lado, essa compressão temporal ressaltou a longa duração do papel da Igreja Católica na reorganização socioespacial da região, orientando diferentes assentamentos e regras de convivência, e disputando mão de obra com comerciantes civis na região. O aspecto colonial da Igreja no Brasil é bem documentado, e não se trata de fazer aqui uma história institucional, mas de pensar o outro lado: de que forma os moradores das várzeas amazônicas se apropriaram do que lhes foi imposto de forma particular e em seu próprio benefício. Em futuros trabalhos cumpre superar este viés *mebiano* em busca de uma perspectiva comunitária.

É importante ainda agradecer à professora Deborah Lima por ressaltar que o termo “ribeirinho”, apesar de utilizado em todo o presente texto, é uma invenção do MEB na região e, assim, parte do mesmo projeto que criou as comunidades e os comunitários. O termo unifica populações que eram, antes de 1960, identificadas por outros diacríticos, como pescadores, seringueiros, caçadores, arigós, indígenas, caboclos tapuios, camponeses e outros. Além de um histórico mais completo, creio que faltou ao trabalho uma discussão teórica mais aprofundada sobre conceitos como parentesco e pessoa. No processo de formação das comunidades o elemento comercial também aparece menos do que merece: as mudanças econômicas eram as vezes causas, as vezes consequência, mas inevitavelmente importantes na mobilização comunitária.

Sobre o ambiente escolar não houve tempo e espaço para um histórico mais detalhado da profissionalização dos professores e uma análise maior dos desafios de uma profissão moderna desencaixada em meio a uma densidade alta de relações pessoais totalizantes. Tampouco houve tempo e espaço para pensar estritamente sobre as aulas, as relações e as especificidades de um sistema multisseriado, analisar o que aprendem e o que se tornam seus estudantes.

Entre ausências e presenças, o presente trabalho, enfim, é dividido em quatro capítulos, subdivididos em quatro partes, e um epílogo à guisa de conclusão. As aspas serão utilizadas para citações diretas e o itálico para termos nativos, utilizados pelos sujeitos com quem convivi. Por motivo de segurança os nomes dos sujeitos entrevistados foram protegidos por pseudônimos, e os nomes dos sujeitos nos arquivos das Avaliações Comunitárias de Professores foram anonimizados. Os nomes de representantes do poder público foram mantidos.

A Invenção do Comunitário é um capítulo em que exploro o contexto histórico da criação das comunidades, a invenção dessa forma específica de habitar o mundo, a importância do compadrio, da coabitação e da lista de fiado na produção do parentesco e da mobilização desse parentesco como forma de garantir direitos. Na primeira parte, examino os problemas contra os quais se levantaram as comunidades, a economia da borracha, os *patrões brabos* e o sistema de aviamento. Em seguida, descrevo o contexto dos movimentos sociais na região, a Rádio Sutatenza, a origem do MEB no país, as especificidades do MEB em Tefé, o início do movimento, suas características, suas cartilhas, os programas da rádio e a organização ao redor das comunidades. Na terceira parte, investigo os processos que alguns entrevistados chamaram de frutos da revolução comunitária: a democratização por intermédio da Constituição Federal de 1988, as

instituições de Resex, RDS, Terras Indígenas e, sobretudo, o reconhecimento das comunidades como interlocutoras prioritárias com o Estado.

O Comunitário em Potencial é um capítulo em que reflito sobre o processo de Avaliação Comunitária de Professores como uma situação liminar que pode dar visibilidade aos mecanismos de gestão das tensões da vida comunitária. O capítulo aborda o fazer-se comunitário utilizando-se das informações contidas nas atas da Avaliação Comunitária de Professores, pensando no professor como um comunitário em potencial, alguém que pode vir a fazer parte daquela comunidade ou não. Na primeira parte, examino os motivos de um processo de avaliação de professores específico para o meio rural na região, sua história conhecida e suas semelhanças com as vistorias do MEB. Na segunda parte, descrevo o sistema escolar de Maraã, a quantidade de escolas, matrículas e distâncias, as condições de trabalho dos professores contratados, as estruturas e materiais das escolas. Discuto, ainda, as intenções da Semed ao produzir as atas da Avaliação Comunitária de Professores, o vocabulário utilizado e os temas e demandas mais frequentes. Na terceira parte, investigo o arquivo da Semed a que tive acesso, o cruzamento com o banco de dados do Departamento de Mudanças Climáticas do Amazonas (Demuc) e o IDSM, o tratamento dado a este material. Na última parte, analiso algumas cenas fortes e três questões recorrentes em muitas atas: os depoimentos relativos aos parentes dos professores, os depoimentos relativos ao que os comunitários chamam de “interagir com a comunidade” e os depoimentos relativos ao que os comunitários chamam de “organização” da comunidade.

Em Fazer-se Comunitário no lago Amanã, aprofundo a descrição sobre a vivência no setor norte do lago Amanã, as particularidades de seus professores e o processo de fazer-se comunitário naquelas comunidades. Na primeira parte, descrevo a interação entre saberes de diferentes matizes no lago Amanã, as alianças e tensionamentos, contribuições e condições para a preservação da vitalidade da produção do conhecimento tradicional. Na segunda parte, examino a comunidade Ubim, onde vivem os descendentes de seu Bartolomeu e Dona Apolinária, a história da família, sua produção econômica, a luta pela terra onde vivem, e analiso um caso específico em que uma pessoa quase se tornou comunitário em determinada comunidade, mas não completou o processo. Na terceira parte, apresento o *ajuri* para construir a casa do Motor, o trabalho de limpeza da trilha do Ubim, algumas visitas e uma interdição, momentos que servem de base para retomar o papel das trocas de trabalho nas comunidades. Por fim, analiso o caso da invenção da comunidade Boa Esperança, os

motivos da militância de uma curadora do lago Amanã e o que se entende por organização nas comunidades que visitei.

Na parte final do trabalho, tento examinar algumas das considerações de lideranças locais sobre os possíveis erros da chamada Revolução Comunitária. Esta parte tenta afugentar qualquer resquício de construção de uma história hagiográfica, assumindo as análises dessas lideranças como parte de uma interpretação crítica do processo histórico que viveram e apresentando o que eles ainda veem como exploração a ser combatida.

1 A INVENÇÃO DO COMUNITÁRIO: A *REVOLUÇÃO COMUNITÁRIA*

Quando estive pela primeira vez no interior do Médio Solimões, em 2011, as comunidades que conheci pareciam estar sempre preparadas para lidar e, se necessário, mobilizadas para enfrentar as diversas instituições que ali atuavam. A forma de organização comunitária chamava a atenção pela extensão por uma imensa área: não importa o quão longe eu me afastasse, ainda estavam lá as comunidades em que *quase todo mundo é parente*, com seus presidentes e secretários eleitos, seus ajuris e suas celebrações.

Como fui descobrir mais tarde, nem todas as comunidades ribeirinhas possuem o mesmo tipo de engajamento e, é importante lembrar, há inúmeros grupos de camponeses organizados pelo interior do país lutando contra adversidades das mais variadas formas. Cabe ressaltar ainda que o termo comunidade tem sido utilizado para descrever contextos tão diferentes que, sozinho, não parece informar muita coisa. Neste capítulo, no entanto, nos interessa um tipo muito específico de comunidade, que vamos chamar aqui de comunidades intencionais, que aparecem no Médio Solimões como uma proposta do movimento social ribeirinho católico a partir de 1963.

De acordo com Alencar (2007, p. 55), a expressão mais visível dessa organização comunitária parece gravitar “em torno do trabalho gratuito para a construção de escolas, casas comunitárias e campos de futebol”. Nesse sentido, as comunidades são também formas de gestão compartilhada da mão de obra. Mesmo no Médio Solimões, o termo comunidade ainda expressa uma multiplicidade de sentidos não excludentes em diferentes contextos (NEVES, 2006, p. 13). Pode significar uma mínima unidade territorial, localidade, ou, ainda, uma unidade político-administrativa, e, assim, lugar legitimado pelo poder público para receber investimentos como escola, motor de luz, posto de saúde etc. Pode significar também um grupo de lealdades primordiais em defesa de determinados direitos, frequentemente com laços de parentesco e compadrio, eventualmente com reconhecimento oficial em cartório, e, assim, agrupamento legitimado como base para formulação de demandas ao poder público, de mobilização política e gestão.

Dessa forma, as comunidades cuja invenção terá destaque neste capítulo têm uma diferença importante de outros exemplos de comunidades rurais: mesmo quando se trata de um agrupamento de casas antigo, denominar aquela localidade como

comunidade ensejava uma transformação no modo de viver aquela vizinhança, pensá-la como plataforma para demandar ao poder público ou, nos termos do MEB, ferramentas para se opor a um sistema de exploração do trabalho humano e com o objetivo declarado de produzir uma *vida mais liberta*. Essas comunidades intencionais, frutos de um movimento social organizado, como veremos adiante, não representam a totalidade das comunidades na região, mas criaram um modelo de organização ribeirinha que se espalhou por toda a região, sendo adaptado, transformado e conformado de acordo com as especificidades locais.

Em 1904, ao participar da expedição pelos rios da região para estabelecer os marcos das fronteiras com o Peru, Euclides da Cunha (1998) usou a expressão “região sem história” para descrever a Amazônia, ampliando o já conhecido tropo do “vazio populacional” que caracterizaria a região. Pouco mais de 80 anos depois, enquanto produzia seu estudo *A Borracha na Amazônia* (1993), Weinstein (2002, p. 263) notou um outro vazio: com exceção do período da borracha, a região se apresentava também sem produções historiográficas.

Durante o trabalho de campo no lago Amanã, percebi que muitas das histórias familiares começavam em outros rios, em especial do rio Juruá, de onde vieram, fugidos dos seringais, famílias das comunidades Ubim e Bom Socorro e, meio século depois, as nove famílias que fundaram a comunidade Boa Esperança. Algumas famílias, como a comunidade Bom Jesus do Baré, têm suas origens no alto rio Japurá, vindos da Colômbia, outras famílias têm origem no baixo Amazonas, e uma parte, enfim, se diz “dali mesmo”. Muitas histórias familiares repetiam um padrão em que migrantes nordestinos, chamados comumente de *arigós*, se casavam com caboclas ou indígenas da região. Nas próximas páginas, esboço um breve histórico regional antes de tratar especificamente da invenção das comunidades, para, então, compreender seu contexto e suas relações.

1.1 Missões, diretórios e colocações: os *patrões*

Hoje, trinta anos após o diagnóstico de Weinstein, não se pode falar mais em vazio historiográfico e, como resultado, ficou claro que tampouco se poderia falar em vazio populacional na região, mesmo em tempos mais antigos. No caso específico do lago Amanã, onde parte da presente pesquisa se desenvolveu, foram mapeados, até o momento, 41 sítios arqueológicos, alguns deles com cerâmicas da tradição Pocó-

Açutuba de até 3.200 anos (COSTA, 2012). Essa tradição de cerâmica está presente em diversas regiões da Amazônia e seus vestígios com frequência são associados ao início da produção de *terras pretas* na região, um possível indicador do estabelecimento de um modo vida sedentário (NEVES *et al.*, 2014, p. 150). Ainda hoje, as chamadas *terras pretas de índio* são consideradas pelos ribeirinhos como as melhores para a agricultura. A arqueologia na Amazônia tem também demonstrado inúmeras evidências de manejo florestal no passado, como a produção de ilhas artificiais, e há elementos que indicam que a ocupação humana na região reiteradamente escolhe “espaços previamente antropizados, como capoeiras, sugerindo processos de continuidade no manejo de algumas espécies vegetais” (GOMES *et al.*, 2014). Alguns desses sítios arqueológicos estão dentro da área das comunidades Bom Jesus do Baré e Boa Esperança, visitadas durante a pesquisa. De acordo com Costa (2012), a hipótese corrente é que há correlação entre os falantes de línguas Arawak e os produtores dessa tradição de cerâmica, que se espalharam das Bahamas ao Paraguai e dos sopés dos Andes ao litoral Atlântico. Os vestígios mais recentes da tradição Pocó-Açutuba na Amazônia são do século IX.

Sobre a ocupação da região, cabe destacar que o avanço da frente de colonização pelo rio Amazonas foi consideravelmente mais rápido do que em outras regiões brasileiras na mesma latitude. A invasão ibérica a partir do século XVI fez com que os ameríndios habitantes das várzeas dos grandes rios fugissem para porções afastadas no interior em busca de proteção. As expedições de descimentos¹⁵ e tropas de resgates¹⁶ mantinham as missões religiosas abastecidas de indígenas, que, por sua vez, eram usados como mão de obra servil. Para o historiador Antônio Porro (1992, p. 175), o traço fundamental na história indígena após invasão ibérica à várzea amazônica foi o reiterado processo de expulsão do território original, desaparecimento (por guerras, escravização ou epidemias) e substituição por novos contingentes que foram sendo descidos do centro da mata para abastecer as missões. Para Porro, as missões criaram um estrato “neo-indígena”, marcado pelo desenraizamento, abandono de sua língua e de suas tradições e inserção na sociedade colonial sob a égide do catolicismo, da língua geral e do trabalho servil. De acordo com Lima (1992, p. 78), nessas missões, diferentes

15 Descimento era uma forma colonial de atração ou captura de indígenas do centro da mata para as missões e aldeias na várzea.

16 Tropas de resgate era o nome que se dava às expedições que diziam libertar indígenas escravizados por outros indígenas, embora muitas vezes fossem simples expedições para captura de escravos.

povos indígenas eram amalgamados e transformados em *tapuios*, termo genérico para indígena “destribalizado” e usado à época como sinônimo também de *caboclo*. Sobre antigos povoados indígenas os agentes da colonização fundaram feitorias e aldeias missionárias onde indígenas trazidos pelas tropas eram batizados e armazenados em “currais” de mão de obra antes de serem enviados para trabalhar. O município de Alvarães, localizada logo em frente a Tefé na calha do rio Solimões, era um desses “currais”.

De certa forma, boa parte da história regional é a história de grandes migrações que foram se substituindo como mão de obra servil dentro do sistema colonial. Nas próximas páginas, descrevo de forma breve os regimes de trabalho servil, endividamento, modos de produzir e habitar a várzea durante os tempos das missões, diretórios e seringais. Essas diversas formas de exercer o poder na região serão pensadas aqui como diferentes momentos da experiência colonial no Médio Solimões. Das fugas para o *centro da mata* à “guerra do peixe”, passando pela Cabanagem e pelas incursões Mura, diferentes experiências de resistência ao projeto colonial também serão analisadas rapidamente.

Em 1538, o mameluco português Diogo Nunes chegou à região entre o rio Coari e o baixo rio Japurá como parte da expedição de Mercadillo. A região onde depois foi construída Tefé era então conhecida como *província* Machiparo, onde viviam os indígenas Aisuari (ou Curuzirari). Em uma curiosa coincidência histórica, Nunes encontrou ali um numeroso grupo de migrantes nordestinos: Tupinambás de Pernambuco que iam em direção ao Peru fugindo dos constantes ataques portugueses a suas terras (PORRO, 1992, p. 179).

Considerando as descrições dos cronistas, já no século XVI não se podia falar em vazio populacional naquela região. O padre dominicano espanhol Gaspar de Carvajal afirmou durante sua expedição com Gonçalo Pizarro em 1540 que “não havia de uma aldeia a outra um tiro de balestra e as mais distantes não estariam a mais de meia légua e houve aldeia que durou cinco léguas sem intervalo de uma casa a outra”, e o Capitão Altamirano, parte da expedição de 1560 ao el Dorado, descreve casas quadrangulares cobertas com folhas de palmeiras durante a seca e abrigos sobre as árvores “com todo o necessário para poder viver” durante a cheia (PORRO, 1992, p. 184). Os habitantes mantinham no rio ou em lagunas junto às casas viveiros de tartarugas (também conhecidos como *caiçaras*) e levavam os produtos da várzea para trocar com outros povos no centro da mata.

Considerados por Altamirano como gente “política, vestida e de muita razão” (PORRO, 1992, p. 183), os Aisuari mantinham um intenso comércio com os Manao do rio Negro pelo Japurá. Os Manao traziam ouro, raladores de miriti, cestarias, e levavam a cerâmica de grande qualidade dos Aisuari. Na expedição de Pedro Teixeira, em 1639, um marco de separação entre Portugal e Espanha foi colocado em uma das aldeias Aisuari, nomeada pelos companheiros de Teixeira de aldeia do ouro devido aos pingentes ostentados pelos habitantes. Faulhaber (1998, p. 122) afirma que é possível que o rio que alguns cronistas chamaram de rio do Ouro fosse o Japurá, e que a dita aldeia ficasse um pouco acima da sua foz, talvez na aldeia conhecida pelos Aisuari como Quirimaté (PORRO, 1992, p. 184). Lima considera que a aldeia do ouro possivelmente era no mesmo local de Parauari uma aldeia fundada pelo jesuíta austríaco Samuel Fritz que percorreu a região entre 1686 e 1688 (FAULHABER, 1993, p. 128).

As contínuas expedições atrás de drogas do sertão e descimentos de indígenas na segunda metade do século XVII levaram muitos povos a abandonar a calha dos grandes rios, mas algumas doenças também foram responsáveis pelo esvaziamento: em 1647, uma epidemia de varíola matou cerca de um terço da população dos Omágua (PORRO, 1992, p. 191). À medida que a colonização avançava, os Aisuari subiram o Solimões em direção às terras Omágua e, no começo do século XVIII, foram ambos atraídos junto aos Yoriman, para as missões jesuítas e carmelitas. Em 1691, quando Samuel Fritz subiu novamente o rio Amazonas, a paisagem que ele viu não se parecia com os relatos de cento e cinquenta anos antes: agora era possível passar 14 dias de viagem sem ver povoado ou gente (PORRO, 1992, p. 191). Enquanto alguns povos se subordinavam às missões ou eram capturados pelas tropas ditas de resgate, outros se refugiavam no centro da mata. Como resultado da intensa movimentação provocada pela colonização, outros povos começaram a aparecer nas calhas dos rios, em alguns casos resistindo ou mesmo atacando as vilas coloniais.

Com o fim da União Ibérica em 1640, a coroa portuguesa convidou a Ordem Carmelita para agir em seu nome no rio Solimões (LIMA, 1992, p. 63) e conter o avanço dos jesuítas que representavam a coroa espanhola na região. As Cartas Régias de 1693 a 1694 dividiam as ordens religiosas na região da seguinte forma: Capuchinhos de Santo Antônio no Cabo Norte, Capuchos da Piedade em Gurupá, Mercedários no rio Urubu e Carmelitas com parte da área do Negro e Solimões, e Jesuítas na margem direita do rio Amazonas e parte da margem esquerda entre os rios Negro e Içá (FREIRE, 1991, p. 45). Além do fato de que diferentes ordens estavam a serviço de diferentes

coroas, quem controlava os aldeamentos podia dispor da mão de obra servil engajando diretamente ou alugando para os colonos. Os jesuítas estavam com a área de maior concentração indígena e isso garantia à ordem riqueza e poder. Por toda a fronteira norte, incursões de holandeses, franceses e espanhóis disputavam o monopólio português sobre o controle da mão de obra indígena.

Em 1697, os Carmelitas tomaram de assalto San Ignacio, localizada em uma ilha no rio Tefé, iniciando uma série de confrontos militares entre carmelitas e jesuítas que só seria encerrado em 1735 com a expulsão dos jesuítas do rio Solimões. As fronteiras da Amazônia, no entanto, não seriam resolvidas definitivamente antes da supracitada expedição de Euclides da Cunha em 1904. As missões religiosas foram responsáveis por transformar um grande contingente de indígenas de diferentes etnias em uma “massa indistinta” de tapuios ou caboclos falantes de *nheengatu*, preparados para o sistema trabalho introduzido pelos europeus e dotados de alguma consciência católica (LIMA, 1992, p. 64).

Por volta de 1751, os carmelitas já haviam fundado oito aldeias entre o rio Solimões e o rio Negro, mas o controle sobre a mão de obra indígena produzia outro tipo de conflito: os missionários frequentemente eram acusados pelos colonos de se negar a distribuir ou alugar os indígenas. Os indígenas também resistiram aos missionários: há relatos de um missionário morto pelos Caixanas entre o Solimões e o Japurá, padres “maltratados pelos índios” ou ainda a ação militar do Copacá, após o frei Antônio Andrade ser “trucidado” em uma revolta dos indígenas Jumas, que voltaram para o *centro da mata* (FAULHABER, 1992, p. 142). O governador Xavier de Mendonça de Furtado qualificou o conflito entre colonos e missionários pela mão de obra indígena como uma guerra civil por toda a província (FREIRE, 1991, p. 45) e promoveu a secularização da administração das aldeias para tomar posse dos povoados e dos proventos extraídos da mão de obra indígena sob seu controle.

Em 1755, a Capitania de São José do Rio Negro é desmembrada da Capitania do Grão Pará e o sistema de missões começou a ser desarticulado: nesse ano, 63 dos 67 povoados eram governados por missionários (LIMA, 1992, p. 59). Dois anos mais tarde, o governo determinou a expulsão dos jesuítas e o início do governo secular do diretório, que substituiu as missões e tinha como objetivo explícito a integração dos indígenas à sociedade colonial. Para isso, os Diretórios aboliram o uso do *nheengatu*, proibiram as casas comunais e abriram as aldeias aos colonos portugueses. No local da antiga missão carmelita foi fundada, em 1759, a Vila de Ega, atual Tefé. Embora a disputa entre Igreja

e Estado possa levar um leitor incauto a ver nas missões instituições anticoloniais dentro de um Estado colonial, talvez seja melhor tratar como uma contenda entre modelos diferentes de colonização.

Com a entrada de colonos nas aldeias do Médio Solimões, a economia regional ganhou novo fôlego. Nos próximos 100 anos, a economia de extração de produtos florestais, entre eles cacau, borracha e peixe boi, é marcada por expedições temporárias à floresta, mas com moradia permanente e comércio realizado na cidade (LIMA, 1992, p. 104). Durante o governo do coronel Joaquim Tonico Valente na Província do Rio Negro (1763-1779), foram fundadas, às margens do rio Japurá, as povoações São Matias, São Joaquim do Macapiri e Santo Antônio do Mapiri. Com as fronteiras entre Portugal e Espanha na Amazônia ainda em disputa, Ega recebeu, em 1781, uma Comissão Espanhola que ficaria na cidade por dez anos em missão diplomática. Naquele momento, a região estava sofrendo com escassez de comida devido aos contínuos ataques dos povos Mura. Em 1785, cerca de 150 Mura se aproximaram do diretor Mathias Fernandes, iniciando o fim das hostilidades. A partir de então, *Compadre Mathias* passou a ser utilizada como uma senha por outros Mura que queriam se engajar em relações comerciais pacíficas com as vilas portuguesas (LIMA, 1992, p. 76).

A localização exata da vila onde Mathias Fernandes era diretor não está clara: de acordo com o IBGE seria a vila Santo Antônio do Mapiri, no rio Japurá; de acordo com Lima (1992, p. 76), a vila de Imaripe, no lago Amanã. Paul Marcoy (1875, p. 376), atravessando a região em fins da década de 1840, afirma que já havia desaparecido qualquer vestígio das vilas de San Mathias, no lago Amanã, San Antonio, na entrada do rio Japurá, e San Joaquim de Coerunas e São João do Príncipe subindo o rio Japurá em direção à fronteira espanhola. No lugar onde deveria estar San Mathias no lago Amanã, Marcoy encontra um casal Omáguas e um tapuio fazendo farinha e, de acordo com seu testemunho, vivendo sozinhos naquele local há cerca de trinta anos.

Além da presença Mura no Baixo e Médio curso do Rio Japurá, existem ainda referências na bibliografia sobre os Miranha no Rio Japurá que, segundo Faulhaber (1997), são conhecidos na Colômbia como Witoto, naturais do tronco linguístico Bororo. O naturalista inglês Henry Bates (1892, p. 187), que viveu na Amazônia entre 1848 e 1859, destaca a presença de Miranha nos arredores de Tefé, e Martius, alguns anos antes, sugere que eles são o grupo mais numeroso na bacia do Japurá. Tanto Bates quanto Marcoy (1875, p. 385) reforçam ainda a fama de brutais e o aspecto segmentário

e fragmentado dos Miranha, que teriam a tendência de se organizar não em aldeias, mas em “famílias esparsas pela região, não ligadas umas às outras por laços além do nome comum e da tradição de inimizade geral contra as hordas de outra nação que tem o mesmo nome”.

Bates (1892, p. 262) afirma que as expedições que saíam de Tefé para coletar borracha no rio Juruá podiam demorar até sete ou oito meses para voltar, e que pelo menos um quarto dos 1.200 habitantes de cidade estava sempre coletando produtos na floresta. Além da extração na floresta, havia, na região de Tefé, uma produção razoável de açúcar e cacau nesse período (ALENCAR, 2009, p. 1). Muitas vezes essas coletas eram feitas por povos indígenas que conheciam bem a região e comercializadas com as cidades por meio do sistema de aviamento.

O aviamento tem uma longa história na Amazônia. Não se usava moeda metálica no Grão Pará até meados do século XVIII, e, desde o início da colonização, um sistema de crédito informal havia se consolidado. Um comerciante sediado em Belém supria de mantimentos uma empresa coletora de “drogas do sertão”, para receber em pagamento, ao fim da expedição, produtos recolhidos. Em muitos casos, se não houvesse nenhum contratempo, o pagamento iria chegar somente um ano após o adiantamento em produtos, o que tornava o negócio arriscado e dependente de grandes investidores capazes de manter semelhante capital paralisado. Esses investidores adiantavam os produtos para os comerciantes que, endividados, percorriam os rios e estabeleciam a mesma relação com seringueiros e ribeirinhos. O sistema já aparecia desenhado quando os “comissários volantes” iam de canoas pelos rios da Amazônia colonial vendendo cachaça e comprando produtos florestais de indígenas e diretores corruptos (MCGRATH, 1999, p. 62), mas foi se tornando mais sofisticado com o passar do tempo. Esse sistema de crédito sem dinheiro ficou conhecido como aviamento, seus credores como *patrões* e os endividados como *clientes* (SANTOS, 1980, p. 156).

Aviar significa, nesse contexto, fornecer mercadorias a crédito, em troca de um pagamento muitas vezes em produtos.¹⁷ Os produtos urbanos fornecidos pelos *patrões* normalmente eram sobrevalorizados, enquanto os produtos florestais comprados por eles saíam muito abaixo do preço de mercado. Os preços de alguns produtos eram estabelecidos por meio de contas complexas, como, por exemplo, a venda de madeira ou borracha baseadas no valor do metro cúbico. Há, ainda, muitos relatos de falsificações

17 Outros significados de aviar, segundo o dicionário Houaiss, incluem: concluir trabalho, firmar negócio, dar atenção, assassinar e mover rapidamente.

grosseiras nas contas, cobranças de juros absurdos e de punições físicas aos inadimplentes. Apesar disso, muitos consideravam suas dívidas não necessariamente como pesos que dificultavam sua mobilidade vertical, mas como elementos chave para essa mobilidade (WEINSTEIN, 1993, p. 25). O crédito oferecido em longo prazo funcionava também como uma garantia de que o aviador iria voltar e, assim, era também uma garantia de continuidade do abastecimento nos rincões da Amazônia onde não havia qualquer sinal do Estado. Para os *patrões*, os *clientes* mais valiosos eram aqueles com as maiores dívidas, já que sua fuga, doença ou morte significaria o não pagamento. Por isso, o valor tanto de *patrões* quanto de *clientes* era medido pelo tamanho de suas respectivas dívidas (CARNEIRO DA CUNHA E ALMEIDA, 2001), criando alguns “grandes demais para quebrar”.¹⁸

Ainda assim, os aviadores foram identificados com a colônia e se tornaram alvos dos revoltosos cabanos no interior da Amazônia. Iniciada em Belém em 1835 e continuada pelo interior da Amazônia até de 1840, a Cabanagem subiu o rio Solimões até Tefé, quando pelo menos uma dúzia de portugueses e outros estrangeiros foram “trucidados” na praça. O nome da revolta se referia às moradias dos revoltosos, cabanas características da população pobre ribeirinha, uma marca do caráter popular da revolta à qual se juntaram também quilombolas, indígenas e seringueiros. Eduardo Angelim, o presidente cabano em Belém durante alguns meses de 1836, era um seringueiro vindo do Ceará. Na vila de Caiçara, atual Alvarães, um cabano de nome Salazar e oriundo de Fonte Boa liderou uma massa que espancou portugueses para se vingar da “opressão e escravidão” à qual estavam submetidos (FAULHABER, 1993, p. 142).

A independência do país tinha então menos de 15 anos e muitos cabanos temiam que as províncias do norte fossem recolonizadas por Portugal. Mas o grito da massa em Alvarães dizendo se vingar da “opressão e escravidão” provavelmente não dizia respeito somente à independência nacional: os portugueses eram identificados ainda com o sistema de aviação e o endividamento decorrente. O sistema, no entanto, continuaria ainda como um importante eixo de crédito e seria fundamental durante a rápida expansão do mercado da borracha a partir de 1870.

18 O termo *too big to fail* foi divulgado pelo congressista estadunidense Stewart McKinney nos anos de 1980 e retomado após a crise de 2008 para designar instituições tão grandes e interconectadas que sua falência seria desastrosa para a economia como um todo.

Com a descoberta do processo de vulcanização,¹⁹ o mercado internacional da borracha cresceu rapidamente e, entre 1870 e 1912, o Brasil teve praticamente o monopólio da sua produção. Durante esses anos, a fronteira extrativa avançou rápido pelo interior da Amazônia, embora de formas diferentes em diferentes calhas de rios e estados, com a migração de nordestinos sob o um sistema endividamento intensivo. A expansão rápida da demanda obrigou os seringalistas a abandonar as expedições sazonais em troca de mão de obra permanente para garantir o monopólio da área. Além do acesso aos recursos florestais, o controle sobre a área garantia o monopólio do comércio dentro dos seringais, de forma que os *patrões* podiam estabelecer não só os preços (e as taxas de juros) dos produtos fornecidos a crédito, como também os preços dos produtos florestais comprados dos moradores. Com rápido crescimento econômico, a região do rio Juruá se tornou economicamente independente de Tefé ainda na década de 1870. No Médio Solimões o modelo de produção no século seguinte deixou de contar com expedições temporárias, e tanto a residência permanente quanto o comércio dos produtos migram para o interior.

Assim, no Médio Solimões a economia extrativista nos próximos anos provocou um tipo novo de colonização, atraindo camponeses nordestinos para a indústria da borracha. O extrativismo comercial serviu como vetor de colonização nas décadas seguintes, distribuindo pelos rios, igarapés e igapós famílias de *clientes* ligadas a *patrões* regionais, por sua vez conectados às casas internacionais de exportação em Manaus e Belém. Lançadas nos rios pela produção, essas famílias mantiveram suas formas de ocupação do espaço muito ligadas ao que produziam, locomovendo-se, com a casa e tudo, a cada época: um local de moradia durante a época de coleta de castanha, outro durante a pesca, um terceiro durante o período da mandioca e assim por diante. Como afirma Alencar (2010, p. 43), “este tipo de ocupação é distinto da ocupação que visa à formação de povoados como forma de garantir direitos sobre um território”. A área era, afinal, do *patrão* – ainda que ele não pudesse comprovar a propriedade.

A expansão da borracha foi feita por meio do sistema de crédito tradicional do aviamento, mas com algumas novidades. Em primeiro lugar, ao contrário dos nativos da região, os migrantes nordestinos chegavam aos seringais sem equipamento, conhecimento e já com uma enorme dívida relativa ao transporte de barco e alimentação até o fim do primeiro ciclo de produção. Já início do século XX, Euclides da Cunha

19 Método químico criado em 1839 por Charles Goodyear que produzia borrachas com mais força e elasticidade.

(1998) levantou a conta-padrão de um seringueiro no rio Purus, chegando à conclusão de que o trabalhador estava em estado de débito perpétuo e irresgatável. Relatos de uso de tortura para reforçar o monopólio e a disciplina no “tempo dos *patrões brabos*” (Alencar, 2009) são ainda hoje comuns na região, assim como histórias sobre assassinatos de seringueiros que tentavam quitar suas dívidas.

Afirmar que muitos *clientes* estavam em condição de escravidão por dívida com seus *patrões* não implica dizer que os sujeitos não possuíam à sua disposição formas de resistência. Weinstein (1983) demonstrou, por exemplo, que o isolamento dos seringueiros dificultava o controle da mão de obra e facilitava a resistência individual e coletiva. Proibições sobre plantar árvores frutíferas e abrir roçados nos seringais eram constantemente ignoradas, por vezes os *clientes* mantinham produções paralelas para gerar renda extra.

Os *patrões* exigiam ser os únicos compradores dos produtos coletados e os únicos vendedores de produtos urbanos para os seringueiros. O endividamento tinha uma função também de controle da mão de obra, promessa da continuidade perpétua daquela relação, e, por isso, eventualmente os *regatões*, comerciantes itinerantes, eram “parceiros no crime” (MCGRATH, 1999) de furar o monopólio e desviar recursos e produtos dos *patrões*. Vendendo produtos que os *patrões* não ofereciam, ou praticando preços mais vantajosos para os ribeirinhos, os *regatões* foram odiados por alguns e amados por outros na Amazônia. Sem ter o poder de reforçar o monopólio dos produtos, e sempre sob a mira dos que pleiteavam monopólio, os *regatões* criavam laços diferentes com as populações ribeirinhas, estabelecendo eventualmente relações de compadrio e parentesco, sem com isso deixarem de ser *patrões*.

Em 1912, os ingleses conseguiram transplantar as seringueiras para fazendas de monocultura em suas colônias na Ásia, provocando uma queda brusca nos preços da borracha e acabando com a era dourada da borracha brasileira. A migração em massa de nordestinos é interrompida e, nos 30 anos seguintes, os antigos seringais diversificam sua produção e passam a sobreviver como empreendimentos orientados ao mercado regional e contando com uma população estável (ALMEIDA, 1993, p. 45). É um período em que muitos seringueiros abandonam os seringais e passam a lidar com outros produtos florestais, como a pesca do pirarucu, coleta de castanha, produção de óleos ou agricultura.

Em 1943, no contexto da Segunda Guerra Mundial, a Inglaterra perde acesso aos seus seringais asiáticos e os Aliados recorrem ao Brasil para obter sua borracha. Getúlio

Vargas estabelece uma intensa campanha para levar aos seringais uma nova onda de migrantes, conhecidos então como Soldados da Borracha. Pelos próximos 40 anos, os *patrões* da borracha se tornam *clientes* do Estado nacional por intermédio de inúmeros programas de incentivo à borracha nacional, que se torna um monopólio (ALMEIDA, 1993, p. 46). Em 1972, a Superintendência da Borracha (Sudhevea) lança o Programa de Incentivo à Produção de Borracha Vegetal (Probor), um programa que deveria modernizar a produção dos seringais por meio de empréstimos generosos aos *patrões* da borracha (ALMEIDA, 1993, p. 60).

Essas dívidas que os *patrões* adquiriam para modernizar os seringais, mas utilizavam em uma série de outras atividades, muitas vezes tinham como lastro a borracha produzida nos seringais, ou seja, o fruto do trabalho dos seringueiros. Com os *patrões* fortalecidos com o incentivo estatal, os seringais muitas vezes voltaram a se tornar locais de produção menos diversificada, e os seringueiros se tornaram novamente mais dependentes dos *patrões*. Ainda hoje, no lago Amanã, os mais velhos falam dessas relações com os *patrões* como o tempo da escravidão, tempo em que não se estava *liberto*. O presidente da comunidade Ubim, em 2017, explicou-me assim a situação: “se você dever para uma pessoa você está compromissado, então você não está liberto, você está quase subordinado. Está trabalhando para pagar aquilo, às vezes não dá certo, isso aí que eu falo que se libertou daquela coisa que é ruim, daquela coisa de sofrimento”.

Em 1955, o governo federal criou a Zona Franca de Manaus, que é reformulada em 1967, atraindo capital para investimentos em Manaus e sufocando o sistema tradicional dos *patrões*, de forma que, a partir dos anos de 1970, vemos a desorganização da economia tradicional de extração baseada no aviamento. Nos extremos oeste e leste da Amazônia, esse processo de desorganização é acompanhado da chegada de grandes empresas e de um processo violento de expulsão dos ribeirinhos de suas terras, mas, no Médio Solimões, a desorganização do sistema dos *patrões* deixa um vácuo político. Os *patrões* mudam suas casas comerciais para Tefé e passam a atender também o público urbano. Em 1985, os programas de incentivo à borracha são paulatinamente desmontados e há uma nova queda na indústria, com a retirada dos *patrões* e o fim definitivo do monopólio.

Pelo menos desde os anos de 1950, a educação escolar passou a aparecer entre uma das principais demandas da população ribeirinha da região, entendida como capaz de permitir que as novas gerações pudessem construir outro projeto de vida (ALENCAR, 2007, p. 58). Em seu trabalho sobre a região, Lima (1992, p. 133) também

ênfatiza a importância das escolas na migração da população ribeirinha para as áreas urbanas, especialmente de crianças e adolescentes mulheres de 10 a 15 anos, enviadas à cidade para estudar enquanto trabalhavam na casa de moradores mais ricos de Tefé. Lima (1992, p. 153) descreve ainda a importância da construção das escolas na mobilização pela formação das comunidades e sugere que a *utopia da educação* seria, ao lado da ausência de estrutura em saúde, um dos principais motivos para a migração para as cidades.

1.2 Escolas, comunidades e lagos: a organização

A dificuldade de locomoção no Médio Solimões fez com que boa parte do trabalho eclesiástico historicamente se desse através das desobrigas, momentos em que os padres visitavam as famílias ribeirinhas isoladas no interior e, por isso, incapazes de frequentar as missas, confissões, batismos e outras cerimônias. Assim como as viagens dos regatões, esses momentos de encontro foram aos poucos transformados e apropriados pelas populações ribeirinhas, que usavam a visita dos padres para passar recados, expressar necessidades, injustiças e se organizar. Por meio desse contato descontínuo “os agentes eclesiásticos foram consagrados, inclusive por auto atribuição, especialmente do bispo, enquanto porta-voz das demandas frente a uma presença ativa do Estado junto à população” (NEVES, 2006, p. 8).

Dessa forma, embora o sistema de missões tenha organizado um longo período de servidão indígena, em várias situações a religião foi, ao contrário, um fator agregador nas lutas dos habitantes da Amazônia, e, em determinados momentos, a hierarquia católica manteve estreita relação com essas lutas. Em 1835, por exemplo, foi a reação do governo aos artigos de jornal do Bispo de Belém, Romualdo de Sousa Coelho, que precipitou a Cabanagem.

A partir dos anos de 1960, enquanto o capital migrava do Médio Solimões em direção à Zona Franca de Manaus e o sistema dos *patrões* se desorganizava, deixando um vácuo político na região, o movimento social ribeirinho no Médio Solimões inventou novas formas de se organizar. Apresento, aqui, um breve histórico de alguns movimentos sociais atuantes na região. Vários movimentos fizeram parte desse processo, mas, devido às limitações do presente trabalho, irei ter como foco as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), o Movimento de Proteção de Lagos (MPL) e, em especial, o Movimento de Educação de Base (MEB). Como veremos nas próximas

páginas, as histórias desses movimentos na região estão entrelaçadas e serão aqui tratadas como diferentes facetas de um mesmo processo. Nas conversas com os moradores antigos no lago Amanã, muitas vezes o conjunto desses movimentos é tratado como uma coisa só: a organização comunitária.

No Médio Solimões, o principal vetor para as lutas por educação foi o Movimento de Educação de Base (MEB), que começou na região em 1962. Em seus primeiros momentos, o MEB foi muito influenciado pela Acción Cultural Popular (ACPO), mais conhecida como Rádio Sutatenza, projeto de educação popular radiofônico pioneiro criado pelo padre colombiano José Joaquín Salcedo Guarín (BERNAL ALARCÓN, 2012). A ACPO havia sido fundada em 1947 na pequena cidade colombiana de Sutatenza, e alguns bispos brasileiros chegaram a visitar a rádio em fins da década de 1950 para conhecer o projeto, entre eles, dom Eugênio Sales, bispo de Natal (RN), e dom Joaquim de Lange, bispo de Tefé (FÁVERO, 2006, p. 38). A Radio Sutatenza atuava em uma região montanhosa, onde o deslocamento era difícil e os camponeses dependiam também das visitas pastorais para as celebrações.

A Prelazia de Tefé trabalha ainda hoje em um território de 266.969 km², maior do que todo o estado de São Paulo, e conta com paróquias em Carauari, Alvarães, Foz do Jutai, Itamarati, Uarini, Caitaú, Maraã e Fonte Boa. A região também é, até os dias de hoje, desprovida de estradas ou acesso por terra, de forma que toda a movimentação de pessoas e de mercadorias é dependente do transporte fluvial ou de aviões. Isso, sem dúvida, tornava o trabalho do MEB mais dependente da Igreja, posto que os custos para visitar o interior eram altos e dependiam de equipamentos caros, como barcos e combustível. Para lidar com a falta de recursos do MEC, Dom Joaquim de Lange ativou suas redes católicas de auxílio e conseguiu apoio financeiro em sua terra natal com organizações católicas holandesas. Com isso, o MEB-Tefé conseguiu uma emissora de rádio potente e capaz de alcançar uma região ainda maior do que a Prelazia de Tefé, além de barcos a motor para fazer a supervisão dos monitores (FÁVERO, 2006, p. 121).

Nos anos de 1960, para possibilitar as aulas do MEB, era fundamental que os ribeirinhos²⁰ morassem perto o suficiente para frequentar a sala de aula, e a formação de comunidades era coroada com a entrega do primeiro equipamento comunitário: rádio *cativo*. Embora as CEBs, durante a década de 1970, tivessem como objetivo explícito a produção de comunidades, na maior parte do país o que se fez foi nomear de

20 O termo ribeirinho está sendo utilizado aqui para facilitar a leitura, mas, como dito na introdução, não era uma denominação comum na região até a chegada do MEB.

comunidade agrupamentos previamente existentes, ou ainda reuniões e encontros de entre vizinhos específicos. Embora muitas comunidades tenham se formado através do processo de transformação de antigas vilas e localidades, no Médio Solimões havia uma importante especificidade: em alguns casos os ribeirinhos viviam distantes uns dos outros, em sítios ou antigas colocações, e, nesses casos, a formação de comunidades implicava necessariamente na mudança do local de moradia e, assim, na produção de uma nova forma de conviver. Para o MPL nos anos de 1980, a prática de guardar os lagos implicava na articulação do trabalho de várias pessoas com interesse no lago e na ocupação de determinados espaços estratégicos (a boca do lago ou a entrada de um igarapé por exemplo). Com o tempo, a organização em comunidades deixou de ser suficiente para o MPL, que passou a trabalhar com setores que incluíam várias comunidades. Embora a mobilização ribeirinha católica não tenha inaugurado a mobilização social na região, tendo se alimentado dos aprendizados e práticas das antigas mobilizações dos moradores da região, esses três movimentos foram muito citados frequentemente pelos comunitários com quem conversei e todos eles tinham como parte de sua metodologia a produção de comunidades. Esses movimentos têm em comum ainda o fato de mobilizarem inicialmente a hierarquia da igreja católica, ribeirinhos e indígenas, mas o MEB e o MPL incluíam também comunidades com diversas outras religiões.

Ao analisar a rica história de movimentos sociais relacionados ao direito à educação, Rogério Campos (2012, p. 369) afirma que a dimensão pública das práticas escolares “precisa ser interrogada do ponto de vista da sua contribuição à construção da esfera pública” e, assim, as lutas históricas pela educação no Brasil, “especialmente a partir da segunda metade do século XX, devem ser consideradas, também, expressão da luta pela ampliação do espaço público, além da escola ‘ela mesma’”.

Esses movimentos sociais em luta pela educação pública, portanto, incidem “na configuração do espaço público da educação” de forma direta e constituinte (CAMPOS, 2012, p. 361). Alguns desses movimentos foram protagonistas não só na ampliação do alcance de políticas públicas, mas nas suas formas de gestão. É o caso das escolas comunitárias de Salvador, caracterizadas por Campos (2012, p. 361), à época e de maneira provisória, como “escolas públicas não estatais”: “além de remeterem as reivindicações por educação escolar ao Estado tentaram, por seus próprios meios, a criação de espaços escolares sob sua responsabilidade, as chamadas ‘escolas comunitárias’”. Em Salvador, o movimento de escolas comunitárias produziu também

novas temáticas curriculares, de modo que “se cruzam as reivindicações materiais e as relacionadas à identidade dos grupos que a um tempo reivindicam a política pública a cargo do Estado, ao lado da criação autônoma de espaços escolares marcados por laços de pertencimento de natureza identitária” (CAMPOS, 2012, p. 361).

Cabe, aqui, uma pequena digressão sobre a caracterização dessas escolas. Durante os anos de 1990, o termo *público não estatal* se tornou um sinônimo de Organizações Não Governamentais (ONGs), Fundações e outros modelos semelhantes, de forma que opto por não o utilizar para evitar imprecisões. A caracterização como *público não estatal* também tem a desvantagem de ser um termo mais negativo que propositivo: ele anuncia o que não é mais do que o que é. Os sujeitos envolvidos nas lutas supracitadas por escolas em Salvador caracterizavam as escolas pelas quais lutavam com o mesmo termo utilizado pelos sujeitos envolvidos em lutas semelhantes entre os ribeirinhos do Médio Solimões: comunitárias. O termo tem a vantagem de ser descritivo e positivo: implica a necessária existência de uma comunidade que suporte e dê sentido àquela escola, provavelmente sua característica realmente mais marcante. O comunitário também implica em um tipo especial de socialidade, e um espaço público, ou melhor, comunitário, mantido por um grupo de pessoas que se vinculam entre si, sem mediação e às margens do poder estatal.

No Brasil, a formação do MEB teve muita influência da experiência da Ação Católica Brasileira (ACB), movimento criado pela Igreja Católica em 1935 para organizar católicos leigos que gostariam de colaborar com a igreja. Embora, na década de 1930, a Ação Católica estivesse mais ligada a grupos conservadores, em 1960, parte da ACB, como a Juventude Universitária Católica (JUC), havia dado uma guinada em sua orientação ideológica. A JUC havia se aproximado do Partido Comunista Brasileiro (PCB) dentro da União Nacional dos Estudantes (UNE) e iniciado o caminho de tensionamento com o a Igreja que resultaria na fundação da Ação Popular (AP) em 1962. As JUCs de Minas Gerais, Goiás, Pernambuco e vários outros estados da região nordeste do país foram fundamentais nos primeiros seis anos do MEB (FÁVERO, 2006).

As ambições de unificar as diversas experiências de educação popular dentro da militância social católica foram expressas no 1º Seminário de Educação de Base, em Aracaju ainda em 1960. Do ponto de vista oficial, no entanto, o MEB foi criado pelo decreto n. 50.370 de 21 de março de 1961, e colocado sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) ainda durante o errático governo de

Jânio Quadros. Com isso, o MEB passou a contar com algum investimento do Ministério da Educação (MEC) e com o Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIRENA), criado em 1958. Durante seus primeiros anos, o MEB concentrou suas ações nos estados da região norte e nordeste do país, e as experiências desse período foram fundamentais para a elaboração da ideologia do movimento (FÁVERO, 2006, p. 126).

Impressionado com a visita a Sutatenza, já em 1960, Dom Joaquim de Lange começou a enviar seus paroquianos de Tefé para treinamentos no Rio de Janeiro, Belém, Aracaju, Natal, Bragança, Santarém e Manaus. O MEB-Tefé foi oficialmente aberto em 1962, mas foi somente com a chegada do equipamento de rádio na cidade, em 1963, que o movimento fez sua primeira transmissão. As primeiras escolas do MEB foram nas (ainda) localidades São Benedito, Tapiranema e Nogueira no lago Tefé; Porto Nazaré Costa de Tefé, Boa Vista, Socorro, Missão, Barreira da Missão, Santo Isidoro e Jenipaua, na margem do rio Solimões; Cuanaru, Santa Clara, Macari, Porto Novo, Arauiri, a ilha do Pananin; e São Francisco do Icé, na ilha do Icé (MEB, 2002, p. 12). Protázio Pessoa, um dos organizadores do MEB-Tefé desde o seu início, teve a oportunidade de participar de treinamentos em Natal e Aracaju antes mesmo do equipamento de rádio chegar a Tefé (COELHO E SILVA, 2011, p. 3). Ao descrever o movimento, destaca a *escassez de comunicação* como um dos problemas regionais:

As arquidioceses de Natal e Aracaju foram pioneiras desta experiência educativa no Brasil, com a implantação, viabilização e aplicação de um processo educativo que se mostrou adequada para a atuação nas áreas subdesenvolvidas, onde a escassez de comunicação era uma realidade, de recursos naturais disponíveis e recursos humanos com capacidade de pensar e mudar a história que mantém ainda hoje a maioria da população em nível de submissão cultural, econômica e social incompatível com a dignidade humana e de cidadania. (PESSOA in: COELHO E SILVA, 2011, p. 1)

No contexto nacional, o desenvolvimento do MEB em seus primeiros momentos foi vertiginoso, e suas rádios chegaram ao número de 60 em apenas 19 meses (SOUZA, 2006, p. 57). O MEB trabalhava com uma proposta educativa em sintonia com os princípios de Paulo Freire, que esteve em seus quadros desde o primeiro momento. Depois de três anos de crescimento, no entanto, veio o golpe de 1964 e, entre 1965 e 1966, enquanto militares e Igreja Católica negociavam seus papéis no novo regime, o financiamento do MEB começou a desaparecer. No início de 1966, os coordenadores regionais do MEB organizaram um encontro no Rio de Janeiro para reagir. O encontro produziu uma carta afirmando a disposição e a necessidade em se manter o trabalho e

contou com uma participação de coordenadores de todo o país. Protázio Pessoa e outros coordenadores dos sistemas da região norte estiveram presentes, e Fávero (2006, p. 121) considera que essa foi a primeira vez que o peso da visão e da experiência dos sistemas da Amazônia se fez realmente sentir dentro do MEB.

A partir de meados de 1966, entretanto, o MEC decidiu intervir no MEB, provocando a reação do grupo de militantes ligados às JUCs e à AP. Os militares e alguns bispos viam a aproximação da AP com os recém-fundados sindicatos rurais com desconfiança, e alguns temiam ainda que isso pudesse reabrir a crise entre a JUC e a hierarquia da Igreja, que permanecia latente desde a aproximação da JUC com o PCB. A CNBB, por fim, encaminhou, em maio de 1966, uma carta ao MEC na qual afirmava que a cartilha do MEB *Viver é lutar*²¹ criava “dificuldades de interpretação”, e se dispunha a tirar a cartilha de circulação. A CNBB também se dispunha a descentralizar o MEB, na tentativa de fragmentar o movimento que, até então, tinha hegemonia no Conselho Diretor Nacional e na equipe técnica nacional (FÁVERO, 2006 p. 120). Parte significativa dos grupos regionais do MEB viu isso como um ataque à metodologia e à prática do movimento e, ao final do ano, boa parte dos grandes sistemas radiofônicos do MEB foi fechada, alegando falta de condições de trabalho. Em julho de 1966, no entanto, enquanto os sistemas mais antigos do MEB eram encerrados, o MEB-Tefé inaugurava um novo prédio para abrigar sua Rádio Rural (RURAL, 2016).

Quando o MEB-Tefé iniciou suas transmissões em 1963, toda a região passava por profundas modificações demográficas. Os municípios de Marã e Japurá haviam acabado de ser criados (embora suas primeiras eleições só fossem ocorrer depois do fim da ditadura) e o sistema de aviamento estava passando por uma profunda crise (ALENCAR, 2007, p. 53). Com a queda dos preços da castanha e da demanda pelo látex, as atividades extrativistas centradas na pesca, seringa, extrativismo vegetal, coleta de castanha e caça de animais estavam em declínio. Os comércios mantidos pelos *patrões* de Tefé e Coari, bases fundamentais do sistema de aviamento, foram aos poucos desorganizados. Vários *patrões* abandonaram a região e, conseqüentemente, as famílias que dependiam deles para se comunicar e para ter acesso a bens de consumo (ALENCAR, 2007, p. 53). Com a intensificação dos investimentos na Zona Franca de Manaus no final da década, a capital do estado se tornou um polo de atração de capitais

21 A cartilha *Viver é lutar* do MEB era pautada pela proposta de Paulo Freire, partia de exemplos cotidianos das classes populares e foi muito atacada pela direita da Igreja Católica e pelos defensores da ditadura militar no Brasil. Osmar Fávero (2006) faz uma análise detalhada da cartilha e sua metodologia.

e de mão de obra. No médio rio Solimões esse foi um momento da substituição dos antigos padrões pelos regatões, comerciantes que também trabalhavam com troca de produtos em espécie, adiantamento de mercadorias e endividamento dos moradores, mas com um controle menor sobre a população (MCGRATH, 1999).

A Rádio Rural de Tefé, portanto, chegou em um momento de desorganização econômica em uma região de “escassez de comunicação”. Partindo de uma metodologia freiriana de ensino, o MEB-Tefé “desenvolveu ações voltadas para a organização comunitária e a formação de lideranças de base” (ALENCAR, 2007, p. 50). Durante os 50 anos do MEB na região o movimento sobreviveu ao fim da economia da borracha e aos abusos relacionados à pesca predatória nos lagos da várzea, organizando parte da população ribeirinha na formação de comunidades, que mais tarde se organizariam em setores. Essa organização serviu como base para a formulação de demandas para o poder público. Na zona rural do município de Tefé, a mobilização pela educação de base por meio das comunidades instituiu uma nova forma de organização social e socialidade para aquela população, obrigando o Estado a adequar suas políticas para a nova situação.

As aulas do MEB eram transmitidas pela Rádio Rural e acompanhadas por monitores escolhidos dentre os membros já alfabetizados das comunidades (ALENCAR, 2007, p. 51). Os monitores deveriam distribuir os materiais didáticos e comparecer às reuniões mensais na sede do município para avaliar o desempenho dos estudantes e corrigir as provas (RURAL, 2016). Com a Rádio servindo de eixo, os monitores então passaram a participar de um círculo de trocas novo na região, em que eles desciam o rio e se encontravam mensalmente para discutir problemas e soluções de suas comunidades. A proposta do MEB era que os debates mensais dos monitores seriam absorvidos pela programação da Rádio, que incluiria em seus programas espaço para a expressão desses problemas e das soluções. Segundo a apresentação da Rádio Rural de Tefé, mais do que alfabetização, a educação de base “politicava a mente dos ribeirinhos, fornecia-lhes noções de seus direitos e de como alcançá-los, dava conselhos sobre higiene, saúde, técnicas agrícolas etc.” (RURAL, 2016).

A formação de comunidades era importante para o MEB consolidar sua proposta de rádio escolas rurais, mas é importante ressaltar que havia comunidades antes da atuação do MEB, posto que as famílias, ainda que ocupando o espaço de maneira dispersa, mantinham vínculos, trocas e se visitavam, especialmente em casos de celebrações e de festas religiosas. Segundo Alencar (2007, p. 55), o que ainda não

existia era a organização da “comunidade enquanto uma entidade política, como se concebe hoje”. A partir daquele momento, um novo tipo de organização social e política parecia se formar ao redor dos rádios do MEB nas recém-fundadas comunidades. A adesão do modelo de comunidade pelos ribeirinhos era então coroada com um nome de santo católico protetor e a “transferência de um rádio – o cativo –, posto que apenas autorizado a transmitir atos religiosos e aulas para alfabetização de crianças e adultos” (ALENCAR, 2007, p. 55).

Entre 1962 e 1965, a Igreja Católica organizou o Concílio Vaticano Segundo, de forma que os primeiros anos do MEB aconteceram paralelamente ao Concílio e informados por ele. O interesse do Concílio era modernizar a Igreja (CONSTITUIÇÃO, 1966), atraindo os fiéis e fomentando a “vida cristã” e a “união de todos” e, para isso, acabou com o uso do latim nas missas católicas por exemplo. Em 1968, o Conselho Episcopal Latino-Americano (Celam), até então a única articulação continental do bispado católico, organizou em Medellín, Colômbia, a Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. A experiência da Igreja na Amazônia foi fundamental na Conferência de Medellín, com bispos de vários países da região compartilhando suas experiências sobre o isolamento e a exploração. A Conferência de Medellín foi também o início do movimento de Teologia da Libertação, que teve grande importância no continente. A Teologia da Libertação retomou o antigo método Ver-Julgar-Agir, que, nos anos de 1930, era adotado pela então conservadora Ação Católica, e adaptou para o seu projeto de “opção preferencial pelos pobres”.

A partir de 1972, esse movimento de construção de comunidades foi reforçado com a chegada das CEBs, “uma nova concepção de Igreja Viva, não totalmente dependente da ação de padres e irmãos” que passava o protagonismo do trabalho missionário para os agentes pastorais que moravam nas comunidades, em muitos casos monitores do MEB (NEVES, 2006, p. 9). As CEBs, portanto, eram frutos da Conferência de Medellín e sua “opção preferencial pelos pobres”. As comunidades ribeirinhas que já estavam sendo formadas tiveram então seu caráter político ainda mais ressaltado, “pois havia o trabalho de conscientização das pessoas sobre a necessidade de se organizar para reivindicar direitos e exercer a cidadania” (ALENCAR, 2007, p. 55). Dessa forma, as famílias passaram a ver uma possibilidade de se organizarem em comunidades para “reivindicar junto ao poder público municipal a melhoria na infraestrutura comunitária, o acesso à educação e a assistência à saúde”. Segundo Alencar (2007, p. 55), esse modelo de comunidade se tornou o “principal suporte da

cidadania das populações rurais da Amazônia”, seguido posteriormente pelo associativismo.

As CEBs estiveram presentes desde os bairros industriais de São Paulo até o Médio Solimões, tinham uma articulação forte com o movimento social e demandava escolas implantadas pelo poder público, mas geridas e dirigidas pelas comunidades, além de exigir o fim do autoritarismo na escola e demandar que suas crianças fossem não só alfabetizadas, mas convenientemente educadas (BETTO, 1981).

O MEB-Tefé funcionou por quarenta anos no meio rural da região, fundando escolas e, com elas, comunidades que alteraram a paisagem política e ambiental da região. A demanda por legitimidade das comunidades como interlocutores com o Estado incentivou, em um segundo momento duas décadas depois, a formalização dessas comunidades em associações registradas em cartório, abrindo as portas também para empréstimos bancários. Durante a cerimônia de encerramento do MEB-Tefé em 2002, seu ex-diretor Protázio Lopes fez uma análise do histórico e do fim do movimento, afirmando que a “diretoria da comunidade era para organizar as atividades junto a escola”, posto que a escola era um eixo ao redor da qual “vinham todas as atividades comunitárias”. Em muitos casos, as comunidades da região eram povoados novos, fundadas a partir da “Campanha Contra o Isolamento” da Prelazia de Tefé, mas, mesmo nos locais onde antes ficavam vilas ou colocações de seringa e castanha, a nomeação como comunidade implicava novas formas de convívio, socialidade e organização. A comunidade era entendida, de forma geral, como uma mobilização coletiva para auxílio mútuo em “plantio de roças, hortas, campo de futebol, limpeza em área com pequeno povoado, casas, lago comunitário, reformas habitacionais, cuidados com a criação de animais domésticos, festas cívicas, populares, dos santos padroeiros e tantas outras atividades coletivas” (COELHO E SILVA, 2011, p. 7). A importância da mobilização por meio do trabalho coletivo era ressaltada ainda pelo material didático do MEB, nomeado “Mutirão”, e pela campanha de leitura bíblica chamada de “*ajuri* da palavra de Deus”.

De acordo com o material oficial do MEB, as comunidades recebiam quinzenalmente a visita de seus membros para uma reunião conhecida como vistoria, que gerava relatórios sobre as condições dos moradores, suas necessidades imediatas, a mobilização para o trabalho coletivo e a atuação do monitor do MEB. Por meio das entrevistas com antigos militantes do movimento e de pesquisas no arquivo do MEB-Tefé, pude verificar, no entanto, que somente algumas comunidades recebiam visitas

quinzenais: as distâncias e as condições de viagem pelos rios, especialmente nas primeiras duas décadas do MEB, produziam periodicidades próprias para cada comunidade. De acordo com os relatórios de vistoria no arquivo do MEB, é possível observar também que as reuniões não se restringiam a avaliações da docência em seu sentido mais estrito. Pelo contrário, os relatórios incluem narrativas de disputas com os *patrões* e com os poderes públicos constituídos, tensões internas nas comunidades recém-formadas, histórias sobre *visagens*²² e escolha de santos padroeiros. De acordo com Protázio Lopes, as vistorias deveriam relatar quaisquer outros “problemas que poderiam ter surgido na comunidade” (MEB, 2002, p. 13). Uma análise mais aprofundada sobre esses relatórios ainda precisa ser produzida.

Mais que relatórios sobre os monitores do MEB, essas vistorias parecem ser avaliações do próprio projeto comunitário que se desenvolvia. Cumpre observar que, já na década de 1960, o MEB-Tefé possuía uma característica particular frente ao MEB nacional: apesar da participação de alguns freis e freiras vindos de outras localidades, a maior parte dos monitores e participantes do MEB-Tefé era nativa do meio rural do Médio Solimões. Não havia, no período, universidades em Tefé, e a distância de Manaus impedia a participação frequente de estudantes universitários no movimento – característica comum do MEB em outros estados nesse período. Os monitores e lideranças do MEB-Tefé, apesar de participarem dos cursos de formação na Prelazia de Tefé, eram *dali mesmo*, parte das redes nativas de trocas e parentesco.

Embora existam diversos trabalhos sobre a continuidade do MEB até o presente momento, parte da produção historiográfica sobre o movimento encerra as análises do movimento em 1966 (FÁVERO, 2006; COELHO E SILVEIRA, 2013; SOUZA, 2006). A partir desse ano, a repressão ao movimento social se agrava, muitos dos militantes ligados ao movimento estudantil buscam outros caminhos de atuação, e boa parte do sindicalismo rural é duramente perseguido. O MEB-Tefé, entretanto, atravessou os anos de 1960, sobreviveu ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL),²³ continuou existindo e se transformando até 2002.

22 Visagem: definição

23 O MOBRAL foi um programa de alfabetização que, ao contrário do MEB, era diretamente controlado pelo MEC. Foi fundado em 1968 e passou a funcionar em 1971. Apesar de alguma influência do método Paulo Freire (as palavras geradoras, por exemplo), o MOBRAL era, em geral, mais conservador e conectado às hierarquias do regime, sendo encarado por alguns como um ataque aos projetos de educação popular do MEB. Coelho e Silva (2011) analisam detalhadamente as relações de conflitos, disputas, parasitismo e alianças estabelecidas entre o MOBRAL e o MEB durante sua coexistência em Tefé (AM).

Segundo Fávero (2006, p. 120), ao contrário dos sistemas nos estados da região norte, em Minas Gerais, Goiás e nos estados da região nordeste o MEB trabalhava “em áreas nas quais a exploração dos camponeses e trabalhadores rurais era muito mais severa e o conflito social muito mais aberto” e, por isso, seus coordenadores haviam se lançado na abertura de uma perspectiva revolucionária. Ainda segundo Fávero (2006, p. 120), a “experiência na Amazônia era mais nova, constituía-se basicamente de sistemas radiofônicos isolados, abrindo-se para o conservador desenvolvimento de comunidades” onde a escola seria apenas “mais uma atividade no elenco das já existentes”. As áreas de atuação seriam ainda muito mais vastas onde “o conflito era apenas latente”. Apesar disso, no entanto, Fávero (2006, p. 126) não considera que após 1966 tenha havido “recoo ideológico” na Amazônia, uma vez que “muitas equipes continuaram a desenvolver sua ação educativa como sempre a tinham desenvolvido, provavelmente até de modo adequado às necessidades de suas respectivas áreas de atuação e ao nível do conflito social existente nessas áreas”.

Embora, de fato, o isolamento e a vastidão do território sejam uma característica do MEB-Tefé, é importante não perder de vista alguns dos motivos que garantiram a continuidade do movimento na região. A ideia de que a exploração na Amazônia seria de qualquer forma mais branda e que o conflito social seria mais opaco parece desconhecer não só a situação dos povos indígenas da região, como todo o sistema de aviamento e os *patrões* ligados à seringa, à madeira ou à pesca. O fato de a população da região identificar até hoje esse momento histórico como período de escravidão aos *patrões* deveria ser motivo suficiente para expurgar qualquer perspectiva baseada na amenidade, mesmo relativa, da exploração na região (ALENCAR, 2009). Como vimos anteriormente ao tratar dos seringais, tanto o isolamento quanto a vastidão podem também ser utilizados como formas de dificultar o controle de qualquer autoridade central.

Em 1978, o governo brasileiro propôs dividir terras indígenas em propriedades individuais para que os indígenas pudessem colocar as terras no mercado imobiliário. Manuela Carneiro da Cunha (1993) ressalta que já havia então um precedente histórico para semelhante proposta: as leis brasileiras de 1850 e 1854 resultaram em cerca de 30 anos de vendas desenfreadas de títulos indígenas. Com apoio do CIMI, o movimento indígena se organizou nacionalmente e conseguiu barrar a proposta, garantindo a indivisibilidade de suas terras. A vitória das reivindicações fundiárias indígenas chamou a atenção de grupos que também enfrentavam problemas fundiários semelhantes, como

quilombolas, seringueiros e ribeirinhos (CARNEIRO DA CUNHA E ALMEIDA, 2001).

Em meados dos anos 1970, a Prelazia de Tefé possuía ao todo oito comunidades somente. Em 1982, já eram 36 comunidades estruturadas, com monitores nativos das comunidades e recebendo visitas frequentes de instrutores, dentre as quais quatro eram aldeias indígenas: Miranhas do Miratu, Méria, Mayoruna do Marajaí e Cambeba do Jaquiri. Algumas décadas depois, no entanto, outras dessas comunidades da região passaram a se identificar como indígenas, como a comunidade Jubará. De acordo com Faulhaber (1984, p. 63), a atuação do MEB entre os povos indígenas surtia um “efeito mais intenso” do que entre as comunidades não indígenas, “sendo vistas estas últimas mais como grupos residenciais do que como comunidades propriamente ditas”. Em seu momento de maior mobilização, o MEB-Tefé contou com 186 núcleos de educação, incluindo os núcleos urbanos (MEB, 2002, p. 25).

Quando pude entrevistar antigos militantes da organização comunitária, os mesmos personagens apareciam atuando no MEB, nas CEBs, no MPL, as histórias misturavam e era difícil saber onde começava um movimento e terminava o outro. Vários monitores das aulas do MEB mais tarde foram animadores católicos nas CEBs e paralelamente guardaram laços com o MPL. Um exemplo de uma história entrelaçada como essa é a trajetória de Petrus Antonius Michiels, o Irmão Falco, frei spiritano holandês que chegou a Tefé com 30 anos em 1964. Dom Joaquim de Lange tinha planos de construir novas estruturas e havia pedido à Congregação do Divino Espírito Santo que enviasse missionários pedreiros. Irmão Falco, pedreiro formado pela Congregação, veio para atender essa demanda. Além da nova sede da Rádio Rural, a equipe formada e dirigida por Irmão Falco construiu em Tefé o Hospital São Miguel, o Colégio das Irmãs, a escola Frei André e a Igreja de Santo Antônio (MARTINS, 2012, p. 21). Em 1968, o Bispo incumbiu a equipe de Irmão Falco de formar novos pedreiros e construir as casas do bairro de Juruá, que seria ocupado por migrantes que desciam o rio homônimo.

Durante a década de 1970, Irmão Falco passou a instruir os monitores do MEB e lecionar em escolas de Tefé. Durante o mesmo período, envolveu-se também na construção de agrovilas nos terrenos da Igreja, assentamento de ribeirinhos que haviam sido expulsos de suas terras. Aproveitando do contexto político deixado pela desorganização do sistema dos *patrões*, comerciantes da pesca industrial passaram a invadir os lagos da região, utilizando modos de pesca predatórios. Em 1973, foi registrado, nas proximidades de Manaus, um conflito que ficou conhecido como “guerra

do peixe”, derivado de uma disputa pelo acesso aos recursos pesqueiros (MOURA, 2001, p. 137). São dessa época as primeiras iniciativas de cogestão da várzea nos municípios de Parintins, Tefé e Silves (MOURA, 2001, p. 171), acordos feitos entre ribeirinhos para proteger lagos.

Em 1980, chega a Tefé Dom Mario Clemente Neto, bispo que substitui Dom Joaquim em 1983. Em 1982, Irmão Falco é eleito coordenador pastoral da Prelazia, incumbido de visitar constantemente as comunidades. É dessa época o surgimento em Tefé do MPL, que teve em Irmão Falco uma liderança importante. As contínuas invasões dos pesqueiros industriais, algumas utilizando arrastões ou mesmo bombas, deixavam os lagos vazios e os ribeirinhos com fome. O MPL era um movimento por soberania alimentar, contra a fome e por autonomia, mas aos poucos passou a aliar essa pauta com a defesa da biodiversidade nos lagos e a questão ambiental. Ao questionar o direito dos pesqueiros à exploração irrestrita, o movimento colocou em pauta ainda a questão fundiária da várzea da Amazônia. Como forma de demonstrar a estabilidade da ocupação na área, o MPL passou a incentivar que os comunitários plantassem pés de frutas, esperando que os pomares fossem índices de ocupação permanente.

O modelo defendido pelo MPL estabelecia três categorias de manejo: lagos de manutenção, que serviriam às demandas imediatas de alimentação dos moradores; lagos livres, que seriam utilizados para a pesca comercial; e lagos de procriação, que deveriam ser mantidos como santuários para a renovação dos estoques pesqueiros (MOURA, 2001, p. 173). Nos anos de 1980, a divisão das comunidades em setores foi feita praticamente pelo Irmão Falco, fato registrado em uma canção chamada “Grita, Falco” e cantado nas assembleias da organização comunitária ainda hoje. O MPL precisava articular alianças e acordos entre comunidades para conseguir *guardar* os lagos, e para isso precisava de uma organização complexa. Entre outras coisas seus membros faziam rodízio para vigiar os lagos e, se necessário, impedir a entrada ou a pesca dos invasores, e para isso, precisava articular várias comunidades próximas, daí a necessidade de uma instância maior, os setores. A situação era sempre delicada, posto que os pesqueiros chegavam aos lagos com barcos grandes, armas de grosso calibre e algumas vezes portando bombas, enquanto os ribeirinhos iam de canoas e, eventualmente, espingardas.

1.3 Dívida, parentesco e proximidade: a revolução

Em uma das conversas que tive no lago Amanã com um antigo militante da organização comunitária, fiquei desconcertado com referências contínuas a uma tal “época da reforma agrária” (qual? eu me perguntava), mas outros comunitários eram ainda mais audaciosos e falavam em “revolução comunitária”. Uma comunitária chegou a se referir a um “espírito revolucionário” da Conferência de Medellín. Os termos não parecem se referir, no entanto, a um evento específico, mas a um longo processo de criação e organização das comunidades. Ao tratar dos seringais no alto rio Juruá, Almeida (2004, p. 36) nomeia o processo de mobilização que levou à demarcação das Resex de Revolução no Rio Tejo, embora não discuta o termo. Para a presente pesquisa, uso o termo revolução comunitária porque foi parte do vocabulário utilizado pelos comunitários com quem convivi e que me contaram várias dessas histórias. É importante, no entanto, entender por que esse processo foi entendido como revolucionário por alguns participantes.

Antes do início da organização comunitária na década de 1960, o meio rural da região estava largamente organizado ao redor de dívidas impagáveis, ribeirinhos isolados e sujeitos aos desmandos dos *patrões* e latifúndios com propriedade questionável. Em poucas décadas, esses ribeirinhos conseguiram a cogestão de territórios imensos, acesso a escolas, postos de saúde, programas de transferência de renda específicos²⁴ e linhas de financiamento próprias. As comunidades criadas por eles para atender às aulas, guardar os lagos e formular demandas ao poder público se tornaram interlocutoras prioritárias com o Estado, lugar ideal para manter equipamentos públicos como posto de saúde e escola. No Médio Solimões, esses acontecimentos produziram um novo modelo de organização de demandas, autogestão, socialidade e, assim, de pessoa.

Um dado relevante a ser considerado sobre as comunidades é que a inserção de uma pessoa dentro de uma comunidade não é baseada unicamente na residência (ALENCAR, 2007, p. 54). É possível, inclusive, morar em uma comunidade, ou mesmo isolado, e participar de outra. De acordo com Alencar, a inserção na comunidade se daria pela participação efetiva nas reuniões, “sejam elas de cunho religioso ou político”. Essas reuniões comunitárias com muita frequência eram dedicadas às maneiras de solucionar alguns problemas de estrutura local, como construção de escolas, poços de

24 Projeto de pagamento por serviços ambientais estabelecido por meio da Lei n. 3.135, sobre Mudanças Climáticas, Conservação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável do Amazonas, e da Lei Complementar 53, sobre o Sistema Estadual de Unidades de Conservação (Seuc), ambas promulgadas em 5 de junho de 2007.

água, ou a guarda de lagos, de forma que a participação nas reuniões coletivas inclui também a participação no trabalho coletivo. Dessa forma, organizados por meio do trabalho coletivo e da coabitação, os ribeirinhos conseguiram encaminhar suas questões políticas “para reconhecimento pelos titulares do poder municipal e estadual” (NEVES, 2006, p. 13).

De acordo com uma antiga militante das CEBs da região, os ribeirinhos costumavam analisar três aspectos para formar suas comunidades. O aspecto mais visível era a proximidade das casas, com as comunidades sendo formadas por habitantes de um mesmo seringal, um mesmo igarapé ou uma mesma curva do rio. Outro aspecto era o parentesco, com os moradores escolhendo parentes de várias partes da região para fundar comunidades. O último aspecto analisado era o relacionamento do possível comunitário com os pequenos comerciantes da região, com os ribeirinhos que não eram *patrões*, mas revendiam alguns poucos produtos e contavam com um livro de dívidas. De acordo com o relato, os ribeirinhos inadimplentes foram preteridos, e aqueles com fama de “bons pagadores” foram escolhidos na hora de formar as comunidades.

Em 1987, algumas famílias que viviam em um seringal em um rio chamado Juá Grande, que desaguava no lago Amanã, decidiram se mudar para uma “ponta” no lago onde tinha uma grande samaúma e fundar uma comunidade. Eram, ao todo, oito famílias, todas com o mesmo *patrão* e todas oriundas dos seringais rio Juruá, mas decididas a parar totalmente com a seringa e se dedicar à agricultura, batizando a comunidade de Boa Esperança. Em uma carta para a Rádio Rural, ainda em 1987, Seu Tiago, o monitor do MEB na comunidade e animador do setor informa que a comunidade estava despertando: já possuíam agente de saúde, um conselho da comunidade, um grupo de “ajuri da palavra de Deus” com quatro pessoas, um grupo de 15 pessoas para a limpeza da comunidade e, por fim, a comunidade havia decidido tabelar o preço da farinha. A carta segue pedindo conselhos sobre a documentação do território, dado que os ribeirinhos não tinham propriedade legal do terreno, convida o locutor Carlos para conhecer a comunidade Boa Esperança e pede para dedicar a música do Pinduca Dona Mariana a todos os animadores, catequistas e crianças da comunidade. Atualmente, Boa Esperança possui cerca de 60 casas, três bairros e é a maior comunidade no interior de Maraã.

Carlos escrevo esta carta
 Para da noticia da comunidade!
 Carlos a comunidade esta se
 dissipando, temos a gente de
 Saude, e um grupo de ajuai
 São 4 pessoas que celebra,
 fizemos o conselho da comunidade
 Para a limpeza da comunidade
 São 15 membros o primeiro
 trabalho vai ser no dia 24
 cada mês e 2 dia Para esta
 trabalho, temos outra coisa
 a tabela da farinha,
 nós fizemos a reunião e tabelamos
 a presa da farinha nós só vende
 pelo o preso que está ou paga
 ou se não nós não vende
 Porque se nós não se unir
 a coisa vai fica Preta,
 Carlos tem um problema
 que não temos os documento
 do Lugar onde nós mora
 qual é a fuda que vocês dão
 a nós? nós que uma orientação
 de vocês, ou se não você venha
 aqui com nós e conhece a Boa
 ESPERANÇA,
 Aqui vou terminando so quero ouvir
 Amurica do Pinduca Dona Mariana
 o ferece Para todos os Animadores
 Catequistas, e os cronacas da minha
 comunidade.

Carta à Rádio Rural de professor da comunidade Boa Esperança do lago Amanã, 1987. Arquivo do MEB-Tefé na Rádio Rural em Tefé. Caixa Relatórios 1987.

A documentação fundiária era uma questão crítica, representava a possibilidade de garantir ou não a posse definitiva do território, motivo pelo qual um comunitário que citei no início deste tópico nomeou o processo de reforma agrária: não há dúvida que a

terra seja uma questão importante na mobilização. Uma das características derivadas do monopólio do território pelos “*patrões* brabos” era o controle dos preços: o controle sobre o território garantia aos *patrões* não só o controle do preço dos produtos urbanos que vendiam aos ribeirinhos, mas também o controle dos preços dos produtos florestais que compravam deles. Os comunitários afirmaram que, se a coleta era boa, era possível pagar a *conta nova*, mas havia sempre uma *conta velha*, de anos anteriores e sobre a qual corriam juros, que nunca poderiam ser pagas. O tabelamento do preço da farinha citado na carta de 1987 era uma espécie de controle comunitário dos preços da farinha, e, naquele momento, estava alinhado às lutas por soberania alimentar, como a guarda dos lagos.

O grupo de limpeza na Boa Esperança havia sido organizado com 15 voluntários dispostos a dedicar pelo menos dois dias do mês para limpar a comunidade – que, até então, possuía somente nove casas. O “ajuri da palavra de Deus”, embora mobilizando somente quatro pessoas, atraía especialmente os moradores mais velhos e as lideranças da organização comunitária. Algumas das funções citadas na carta (como monitor do MEB ou agente de saúde) hoje passaram oficialmente às mãos do Estado através de escolas e postos de saúde, outras tiveram de ser repensadas devido ao aumento populacional (como limpeza da comunidade), mas houve as que passaram a contar com concorrência: a celebração católica, inevitavelmente entrelaçada à organização comunitária, em muitas comunidades passou a contar com a concorrência de diversas denominações evangélicas. O aspecto mais duradouro da organização comunitária descrita na carta de 1987 parece ser, na verdade, o que ele chamou de conselho comunitário: a presença de uma diretoria eleita pela comunidade, normalmente com presidente, vice-presidente, secretários, tesoureiros, e, eventualmente, outros cargos como diretores do esporte, animadores religiosos etc.

No entanto, enquanto a organização comunitária se multiplicava no Médio Solimões, a Teologia da Libertação que impulsionava esses movimentos sofreu alguns reveses. Em 1978, assumiu o conservador Papa João Paulo II, e, em 1985, o Frei Leonardo Boff foi condenado a um ano de “silêncio obsequioso” devido ao seu livro *Igreja: Carisma e Poder* (1981). Quando perguntei na comunidade Boa Esperança se as CEBs haviam acabado, fui corrigido rapidamente: a Igreja havia se “saído”, mas “nós continuamos aqui”. Em outra conversa, uma comunitária afirmou que as comunidades perderam o “eclesiástica”, mas ainda são de base.

Em um movimento paralelo, em 1985, em Brasília, um encontro nacional de seringueiros recebeu líderes sindicais vindos vários cantos da Amazônia, como Novo Aripuanã, no rio Madeira, Carauari, no médio Juruá, Brasiléia e Xapuri, no Acre, Ariquemes em Rondônia. O encontro havia sido organizado pelo Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA), uma ONG fundada por Chico Mendes. Nesse encontro, os assessores (nome dado aos advogados, antropólogos e pesquisadores que apoiavam o movimento) explicaram às lideranças dos seringais como a monocultura de seringa na Ásia tornava a produção nacional de borracha comercialmente inviável. A informação era grave para os seringueiros, que lutavam pela posse da terra: o Estado brasileiro financiava os *patrões* da borracha há quatro décadas, e coletar o látex era a principal atividade econômica dos seringueiros. Ao saber que não seria possível competir com a borracha asiática, Osmarino Rodrigues, um dos mais radicais sindicalistas seringueiros do Acre, perguntou aos assessores: “eu gosto de perguntar o significado das palavras que não conheço. Ouvi falar em ecologia. O que é ecologia?”. Após ouvir a explicação o seringueiro disse: “se não querem nossa borracha, podemos oferecer essa ecologia. Isso nós sempre fizemos” (ALMEIDA, 2004, p. 44).

Esse encontro em Brasília criou ainda o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), ampliando a articulação nacional dos seringueiros. Nos anos de 1990, o presidente da comunidade Boa Esperança, no lago Amanã, também fez parte do CNS. O documento final do encontro do CTA de 1985 utilizou pela primeira vez a expressão “reservas extrativistas” (Resex), cunhada por um grupo de trabalho formado por representantes dos seringueiros de Rondônia e inspirado nas movimentações indígenas pela demarcação de reservas. A partir da pressão do CNS por um espaço institucional para discutir a criação das reservas extrativistas, foi criado, em 1992, dentro Ibama, o Centro Nacional de Populações Tradicionais (CNPT).

A partir de então, o termo *populações tradicionais* passou a contar com a legitimidade institucional e ser utilizado para se referir a quilombolas, ribeirinhos, seringueiros e outros. Importante frisar que o conceito não se refere a algum tipo de “conservacionismo cultural” (CARNEIRO DA CUNHA E ALMEIDA, 2001, p. 13), alguma forma de essência do relacionamento dessas populações e o meio ambiente. Atualmente, o termo designa uma diversidade de grupos que se identificam com algumas das seguintes características: “o uso de técnicas ambientais de baixo impacto, formas equitativas de organização social, presença de instituições com legitimidade para fazer cumprir suas leis, liderança local e, por fim, traços culturais que são seletivamente

reafirmados e reelaborados” (CARNEIRO DA CUNHA E ALMEIDA, 2001). Populações tradicionais, portanto, não seriam um grupo fechado, pré-determinado, mas uma categoria aberta a novos candidatos, novos participantes, desde que comprometidos com o pacto de prestar uma série de serviços ambientais em troca de controle sobre um território (CARNEIRO DA CUNHA E ALMEIDA, 2001, p. 3).

Ainda em 1984, o biólogo José Márcio Ayres propôs ao Secretário Especial do Meio Ambiente do estado do Amazonas, Paulo Nogueira Neto, a demarcação de uma Estação Ecológica de 200.000 hectares de várzea ao redor do lago Mamirauá para proteger o uacari branco (*Cacajao calvus*), endêmico da região. A proposta seria aceita pouco após à Eco-92, mas, devido a um erro de cálculo, ampliou a área da reserva em seis vezes. As pesquisas de Ayres e da antropóloga Deborah Lima, que também atuava na região, também haviam constatado que as áreas ocupadas pelos ribeirinhos eram as áreas com maior biodiversidade, de forma que ambos passaram a defender um modelo em que essas populações pudessem permanecer na área (MOURA, 1994, op. 182).

Garantir o apoio dos ribeirinhos ao projeto era também, para os pesquisadores, uma estratégia para assegurar aliados à causa. O governo estadual havia demarcado a reserva, mas não havia orçamento suficiente para vigiar de forma efetiva os lagos, e, sem os moradores, não haveria como impedir as invasões de pescadores. Irmão Falco morreu de ataque cardíaco em 1988, sem ver a demarcação das reservas da região ou a consolidação do fértil encontro entre pesquisadores e militantes ribeirinhos. A Resex do Alto Juruá foi demarcada em 1990, a Estação Ecológica Mamirauá transformada em Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá em 1996, e a RDS Amanã criada em 1998.

Quando os governos municipais de Tefé e Maraã começaram a construir as primeiras escolas em comunidades, durante a abertura da ditadura militar nos anos de 1980, muitas comunidades já possuíam suas próprias escolas e assumiam até mesmo o pagamento dos professores. Naquele momento, o MEB já atuava na região há mais de vinte anos. A partir desse momento, os ribeirinhos passaram a demandar que o sistema que eles haviam construído fosse financiado pelo governo sem que fosse, no entanto, descaracterizado (ALENCAR, 2007, p. 58).

Após a redemocratização, as redes de ensino municipal e estadual adotaram o modelo de comunidades e de setores criados pelo MEB como base para a organização do ensino rural. O mesmo modelo foi utilizado pela RDS Mamirauá em 1996 e pela RDS Amanã em 1998 como forma de organizar a gestão das reservas pelos ribeirinhos.

Em seu estudo sobre a relação dos movimentos sociais contemporâneos com a educação, Gohn afirma que é inegável “que os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988” (2011, p. 342). A autora ainda sublinha que a força desses movimentos vem não da organização “como força-tarefa de ordem numérica”, mas justamente por representar forças sociais organizadas como campo de atividades e experimentação social, “fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais” (GOHN, 2011, p. 342). No caso do Médio Solimões essa inovação sociocultural incluiu a própria reorganização geográfica e institucional de centenas de comunidades tendo como vetor de organização a luta pela educação de base.

O MEB-Tefé foi encerrado em 2003, depois de 40 anos de atuação contínua, sendo provavelmente o sistema mais duradouro do MEB. Durante a cerimônia de encerramento do MEB na matriz de Santa Teresa, em Tefé, em junho de 2003, representantes do MEB leram um documento no qual diziam vir a público dizer que o MEB havia se tornado *fermento*: “hoje já não estamos sozinhos, somos muitos somados aos movimentos sociais organizados. Não precisamos mais existir como único. É chegada à hora de celebrar com os herdeiros, e deixar que ‘caminhem com os próprios pés’” (MEB, 2003, p. 3). A Rádio Rural de Tefé, ao redor da qual o movimento foi organizado, entretanto, continua sendo importante vetor de mobilização regional. Uma hipótese possível é que a força do MEB e da organização em comunidades na região do Médio Solimões tenha como lastro aspectos da organização nativa. No Médio Solimões, muitas dessas comunidades hoje se organizam oficialmente com eleições de presidentes, algumas com associações registradas em cartório, e esses cargos são ainda fundamentais para lidar com o poder público. Lima (1992, p. 18), no entanto, afirma que essa estrutura de poder é menos relevante para os assuntos internos do que as estruturas de parentesco, que proviriam a ordem realmente efetiva nesses casos. Um aspecto fundamental ainda a ser entendido nesse processo é de que maneira a formação de comunidades se constituiu em contato com as estruturas de parentesco nativas e de que forma ambas as estruturas se reforçaram ou entraram em conflito.

A organização comunitária estabeleceu uma forma de relação política articulada entre parentes e vizinhos para substituir a relação anterior cujo único eixo era o *patrão*. Nos períodos anteriores ao processo de organização comunitária, o controle sobre os seringais, castanhais e lagos dava aos *patrões* (e, antes deles, aos diretores e

missionários) o poder de determinar (ainda que houvessem resistências) onde os ribeirinhos deveriam construir suas casas, quais plantas poderiam plantar e qual o preço dos produtos que compravam e vendiam. As comunidades estabelecem uma nova forma de ocupar o espaço, guardar um território e conviver nele, rodeado de parentes e pautado por uma demanda por *uma vida mais liberta* e pelo *viver em harmonia*. A relação entre parentes e vizinhos dentro das comunidades pode ser, como em qualquer parte, bem conflituosa, mas a expressão e o desejo de uma *vida em harmonia* na comunidade foram recorrentes em minhas conversas.

A gestão coletiva de algumas estruturas agora chamadas de comunitárias, como o rádio cativo do MEB, as casas de reunião e a própria comunidade em si, sempre precisando de limpeza, é uma marca das comunidades desde sua fundação. Com a redemocratização, algumas estruturas passaram às mãos dos governos, mas, como veremos no próximo capítulo, as comunidades não aceitaram abandonar completamente sua gestão. As comunidades, desde o seu início, eram também plataformas para estabelecer e defender demandas junto ao poder público, demandas estas que muitas vezes eram assumidas pela própria comunidade em regime ajuri: se o Estado não construía escola, a comunidade construía, se o Estado não conseguia impedir a pesca predatória nos lagos, a comunidade se organizava e protegia, e assim por diante.

Nesse sentido, a comunidade funciona como uma espécie de sindicato de parentes, uma ferramenta de luta em defesa dos direitos daquelas pessoas, utilizando a coabitação, o trabalho coletivo e o fortalecimento de laços de parentesco como metodologia de mobilização. Estabelecendo eleições diretas para diretores das comunidades em plena ditadura brasileira, as comunidades serviam também como exercícios cotidianos de democracia, exemplos práticos de uma democracia que poderíamos ser, microfraturas no autoritarismo do regime.

No entanto, se esse modelo de democracia comunitária era subversivo durante a ditadura brasileira, a partir dos anos de 1990 passa a ser visto com bons olhos pelo poder público, que acabou adotando as comunidades e setores como instâncias de gestão do meio rural. Essa mudança de perspectiva multiplica as comunidades como forma, mas transforma os conteúdos. Se, em 1982, antes de o poder público adotar o modelo, havia 36 comunidades em toda a Prelazia de Tefé, 34 anos depois, somente em Maraã, existem cerca de 100 comunidades com escola. Muitas dessas comunidades são fruto de segmentação de antigas comunidades, mas muitas foram incentivadas por políticos e *patrões* com interesses em votos ou comércio de produtos florestais e

recursos pesqueiros. Essas comunidades não compartilham do histórico de mobilização e frequentemente cultivam mais relações verticalizadas com seus incentivadores urbanos do que com seus vizinhos rurais. No entanto, adotaram parte considerável das práticas: inevitavelmente, possuem uma diretoria eleita, normalmente são aparentados, fazem a gestão do território (e participam das instâncias de gestão da reserva quando é o caso), organizam reuniões e frequentemente constroem uma casa comunitária, um campo de futebol e uma escola “para ser comunidade de verdade”.

2 COMUNITÁRIO EM POTENCIAL: OS PROFESSORES COMUNITÁRIOS

As viagens da Avaliação Comunitária de Professores de Maraã variam muito entre si, dependendo, para isso, de fatores políticos, como a relação estabelecida entre cada comunidade e a gestão municipal, ou o calendário eleitoral, fatores ecológicos, como a quantidade de chuvas naquele ano específico, e fatores econômicos, como o orçamento anual para a Semed. As atas analisadas neste capítulo, assim, incluem viagens da Semed em agosto, outubro, setembro e novembro de 2009, em setembro e dezembro de 2010, julho de 2011, abril, maio, agosto, setembro e dezembro de 2012, maio e outubro de 2015 e fevereiro de 2016, a maior delas visitando 76 comunidades em um mês de viagem. Além disso, constam também outras três reuniões entre os coordenadores de polos e os professores em Tefé ou em Maraã. Ao todo, estão sendo analisadas 16 viagens, 338 atas, com cerca de 350 avaliações referentes a 334 visitas a comunidades e quatro encontros na área urbana entre 2009 e 2016. Algumas comunidades foram visitadas nove vezes durante esse período, outras somente uma vez, mas, ao todo, cerca de cem comunidades receberam essas visitas.

A primeira leitura de parte das atas se deu ainda em Maraã, antes que eu chegasse ao lago Amanã, como forma de informar a vivência e as conversas que se seguiriam. Uma leitura completa do material foi feita já de volta a Belo Horizonte, dessa vez, seguida de um fichamento de todos os elementos citados como positivos ou negativos para os professores avaliados, assim como todas as demandas apresentadas pelos comunitários à Semed, tais como casas de professores, reformas nas escolas, gasolina para o *catraieiro* e diesel para o motor de luz. Há de se considerar aqui uma especificidade do arquivo analisado: apesar de uma quantidade muito maior de professores ser bem avaliada, é sobre os professores mal avaliados que há mais dados coletados, posto que as avaliações positivas são normalmente monossilábicas, enquanto as negativas são longas e detalhadas.

Um segundo passo foi sistematizar as atas adotando uma codificação que facilitasse a referência a cada ata específica. Cada livro de ata recebeu um número, referente ao ano e uma letra em ordem alfabética relativa à data de sua primeira ata, de forma que o livro de ata referente à primeira viagem de 2009 recebeu a denominação de 2009a, e o livro de ata cuja primeira ata se referia ao mês mais avançado do ano de 2012 recebeu a denominação 2012c. Um segundo número foi dado a cada ata de acordo com

a folha dentro da numeração do livro de ata, garantindo assim códigos individuais a cada ata.

A ata referenciada, portanto, como 2012b38 se refere à ata na página 38 do segundo livro de ata de 2012, mais especificamente à ata de 11 de setembro de 2012 na comunidade Jubará, na qual assinaram 16 comunitários. Nessa viagem, a Semed tinha por intenção informar a todas as comunidades que o município havia conseguido um excelente resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entregar fardamento escolar e, ainda, explicitar em ata que “ficou claro nesta reunião que estamos tratando de assuntos relacionados a educação e não política”, posto que a viagem acontecia em pleno processo eleitoral. Embora a pauta da reunião não fosse a avaliação dos professores, uma comunitária fez questão de que constasse em ata “que os professores desta escola estão faltando muito, pois os mesmos querem que isso acabe e que venham ter mais compromisso com seus alunos e com a escola”. Utilizando a base de dados sabemos que o gestor da escola naquele ano era Matheus Silva, e que a comunidade fica em terra firme, no setor Boa União, possui 22 casas, 124 moradores, é localizada no rio Japurá, dentro da RDS Amanã, mas usuária também da RDS Mamirauá.

Todas as informações das atas foram então tabeladas paralelamente às informações recolhidas com o IDSM e DEMUC, com as avaliações positivas e negativas contabilizadas e codificadas para facilitar referências posteriores. As avaliações positivas e negativas foram também transcritas para uma análise específica de seu vocabulário, padrões e dissonâncias, e os temas que mais frequentemente apareceram nas atas serão analisados no próximo tópico deste capítulo. Como não houve espaço neste trabalho para analisar calmamente a ortografia particular das atas, pequenas alterações na ortografia foram feitas para facilitar a leitura. Alguns episódios foram selecionados para uma análise mais extensa quando considerados especialmente ilustrativos e também serão analisados no próximo tópico. Nas próximas páginas, todas as referências a cargos como Secretário de Educação nas entrevistas se referem aos seus ocupantes em setembro de 2017, quando foram feitas as conversas.

2.1 O tempo de avaliar

O MEB foi criado em Tefé em 1962 e funcionou por quarenta anos no meio rural da região fundando escolas e, com elas, comunidades que alteraram a paisagem política

e ambiental da região. A demanda por legitimidade das comunidades como interlocutoras com o Estado incentivou, em um segundo momento, a formalização dessas comunidades em associações registradas em cartório, abrindo as portas também para empréstimos bancários.

Protásio Lopes Pessoa, uma das primeiras lideranças do MEB-Tefé, registrou em seu memorial sobre o MEB que a “diretoria da comunidade era para organizar as atividades junto a escola”, posto que a escola era um eixo ao redor da qual “vinham todas as atividades comunitárias” (MEB-Tefé, 2002, p. 17). Em muitos casos, as comunidades da região eram povoados novos, fundadas a partir da “Campanha Contra o Isolamento” da Prelazia de Tefé, mas, mesmo nos locais onde antes ficavam vilas ou colocações de seringa e castanha, a nomeação como comunidade implicava novas formas de convívio, socialidade e organização. A comunidade era entendida, de forma geral, como uma mobilização coletiva para auxílio mútuo em “roças comunitárias, horta comunitária e familiar, limpeza da área do povoado, casa comunitária, capela, lago comunitário, campo de futebol, melhoria das casas, criação de animais domésticos”, além de participação em “festas cívicas e populares, festas de santos padroeiros e tantas outras atividades coletivas”. A importância da mobilização por meio do trabalho coletivo era ressaltada ainda pelo material didático do MEB, nomeado *Mutirão*, e pela campanha de leitura bíblica do laicato católico chamada de *Ajuri da Palavra de Deus* (MEB-Tefé, 2002 e 2003).

De acordo com o material oficial do MEB, as comunidades recebiam quinzenalmente a visita de seus membros para uma reunião conhecida como vistoria, que gerava relatórios sobre as condições dos moradores, suas necessidades imediatas, a mobilização para o trabalho coletivo e a atuação do monitor do MEB. Por meio das entrevistas com antigos militantes do movimento e de pesquisas no arquivo do MEB-Tefé, pude verificar, no entanto, que somente algumas comunidades recebiam visitas quinzenais: as distâncias e as condições de viagem pelos rios, especialmente nas primeiras duas décadas do MEB, produziam periodicidades próprias para cada comunidade. De acordo com os relatórios de vistoria no arquivo do MEB, é possível observar também que as reuniões não se restringiam a avaliações da docência em seu sentido mais estrito. Pelo contrário, os relatórios incluem narrativas de disputas com os *patrões* e com os poderes públicos constituídos, tensões internas nas comunidades recém-formadas, histórias sobre escolha de santos padroeiros, *visagens*. De acordo com Protásio Pessoa, “o supervisor visitava todas as casas, colhia informações sobre como

estava funcionando cada escola, como estavam sendo feitos os trabalhos comunitários” e “à noite fazia uma reunião com todos para debater os problemas por ventura existentes” (MEB-Tefé, 2002, p. 13). Uma análise mais aprofundada sobre esses relatórios ainda precisa ser produzida.

Mais que relatórios sobre os monitores do MEB, essas vistorias parecem ser avaliações do próprio projeto comunitário que se desenvolvia. Cumpre observar que, já na década de 1960, o MEB-Tefé possuía uma característica particular frente ao MEB nacional: apesar da participação de alguns freis e freiras vindos de outras localidades, a maior parte dos monitores e participantes do MEB-Tefé era nativa do meio rural do Médio Solimões. Não havia, no período, universidades em Tefé, e a distância de Manaus impedia a participação frequente de estudantes universitários no movimento – característica comum do MEB em outros estados nesse período. Os monitores e lideranças do MEB-Tefé, apesar de participarem dos cursos de formação na Prelazia de Tefé, eram *dali mesmo*, parte das redes nativas de trocas e parentesco.

Quando o MEB foi oficialmente encerrado na região, em 2003, a Semed já havia assumido todas as escolas de Maraã e as comunidades já eram oficialmente reconhecidas como interlocutoras preferenciais com a prefeitura. A Avaliação Comunitária de Professores, que já acontecia na área urbana de Maraã, funcionava, então, da mesma forma que hoje: os coordenadores pedagógicos de cada uma das quatro escolas faziam relatórios baseados nas folhas de ponto dos professores, diários de classe, reclamações de pais, planos de aulas e de sua execução, e a Coordenação Pedagógica da Semed avaliava a manutenção ou substituição dos professores baseada nesses relatórios.

Para as escolas do interior, no entanto, fui informado por funcionários da Semed em 2011 e, posteriormente, em 2017, que esta considerava que esse formato era insuficiente, de forma que adotou um modelo comunitário. Iniciada ainda em 2002, a Avaliação Comunitária de Professores é parte de uma avaliação maior, que inclui ainda uma avaliação feita pelo coordenador do polo onde se encontra a escola, outra feita pela Coordenação das Escolas do Meio Rural, e, ainda, uma decisão final dada pela Coordenação Pedagógica da Semed. Para se ter uma ideia das dimensões da iniciativa, em dezembro de 2011 a avaliação foi conduzida em cento e nove comunidades. Realizada algumas vezes por ano, dependendo, para isso, principalmente do cronograma anual da Semed e da dinâmica de cheias e secas dos rios, a Avaliação Comunitária de Professores acontece com a presença de representantes da Semed e com a participação

de todos os comunitários interessados. Até 2016, os professores e as professoras eram impedidos de acompanhar as avaliações, sob o pretexto de que sua presença inibiria a participação dos moradores, mas isso foi modificado recentemente para que, nas palavras do Coordenador do Meio Rural, “os professores pudessem ouvir o que falavam deles”.

De acordo com os funcionários da Semed com quem conversei em 2011, 2012 e 2017, a Avaliação Comunitária de Professores é importante para decidir em qual comunidade os professores serão colocados no próximo ano, mas não é mais importante que as demais para a manutenção do professor dentro do quadro de funcionários da Semed. É importante notar que, na sede do município, a avaliação dos professores ainda é feita apenas pelos Coordenadores, sem nenhuma assembleia de estudantes e de familiares. A Semed parece entender, assim, que as especificidades de seu meio rural requerem formas diferenciadas de gestão e participação comunitária. Os comunitários não possuem direito a qualquer tipo de educação diferenciada, de forma que seus professores, além da Avaliação Comunitária, passam por todas as avaliações dos professores da sede. Significa, ainda, que os estudantes e as escolas comunitárias são também avaliados na Prova Brasil, que avalia o desempenho de escolas e municípios, e indexadas no Ideb.

Embora nenhum dos entrevistados tenha citado a experiência do MEB como fundamento do modelo da Avaliação Comunitária de Professores de Maraã, é inevitável notar aqui as semelhanças com as vistorias do MEB. Não só a data de início da Avaliação Comunitária de Professores é simultânea ao fim do MEB na região, como seu modelo assembleário é similar, de forma que desta investigação emerge a hipótese de que há certa continuidade nos temas e motivos levantados. Ao mesmo tempo, tais motivos e temas parecem inexistentes nas avaliações de professores das escolas urbanas de Maraã, ainda que pelo menos metade dos dezoito mil habitantes da cidade vivam em sua área rural e que exista grande circulação entre a sede e o interior.

Para compreender os motivos dessa diferença talvez seja necessário considerar as vicissitudes da condição comunitária: a vida em comunidade é a gestão imediata, feita por aqueles diretamente interessados, das tensões que toda convivência social provoca. Essas tensões em uma comunidade assumem características palpáveis: sem alguém cuja soberania para mediar as tensões seja reconhecida por todos, um gestor ou um mediador, o conflito é frontal, tangível, sem desvios.

Para compreender como se dá a desorganização da tensão na vida comunitária é importante entender os mecanismos espaciais na equalização dos conflitos, a gestão socioespacial do desacordo. Viver em comunidade em muitos aspectos é, também, estar disponível a esse tipo de negociação. Cabe, então, perguntar sobre que bases é possível fazer esse tipo de negociação direta das tensões sociais. A partir de quais mecanismos simbólicos, de qual distribuição de recursos, de quais questões comuns são negociadas e resolvidas essas desavenças? Afinal, se as comunidades existem e persistem é porque o sentido comunitário, de alguma forma, está dando conta de resolvê-las. Tais dinâmicas, no entanto, não são imediatamente visíveis aos recém-chegados àquele contexto. Esses mecanismos, como muitos outros, não se tornam evidentes a não ser para um observador que possa presenciar os acontecimentos por longos períodos. No entanto, situações liminares podem permitir entrever esses mecanismos. O trabalho aqui proposto é uma aproximação daquilo que é o fazer-se comunitário através da figura do professor comunitário. Essa pesquisa parte, desse modo, da perspectiva de que a comunidade age sobre o professor com mecanismos similares ao que ela age sobre os comunitários, e isso porque, como fica claro e é reiterado nas falas de muitas das pessoas com quem interagi, é desejoso que o professor seja comunitário.

O professor está na zona liminar porque, mais que todos, sua posição na comunidade é precária, já que ele inicialmente, ou potencialmente, lhe é externo. O professor chega à comunidade convidado pela Semed, mas sua continuidade ali não está dada, ele pode sair ou ficar, é um corpo adventício. Ainda assim, no entanto, o projeto comunitário, desde sua invenção, ambiciona um professor nativo, local, inserido nas relações de parentesco, nas trocas de trabalho, uma liderança na organização comunitária. Além disso, a presença na comunidade, a coabitação no espaço e tempo, é tradicionalmente produtora de relações de compadrio, casamentos entre filhos etc., daí a capacidade de *vizinhar*; de ser um bom vizinho, é fundamental.

A luta dos ribeirinhos para superar o *tempo dos patrões* tem sua *orientação para o futuro* (WANDERLEY, 1996, p. 25) manifesta na figura do professor comunitário, pessoa encarregada de garantir à organização comunitária e às futuras gerações as ferramentas para se *viver de forma liberta*. A expectativa camponesa de que o investimento presente em recursos possa vir a ser transmitido à geração seguinte, qualificada por Wanderley como *horizonte das gerações*, se expressa nas comunidades como um programa de criação comum dos filhos.

Ao longo das últimas cinco décadas as comunidades, como movimento social, foram dando lugar às comunidades como espaço institucional, e as escolas do MEB foram se adequando ao modelo escolar padrão, ou melhor, foram se aproximando do que Vicent, Lahire e Thin (2001) chamam de “forma escolar”. Nas próximas páginas não farei, no entanto, uma comparação do que foi a invenção das comunidades e o papel do professor nelas, com o que são as comunidades e seus professores hoje, como se o passado fosse um molde do qual o presente se aproxima ou se distancia. O passado não é um gabarito, e pensar isso seria, de certa forma, negar o processo histórico próprio desse projeto, seria negar o seu desenvolvimento, suas escolhas, condições de existência e resultados. Pelo contrário, este capítulo trata do efeito combinado desse processo, trata daquilo que é criado continuamente, do que é contaminado, re combinado e reinventado. Trata, enfim, do que se faz com aquilo que foi feito de si.

O processo histórico não se dá através de substituições, mas por sobreposições. As experiências históricas não se dão umas após as outras, mas umas sobre as outras. Este capítulo não trata, portanto, de um esforço em demonstrar que aqueles valores levantados durante a invenção das comunidades ainda se fazem presentes mesmo depois de meio século, como se fosse um trabalho de escavação arqueológica de ruínas do passado enterradas sob o presente. Por isso não é o caso de tentar aqui identificar o que ainda há daquilo que já houve, ou seja, do que restou do projeto comunitário iniciado nos anos 1960. Este é um capítulo a respeito de um projeto em transformação e acerca dos termos sobre os quais ele se transforma.

2.2 As escolas comunitárias

Havia chovido durante a noite, o sol de setembro ainda não havia esquentado o suficiente para espantar todo o frio da madrugada e, pelo lado de fora, eu observava a professora sentada sozinha no fundo da Casa Comunitária. A construção toda em madeira ficava em frente ao campo de futebol da comunidade Ubim e tinha um só cômodo, um salão com cerca de dez metros de largura e quatorze de comprimento, pé direito alto e telhas de zinco. À direita da Casa Comunitária estavam as casas do presidente da comunidade de seu filho mais velho, à esquerda estava um pequeno descampado onde ficava a antiga escola, seguido das outras quatro casas da comunidade.

Na parte da frente do salão estavam amontoados alguns esteios de madeira, um motor de energia inoperante (*o motor velho*), algumas dúzias de tábuas e dois bancos de madeira compridos. Somente uma das paredes da casa estava de pé, e nela estavam pendurados o quadro negro e vários desenhos de bandeiras do Brasil feitos pelos estudantes para as comemorações do “7 de setembro”. A professora aguardava seus estudantes no palco de madeira de cerca de meio metro de altura que ocupava todo o fundo do salão. Não havia armários, banheiros ou lugar para fazer a merenda. Enquanto a professora se protegia do vento da manhã perto da parede, um dos estudantes mais velhos apareceu para perguntar se ia mesmo ter aula com somente três estudantes na comunidade, uma vez que metade da comunidade estava em Tefé. Sim, ia ter aula, ela respondeu.

De acordo com a Semed, em 2016, entre a creche e o nono ano do ensino fundamental, o Ubim contava com dezessete matrículas e a Semed havia apontado duas turmas de multisseriado para a Escola Municipal Chico Vicente. Uma das professoras era responsável por uma turma com um estudante do nono ano, um do oitavo ano, três do sétimo ano, quatro do sexto ano e um do quinto ano. A outra professora era responsável por quatro crianças da creche, uma do pré-escolar, uma no segundo ano e outra no quarto.

A comunidade vinha planejando afastar as casas da orla e, pouco a pouco, as construções estavam sendo desmontadas e remontadas em novos locais. Ao lado da Casa Comunitária era possível ver os buracos onde antes descansavam os esteios da antiga escola de duas salas, desmontada alguns meses antes para ser remontada em outro lugar, mas ainda à espera de tábuas e telhas para substituir as danificadas.

Naquela manhã eu entrevistaria outra professora que, na falta de escola, recebia as crianças em sua casa, a primeira da comunidade à jusante do paranã do Ubim, ao lado da casa de farinha e atrás da casa do casal fundador da comunidade. A casa da professora era de palafita, como as demais, mas tinha dois andares e era a única da comunidade a contar com um banheiro dentro da casa. O esposo da professora trabalhava consertando e construindo barcos, era hábil carpinteiro naval e tinha orgulho de ter construído a casa. Deixei meus chinelos do lado de fora, torcendo para os cães não pegarem, subi os degraus para o alpendre e bati palmas, “bom dia”. Lá do fundo, escutei uma resposta e entrei descalço.

O primeiro cômodo da casa é uma sala de estar bem iluminada por quatro janelas, com duas redes penduradas, duas cadeiras de balanço e uma televisão. No

cômodo seguinte estava a escada que dava acesso ao andar superior, além de alguns sacos de farinha armazenados para vender e de um rancho recém-comprado em Tefé, seguido de uma grande cozinha e copa com grandes janelas. Por fim estava a área dos fundos, onde ficava um banheiro, a caixa d'água, uma máquina de bater açaí, várias ferramentas em prateleiras em uma das paredes, e algumas ervas secando perto do quadro negro na outra parede. Uma canoa cheia de terra com um pé de maracujá e algumas ervas fazia às vezes de terceira parede e não havia quarta parede, de forma que dali podia-se observar o grande jardim de ervas medicinais da professora e de sua mãe. Plantadas em canoas velhas, baldes, tachos de farinha e latas, algumas cercadas ou içadas para proteger das cabras, as plantas ocupavam um grande espaço entre o fim da casa e o início da floresta.

Na área no fundo da casa, as duas crianças presentes naquele dia estavam sentadas no chão concentradas em seus desenhos. A professora, de pé em frente ao quadro, falava da apresentação que elas iriam fazer para toda a comunidade no Dia da Independência. O tema da apresentação a professora havia decidido depois da última reunião de Setor, quando um comunitário havia perguntado aos demais por que os moradores estavam adoecendo mais. A professora estava então produzindo com as crianças cartazes com a temática Independência na Saúde, com foco na alimentação saudável.

*

Com dezoito mil habitantes, cerca de um por quilômetro quadrado, Marã é o 41º município mais populoso do estado do Amazonas e está classificado em 1.887º entre as cidades brasileiras. No entanto, ao passo que a quantidade de matrículas anuais em escolas públicas de ensino fundamental em Marã seja próxima à de outros municípios amazonenses de tamanho similar, a quantidade de escolas municipais é muito superior. Na classificação estadual por matrículas, Marã está posicionada logo acima de Manaquiri, que possuía, em 2017, vinte e dois mil habitantes, 3.627 matrículas e 39 escolas de ensino fundamental. Acima de Marã está Santo Antônio do Içá, com vinte e quatro mil habitantes, 5.909 matrículas e 38 escolas. O índice do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2017 aponta que Marã, por outro lado, conta com 4.382 matrículas espalhadas por 97 escolas, mais que o dobro de escolas das cidades de tamanho equivalente no mesmo estado, posicionando o município em 11º no

ranking estadual de quantidade de escolas e 75º no ranking nacional. Não há dados públicos disponíveis sobre a quantidade ou população de comunidades ribeirinhas em cada município, mas parece claro que a quantidade de escolas por matrícula de Maraã é muito acima da média não só dentro do Amazonas como nacionalmente. Neste tópico, descreverei a rede de escolas comunitárias de Maraã, as condições de trabalho de seus docentes, suas origens e sua formação.

Conseguir acesso ao número exato de escolas de Maraã, no entanto, não é tarefa simples. É difícil estabelecer marcos nas fronteiras municipais da região, de forma que existem grandes áreas onde as comunidades podem negociar sua participação neste ou naquele município dependendo de determinados benefícios. É o caso de determinada comunidade no Auati-Paraná, que possui dezoito casas e conseguiu negociar uma escola (e uniformes, professores, merenda etc.) com o município de Fonte Boa e outra estrutura igual com Maraã. O custo dessas demandas para os comunitários é o registro de determinada quantia mínima de títulos de eleitor no município que fornece o benefício, mas, de ano a ano, as condições da negociação precisam ser refeitas.

A manutenção da escola depende também de uma quantidade mínima de matrículas, e, em comunidades menores, o fato de uma família se mudar pode condenar a escola. Em alguns casos, quando a comunidade tem poucas matrículas, basta alguns estudantes completarem o ensino fundamental para a escola se tornar inviável naquela localidade. Em outros casos, como no Ubim, a escola existe mesmo sem uma estrutura física própria, e funciona em duas casas diferentes. Devido às dinâmicas próprias da região, algumas comunidades nascem ou deixam de existir, e as escolas comunitárias seguem o mesmo fluxo. No relatório prévio da Semed para o EducaCenso de 2016, duas escolas comunitárias eram indicadas para a extinção, e, desse ano para o seguinte, o município registrou cerca de mil matrículas a menos.²⁵ Quando perguntado, o Secretário de Educação de Maraã indicou que a rede em 2017 contava com 106 escolas, sendo quatro delas na sede do município. Nos arquivos da Avaliação Comunitária de Professores da Semed, conseguimos acesso a fotos de 2012 de 80 dessas escolas comunitárias. Foi possível verificar que pelo menos uma escola estava dentro dos limites oficiais do município de Fonte Boa e três dentro dos limites do município de Uarini, mas essa situação se repete em todos os limites municipais de Maraã.

25 O EducaCenso de 2016 indica 5.162 matrículas em 96 escolas da rede municipal, o IBGE de 2017 indica 4.382 matrículas em 99 instituições de ensino municipais.

Embora, entre os moradores das comunidades, o termo que mais ouvi para designar os docentes nas escolas tenha sido *professor comunitário*, na base de dados da Semed o termo usado é *professor rural*, e, em algumas entrevistas, apareceu também o termo *professor no/do interior*. Em minhas conversas não ouvi ninguém utilizar o termo *rural* para qualificar os professores, no entanto, ele tem uma legitimidade histórica na região, designa a antiga rádio criada pelo MEB e mantida até hoje pela Prelazia de Tefé, a Rádio Rural, hoje 93,9 FM. A Rural foi, durante décadas, a única rádio a alcançar as comunidades ribeirinhas da região, e seu programa das 19h30, “Avisos ao Interior”, é transmitido diariamente no mesmo horário desde os primeiros anos. O presente trabalho privilegia o termo *professor comunitário*, mas os três termos vão aparecer, lado a lado, de forma indistinta, posto que significam a mesma coisa.

Na área urbana, Marã conta com a Creche Municipal Dom Joaquim D'Lange, com a Escola Municipal de Educação Infantil Padre Antônio Temhave e com as escolas municipais Darcy B. Litaiff e Raimunda H. Ramos, somando 1653 matrículas e 215 professores, uma média de sete estudantes por professor. As escolas do interior²⁶ são divididas em vinte polos de educação, cada um com até oito escolas, somando, em 2016, um total de 94 escolas onde se distribuam 3602 matrículas e 311 professores. Além dos professores, as escolas do meio rural também contam com um gestor para cada polo e, nos maiores polos, também com coordenadores pedagógicos, secretários e professores auxiliares. O interior, portanto, possui a maior parte dos estudantes e dos professores do município, com uma média de 38 estudantes e três professores por escola. Dentre estas, 13 são escolas indígenas espalhadas em seis dos polos de educação que incluem escolas indígenas e não indígenas. Em 2016, os indígenas representavam 22% das matrículas rurais de Marã, distribuídos entre 14% das escolas, mas contando com somente cinco professores com formação específica.

Nos últimos dez anos, o estado do Amazonas tem tido contínuos resultados acima das metas projetadas no Ideb e, entre 2007 e 2011, Marã acompanhou o estado nesse crescimento. A partir de 2013 o município passou a ter resultados cada vez piores no índice, enquanto o resto do estado continuava em trajetória ascendente. De acordo com o Secretário de Educação, as escolas do meio rural estão abandonadas, e o que se vê pelo interior é um “cemitério de escolas”. Das oitenta escolas que conseguimos averiguar por fotos, cinco eram de alvenaria, três flutuantes e 74 casas de palafita.

26 De acordo com o Secretário de Educação, José Nunes, o interior na região é um nome para o meio ribeirinho, não para as cidades pequenas, como é o caso no sul e sudeste do país.

Nas fotos de 2012, mais de um terço das escolas estava afetada pela enchente em abril. As cinco escolas de alvenaria tinham um pouco mais de estrutura, algumas contando com uma secretaria (que eventualmente é utilizada como cozinha dos professores), outras com suítes de quatro metros quadrados para um ou dois professores. Raras comunidades possuem casas dos professores, via de regra um novo uso dado à *escola velha*, de forma que a maior parte dos professores dorme nas próprias escolas ou, se for convidado, se hospeda na casa de algum comunitário.

Nas atas de reuniões da Semed com os comunitários, independente da pauta proposta para o encontro, o tema da estrutura física da escola é muito frequente. Demandas incessantes por pequenos reparos em telhados e trocas de tábuas das escolas são frequentemente seguidas por uma reiterada reivindicação por casas específicas para abrigar os professores. Quantidades maiores de diesel para o motor de luz da escola, de merenda de qualidade e de gasolina para o *catraieiro* também são recorrentes.

Em 2015, a média de idade entre os professores da rede escolar de Maraã era de 31 anos, sendo que a maioria absoluta tinha entre 20 e 30 anos. A divisão de gêneros era praticamente equitativa, com uma quantidade de mulheres ligeiramente maior que homens. Os dados não indicam se os professores são naturais da sede ou do interior dos seus municípios de origem, mas a imensa maioria dos professores é de Maraã ou dos municípios limítrofes, a saber: Fonte Boa, Uarini, Japurá, Tefé, Coari e Alvarães. Alguns professores, no entanto, vêm de tão longe quanto Manaus, Manacapuru, Tabatinga, Tonantins, Benjamin Constant, Jutai ou São José do Rio Negro. Menos de um por cento dos professores vem de outros estados, como Amapá ou Minas Gerais. Trata-se, portanto, de uma classe profissional formada principalmente por jovens da região.

Em 2017, dos 311 professores no interior de Maraã, dois terços tinham somente segundo grau completo, um quarto tinha curso de magistério ou normal superior, dezesseis professores tinham graduação completa e cinco professores haviam se formado em curso específico de licenciatura indígena. Além disso, um terço dos professores, alguns deles já formados em magistério ou normal superior, estavam matriculados em uma graduação em 2017. Para o Secretário de Educação de Maraã, José Nunes, muitas pessoas buscam a carreira de professor no município como forma de ter acesso ao ensino superior por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

A universidade mais próxima a Marã é o campus de Tefé da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), que, em 2018, contava com 10 cursos de licenciatura presenciais, um bacharelado mediado²⁷ em Ciências Econômicas que ainda não foi reconhecido pelo MEC e um bacharelado em Direito reconhecido em 2006. Apesar da UEA ser gratuita, os custos para se mudar para Tefé e estudar durante quatro anos são proibitivos para muitos dos moradores de Marã e do interior. Contratados como professores de Marã, no entanto, muitos conseguem se formar pelo Parfor enquanto trabalham. Muitos professores relataram que se tornaram docentes não por escolha, mas por falta dela, incluindo aí o Secretário de Educação, o Coordenador das Escolas do Meio Rural e outros.

De acordo com o Coordenador das Escolas do Meio Rural de Marã, em 2017, o município já formou mais professores pelo Parfor do que a rede necessita. As idiossincrasias das disputas eleitorais em Marã, no entanto, produzem, a cada nova gestão municipal, um expurgo de professores ligados à gestão anterior, produzindo uma demanda contínua pela formação de novos docentes. É importante ressaltar, portanto, que a Avaliação Comunitária de Professores não é o único momento a definir a continuidade ou não dos professores em suas escolas. Para entender como isso é possível, é preciso observar como estão organizadas as condições de trabalho dos professores da rede: 91% dos professores rurais e 75% dos professores da sede trabalham sob regime de contrato.

Os poucos professores concursados têm direito a todos os benefícios comuns aos concursados no Brasil, como estabilidade, férias e contribuição na previdência, mas os professores contratados têm direito a somente dez salários por ano e costumam complementar a renda com outro emprego entre dezembro e janeiro. Em 2017, dois terços dos 80 professores concursados de Marã trabalhavam na sede do município, muitos deles na própria Semed como parte da administração. Entre os trabalhos temporários citados pelos professores contratados, surgiram o mototáxi, as barracas na praia de Tefé ou Alvarães e os barcos de transporte de passageiros e de cargas. Ainda de acordo com o Coordenador do Meio Rural, alguns professores comunitários conseguem se proteger das demissões em massa quando as comunidades decidem defendê-los dos ímpetos do novo prefeito, mas há também relatos em que os prefeitos trocam os

27 O bacharelado mediado da UEA conta com aulas através de videoconferências com professores em Manaus e monitores em Tefé. Mais informações em: <<http://www.uea.edu.br>>.

professores como punição às comunidades que apoiaram o candidato derrotado nas eleições.

Para o Coordenador do Meio Rural, as condições de trabalho dos professores influenciam diretamente as escolas comunitárias, especialmente na quantidade de dias letivos. Os professores matriculados no Parfor, por exemplo, se afastam em média 50 dias por ano para participar das aulas presenciais. Além disso, todos os professores precisam ir até a sede para receber os salários e comprar rancho, uma viagem que depende da distância da comunidade, proximidade da calha dos grandes rios e de caronas. Em média, a Semed considera adequado que os professores demorem cerca de cinco dias para ir e voltar. Para ir a Maraã, muitos professores precisam pegar carona com outros comunitários ou, se a comunidade fica na calha do rio Japurá ou do Solimões, pegar uma passagem de *recreio*, cujo custo varia de acordo com a localização da comunidade e do regime de chuvas, muitas vezes resultando em uma dívida que o professor pretende pagar ao dono do barco na volta. Para os professores nas comunidades localizadas no *paranã* do Copeá, por exemplo, a solução pode ser pegar carona de canoa até Tefé e, de lá, uma passagem no *recreio* Vale-Quem-Tem até Maraã, cujo custo é de sessenta reais. Ao chegar à sede, o professor precisa comprar seu rancho para o mês seguinte, somando um pouco à sua dívida pelo menos até chegar a data de pagamento do salário. Os pagamentos, o entanto, nem sempre chegam nas mesmas datas, e, em 2017, houve meses em que o salário atrasou mais de dez dias, situação em que os professores precisavam esperar na sede para conseguir saldar as dívidas e pegar um novo transporte de volta às comunidades. Ainda assim, mesmo que a viagem mensal dure apenas os cinco dias previstos, são potencialmente outros 50 dias comprometidos durante os 10 meses de aulas.

O regime de chuvas também influencia o calendário: as comunidades localizadas na várzea, sujeitas às enchentes anuais, por vezes precisam paralisar suas atividades por mais de 50 dias, de forma que, para parte considerável das escolas comunitárias, cerca de 150 dias ficam comprometidos. A presença dos estudantes, por outro lado, é afetada principalmente pela dinâmica econômica: os períodos de manejo de pesca, roçado, produção de farinha, coleta de castanhas, corte de madeira etc. podem afastar os educandos das salas de aula por semanas. Quando os estudantes precisam da *catraia* para chegar até a escola, chuvas torrenciais e falta de combustível são comumente citadas como motivos para ausências, mas também há relatos de alunas que se recusam a andar de canoa durante o período menstrual para evitar intromissões dos botos.

As propostas de um calendário escolar municipal adaptado a essas condições locais, embora existam, esbarram na diversidade das comunidades, posto que o tamanho das cheias, por exemplo, varia ano a ano, e afeta de maneira diferente cada localidade, e os tipos e tempos das produções também são particulares. Seriam necessários, assim, calendários específicos no mínimo para cada polo e, no limite, para cada uma das quase cem comunidades, e, ainda, contar com um espaço de manobra anual dependendo da cheia. A quantidade de professores matriculados no Parfor também varia anualmente, e as datas das aulas presenciais não estão sob controle do município. Para além disso, contratar os professores por mais de um ou dois meses por ano obrigaria o município a mudar o modelo de trabalho precarizado dos professores, o que não parece estar em seus planos.

Além de ser uma porta de entrada para a universidade, a carreira docente também é uma das poucas possibilidades de trabalho assalariado no meio rural. Mais que isso, alguns professores consideram que o trabalho no interior é uma oportunidade para produzir uma poupança, uma vez que na cidade *tudo é pago*. Foi o caso de um casal de professores da sede em Maraã que, ao casar, mudou-se para uma comunidade no Auati-Paraná para economizar dinheiro e construir uma casa na sede. Nas comunidades, os professores ficam livres dos custos de aluguel de suas casas, passam a ter a possibilidade de pescar para complementar renda e ainda podem entrar na rede comunitária de trocas de alimentos. Para o Coordenador do Meio Rural, no entanto, a falta de casas dos professores é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores comunitários e sua maior reclamação, posto que ficam sem um espaço próprio, sem quartos para trocar de roupa ou onde deixar seus filhos.

Apesar da ausência dos custos citados, o professor comunitário tem outros custos que o professor da sede não tem. Durante minha primeira semana em Porto Alegre do Japurá, em 2011, os professores foram presenteados com um iaçá²⁸ e com um bolo de mandioca. Vários dos professores citaram que, embora recebam muitos presentes, há uma expectativa comunitária de que parte do salário seja revertido em benefícios para a comunidade. Foram relatados professores que gastam partes

28 Iaçá (*Podocnemis sextuberculata*) é um tipo de cágado considerado uma iguaria alimentar que habita a região da Amazônia entre Brasil, Colômbia e Peru.

consideráveis de seus salários em itens que se encontram na cidade, como remédios, presentes para as crianças, Mucilon,²⁹ leite em pó, anzóis, bola de futebol etc.

Muitas vezes sem parentes na comunidade, sem roçado, assalariados e, com frequência, sem participação nos manejos de pesca ou de madeira, os professores são figuras *sui generis* nas comunidades, e nada representa isso melhor do que as suas condições de moradia: ao mesmo tempo, um atrativo da profissão, posto que os livra dos onerosos alugueis da sede, e o principal motivo de reclamação dos professores.

A casa ribeirinha é o núcleo básico da organização comunitária. Com muita frequência, nas votações sobre assuntos políticos, como eleição de presidente, assembleias etc., cada casa conta um voto, e nos *ajuris*, trocas de trabalho e alimentos o cálculo também é feito, em geral, tendo a casas como parâmetro. A casa é, dessa forma, o alicerce do projeto comunitário, e os movimentos produzidos pelas casas são fundamentais para a dinâmica das comunidades: sua quantidade ajuda a definir se a comunidade recebe ou não escola, agentes de saúde ou benefícios das organizações que prestam assistência na região. A relação entre as casas, o seu *vizinhar*,³⁰ vai definir ainda a força de suas alianças e sua capacidade de mobilização.

Há, inclusive, um uso metonímico da casa ribeirinha, entendida como um equivalente da família que lá reside. Ao se perguntar a um morador se todos na comunidade são parentes, é comum ouvir que *quase todos, só uma casa não é parente*. Assim, “‘casa’ pode referir-se diretamente a seus moradores, expressando a existência de uma associação tão próxima entre residência e residentes, que podem ser tratados como sinônimos” (LIMA, no prelo). A casa ribeirinha é também instituição geradora de direitos comunitários: a manutenção de uma casa na comunidade, mesmo quando o morador passa meses na cidade, é fundamental se ele ainda quiser manter um roçado na região ou participar dos manejos de peixe ou de madeira.

Como destacado acima, a construção de casas dos professores apareceu como uma das demandas mais comuns registradas nas atas que tive acesso. As poucas casas dos professores existentes são novos usos dados a escolas abandonadas pela Semed e, portanto, têm uma estrutura precária. A existência de casas específicas para a população flutuante de professores é, então, considerada fundamental tanto pelos comunitários quanto pela Semed para conseguir manter os professores nas comunidades. Mas o que a

29 Mucilon é um cereal infantil da Nestlé feito de arroz e aveia, considerado um suplemento alimentar e muito consumido na região.

30 Vizinhar: é um termo local que descreve práticas de ajuda mútua entre vizinhos, trocas de visitas, comidas, trabalho e cuidados em geral.

ausência dessas casas significa na socialidade dos professores comunitários atualmente? Sem uma casa estruturada, muitas vezes sem fogão ou panelas, os professores dependem muito mais dos comunitários para todos os aspectos de sua vida. Em alguns casos, são hóspedes na casa dos outros moradores, em outros, fazem visitas diárias para almoçar ou jantar na casa dos comunitários, com frequência dependem do empréstimo de utensílios de cozinha etc. Essa precariedade dos professores estimula diariamente o engajamento dos professores na rede de trocas, no *vizinhar* que organiza a interação comunitária e seu projeto de socialidade.

Não é o caso aqui, fique claro, de julgar a demanda dos comunitários ou da Semed. Cumpre, no entanto, pensar o que uma casa dos professores anuncia, o que ela possibilita, até porque é uma instituição que existe em pouquíssimas comunidades, e, ainda assim, de forma precária. Mas, em termos gerais, a casa dos professores indicaria certo grau de emancipação de seus moradores em relação às outras casas, além de ser a única casa a abrigar um grupo de pessoas que não são parentes. Em Porto Alegre do Japurá, onde existiam dois quartos de quatro metros quadrados para professores e uma casa dos professores antiga, as condições não eram suficientes para uma emancipação real: a chuva caía dentro da casa e os quartos não tinham espaço para um fogão, de forma que os professores ainda dependiam muito dos vizinhos.

Há ainda de se considerar que, “pela noção tradicional de direito adotada pelos ribeirinhos, o poder de mando ou de posse sobre algum lugar ou alguma coisa é atribuído a quem foi responsável pela sua existência” (LIMA, no prelo). Ao contrário das demais casas da comunidade, normalmente construídas após a união de um casal, pelos próprios moradores, em sistema de ajuri que cria ou intensifica relações de troca de trabalho, a casa dos professores não abriga parentes, não pertence aos seus moradores e não institui rede de trocas. Mais do que isso, a casa de professores potencialmente intensifica a emancipação dos professores em relação à comunidade, posto que também são moradores assalariados e que, portanto, não dependem das trocas de trabalho em roçados e pesca. A casa dos professores, ainda assim, é considerada por todos, ainda que somente em teoria, uma instituição capaz de manter os professores nas comunidades.

2.3 O arquivo

Ao todo, foi possível encontrar e trazer fotocópias de oito livros de ata referentes a viagens da Semed de Maraã, nem todos exatamente sobre Avaliações Comunitárias de Professores. Todos os livros de ata eram em formato padrão: 21 por 30 centímetros, 100 folhas pautadas, capa dura negra, brochura, com as atas escritas em letra cursiva, na maior parte das vezes a caneta. Um dos livros possuía uma capa decorada com letras de TNT³¹ coloridas informando que se tratava de um livro de ata, e dois outros possuíam uma primeira página branca com um grande título anunciando o assunto do livro. Os demais livros não possuíam qualquer identificação, e já começavam com as atas, todas seguindo um modelo muito parecido, entediante até, como sói acontecer nesse tipo de material. Há pequenas variações entre as viagens, a depender de quem escreve as atas, mas, via de regra, elas seguem uma ordem determinada: iniciam com um número no alto à esquerda e seguem com a data, o horário, o nome da escola, a comunidade, o rio ou paranã, a equipe da Semed presente e a pauta da reunião. A partir daí as atas costumam incluir as declarações dos moradores sobre cada pauta, muitas vezes de forma genérica, “os comunitários opinaram que...” (2010b3), outras identificando os comunitários e funções na comunidade, “o presidente da comunidade, [nome completo], falou...” (2009b33). Ao final das atas constam as assinaturas dos comunitários presentes, algumas vezes incluindo também os funcionários da Semed.

Embora nem todas as atas coletadas sejam estritamente avaliações de professores, todas se referem a reuniões de funcionários da Semed com as comunidades ribeirinhas, com exceção de umas poucas atas de reuniões da Semed com os gestores das escolas comunitárias. Algumas atas tratam de acontecimentos graves, como a ata 2010b1, referente à reunião do dia dezoito de setembro de 2010 na comunidade Jubará, a única ata do arquivo em que a gravidade da situação demandou que parte das assinaturas fosse reconhecida em cartório, e, quando se discutiu o ocorrido na comunidade no dia sete de setembro daquele ano, alguns comunitários “estavam bêbados e quase aconteceu tragédias, pois tentaram até arpoar o professor” (2010b1).³²

Muitas atas, mesmo com pautas sobre outros assuntos, incluem em seu texto demandas apresentadas pelos comunitários durante a reunião, como construção de casa de professores ou novos telhados para as escolas, fornecendo elementos importantes

31 TNT é um tipo de material feito de fibras aglomeradas e fixadas, classificado como um não tecido e muito utilizada nas salas de aula do município.

32 No original “estavam bêbados e quase aconteceu tragédias, pois tentaram até arpuá o professor Norton”. Embora seja um material muito rico, não era o objetivo desta pesquisa fazer uma análise da escrita das atas e dos meandros do português maraãense, por isso optei por transcrever parte das atas adaptando para o português formal, para facilitar a leitura.

para se compreender o contexto daquelas comunidades e suas escolas. Em várias visitas que coincidem com anos eleitorais, as reuniões são precedidas de uma longa introdução sobre a Semed não estar ali em campanha eleitoral com dinheiro público, o que sugere que o problema da Justiça Eleitoral com as viagens da Semed não havia sido inaugurado em 2017. As atas incluem visitas a comunidades que não fazem parte de nenhuma reserva, mas também a comunidades das Terras Indígenas Cuiú e Kanamari, da RDS Mamirauá, da RDS Amanã e, ainda, comunidades em terrenos com sobreposição ou que participavam da gestão de mais de uma dessas reservas.

As atas coletadas incluem uma série de dados relevantes para a compreensão do contexto, mas deixam algumas lacunas que tentei preencher acessando outros bancos de dados. Ainda com a Semed, tive acesso às fotos de 80 das escolas do meio rural, quantidade de matrículas em todas as escolas em 2016, formação, idade e naturalidade dos professores em 2015, dados importantes para conseguir traçar um perfil dos professores e das comunidades. Recorri ao banco de dados do Demuc para conseguir a latitude e longitude de cada comunidade da RDS Amanã e RDS Mamirauá para localizá-las no imenso território do município. No censo produzido pelo IDSM em 2011, encontrei informações sobre a quantidade de casas em cada comunidade, o tamanho de sua população, se o terreno é várzea ou terra firme e se participa da gestão de alguma reserva. Através desse cruzamento de dados foi possível saber, por exemplo, se a presença de dez ou vinte comunitários na reunião de determinada comunidade significa ou não uma grande mobilização. Essa foi a base para o banco de dados analisado no presente capítulo.

Infelizmente, até o presente momento não tive acesso aos dados demográficos das terras indígenas em Maraã, e não encontrei dados demográficos sobre as comunidades no chamado *beiradão*, fora da RDS Amanã, da RDS Mamirauá ou de Terras Indígenas. Algumas informações sobre essas comunidades, no entanto, puderam ser derivadas, por associação ou eliminação, das informações obtidas nos outros bancos de dados. Não existem fontes oficiais sobre as comunidades ribeirinhas da região na prefeitura de Maraã ou no IBGE, a Fundação Nacional do Índio (Funai) não disponibiliza os dados das terras indígenas sem autorização prévia, e as instituições ambientais que atuam na região só produzem censos das comunidades dentro das reservas. O cruzamento dos bancos de dados permitiu vencer algumas das dificuldades geradas por essa fragmentação das informações, mas, ainda assim, várias comunidades ficaram em pontos cegos dessa pesquisa: tive acesso às suas atas de Avaliações

Comunitárias de Professores, sua localização aproximada, mas não soube seu tamanho, população e terreno.

Há de se considerar ainda o movimento próprio das comunidades, que se dividem, surgem e são abandonadas de acordo com seus próprios motivos, nem sempre produzindo registros desses movimentos. Assim, algumas comunidades presentes no Mapa Geral da RDS Amanã produzido pelo IDSM em 2017, por exemplo, não constam no Censo Geral da RDS Amanã de 2011, indicando que teriam surgido nesse intervalo. Utilizando a geolocalização das comunidades encontradas no banco de dados do Demuc foi possível ainda traçar o percurso de cada viagem da Semed e, assim, inferir a localização aproximada das comunidades que estavam nos pontos cegos do banco de dados.

Talvez por se tratar de um encontro com representantes do Estado, é comum ver nas atas os comunitários fazendo demandas e reclamações, independente do motivo da visita. Comunitário parece, inclusive, um termo chave, sendo o principal sujeito das orações, assim como comunidade, termo que aparece nas atas mais do que escola por exemplo. Na maioria absoluta das vezes, parece não haver qualquer distinção ou conflito entre o que é bom para a comunidade ou para a escola, e, em vários momentos, não se pode dizer com segurança se é de uma ou de outra que se fala. Aqui, é possível ouvir um eco do registro que Protásio Lopes Pessoa, liderança dos primeiros anos do MEB em Tefé, fez durante a cerimônia de encerramento do MEB-Tefé em 2003 sobre o projeto comunitário, afirmando que a “escola era a referência centralizadora, em torno da qual vinham todas as atividades comunitárias” (MEB-Tefé, 2003), sendo uma instituição o motivo de existência da outra.

Quando se trata de decidir sobre o futuro dos professores, é preciso ressaltar que, no limite, o que se fala é de expulsar da comunidade uma pessoa que morou ali pelo menos no último ano, em alguns casos por vários anos. Não é nesses termos, no entanto, que as atas registram a situação, mesmo em casos abertamente hostis, como o do professor que quase foi arpoado pelos seus vizinhos na comunidade Jubará. Os termos mais comuns nas atas dizem que os comunitários querem, gostariam, aceitam, preferem ou pedem a volta, o retorno, a substituição, a troca ou a mudança de determinado professor.

Não se pode perder de vista aqui que as atas são documentos oficiais redigidos por funcionários públicos a serviço da Semed. As aspas nas declarações dos comunitários, portanto, devem ser vistas de forma crítica, posto que são encontradas nas

atas depois de passar por um filtro muito específico. Qualquer dessemelhança, no entanto, não se trata de um possível erro de tradução, como se aos funcionários da Semed faltasse algum tipo de conhecimento sobre as especificidades do contexto, das práticas e da forma de se organizar das comunidades. Todos os funcionários da Semed que entrevistei ou que encontrei em conversas informais, sem nenhuma exceção, haviam sido professores comunitários por anos ou haviam nascido e se criado em comunidades ribeirinhas. Maraã é, afinal, uma cidade com apenas dezoito mil habitantes, metade destes vivendo em seu meio rural. Os trechos das atas citados aqui serão reproduzidos com pequenas alterações ortográficas quando facilitar a leitura.

Não se deve perder de vista que, por um lado, são documentos produzidos por uma instituição específica, com objetivos específicos e com interesses administrativos e políticos sobre o que deve ou não ser registrado. Por outro lado, o acervo que sobreviveu, como diria Le Goff (1990), não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma mistura entre as escolhas efetuadas pelas forças que operam naquele contexto e as contingências, casualidades e imprevistos próprios de qualquer desenvolvimento histórico. As entrevistas feitas em Maraã e no Lago Amanã foram fundamentais para informar a leitura desse arquivo. Dessa forma, o vocabulário utilizado nas atas de Avaliações Comunitárias de Professores, os motivos apresentados para uma avaliação positiva ou negativa, e mesmo as cenas escolhidas para ilustrar determinadas práticas ou situações liminares, foram interrogados à luz das outras fontes recolhidas para esta pesquisa.

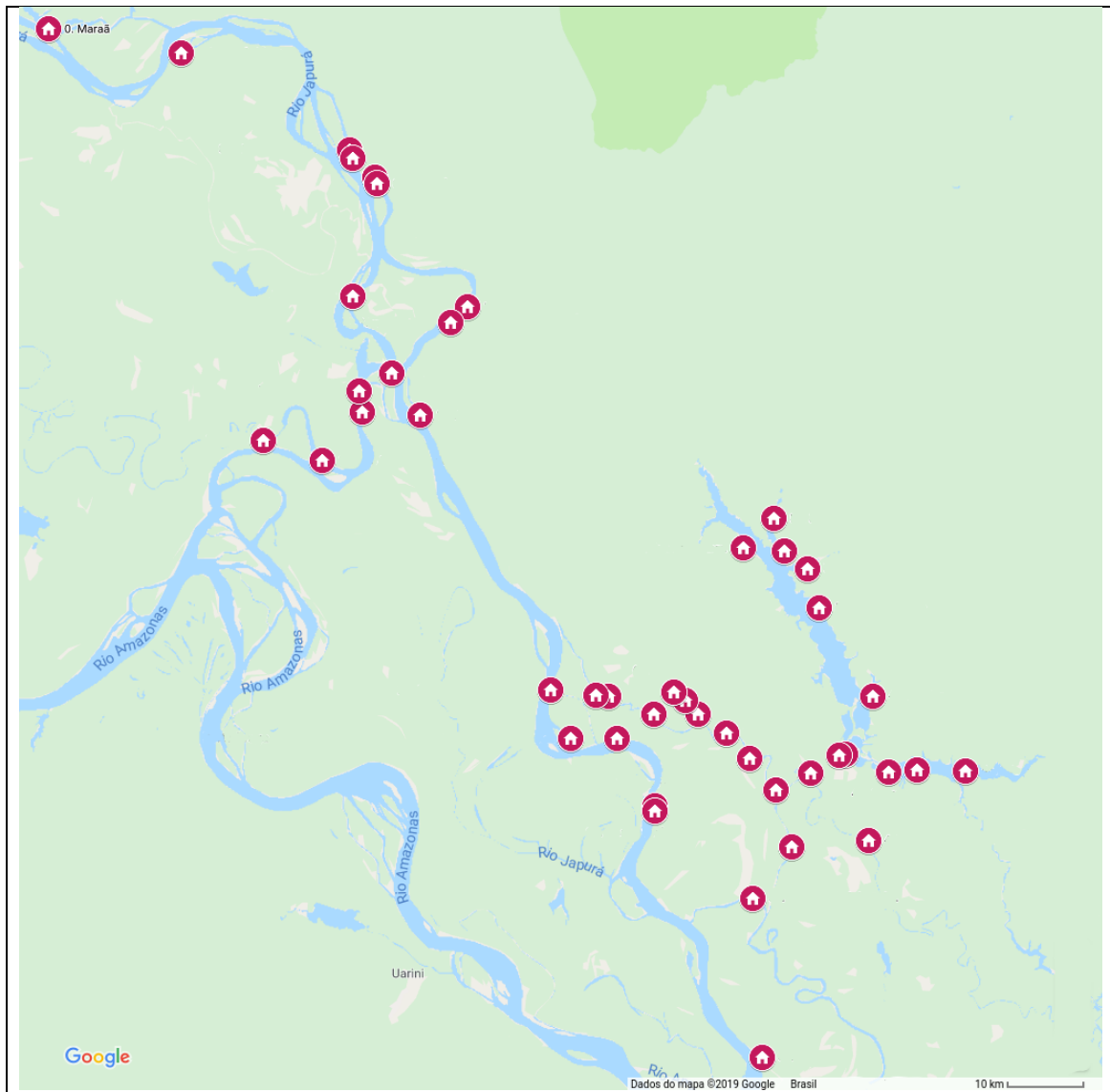
Ao todo foram entrevistados quatro professores em Maraã com experiência de docência tanto na sede quanto no interior, dois professores na comunidade Monte Ararate, dois no Bom Jesus do Baré, uma no Ubim e dois na Boa Esperança. Foram entrevistados ainda o Secretário Municipal de Educação, a Coordenadora Pedagógica, a Coordenadora do EducaCenso e o Coordenador das Escolas do Meio Rural. Nas quatro comunidades em que estive também pude entrevistar e conversar com estudantes, pais, presidentes e comunitários em geral. Foi também indispensável para a compreensão desse arquivo a vivência diária nas comunidades, minha observação e participação nas aulas, ajuris, jogos de futebol etc., sem as quais definitivamente eu não conseguiria apreender do que se fala nas atas. Por último, mas não menos importante, a pesquisa no arquivo do MEB-Tefé foi fundamental para colocar em perspectiva o contexto regional.

Não encontrei em nenhum dos livros-ata coletados, infelizmente, uma viagem como a que haviam me descrito anos antes, uma na qual o secretário de educação do

município visitasse todas as escolas comunitárias pessoalmente de uma só vez. A maior das viagens cujo registro encontrei visitou cerca de 85% das comunidades em um mês, mas a maior parte das atas se refere a viagens bem mais curtas, feitas várias vezes durante o ano. Muitas vezes, a Semed era representada por funcionários, e não pela pessoa do secretário, e, mais de uma vez, a Semed visitou somente as comunidades polo, para onde então acorriam os comunitários do polo que quisessem participar das avaliações. Descrevo nos próximos parágrafos, à guisa de ilustração, as viagens registradas em um dos anos.

A ata mais antiga a que tive acesso se refere a uma viagem entre os dias 12 e 24 de agosto de 2009, quando foram visitadas 65 comunidades, 21 das quais não consegui localizar todas as informações nos bancos de dados disponíveis. Entre as que pude localizar pelo menos algumas informações, quatro delas eram indígenas, seis pertencentes à RDS Mamirauá, 26 pertencentes à RDS Amanã, 15 delas faziam parte de ambas as reservas, 23 comunidades se localizavam em terra firme, 22 na várzea, duas em terreno misto e quatro localizadas oficialmente dentro dos limites de outros municípios. Ao todo, as 44 comunidades dessa viagem que pude encontrar no banco de dados somam 584 casas e 3.512 moradores, 427 dos quais assinaram as atas nas quais 52 professores foram avaliados e sete deles foram indicados para troca.

Utilizando os pontos de georreferenciamento das 44 comunidades localizadas no banco de dados, e contando com as informações do livro de ata sobre localização, data e horário do início de cada reunião, foi possível inferir, utilizando as imagens de satélite disponíveis no aplicativo Google Earth, o caminho da viagem da Semed naquele ano. Nessa viagem de treze dias em agosto de 2009, período do ano em que o Médio Solimões conta com sua menor precipitação pluviométrica e maior temperatura média, a Semed percorreu cerca de 780 quilômetros pelos rios, paranãs, lagos e furos do município, uma média de cerca de 60 quilômetros e cinco comunidades por dia.



Percurso reconstruído da Viagem da Semed de Avaliação Comunitária dos Professores de agosto de 2009, com 44 das 65 comunidades georreferenciadas no <<https://maps.google.com>>. Consulta realizada em junho de 2019.

Cumpramos observar que, embora a ordem das comunidades e os pontos de geolocalização sejam dados seguros, a dedução da distância do trajeto da viagem é, no máximo, um palpite prudente. Os caminhos pelos rios de uma floresta alagada variam, entre outras coisas, de acordo com a altura das águas, as chuvas naquele ano, a experiência do capitão e o tamanho do barco. Além disso, por meio das imagens de satélite disponíveis não é possível ver todos os *furos* e *paranãs*, ou saber se determinadas curvas de cada rio estavam ou não navegáveis naquele período exato de determinado ano. Essas diferenças poderiam significar dezenas de quilômetros de diferença na medição que fiz para esta pesquisa. Ainda assim, escolhi organizar e

apresentar os dados para que se tenha uma perspectiva das dimensões da tarefa a que se propõe a Semed.

Cumpram ainda observar que essa não foi a única viagem daquele ano. Em setembro de 2009, há uma ata de uma reunião dos coordenadores de polos de Marã ocorrida em Tefé, que fica a cerca de 250 quilômetros de Marã descendo o rio Japurá, na qual os coordenadores expressaram a dificuldade em convencer os novos professores a trabalhar pela comunidade para além das 20 horas semanais em sala de aula e demandaram casas dos professores para evitar que eles morassem com suas famílias nas escolas. Nos dias 19 e 20 de outubro, a Semed fez uma viagem por três comunidades do Auati-Paraná, duas das quais consegui localizar no banco de dados como pertencentes à RDS Mamirauá, somando, ao todo, nove casas e 60 moradores, 10 dos quais assinaram as atas nas quais dois professores foram indicados para substituição. A terceira comunidade provavelmente faz parte da Reserva Extrativista Auati-Paraná ou é parte do *beiradão*.³³ Entre 18 e 28 de novembro, a Semed realizou uma viagem por 45 comunidades, 18 delas fora do banco de dados, 27 dentro da RDS Amanã, três delas participando também da RDS Mamirauá, 16 em terra firme, oito na várzea e uma em terreno misto. A somatória dessas comunidades inclui 373 casas, 2.155 moradores, dos quais 272 assinam as atas com avaliações de 102 professores, 23 deles indicados para mudar de comunidade.

É preciso ressaltar também que as atas analisadas aqui de forma alguma representam a totalidade das Avaliações Comunitárias de Professores ou dos encontros da Semed com as comunidades, mesmo dentro do período do qual tratam. Elas são, como qualquer registro histórico, resquícios, fragmentos de um todo inalcançável. Em primeiro lugar porque nem todos os encontros geram atas: além das viagens citadas neste capítulo, os funcionários da prefeitura fazem inúmeras outras visitas, muitas delas curtas e com objetivos específicos; os comunitários fazem também suas próprias visitas à Semed e às demais comunidades; e, por fim, os professores também fazem suas próprias reuniões com as comunidades e com a Semed. Em segundo lugar porque, como descrito na Introdução deste trabalho, o arquivo das Avaliações Comunitárias de Professores, e da Semed em geral, parece não ter resistido completamente às vicissitudes das disputas eleitorais pela prefeitura de Marã, e estes livros ata só foram

33 Beiradão é um termo local que designa as comunidades na beira dos grandes rios em geral, e especialmente as comunidades que não estão dentro de reservas e, assim, não contam com alguns benefícios.

encontrados devido ao esforço atencioso da Coordenadora Pedagógica, sem a qual este capítulo seria impossível. O que se pode apresentar aqui, portanto, é um vislumbre das Avaliações Comunitárias de Professores e dos encontros entre a Semed e os comunitários.

A análise dessas atas tem permitido encontrar regularidades e variações entre as práticas consideradas ideais para um professor comunitário em Maranhã. Saltam aos olhos nas atas as constantes demandas por uma participação mais ativa dos professores na organização comunitária, limpeza, ajuris, e mesmo uma “conduta cidadã” (2009a18) na comunidade. São especialmente comuns ainda as reclamações por mais visitas às casas dos comunitários, participação nos festejos, na igreja e nos fins de semana na comunidade. Surgem frequentemente ainda reprimendas em relação ao comportamento não só dos professores comunitários, mas também de seus familiares.

2.4 Feitos

Parece ser consenso entre os funcionários da Semed que a Avaliação Comunitária feita é baseada em critérios outros que um suposto *lado profissional*. Não se trata, fique claro, de uma ausência total de referências ao tal *lado profissional* nas avaliações: em diversos momentos os comunitários citam uma “metodologia” do professor, sua habilidade em “explicar a matéria” etc. Em todas as situações em que essas referências apareceram, no entanto, foram acompanhadas de críticas ao *outro lado*. Mas que *outro lado* seria esse? Durante a análise das atas da Avaliação Comunitária de Professores, foi possível identificar três eixos principais para as avaliações, sobre os quais trataremos nos próximos parágrafos: parentesco, interação e organização. Alguns outros relatos e casos especialmente ilustrativos ou frequentes também serão analisados.

Antes de iniciar, cumpre frisar que, para professores e comunitários, a Avaliação Comunitária de Professores é uma atividade já conhecida, ordinária até, e que o material que analiso aqui tem suas idiossincrasias próprias da burocracia da qual faz parte: embora manuscritos, boa parte dos documentos é praticamente padronizado, maçante, e o tema do qual tratam também tem seu caráter iterativo, enfadonho. No entanto, talvez por conhecer algumas das comunidades e, eventualmente, determinadas pessoas citadas, admito que hoje vejo certa elegância nas avaliações. Em meio às frases prontas e repetitivas das atas, sou surpreendido por um pequeno número de sentenças muito

particulares, muito comunitárias, que ecoam histórias ouvidas ou vivenciadas nas comunidades. Como se fossem flores no deserto da repetição entediante das atas, descubro ecos da cortesia, da seriedade, da valentia e do decoro próprios dos comunitários. Mesmo nas repetições há certo apuro, certa distinção na escolha de palavras, na seriedade com que tratam do assunto que, eles sabem, é importante para todos os envolvidos.

Em alguns casos, a ata começa com o representante da Semed anunciando uma pauta, mas outros temas aparecem à medida que os comunitários pedem a palavra. O caso a seguir parte de uma desavença entre professoras, mas logo se transforma em uma discussão sobre o comportamento de familiares de um professor. Como veremos a seguir, os professores também são avaliados de acordo com seus laços de parentesco.

Em 27 de julho de 2011, às onze e trinta da manhã, a gestora do polo Curupira e representante da Semed iniciou a reunião dando as boas-vindas a todos na escola São Pedro, na comunidade São Pedro do Jacitara, localizada em terra firme às margens do paranã do Jacitara, um braço do rio Japurá. A Coordenadora Pedagógica do Meio Rural ressaltou “que esta reunião será para todos (comunidade e secretaria) chegarem a uma decisão a respeito dos educadores” (SEMED, 2010b8). A comunidade tinha, de acordo com o censo do ano anterior, onze casas e 60 moradores, era localizada dentro da RDS Amanã, no setor Caruara, mas, como outras comunidades às margens do rio Japurá, era usuária dos recursos da RDS Mamirauá que, afinal, estava logo na outra margem do rio. Em 2011, o polo educacional ali era a comunidade Curupira, mas, quatro anos depois, São Pedro havia se tornado o polo, possuindo então 155 matrículas, divididas em quatro escolas, uma delas indígena. O polo não contava com secretária, auxiliar-administrativo ou professor auxiliar, mas contava com um gestor e nove professores que dividiam 15 cadeiras, cada uma equivalente a um cargo de 20 horas/aula por semana.

O livro de ata no qual esse documento se encontra não é referente a uma viagem de Avaliação Comunitária de Professores, mas a uma série de viagens curtas para resolver problemas específicos nas escolas comunitárias. O motivo para a reunião naquele dia de julho era mediar o conflito entre duas professoras, cujo desentendimento, de acordo com o presidente da comunidade, “vem acontecendo há muito tempo e já chegou no extremo, ou seja, não dar mais para continuar”. De maneira unânime, as 14 pessoas que assinaram a ata naquele dia decidiram que ambas as professoras deveriam ser substituídas. O presidente da comunidade, no entanto, aproveitou a presença da Semed para pedir também o afastamento de um professor, “porque se ele permanecer

aqui a sua esposa continuará criando atritos como aconteceu ano passado”. Os coordenadores, porém, “pediram para os comunitários refletirem melhor, pois o professor não pode ser punido por ela”, ao que os comunitários responderam “que ele poderia até permanecer na escola, desde que sua esposa não o acompanhe nem para morar aqui”.

No dia 21 de novembro de 2009, na comunidade Monte Ararate, uma professora recebeu uma má avaliação dos comunitários devido ao comportamento de seu cônjuge. Na ocasião, os comunitários, apesar de considerarem a professora “uma ótima profissional”, “muito interessada, paciente” e que “cumpre seu horário corretamente”, afirmaram que “só há um único problema que interfere no trabalho dela, é o fato de seu esposo que é professor de outra escola interferir nos problemas escolares desta comunidade, o que acreditam eles está errado” (2009a13). No dia 19 de novembro de 2009, na comunidade Acarazinho, também chamada de São Francisco do Acará, no rio Tambaqui, um professor teve também seu estado civil analisado durante a avaliação dos comunitários. Naquele dia, os moradores alegaram que o professor “depois que casou-se piorou muito o seu desempenho em sala de aula”, já que “primeiramente vai fazer os serviços domésticos, para depois iniciar as aulas” (2009a10).

Na comunidade Nova Canaã, em dezembro de 2012, a falta de engajamento do esposo serviu para minimizar as críticas recebidas pela professora. Na ocasião, um comunitário afirmou que “professora é uma pessoa de muita humildade mais o que está prejudicando o seu trabalho é o seu esposo que não ajuda a mesma”. O comunitário ainda estabeleceu que a conduta do esposo seria condição para a permanência da professora: “se ele melhora a mesma pode voltar, se não mande outra professora para a comunidade Nova Canaã” (2012a18). Em novembro de 2009, na comunidade de Samaria, os filhos de uma professora foram preponderantes para que ela fosse avaliada como péssima, pois, além de ter “dificuldade de explicar os conteúdos aos alunos, seus filhos atrapalham bastante seu trabalho” (2009a8).

Em 2010, os comunitários de São Francisco do Cubuá, no rio Cubuá, “pediram um professor (a) casado, comprometido e que não se envolva com alunas” (2010a21). Na ocasião, os moradores afirmaram que o professor estava com “a classe muito multisseriada dificultando a aprendizagem dos educandos”, mas o que parece mais grave e relevante para que os comunitários demandassem sua substituição era o fato de ele estar tendo “um problema de relacionamento com algumas comunitárias”. No mesmo ano, uma professora também foi avaliada por um possível namoro na

comunidade São Francisco do Mapitirini, quando o presidente considerou que ela havia comprometido “o seu trabalho, causando constrangimento para os alunos e comunitários” ao enviar um bilhete a um “jovem comunitário e assim criando desentendimento com seu marido e causando transtorno para todos da comunidade” (2010a23). Em novembro de 2009, os comunitários de São José do Messejana afirmaram que uma das muitas falhas do professor, além do fato de que “não dirige a palavra com diversas pessoas”, era sair de sala “para namorar com a outra professora” (2009a9). Na comunidade Nova Betânia, em dezembro de 2015, uma comunitária “se queixou da professora (...) que segundo ela dava maus conselhos entregava para a sua filha (14) catorze cartinhas, por conta disso teve que mandar sua filha para o Uarini, retirou sua filha da escola” (2015.24).

Na comunidade Santo Antônio, em agosto de 2009, uma professora recebeu várias reclamações sobre ficar muito tempo ausente da comunidade, mas, para um comunitário, o mais grave foi que ele “teve problema até com a família da professora”. De acordo com o comunitário, ele havia procurado “saber quando ela viria para a comunidade e uma tia da referida professora disse que ele queria humilhá-la querendo que ela ficasse direto na comunidade enquanto que, outros professores passavam a maior parte do mês na cidade e nenhum comunitário ia reclamar” (2009b3).

Entre os indígenas Kanamari, em julho de 2011, a reclamação do tuxaua da aldeia foi que os pais dos estudantes estavam sendo impedidos pelo professor de participar das aulas, afirmando que “os pais tem direito de acompanhar seus filhos na vida escolar deles e que eles, os pais, entendem que a Educação Física faz parte do currículo escolar e que os alunos devem participar desta atividade escolar”. Muitos professores relataram ainda que em várias comunidades ribeirinhas, mas especialmente nas aldeias indígenas, muitos pais, avós e irmãos fazem questão de observar as aulas pela janela da escola.

Salta aos olhos nas atas as contínuas avaliações que se baseiam no comportamento não do professor, mas de seus familiares: práticas dos esposos, filhos e parentes em geral são frequentemente citadas como justificativas para juízos sobre a permanência ou substituição do professor. A avaliação parece não se encerrar nos professores, mas seguir o rastro das relações que tecem, seus núcleos domésticos, as pessoas que eles trazem para as comunidades. Neste eixo de avaliação, portanto, são as relações de parentesco do docente que são colocadas em debate pela comunidade. A demanda de pais por uma participação ativa na vida escolar dos filhos indica que

também a relação que os estudantes criam com a escola tampouco se encerra neles, mas inclui seus parentes, que demandam poder assistir aulas, participar do recreio, da merenda e das aulas de Educação Física. As referências a possíveis envolvimento amorosos dos docentes, ainda que não digam respeito estritamente a seus parentes, também podem informar sobre práticas e modos de se engajar (ou não) na constituição de núcleos domésticos. Não são somente as relações de parentesco atuais dos professores que são julgadas, mas seus modos de cortejar e os exemplos que suas práticas dão às crianças com quem eles têm contato diário.

Seguem nessa mesma direção as inúmeras citações à *interação* dos docentes com seus vizinhos, que aparece como um segundo tema recorrente. Em novembro de 2009 (2009a6), na Escola Municipal São Luiz, localizada na comunidade São Paulo do Coraci, no rio Coraci, os comunitários afirmaram que os quatro professores que atuavam nas escolas “foram bons, pois não faltam as aulas, cumprem o horário determinado, são interessados em melhorar o ensino dos alunos e interagem bastante com os comunitários para melhorar muito mais a educação dos alunos”. O censo de 2011 registrou que a comunidade era localizada em terra firme, dentro da RDS Amanã, contava com 14 casas e 83 moradores, e se organizava dentro do Setor Coraci. São Paulo do Coraci faz parte do polo São João do Ipecaçu, que, em 2015, contava com outras seis escolas, 238 matrículas, 30 professores dividindo 44 cadeiras, cinco professores auxiliares, uma Secretária e um Coordenador Pedagógico, além do Gestor do polo.

Entre as outras falhas do “professor namorador”, que lecionava na comunidade São José do Messejana em 2009, os comunitários citaram que ele “não interage na comunidade” e “não dirige a palavra com diversas pessoas” (2009a9). Por outro lado, em alguns casos, a intensidade da interação do professor com a comunidade surge na avaliação como uma espécie de conjunção adversativa, algo que denota uma restrição ao que foi dito anteriormente. Foi o caso da avaliação de uma professora em dezembro de 2010, na comunidade Nova Jerusalém, quando seus vizinhos afirmaram que ela teve “avaliação boa, só falta ela se interagir mais com os comunitários” (2010a25), e de sua colega que “foi boa só é um pouco tímida mas tem dado conta de seu trabalho” (2010a25). Também aconteceu com os professores na comunidade São Francisco do Capivara em novembro de 2009, considerados todos “ótimos profissionais, porém a [uma professora] e [um professor] estão saindo muito da comunidade talvez por isso eles não tenham tanto entrosamento com os comunitários” (2009a28). Em Bom Jesus do

Baré, em novembro de 2009, um professor foi considerado pelos vizinhos “um bom professor, porém falta mais participação na comunidade” (2009a13). Na comunidade São Paulo, em dezembro de 2012, um professor, apesar de ser avaliado como “um ótimo profissional, atencioso no seu trabalho” e que “ensina com paciência”, recebeu dos comunitários a ressalva de que “é um pouco fechado” (2012a19), e, em julho de 2011, na comunidade indígena dos Kanamari, um “líder alegou que a coordenadora é uma pessoa fechada e não interage com os comunitários” (2010b3).

A *interação* dos professores com as comunidades aparece com muita frequência nas atas, sendo provavelmente o eixo mais comum de avaliação. Em inúmeros casos, ao invés de *interação*, aparecem termos que se aproximam, como referências a *harmonia*, *abertura*, a *dirigir a palavra* aos comunitários ou a *participar* da comunidade. Em dezembro de 2010, os comunitários do Jubará disseram que a professora “não tem dificuldade de se comunicar com os comunitários, tem tido respeito por todos” (2010a55), e, em Boa Vista do Calafate, em agosto de 2009, os comunitários afirmaram que os professores “procuram sempre estar em harmonia com a comunidade, dessa forma a aprendizagem tende a melhorar cada vez mais” (2009b53). No mesmo mês, no Monte Ararate, Lago Amanã, os comunitários afirmaram que a professora “trabalha bem, mas falta melhorar um pouco mais”, ao que a funcionária da Semed achou por bem acrescentar: “percebe-se que falta parceria entre a professora e comunitários”. Os moradores, de poucas palavras, afirmaram que a professora não estava repondo aulas, e o Coordenador do Meio Rural tentou mediar afirmando que “todos que eles precisam dialogar para que possam viver em harmonia” e concluindo que via que “o clima entre eles está muito ruim” (2009b58). Na comunidade Piranha, em dezembro de 2010, os moradores afirmaram que o professor “logo no início estava um pouco arredio, mas agora está mais adaptado”, e que “passa muitos dias ausente” da comunidade, uma reclamação também muito comum como veremos à frente. Por isso, na ocasião, “ficou decidido em comum acordo que no próximo ano venha um professor mais participativo para atuar na comunidade” (2010a27).

Em Nova Esperança, em novembro de 2009, o professor foi considerado pelos comunitários “um péssimo profissional porque não recupera as aulas perdidas, não ajuda a fazer a limpeza do local que serve como escola” e “por esta razão eles não gostariam de ter o retorno deste professor no próximo ano” (2009a13). No ano seguinte, o presidente da comunidade Santa Luzia do Baré afirmou durante a avaliação que o professor “é uma ótima pessoa, mas não querem que ele retorne, não cumpre carga

horária, nem o calendário letivo e nem coopera com a limpeza da escola, ficando assim decidido por todos presentes” (2010a31).

Na comunidade Jubará, em abril de 2012, uma grave denúncia de roubo na escola precipitou uma reunião com a Semed, na qual uma comunitária afirmou “que não queria mais a professora na comunidade” porque “não quer que ninguém fique mangando dela”, ao que outro comunitário acrescentou que “o professor deve cuidar do seu trabalho e não sair de casa em casa falando dos outros comunitários”. Um terceiro comunitário chegou ainda a denunciar que “a professora ameaçou ele de ser prezo e o esposo da professora ameaçou de morte”, e outro complementou que “aqui dentro da escola é professora [nome da professora.], fora da escola ela é [nome da professora] apenas”. Apesar da gravidade das denúncias, no entanto, ao fim da avaliação o presidente da comunidade afirmou que a professora poderia continuar e que ele estava “disposto a fazer com que a comunidade entre em acordo” (2012c20).

Há uma presença constante também do termo *parceria* ao lado de *interação*, normalmente associados também à *participação* ou *organização* de eventos e reuniões. A professora teve seu trabalho considerado “péssimo” pela comunidade São Sebastião em novembro de 2009, pois lhe faltava dinâmica, tinha dificuldades de explicar os conteúdos e porque não fazia “reunião com os pais dos alunos para buscar parceria” (2009a21). Na mesma comunidade, o professor também foi mal avaliado porque “não interage com a comunidade, não organiza nenhum evento escolar, não é interessado em seu trabalho, por isso os comunitários pediram para trocar também este professor” (2009a21). Em Vila Nova 1, em agosto do mesmo ano, os professores foram bem avaliados por estarem “trabalhando em parceria com a comunidade e sala de aula” (2009b23). Ainda neste ano, na comunidade Boa Vista do Calafate, os moradores avaliaram que os três professores fizeram “um ótimo trabalho, pois cumprem corretamente o horário das aulas, não faltam aulas, dão boas explicações dos conteúdos, interagem com a comunidade e organizam com a ajuda do coordenador eventos escolares” (2009a18).

Em alguns momentos, as atas falam de *eventos escolares*, mas, em outros casos, os eventos que demandam a participação dos professores são qualificados como comunitários, e, em outros casos, como eventos *da* ou *na* comunidade. Em 2009, na Santa Rosa do Capivara, os comunitários avaliaram o professor afirmando que “o mesmo é integrado nos eventos comunitários” (2009a28), em São José do Messejana a professora foi mal avaliada, de acordo com seus vizinhos, porque “ensina muito rápido,

não cumpre o horário determinado de aulas, não interage com a comunidade, não participa dos eventos que acontecem na comunidade” (2009a9), e seu colega foi avaliado como muito bom porque “ajuda no que é possível nos eventos da comunidade” (2009a9). Na comunidade Bom Jesus do Baré, os comunitários afirmaram que a professora “não é uma boa profissional” porque “é impaciente com os alunos, não se envolve com os eventos escolares e comunitários” (2009a13) enquanto de sua colega disseram que “é uma boa professora, mas atualmente está deixando de participar dos eventos da comunidade, não se interessa como antes nas coisas da escola, mas mesmo assim eles gostariam que ela permanecesse na escola o próximo ano” (2009a13).

Em Vila Nova do Amanã, os comunitários afirmaram que, apesar de uma professora ter desenvolvido um “bom trabalho”, e pedirem para que ela permanecesse na comunidade, “faltou mais envolvimento, mais comprometimento nas atividades comunitárias” (2010a35). Na mesma data, consta na avaliação de outra professora que ela “fez um ótimo trabalho, ajuda a comunidade nos eventos, participa de todas as atividades da comunidade, é uma verdadeira parceira, se depender dos comunitários ela permanecerá por muitos anos na comunidade” (2010a35). Em algumas situações, os comunitários são mais explícitos sobre quais os eventos os professores devem participar, como em São José do Messejana em dezembro de 2012, quando a avaliação do professor ressaltou que o seu “ponto negativo e que o professor precisa participar das celebração na comunidade” e também nas “nas reuniões da comunidade” (2012a17). No mesmo mês, na comunidade São Paulo, os moradores avaliaram que o ponto negativo da professora era que “ela tem que ter a participação na igreja, precisa melhorar o seu horário de chegada à escola, se ela continuar trabalha na comunidade ela precisa melhorar na parte religiosa” (2012a19). Em São José II Samaria, ainda no mesmo mês, os comunitários cobraram que a professora melhorasse “mais sua permanência em reunião da comunidade, nas celebrações da igreja, e também este ano a professora ficou muito fechada com os comunitários, distante das pessoas” (2012a20).

Outro eixo de avaliação muito comum, normalmente correlato com a *interação*, é a participação na *organização* comunitária, especialmente no caso das avaliações de coordenadores de polo.³⁴ Foi o caso na comunidade Boa Esperança em dezembro de

34 A organização comunitária foi tratada com mais detalhes no capítulo 1. O Seu Filipe, presidente do Ubim, assim definiu a questão quando entrevistado: “Organização foi quando a gente se organizou para criar as comunidades. Criar uma associação, comunidades. É isso aí que eu falo da organização. Já foi clareando mais como a gente poderia viver de uma forma mais liberta. Sem estar com aquele compromisso, cada um comprava como pagava ao mesmo tempo. [...] Se você dever para uma pessoa

2009, quando o coordenador foi mal avaliado porque “não interagiu com os comunitários, deixava os professores fazer o que eles queriam, não tem liderança em seu trabalho, não organizou nenhum evento escolar”, mas os comunitários afirmaram que “ele seria bem aceito se voltasse a ser professor, pois os comunitários reconhecem sua competência de professor” (2009a13).

No mês anterior, em Vila Nova do Amanã, os comunitários avaliaram que o coordenador “está exercendo sua função com muita responsabilidade e dedicação e ele não é apenas professor ele tornou-se parte da liderança comunitária tentando de todas as formas transformar (sic) esta comunidade para melhor” (2009a18). Já sua colega, a professora Maria Aparecida, na mesma ocasião foi avaliada como “péssima” e, após enumerarem suas falhas como docente, afirmaram que “não somente por isso que eles não querem esta profissional de volta, mais pelo fato também de sua mau conduta como cidadã na comunidade” (2009a18). Em dezembro de 2010, em São Jorge do Paracuuba, o presidente afirmou que a coordenadora foi “uma contribuinte muito importante na comunidade” (2010a7).

Em novembro de 2009, em Nova Canaã, os comunitários consideraram que a professora era uma “ótima profissional, porque além de sua função, ela ajuda na organização comunitária” (2009a5), em Belo Monte avaliaram que a docente era “ótima profissional, além disso, ela contribui muito com a organização da comunidade” (2009a12), e na comunidade São Raimundo os moradores afirmaram, sobre as duas professoras, que “trabalharam bem, porém a primeira se sobressaiu em tudo tanto na vida profissional quanto comunitária, conforme a afirmação dos comunitários” (2009a23). No Santo Estevão a professora “foi considerada como uma excelente profissional pelos comunitários” posto que era dedicada, “busca sempre transmitir bons conhecimentos aos alunos, contribui para a organização da comunidade, organiza eventos escolares que envolvem todos os comunitários” (2009a18).

Formadas por meio de um acordo entre poucos núcleos domésticos, quase sempre conectados por relações de parentesco ou compadrio, as comunidades parecem avaliar com cuidado as pessoas dentro do seu convívio. Produzidas como parte de uma campanha contra o *isolamento*, o projeto de vida comunitária implica em mais do que simplesmente estar numa mesma localidade. Afinal de contas, simplesmente estar em

you are committed, then you are not free, you are almost subordinate. You are working to pay for that, sometimes it doesn't work, that's why I say that you are free of that thing that is bad, that thing of suffering. After the communities started, people have also been working in other forms.” (Entrevista feita em 2017).

uma mesma localidade, ou em uma *colocação* como as do rio Japurá, era o contexto anterior ao da invenção das comunidades, o contexto contra o qual eles se organizaram. A coabitação em comunidade implica, dessa forma, em determinados modos de apoio mútuo, convivência e produção de parentesco. Mesmo no caso de comunidades como a Boa Esperança,³⁵ formada inicialmente por nove famílias diferentes e, hoje, com cerca de 60 casas, a maior densidade populacional dentro da RDS Amanã, a coabitação produziu parentesco: os vizinhos se tornaram padrinhos e madrinhas de batismo ou casamento uns dos outros, criaram juntos seus filhos, casaram seus descendentes, até que se pudesse dizer, enfim, que “quase todo mundo aqui é parente”. E são os modos de *vizinhar*, essas formas consideradas adequadas de se portar na comunidade, de visitar, trocas diárias de trabalho, participar dos ajuris de limpeza da comunidade, das celebrações, dos eventos e das reuniões comunitárias que abrem as possibilidades para essa produção de parentesco. A importância da escola para esse projeto “*de uma vida mais liberta*” é continuamente retomada nas referências à importância da participação docente na *organização* comunitária, na demanda para que sejam *lideranças*, sejam exemplos para os filhos que eles, enfim, ajudam a criar.

Como visto anteriormente, cerca de um terço dos professores estão matriculados em cursos superiores, o que produz um afastamento, em média, de 40 dias por ano. Essa ausência da comunidade, como ressaltou o Coordenador do Meio Rural, dificulta que a carga horária obrigatória seja cumprida, mas, mais que isso, impede que os professores possam *vizinhar* de forma adequada. A ausência dos professores é continuamente citada quando os comunitários se referem à falta de interação com a comunidade. Nada parece justificar a ausência dos professores de suas obrigações com seus vizinhos, nem os dias passados na sede esperando receber os salários, os afastamentos por doenças ou mesmo a licença-maternidade. A presença na comunidade parece ser mais importante até que os estudos dos professores. Em fevereiro de 2012, em São José do Messejana, os comunitários reclamaram, antes ainda do início do ano letivo, dos professores que “estudam em Tefé e que precisam se ausentar” (2012a6), e, em Nova Olinda, em novembro de 2009, os moradores avaliaram mal o coordenador porque “ele trabalha, mas não tem liderança com seus professores e também ele se ausenta muito da escola por causa de seus estudos, tendo vezes de ele ficar mais de semana fora da comunidade” (2009a21). Em dezembro de 2010, o presidente da comunidade São Francisco do

35 Como visto no Capítulo 2.

Cururu afirmou que o professor estava “sendo um bom educador”, mas “o problema é a sua ausência quando vai receber, isso tem atrapalhado o seu profissionalismo, foi relatado também pelo presidente é que a comunidade não querem os professores que estejam estudando, querem professor com formação, ficando a questão resolvida” (2010a49).

Em outros casos, uma presença insuficiente, ou talvez incapaz de produzir o que se espera daquela presença, parece ter motivado outro tipo de reclamação. Foi o caso na comunidade Santa Rosa do Capivara em 2009, quando os comunitários, apesar de afirmarem que professor era “bastante esforçado”, julgaram que “por ele morar na comunidade os alunos não o respeitam mais, faltou nele também interesse de ajudar os seus colegas professores na execução dos projetos” (2009a28). Caso semelhante ao da professora em Várzea Alegre no mesmo ano, avaliada como “uma boa professora” com “muita experiência em sala de aula, porém alguns comunitários gostariam que mudasse de professor o ano seguinte, porque segundo eles ela não os procura para conversar sobre seus filhos e por ela já está aqui a bastante tempo os alunos já não querem mais estudar com ela” (2009a18). Também aconteceu com o professor na comunidade Filadélfia naquele ano, quando os moradores avaliaram que “por ele já está muitos anos dando aula nessa comunidade, os comunitários gostariam de trocá-los para outra comunidade e que viesse outro profissional em sua vaga” (2009a24).

Embora a presença dos professores seja exigida nas comunidades diariamente, é importante ressaltar que, até 2016, durante a Avaliação Comunitária de Professores era a ausência dos professores que era mandatória. A presença, nesse caso, podia inclusive impedir que a própria avaliação acontecesse, como foi o caso da Auxiliar de Serviços Gerais na comunidade de Nova Olinda em 2009, que “não foi avaliada por insistir em presenciar a reunião” (2009a21). De acordo com a Semed, tal política tinha a finalidade de evitar que os avaliados inibissem os comunitários de se manifestar, o que gerava insatisfação em muitos funcionários. Embora não houvesse, por parte dos docentes, nenhuma reclamação por serem avaliados de acordo com os modos de seus cônjuges, ou de suas interações com seus vizinhos, não poder estar presente enquanto os comunitários falavam deles era um grande problema. Alguns professores relataram a angústia de ficar do lado de fora da escola, que, em muitos casos, era também sua casa no último ano, enquanto todos os comunitários discutiam seu futuro pelas suas costas, outros afirmaram preferir pegar a canoa e sair da comunidade durante a avaliação. Em 2016, o Coordenador do Meio Rural propôs ao secretário que fosse finalmente

permitido que os professores pudessem estar presentes, para que todos falassem em frente ao professor e ele pudesse aprender com seus erros. No ano seguinte, no entanto, não houve Avaliação Comunitária de Professores e, ao fim de 2017, o Coordenador do Meio Rural foi removido do cargo, voltando a ser professor comunitário, de forma que os resultados dessa nova política ainda não puderam ser observados.

A questão da casa dos professores, como anunciado anteriormente, cumpre um papel importante entre as demandas paralelas à Avaliação Comunitária dos Professores. Na comunidade indígena São Pedro, em agosto de 2009, o “presidente da comunidade deu ênfase na questão da casa para os professores” (2009b21), e, um ano mais tarde, em Porto Alegre do Japurá, os comunitários fizeram a Secretária de Educação prometer que iria “resolver o problema da casa do professor” (2010a9). No ano seguinte, pude observar que chovia dentro da casa inteira, menos em um cantinho onde cabia somente uma rede. Em alguns casos, professores foram mantidos na comunidade, mesmo mal avaliados, por terem suas próprias casas na comunidade. Foi o caso, por exemplo, da professora na comunidade Matuzalém em abril de 2012, quando os moradores avaliaram que “a professora poderia continuar porque ela tem casa na comunidade, mas que possa melhorar no seu trabalho” (2012a1), e da professora no Viola em agosto de 2009, quando os comunitários avaliaram que ela não tinha dificuldades em repor as aulas, “pois a mesma passou um período da enchente trabalhando em seu flutuante” (2009b16).

Embora muitos dos motivos apresentados nas avaliações sejam baseados em regras implícitas de convivência na comunidade, são as regras explícitas que geram as avaliações mais tempestuosas. Na ata de seis de agosto de 2009, na comunidade Santa Tereza, os comunitários avaliaram que os professores “todos estão correspondendo, exceto alguns que estão começando a dá problemas na questão de cumprir regras/normas da escola ou comunidade” (2009b34). Essas normas não são as mesmas em todas as comunidades, variando entre as localidades de acordo com linhas religiosas, étnicas e políticas. Em algumas comunidades é preciso autorização prévia para se abrir um comércio, em outras é proibido bebidas alcoólicas, em determinadas comunidades o uso de palavrões passa despercebido, em outras é considerado uma ofensa indesculpável. Algumas comunidades têm acordos claros sobre onde se pode abrir um roçado, sobre quem pode colher frutas de quais trilhas ou de onde se pode pegar madeira, e o desrespeito a esses acordos normalmente é considerado uma afronta grave.

Alguns professores reclamam que são avaliados de uma forma diferente daquela utilizada na avaliação de seus vizinhos. Foi o caso do gestor do polo Porto Alegre do Japurá em 2009 (2009a24), mal avaliado por ter comercializado bebida alcoólica na comunidade: os vizinhos que compravam e bebiam não foram mandados embora da comunidade, mas ele sim. Ao contrário dos outros comunitários, no entanto, a participação na comunidade dos professores e funcionários da escola é precária, seu direito a permanecer ali ainda precisa ser adquirido. Para além da situação precária do professor, ele ainda é incumbido de garantir aos filhos da comunidade as ferramentas para uma *vida mais liberta*, o que implica em uma responsabilidade ímpar. Em dezembro de 2010, na comunidade Nova Jerusalém, os moradores afirmaram que um professor “tem se destacado muito, tem cumprido com o seu dever de docente e tem caráter e dá bom exemplo” (2010a25), ao passo que os seus colegas de escola receberam avaliações todas baseadas no descumprimento de uma das normas da comunidade. De um professor disseram que “ficou um pouco difícil pela bebida, mas quanto o seu trabalho docente foi boa, só tem de deixar a bebida para não atrapalhar o seu trabalho” (2010a25), de outro professor falaram que havia “o mesmo problema de bebida e que não está agradando os comunitários” (2010a25) e, por fim, de um terceiro professor que estava “sendo pior e questão de bebidas, chegou ao ponto até de professor trocar palavrão com os alunos” (2010a25). Os palavrões também levaram o professor e gestor da escola na comunidade de Santa Tereza, em dezembro de 2015, a ser mal avaliado quando “a mãe (...) disse que têm queixa de um professor que segundo a mesma sua filha ouviu chamar nomes para sua colega” (2015.43).

O banco de dados que serviu de base para este capítulo revelou ainda processos imprevistos. Foi o caso, por exemplo, do processo de autorreconhecimento indígena da comunidade de Jubará. Nos arquivos do MEB, o Jubará aparece, desde meados dos anos de 1960, tendo um histórico consistente, ainda que conflituoso, de participação na *organização* comunitária. Em uma das primeiras Vistorias na comunidade, o MEB registra que a comunidade é católica, ainda que mantenham *crenças* em *lendas* e *visagens* “como a cobra grande”. Em entrevista com uma professora que atuou por dois anos na comunidade, ela afirmou que Jubará era uma comunidade que “fazia rituais dessas coisas de macumba”, e que um comunitário havia sumido no rio e que os moradores foram chamar um *pai de santo* da ilha do Abial, em Tefé, para tentar trazer

de volta o comunitário da *cidade dos encantados*.³⁶ Em abril de 2012, o presidente da comunidade fez constar em ata que “vai atrás de todo o documento para legalizar a escola como indígena” (2012c20), e, em 2015, a comunidade passou a constar no EducaCenso como uma das 13 escolas indígenas do município, parte do Polo São Pedro, que, em 2015, incluía duas escolas indígenas, 139 matrículas e 11 professores dividindo 19 cadeiras. Não é o tema aqui discutir o processo de autorreconhecimento indígena que tem acontecido na região, mas cumpre observar que esse processo se tornou visível em alguns casos no banco de dados, à medida que determinadas comunidades registravam na documentação seu pleito.

Além das tensões étnicas reveladas pela documentação no Jubará, a comunidade também foi palco de uma situação em que o desrespeito pelas regras explícitas da comunidade quase gerou a morte de um professor. Em 18 de setembro de 2010, por exemplo, a Semed organizou uma visita urgente à comunidade Jubará para discutir sobre o que havia acontecido no festejo de “7 de setembro”. Durante a reunião, o comunitário “falou que conversou muito com o professor com relação a bebida que estava atrapalhando seu desempenho na comunidade, mesmo assim o professor não mudou nada em relação a isso, simplesmente sorria e não falava nada”. Outro comunitário afirmou que “todos que não estão nesta reunião estavam envolvidos nas brigas que aconteceram, ou seja, estavam bêbados”, e uma moradora afirmou que “já passaram a mão na cabeça do professor para evitar sua saída, porém, continuou acontecendo problemas mais graves, aconteceu até de um neto seu ser amarrado em sala de aula”. A ata não contém uma descrição precisa dos eventos no dia 7 de setembro, mas fica claro que o professor havia participado do festejo com outros comunitários, que muitos ingeriram bebidas alcoólicas e brigaram ao fim, quando alguns comunitários tentaram acertar o professor com um arpão (2010b1). Não se falou dos outros partícipes da festa, mas o professor foi substituído com votação unânime dos 21 presentes, cujas assinaturas foram inclusive autenticadas em cartório.

Em Nova Jerusalém do Aranapú, em novembro de 2015, um comunitário afirmou que “eles tratam bem os professores que vêm, mas acham que as dificuldades desanimam eles” (2015.20). Em Bom Jesus do Capivara, em setembro de 2012, o presidente da comunidade parabeniza os professores durante a avaliação comunitária,

36 As cidades dos encantados existem em alguns locais no fundo de rios ou lagos e são habitadas por seres capazes de transformar seus corpos para transitar entre o mundo seco e o mundo do fundo. Para uma análise da relação entre encantos e lugares, ver Alencar (2002), e para uma discussão sobre encantamento e encontro colonial, ver Lima (2014).

afirmando que é “melhor lotar um professor que conhece a realidade da comunidade” (2012b25), algo similar ao que ouvi, em 2017, do presidente do Ubim, que estava muito orgulhoso de contar com duas professoras que eram suas parentes e afirmar “nós aqui nunca quisemos professor de fora”.

Na introdução desta pesquisa anunciei meu desconforto, ainda em 2011, com os motivos apresentados pela Avaliação Comunitária de Professores, e hoje, após analisar mais de três centenas de avaliações e entrevistar mais de duas dezenas de professores e comunitários, esse sentimento ainda não passou. Este trabalho, pelo contrário, tem sido um esforço contínuo para cultivar esse desconforto, evitar que ele fosse silenciado por respostas simples, resolvido por fórmulas pacificadoras, solucionado como se fosse uma equação cuja variável, enfim, eu pudesse igualar a zero.

Um dos riscos que me assombrou durante esse processo foi a possibilidade de esta pesquisa ser encarada como uma denúncia dos critérios da avaliação – o que seria uma injustiça considerando que, como dito anteriormente, também aparecem nas atas referências ao dito *lado profissional* dos docentes. Por um lado, há aqueles que, incorporando as justas críticas à colonialidade, possam entender as escolas nesse contexto como simples aparelhos ideológicos coloniais, estruturas de dominação que apagam os saberes nativos em troca de uma monocultura do saber ocidental. Há ainda aqueles, imbuídos de um espírito iluminista, que possam considerar os parâmetros comunitários como obstáculos à profissionalização das escolas em Maranhã, ameaçando assim o direito constitucional da população de Maranhã a uma educação de qualidade, que garanta o acesso não só aos níveis superiores de educação, mas aos outros direitos.

A escola sempre produziu diferenças, sempre atendeu diferentemente as pessoas. A educação de qualidade entendida como um modelo único, uma panaceia capaz de lidar com todos os problemas, é um mito. Muitas vezes o debate sobre acesso à educação parte do perigoso pressuposto de que existe uma educação de qualidade dada, um método reconhecido capaz de se adaptar a qualquer situação. Essa é uma forma de evitar o debate necessário sobre qual é o padrão de qualidade em cada contexto. Este trabalho é um mergulho na especificidade do tipo de qualidade demandada pelos comunitários para suas escolas, para, assim, entender que pessoas produzem. A proposta aqui é ver como a socialidade local e a efetividade do processo escolar se informam mutuamente em um determinado contexto, para, a partir daí, poder balizar algo que poderia ser chamado de qualidade.

A experiência histórica regional é que o modelo padrão de escolarização urbana produz pessoas preparadas para abandonar o meio rural e se mudar para a cidade, onde sua preparação tem sentido, e esse modelo e seus professores têm sido expressamente recusado em várias comunidades. A permanência das comunidades como forma de habitar e se organizar é um índice de sua importância para os moradores: o modo de vida comunitário parece lidar com muito do que eles consideram problemas e, nesse sentido, parece funcionar para lutar por qualidade de vida. É a conexão da escola com esses elementos que precisa ser discutida antes de se debater a qualidade de maneira universalista. De qualquer forma, importante lembrar, a Avaliação Comunitária de Professores é mais uma avaliação, que não substitui as avaliações nacionais às quais estão sujeitas todas as escolas, mas se soma a elas, de forma que as escolas comunitárias sofrem um escrutínio ainda maior que as demais escolas.

A importância central da presença dos professores no projeto de educação escolar comunitário dos ribeirinhos é inegável. Mais do que um professor criado no meio urbano e que chegue dos céus por uma antena parabólica, o que os comunitários demandam é um professor que habite entre eles, que se torne um comunitário ou, melhor, que seja e continue a tornar-se comunitário. Um professor que seja vizinho, que seja um bom candidato a entrar nas redes de parentesco, que coma de suas comidas, trabalhe em seus ajuris e que coloque seus saberes à disposição da organização comunitária, que ajude a criar seus filhos.

Como visto no capítulo anterior, a escola e os professores ocupam um papel central no projeto comunitário que vem sendo desenvolvido pela população ribeirinha há mais de meio século. Desde o princípio da *organização*, os professores têm sido líderes, incentivadores e motivadores, e as escolas foram citadas pelos entrevistados como peça fundamental para a comunidade *ser comunidade de verdade*. Tentei demonstrar no capítulo anterior que a *educação de base* naquelas localidades foi entendida a partir do contexto local do desmanche da economia dos produtos da floresta³⁷ e, assim, como parte das ferramentas para superar a suserania absoluta dos *patrões brabos*. Nesse sentido, é importante frisar que as demandas pela escola naquele contexto precisam ser entendidas de acordo com as necessidades materiais daquela população. A demanda pela alfabetização tinha e tem um sentido muito pragmático na luta por *uma vida mais liberta*, porque significava uma chance de não ser enganado

37 Incluindo aqui não só a borracha, produto mais famoso, mas também o comércio de peles, peixes, madeira, castanha e outros.

pelos contratos dos *patrões*, a possibilidade de ter acesso às leis e, assim, aos direitos. A reivindicação pelo ensino de matemática também partia de uma questão muito objetiva: era preciso acabar com a *conta velha*, que mantinha o poder dos *patrões* sobre os ribeirinhos, era preciso não ser mais enganado nas complexas contas sobre a metragem cúbica das madeiras vendidas, ou das bolas de látex coletadas. Só assim é possível entender, inclusive, como o pleito por uma educação formal, naquele contexto específico, era, sim, anticolonial em seu sentido mais objetivo, parte de uma luta real, pragmática, contra a dominação colonial a que estavam sujeitos.

No latim, *domus* significa casa, cognato de *domos* do grego antigo, e etimologia de palavras como domicílio, dominar e, para o caso que discutimos, de domesticar, cuja origem significa tornar caseiro, trazer para a casa. Eis que, nesse sentido, o esforço comunitário parece ser o de *domesticar* a escola, adaptá-la, *amansar* esse aparelho estatal que sempre parece a serviço de outros senhores, outros interesses. Como vimos anteriormente, diversos ribeirinhos já buscavam acesso à educação escolar décadas antes da organização comunitária, mas o que podemos ver na história do movimento ribeirinho, no capítulo anterior e nas análises das atas neste capítulo, é o modo como essa busca passou a se dar de maneira coletiva, organizada e em seus próprios termos. Se ter acesso à escola nos anos de 1950 significava necessariamente romper laços com a localidade onde se vivia, abandonar as redes de trocas de comida, trabalho e parentesco, a escola comunitária é, pelo menos em projeto, parte de uma luta por uma escola que sirva a essas redes, que fortaleça esses laços.

A constituição das comunidades, seu projeto de vida em comum, de organização em prol de uma *vida liberta* dos *patrões*, demandava, como todo projeto político, a constituição de pessoas capazes de formas outras de se relacionar. Para se opor ao modo de vida orquestrado pelos *patrões brabos*, em que estes eram os eixos que orientavam a produção da vida cotidiana, o projeto comunitário implicava em uma forma específica de socialidade. Não se tratava, portanto, de simplesmente viver nas mesmas localidades criadas pelos *patrões*, na economia dos barracões, do endividamento sem fim, da escravidão e do desmando, mas de fundar uma vida em comum, em harmonia, na qual os vizinhos não estivessem em disputa pela atenção e benesses dos *patrões*, mas trabalhassem juntos, se apoiassem.

Que as comunidades ainda hoje não sejam, de fato, esse reino da harmonia em comum, não diminui de forma alguma o projeto que, como veremos nos próximos capítulos, continua a ser reformulado, repensado. A proposta comunitária não deve ser

encarada como um ponto de chegada, mas como um horizonte, uma direção na qual se caminha. É nesse caminhar que encontramos as tensões próprias desse projeto de vida em comum, sem mediação. A análise das atas das Avaliações Comunitárias de Professores do meio rural de Maraã permite, dessa forma, um vislumbre de quais são os termos para a constituição da pessoa comunitária, indícios da socialidade específica que ela enseja.

Assenhorar-se dos saberes dos *patrões*, nesse sentido, era uma forma de lutar contra a sujeição. Ao habilitarem-se nas ferramentas utilizadas contra eles, os ribeirinhos armavam-se das competências que antes eram monopólio dos *patrões*. Inicialmente, a luta não era, portanto, por uma escolarização dos seus saberes, de um reconhecimento institucional dos saberes que eles tinham sobre as curas, a floresta, as águas e os seres que lá habitam. Esses saberes tinham e têm seus próprios papéis na luta por *uma vida mais liberta*, mas tinham e têm, também, seus próprios especialistas, suas formas próprias de aprendizado e de tutoria, cuja autoridade independe da escola. Se hoje há uma demanda para que esses saberes sejam bem-vindos às escolas comunitárias é porque as necessidades dos comunitários têm mudado com o contexto.

Cabe então falar sobre o direito à educação de qualidade, que deve ser respeitado e que foi um dos motes da luta ribeirinha. Para que esse direito sirva como ferramenta à garantia dos demais direitos, sua qualidade deve ser entendida a partir da autonomia dos educandos que o pleiteiam. Nesse sentido, creio que o horizonte da escola comunitária na região é aparentado do modelo de educação escolar indígena que o movimento indígena vem tentando construir no país. Educação escolar de qualidade, em ambos os casos, necessariamente deve significar uma educação que atenda às necessidades educacionais de acordo com seus interesses, considerando seus modos e ritmos de vida, respeitando o papel da comunidade na definição e funcionamento da escola. No entanto, enquanto os povos indígenas, ainda que sob constante ataque, podem contar com vários aparatos legais nacionais e internacionais em sua luta por uma educação escolar indígena de qualidade, não é possível deixar de perceber, aqui, a tenacidade e a resiliência da luta dos comunitários que o fazem sem descanso e sem o auxílio desses dispositivos.

3. FAZER-SE COMUNITÁRIO NO LAGO AMANÃ

Nas histórias que ouvi no lago Amanã, alguns personagens e localidades se repetiram, e as paisagens eram povoadas por diferentes “tipos” de pessoas. Quem tinha chegado do rio Juruá, independentemente de ter nascido no Ceará ou no Amazonas, era chamado de *arigó*, e quem já estava no lago Amanã quando eles chegaram era *caboclo do baixo* (rio Japurá). Ao norte do lago, seguindo o igarapé do Joacaca, chegava-se às terras dos *índios*. Esses “tipos” de gente não eram estanques: os filhos dos arigós da Boa Esperança eram caboclos, algumas comunidades antes identificadas como caboclas, hoje são indígenas. Pouco depois de se dizer cabocla, Dona Apolinária contou uma história em que estava envolvida uma comunidade indígena que havia conseguido demarcação de suas terras há pouco tempo, concluindo a narrativa afirmando que eles “eram índios sim, caboclos do pé duro”. Perguntei: se eles são caboclos *do pé duro*, os outros caboclos são o quê? Ela não se conteve: “do pé mole!” E gargalhou.

A conversa com Seu Pedro, 57, na comunidade Boa Esperança, foi longa. Tomamos um café *doce, doce, doce*³⁸ na sala de sua casa, acompanhados de Dona Genoveva, sua esposa, e Seu Filipe, enquanto ele me contava sobre a vida de seringueiro de seu pai no rio Juruá, sob o jugo do *patrão* Miguel Feitosa, famoso por mandar açoitar seringueiro com couro de peixe boi pelo tempo que durava um charuto. As nove famílias que fundaram a Boa Esperança vieram do rio Juruá trazidas pelo *patrão* Geraldo Alves. Francisco Feitosa, avô do Seu Bartolomeu, e patriarca da família Feitosa da região do lago Amanã, era sobrinho de Miguel Feitosa, mas havia fugido do mesmo seringal devido à violência do tio muito tempo antes. As famílias fundadoras da Boa Esperança e do Ubim tinham em comum, portanto, a fuga de um mesmo *patrão* no rio Juruá em suas histórias.

Os Feitosa são numerosos e estão presentes em diversas comunidades na região, o próprio Seu Bartolomeu havia sido presidente da comunidade Bom Socorro por muito tempo. A família é listada no *Estudo da ocupação humana e mobilidade geográfica de comunidades rurais da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã - RDSA* (ALENCAR, 2007) como uma das famílias que mantiveram o controle do acesso aos recursos de algumas terras da região, ao lado de outras famílias como os Tavares, da

38 A repetição três vezes da palavra que se quer frisar é uma forma comum de se expressar na região.

comunidade do Bom Jesus do Baré, os Nunes, da comunidade do Santo Estevão, os Carneiro, do Igarapé do Centro Grande, e os Gomes, da região do Coraci.

A chegada ao lago Amanã das nove famílias da Boa Esperança, apesar de bem mais recente, guardava também, em comum com a história das outras famílias, a relação com um *patrão* ativo no lago Amanã durante os anos de 1980, que os trouxe do rio Juruá para trabalhar em suas terras. A relação do *patrão* Geraldo Alves com as nove famílias era antiga e seguia um padrão comum: Geraldo havia passado dificuldades nas mãos de um *patrão* do rio Juruá, sido ajudado pelo pai de Seu Pedro e, anos depois, se casado com sua tia. Segundo a história, ele montou base em Coari, enriqueceu e, agradecido, mandou buscar as famílias do rio Juruá para trabalhar em terras que havia tomado posse no lago Amanã.

De volta ao café com Seu Pedro, ele me contou ainda sobre como não pôde continuar na escola porque estava sempre ocupado buscando conhecimento para a comunidade. A conversa continuou pelo almoço, quando Seu Pedro afirmou peremptoriamente que *arigó*, na língua geral, significava “aquele que não sabe de nada”.³⁹ E concluiu: “e eu concordo, a gente não sabia de nada quando chegamos aqui”. Seu Pedro havia sido professor do MEB, animador de setor, Agente Ambiental Voluntário e liderança comunitária por décadas. Conversamos por cerca de três horas naquela tarde e, durante a sobremesa, ele e Seu Filipe me apresentaram a uma importante distinção:

Pedro – “Não adianta você saber sem ter conhecimento. ‘Ah, eu sei, mas eu tenho conhecimento?’ Tem que ter os dois, mano. Porque se não tiver os dois não tem como você ensinar ninguém.”

Matheus - Qual a diferença de saber para ter conhecimento?

P – “O saber você sabe, o conhecer você conhece” [apontando para o olho].

M - Ah, você vê?

P – “‘Eu conheço lá na casa do Pedro. A casa do Pedro tem seis quartos, eu almocei lá já de tarde. Eu almocei lá era pirarucu, farinha e ovo, sobremesa com um mamão’. Se tu nunca tivesses visto e vindo aqui tu não tinha conhecimento. Você podia dizer assim: ‘eu fui lá na casa do Pedro e fiquei na sala. Mas só usei um café’ [Risos]. Tu não tinha vindo ver minha cozinha, não tinha vindo ver minha refeição. Então é o

39 A definição de Seu Luís Sergio não é muito diferente daquela apresentada no primeiro capítulo, embora o dicionário Houaiss, ao contrário de Seu Luís, considera a etimologia da palavra como desconhecida.

conhecimento. É o conhecimento! ‘Eu sei do Pedro, eu sei quem é o Pedro, mas eu não conheço quase a vida do Pedro, não sei como é que ele almoça, se ele come sentado no chão ou se é numa mesa. Então é o conhecimento, é saber e conhecer’”.

Filipe – “Uma coisa falando assim da... teoria e da prática”.

Em seguida Seu Filipe se refere a uma conversa que teve certa vez com um pesquisador da região:

F – [o pesquisador] “falava pra gente: ‘cara, tem livro de histórias aqui que eu encontro que a paca’ – ele ia pesquisar a paca - ‘é assim, assim, dessa maneira, tal e tal’. Só se é em outro lugar. Né? ‘Porque a paca ela anda de dia’. Só se for em outro lugar. Porque aqui ela anda de noite. Então é disso que ele [Seu Pedro] tá falando. De sentir de perto mesmo a... como eu posso dizer assim, a realidade que se faz. Não é como você fazer. Saber através de livro, através de uma história, contado de boca em boca. Ali você tá participando diariamente. Você veio”.

(...)

P – “Não dá pra dizer ‘não, lá na Amazônia é assim’. Para aí, mano. Tu foi na casa do João? Não. Tu foi na casa do José? Não. Tu foi na casa do... Não. Então tu não conhece!”

No capítulo anterior vimos que, nas avaliações de professores, uma das demandas comunitárias mais frequentes era sua presença constante na comunidade. Sabemos ainda que os comunitários usam como eixos mais comuns de suas críticas a interação, a organização e o parentesco dos professores. Vimos também que, na média, os professores eram jovens da região que passavam somente dois anos em cada comunidade, mudando-se para outra mesmo quando tinham avaliações positivas. De acordo com as atas e as entrevistas, essa é a média, esse é o padrão, isso é o que se *sabe*.

Na introdução, vimos como foram os caminhos que me levaram ao setor Amanã Um, da RDS Amanã, mas faltava ainda dizer que, por acaso, o setor era, sob muitos aspectos, uma exceção dentro da realidade escolar que surgiu nas atas. Em três das quatro comunidades que visitei, a maior parte dos professores era nativa das comunidades, parente dos demais e participava na organização comunitária. Quando era dia de receber, faziam uma vaquinha para que uma pessoa de todo o setor fosse buscar o salário dos demais, diminuindo o tempo de falta de aulas.

Dentro do contexto das escolas do meio rural de Maraã, portanto, o setor Amanã Um era um caso à parte, e vários fatores podem ter concorrido para isso. A distância da sede do município torna as cadeiras menos atrativas, uma vez que, enquanto as comunidades na calha do rio Japurá contam com barcos periódicos *de linha*, para chegar ou sair das comunidades, no alto lago Amanã é necessário contar com caronas ou embarcações próprias. Utilizando os meios de transporte mais comuns no lago (canoas e *batelões*⁴⁰ com *rabetas*),⁴¹ o tempo de deslocamento para Tefé ou Maraã ultrapassa as 12 horas, impossibilitando os professores de visitar parentes ou amigos fora das proximidades nos fins de semana.

Neste capítulo, apresento, portanto, um pouco da Amazônia que *conheci* em algumas visitas entre 2011 e 2017. Discuto algumas situações do trabalho de campo que envolvem os eixos descritos durante a análise das atas das Avaliações Comunitárias de Professores: a presença na comunidade, a demanda por um professor *daqui mesmo*, a interação, o parentesco e a organização.

Na primeira parte, exploro os saberes tradicionais da região, sua relação com os saberes escolarizados e a delicada política de manejo necessária para que ambas atuem a serviço da comunidade. Seguindo Manuela Carneiro da Cunha (2009), afirmo que o valor de ambas as formas de conhecimento está em suas diferenças, e não em uma forma-síntese ou, pior, uma escolarização total desses saberes. Para garantir que ambas as formas de conhecimento possam realizar seu potencial, importa então garantir a vitalidade das condições específicas que produzem esses conhecimentos, inclusive aí a garantia de direitos como a terra e autogestão do território. Em seguida, analiso a demanda por professores *daqui mesmo* a partir dessa necessidade de fluência em ambas as formas de conhecimento, e dessa política sempre contingencial entre elas.

A presença constante na comunidade, uma das demandas mais frequentes nas avaliações, é discutida como condição necessária para a interação nas atividades comunitárias, para a participação na organização – atividade cujo objetivo é garantir direitos –, e para a formação de laços de compadrio e de parentesco. As conversas e convivências que tive durante o trabalho campo impuseram também uma análise de uma outra presença: pesquisadores apareciam em histórias descontraídas sobre o clima, sobre

40 Batelão é um tipo de canoa um pouco maior do que o padrão, capaz de transportar mais de uma dezena de pessoas ou muita carga, muitas vezes é pelo menos parcialmente coberta e sempre tem um motor rabeta acoplado.

41 Rabeta é um tipo de motor à gasolina acoplado a canoas, normalmente entre 5 a 15 cavalos de força. É a forma mais comum de deslocamento dos comunitários que conheci.

o trabalho, sobre a criação da reserva e em diversos outros momentos. O resultado foi uma reflexão sobre minha própria presença e as relações tecidas durante o trabalho de campo, das quais a pesquisa não era senão um subproduto.

Mas, afinal, o que se diz quando se fala em interação dos professores comunitários naquelas comunidades do lago Amanã? Quais as características da produção de parentesco ali e como isso afeta a produção das comunidades? O que é e como se dá a organização comunitária na qual os professores comunitários devem participar? Como esses elementos se expressam no fazer-se comunitário naquele setor específico do lago Amanã?

Por meio de uma situação sobre uma comunidade em que *todo mundo é parente*, e de outra sobre uma família que se aproxima e se afasta de algumas comunidades antes de conseguir fazer-se comunitária, discuto como as dinâmicas que movimentam as comunidades se expressam também na linguagem do parentesco. Habitada inteiramente por parentes, a escola comunitária também é analisada como o lugar por excelência onde os comunitários criam os filhos em conjunto, reforçando seus laços tendo como referência o futuro.⁴²

Na terceira parte do capítulo, veremos como a produção das comunidades como entidades políticas específicas, com uma forma particular de interação, é fruto também da intensificação de um calendário de visitas que, de certa forma, já existia antes da revolução comunitária. As repetidas críticas aos professores comunitários que não participam dos eventos da comunidade, não organizam *ajuris* de limpeza e não *interagem* são utilizadas aqui para pensar o que é produzido com essa interação. O fortalecimento de laços internos nos *ajuris* para a construção de estruturas comunitárias, nas trocas de diárias e nos eventos, a consolidação de alianças entre comunidades nos *ajuris* de trabalho, nas contínuas visitas para jogar futebol, frequentar festas ou grupos de oração, são pensados então como condições para o estabelecimento de laços de compadrio e de parentesco e para a organização comunitária.

Na última parte, discuto a organização comunitária como uma maneira de transformar o morar junto em uma forma de mobilização, e o parentesco em uma ferramenta de luta para garantir direitos, defender a família, “mudar de vida” e facilitar o futuro dos filhos. A educação surge então como uma técnica a serviço da organização

42 Cumprir dizer que o trabalho de Peter Gow (1991, 1997 e 2001) sobre os Piro do baixo Urubamba, no Peru, foi inspirador durante a elaboração do projeto que culminou nesta dissertação, especialmente a relação estabelecida entre o tempo do cativo e o tempo da produção de parentesco.

comunitária, capaz de garantir o acesso ao direito e às leis, e de permitir explicar *o que é bom e o que não é*. Mais do que isso, a organização seria uma forma específica de socialidade para lidar com as exigências próprias de uma vida comunitária, uma metodologia para lidar com as tensões inevitáveis da vida em comunidade de maneira pacífica.

No entanto, embora o capítulo esteja dividido nesses eixos, eles inevitavelmente se cruzam, em especial parentesco e interação na segunda parte, organização e interação na terceira e parentesco e organização na quarta. A docência em si não é um eixo do presente capítulo, mas, como dito anteriormente, atravessa o texto como situação limítrofe para pensar o fazer-se comunitário.

3.1 Conhecer

Embora estivessem todos guardados em prateleiras na pequena secretaria sem janelas da escola, e já estarem por cerca de uma década suportando a umidade amazônica, os livros didáticos da escola de Porto Alegre do Japurá estavam em boas condições de uso e o gestor se orgulhava disso. Apesar de não ter nenhum treinamento prévio, eu havia sido escalado para lecionar os primeiros passos do numeramento para uma turma de adultos no turno da noite e estava ansioso com o início das aulas. Os livros didáticos aprovados pelo MEC⁴³ e bem conservados pela comunidade contavam com muitas ilustrações coloridas e a introdução ao professor alertava para o esforço da edição em aproximar o conteúdo da disciplina do contexto dos estudantes.

“Onde vemos números no nosso dia a dia?” Perguntava o livro logo no início. Lendo o livro do alpendre da escola, observando os barcos subindo com botijões de gás e descendo com pedras de Japurá, as respostas do livro me arrancaram risos. O livro falava de como os estudantes poderiam ver números em todos os momentos da sua vida, nos *outdoors* na rua, olhando para os números dos ônibus do seu bairro, para a numeração das casas e para os números de telefone. O ano era 2011, e os celulares ainda não eram ainda comuns no interior do Médio Solimões, não havia ônibus em Marañ, Japurá, Fonte Boa ou Uarini, e Tefé possuía uma única linha, sem número, para levar os

43 Aproximadamente metade de todos os livros vendidos no país em 2016 foi composta pelos didáticos, e, até 2018, o maior consumidor individual de livros no país era o Governo Federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Ver: *Dez curiosidades sobre o mercado de didáticos brasileiro*. Disponível em <<https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/conhecimento/noticias/noticia/livro-didatico>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

trabalhadores rurais pela manhã e buscar no fim da tarde. Algumas dessas cidades tinham numeração em algumas casas, mas não todas, e, definitivamente, esses números não eram os pontos de referência quando alguém pedia informação na rua. O livro ainda tinha uma parte mais promissora, indicando o uso de matemática na feira, em que o menino do exemplo comprava maçãs – fruta que alguns dos estudantes só conheciam da televisão. O livro de ciências era pior: logo no início, propunha para o professor colocar um CD com sons da natureza para as crianças se esquecerem do ambiente urbano onde estavam.

Alguns anos mais tarde, em outra comunidade, observei uma aula de geografia e folheei um livro didático da disciplina, dessa vez, mais novo, fruto do PNLD. O livro parecia mais engajado em contextualizar a temática para diversos contextos e, em determinada parte, falava sobre as diferentes formas de moradia no Brasil. As ilustrações mostravam uma moradia urbana, de alvenaria em um cenário de concreto, uma casa de alvenaria no meio rural, em um cenário com várias frutas, uma casa pau-a-pique na caatinga e uma grande oca em uma floresta. Quando perguntei aos estudantes qual daquelas casas se pareciam às suas, de palafitas em uma área de florestas de alagamento, deram de ombros.

Em conversas posteriores, alguns professores comunitários me perguntaram como se parecia uma jabuticaba, que tanto aparecia nos livros. Além de desconhecer a fruta, o nome os espantava: *caba* é um tipo de vespa na Amazônia e jabuti um *bicho de casco*. Outros professores disseram que explicavam pros estudantes que uma baleia era como um peixe boi muito grande e, em vários momentos, eles disseram que o melhor era ignorar algumas partes do livro para evitar perder tempo, especialmente se envolviam exemplos com animais ou frutas. Vale aqui ressaltar que ambos os livros citados declaravam expressamente a intenção de contextualizar suas temáticas para os estudantes e considero que eram intenções sinceras. No entanto, qualquer tentativa de representar, em uma única edição, todas as possibilidades de vida cotidiana em um país de escala continental, centenas de milhões de pessoas e uma variação imensa de biomas, estará fadada ao fracasso. O que não impede, claro, o sucesso de vendas por meio de programas de distribuição nacional.

Críticas aos livros didáticos e seus conteúdos vêm sendo feitas há anos dentro da academia e por movimentos sociais não vinculados a ela, demandando que os livros sejam mais coerentes com a pluralidade da população brasileira. Esse movimento deu luz recentemente a uma intensa publicação de textos sobre filosofia indígena,

matemática africana, geografia quilombola, e assim por diante. A disputa pelos currículos e seus sentidos é fundamental para se produzir uma escola democrática, mas é preciso alertar para os limites da escolarização de conhecimentos que tradicionalmente habitam outros territórios. Nas próximas páginas descrevo três situações que pude levantar na região do Médio Solimões e, em seguida, tendo em mente as considerações de Helen Verran (2001), tento traçar uma leitura universalista dessas situações, outra leitura relativista das mesmas situações e, então, tensiono ambas as perspectivas. Todas as três trazem algo do encontro com as ciências modernas, na figura do pesquisador.

Situação A1: a presença do pesquisador e o tracajá:44 ecologia de práticas e comensalidade

Quando fui à Escola Municipal de Educação Infantil Padre Antônio Temhave, ao lado da igreja católica da sede do município de Maraã, ainda não tinha tido acesso às atas das Avaliações Comunitárias de Professores. Lá, conversei com quatro professoras e um professor com experiência tanto nas escolas urbanas quanto comunitárias, e perguntei sobre as diferenças entre as duas situações. Somente uma das professoras afirmou que havia escolhido ser professora, os demais afirmaram que estavam ali por falta de opção. Todos afirmaram também que era comum dedicar parte do salário para ajudar comunitários, mas que, ainda assim, era possível economizar dinheiro nas comunidades, uma vez que lá não pagavam aluguel. Os professores falaram que na sede, depois da aula, o professor vai pra casa e acabou o trabalho, mas, na comunidade, o trabalho nunca acabava. A participação era obrigatória, por exemplo, nos cultos religiosos da comunidade, festas, *ajuris* e reuniões de organização – nos quais os professores via de regra eram escalados para fazer a ata. Mas a exigência mais importante para ser bem recebido, afirmaram, era sempre comer as comidas dos comunitários. Quando pedi exemplos, listaram inúmeras comidas com as quais não estavam acostumados, mas que tiveram de comer nas comunidades, entre elas rabo de jacaré, cobra, guariba⁴⁵ cozido e *arabu*⁴⁶. A conversa seguiu durante a tarde enquanto as

44 Tracajá é o nome popular de uma espécie de quelônio da Amazônia (*Podocnemis unifilis*) cujo peso varia entre nove e 12 quilos.

45 Guariba é o nome popular do *Alouatta Guariba*, ou Bugio, é uma espécie de primata de cerca de cinco quilos.

46 Arabu é uma comida feita com gema de ovos, tapiocinha ou farinha amarela, e açúcar, comido normalmente acompanhado de um café. Aparentemente o ovo mais utilizado é o de tracajá, mas ouvi histórias de ribeirinhos utilizando vários outros tipos de ovos.

professoras organizavam enfeites e materiais para as fantasias e cartazes para a marcha de sete de setembro.

No dia seguinte, voltei à escola para conversar com uma professora sobre seu avô, que tinha um barco no lago Caiambé e ensinava matemática aos comunitários. Eu mal havia sentado, uma das professoras do dia anterior pegou na geladeira uma sacola com alguns ovos de tracajá, tirou com cuidado as gemas, misturou com farinha amarela, açúcar e perguntou: “você come, professor?” Com o pratinho de *arabu* pronto na minha frente, três professoras sentaram à minha volta esperando minha reação antes de continuar a entrevista. Fiz o que pude.

Comer junto foi uma experiência comum durante a pesquisa, não só durante os momentos de trabalho coletivo, mas também durante as visitas cotidianas: recusar um café, um almoço ou um biscoito de tapioca só com uma boa justificativa. Pessoalmente, vivi algumas situações em que a comensalidade foi colocada em evidência como forma central de produzir relações de proximidade.⁴⁷ Embora nem sempre fique claro no texto finalizado, fazer trabalho de campo em qualquer área do conhecimento inevitavelmente significa lidar com a presença. E significa também que os sujeitos que lá estavam antes da chegada do pesquisador precisam, com suas próprias ferramentas, lidar com a presença do pesquisador.⁴⁸

Como veremos a seguir, as habilidades ribeirinhas de coleta, pesca e caça são imprescindíveis para a execução de várias pesquisas, e discordâncias sobre quais práticas eram ou não aceitáveis são temas de infundáveis debates. É seguro passar por aquela região onde habita a *cobra grande*?⁴⁹ É pior comer o animal ou levá-lo para um laboratório para dissecar? Em quais situações é adequado matar um animal? Por que alguns pesquisadores não comem carne? Ao discutir a caça e os *eventos-panema*, Almeida (2013, p. 16) trata desentendimentos como esses como “conflitos ontológicos”.

Em muitas situações, a figura do pesquisador é ainda algo externo, desconhecido, alheio ao cotidiano dos habitantes de onde a pesquisa é desenvolvida. Esse, definitivamente, não é o caso nas comunidades que conheci no lago Amanã. Algumas pessoas contaram histórias envolvendo pesquisadores, principalmente biólogos e antropólogos, pelo menos desde a década de 1980. Pesquisadores eram

47 Tema muito presente na etnologia indígena, ver Canesqui (2005, p. 36) para uma abordagem ampla sobre comensalidade e sobre como o ato de comer “se articula com outras dimensões sociais e com a identidade”.

48 Para mais sobre a relação entre mateiros e pesquisadores, ver Sussekind (2017).

49 Cobra grande é o nome de uma entidade de tamanho colossal que protege determinadas áreas e se movimenta sob a terra provocando desmoronamento de barrancos.

assessores dos movimentos sociais, professores dos monitores do MEB, em alguns casos eram possíveis fontes de renda por meio de contratos temporários como *barqueiros*, *mateiros* e cozinheiras. A própria implantação da RDS Amanã foi feita depois de inúmeras visitas de pesquisadores que chegavam com o IDSM, e, como veremos a seguir, o lago Amanã possuía três bases de pesquisa permanentes, uma delas era visível a partir da comunidade onde fiquei a maior parte do tempo.

As relações com pesquisadores são temas de ordinária administração como tantos outros na vida cotidiana comunitária e, assim, o fazer da pesquisa se tornou, também, tema desta pesquisa. De certa maneira, a proposta inicial desta pesquisa, de observar relações entre conhecimentos ao redor do professor e da escola comunitária, foi profundamente afetada em campo, colocando em evidência essas relações em minha própria presença e na de tantos de meus pares pesquisadores e pesquisadoras.

Duas semanas depois, no lago Amanã, levantei da rede pela manhã e me avisaram que uma parente havia chegado do seu sítio com filhas e netos e que todo mundo estava na casa do patriarca da comunidade. Ela era a filha mais velha do casal fundador e toda a comunidade foi recebê-la. Decidi tomar café da manhã com eles para conhecê-la. Não demorou muito para a matriarca falar bem alto:

- “Ô menino, como é que você chamou o *arabu* ontem?”

- Eu tinha falado *aburá*, falei com um sorriso amarelo.

Risos generalizados. Ela havia achado aquele erro hilário e contava essa história para todo mundo. Foi só ouvir que eu já tinha comido *arabu* que a parente que visitava apareceu com alguns ovos de tracajá e fez um *arabu* na minha frente.

- “Com tapioquinha ou com farinha?”

- Farinha.

- “Açúcar?”

- Muita!

Ela colocou a mistura de gemas de ovos de tracajá, farinha amarela e açúcar numa xícara, me entregou e ficou olhando enquanto eu comia, atenta à cara que eu fazia.

Demorei a entender o estranhamento e a curiosidade que despertou neles o fato de eu comer e gostar de *arabu*. Creio que parte da curiosidade se deva ao fato de ser uma comida típica que muitas pessoas de fora da região não comem, mas talvez parte fosse também devido ao meu lugar como *pesquisador*.

Já havíamos terminado o café e nos mudado para o lado de fora da casa quando chegou o filho mais novo do casal fundador. O patriarca logo mandou que ele fosse buscar algo que não pude entender. Ele me olhou de rabo de olho e começou a perguntar se era mesmo para ele buscar, enquanto apontava com os lábios para mim. Apontar com os lábios era uma arte que eu ainda não dominava, mas que fazia parte da comunicação diária no Médio Solimões. Ele parecia inseguro com a minha presença ali.

- “Pode buscar! - assegurou o patriarca.

Ele trouxe então dois tracajás grandes, que a irmã havia trazido para a comunidade. O patriarca, do alto dos seus 70 anos, tirou a camisa e pegou um machado. As pessoas começaram a se juntar ao redor, entre elas cerca de seis crianças, com idades variando entre 6 e 15 anos. A criança mais faladora era um menino loiro, neto da parente que havia trazido os tracajás, e que não devia ter mais que sete anos. Junto com algumas outras crianças ele parecia já saber o que ia acontecer e explicavam às demais o passo a passo. Enquanto o patriarca e seu caçula abriam os tracajás, as crianças apontavam “ali é a bolsa de mijo”, “ali o azedo”, “olha o coração”, “tá respirando ainda”, “o saco de ovas fica ali”. Quando abriram o segundo tracajá, os ovos estavam amarelos e o menino loiro gritou “tão novinhos ainda!”. Em seguida, explicaram-me que os ovos ficavam brancos mais tarde, mas que aqueles estavam amarelos porque eram pura gema – o que também significava que estavam bem saborosos para fazer *arabu*.

Situação A2: sobre onde encontrar uma onça: quando a pesquisa é parte da vida cotidiana

Ainda eram seis da manhã, mas a chuva estava forte. Eu ainda estava na rede, e na minha frente o comunitário dono da casa torcia para o pesquisador não aparecer. Eles tinham marcado uma trilha para retirar as armadilhas-fotográficas de onça naquele dia, mas a chuva estava intensa e não parecia que iria melhorar tão cedo. Retirar as armadilhas da trilha era mais simples do que colocá-las e só seriam necessárias três incursões para remover todas. As armadilhas eram colocadas em uma trilha de coleta de castanha, seringa, bacaba e de caça, utilizada pelo patriarca da comunidade desde quando a memória alcança. Embora fosse mantida pela comunidade, a trilha era anterior à sua existência e ninguém soube indicar quem havia aberto o caminho.

A floresta é imensa e as onças caminham grandes distâncias, o que coloca um problema prático para os pesquisadores que tentam fazer sua observação direta ou

mediada. Os pesquisadores, então, contam com os mateiros para levá-los pela trilha e também para indicar onde colocar as armadilhas. Os mateiros indicam por onde as onças passavam, em quais árvores elas se coçavam e, a partir disso, onde colocar as iscas e as armadilhas.

A chuva tornava o trabalho mais arriscado, aumentava o risco de queda de galhos e de *banzeiro*⁵⁰ no lago. A caminhada de cerca de seis quilômetros na chuva também não era tentadora e a parca diária oferecida não parecia satisfazer o mateiro, que sabia que iria voltar da trilha *assado* depois disso. Nessa manhã ele me disse que alguns mateiros da região queriam combinar algumas regras e que eles não deviam se arriscar na trilha em dia de chuva por quarenta reais. A cena chamava atenção por sua ordinariade, por sua clara relação cotidiana, trabalhista.

Alguns dias depois, um pesquisador me confidenciou que os *peões* tentavam se aproveitar dele, queriam cobrar mais, não ir trabalhar em determinados dias santos, mas que ele sabia lidar com isso. Afirmou também que não entendia como algumas pessoas viviam na várzea amazônica, e que, para ele, o ideal seria se todo mundo fosse para as cidades, deixando só a “natureza bruta” ali.

Conhecer no lago Amanã: duas perspectivas e um tensionamento

Em seu livro *Science and an African Logic*, Helen Verran reelabora suas análises relativistas das práticas yorubá relacionadas ao seu trabalho de capacitação de professores na Universidade de Ife (hoje Universidade Obafemi Awolowo), na Nigéria. Seu trabalho anterior havia sido uma crítica em três partes à perspectiva universalista e colonial que explicava o desempenho escolar yorubá através de um suposto déficit cultural ou biológico da população nativa. No livro em questão, Verran mantém seus textos relativistas para, em seguida, decompô-los em direção a outra perspectiva, que ela chama de performativa. A crítica de Verran à sua concepção anterior, relativista, tem como alvo o fundacionismo comum tanto ao entendimento universalista quanto ao relativista. O fundacionismo de seus textos anteriores teria como base uma concepção reificadora, que pressupunha a existência de uma “matemática yorubá”, um sistema com certeza já dado, que ela teria, portanto, “encontrado” e que precisava então ser descrito.

50 Banzeiro é o termo local para o movimento das águas de lagos ou rios capaz de virar uma canoa ou um barco durante tempestades ou ventanias.

Seu relativismo anterior fazia parte de um esforço em refutar a perspectiva universalista que ou considerava os yorubá inevitavelmente inferiores geneticamente, ou considerava a cultura yorubá inescapavelmente avessa à lógica matemática – em ambos os casos justificando o colonialismo. Para demonstrar a falsidade dessas hipóteses, Verran descreve o sistema de numeramento yorubá em um processo de tradução com a matemática ocidental e, em seguida, descreve um experimento piagetiano da noção de conservação com crianças falantes de yorubá, de inglês e bilíngues. Nesse esforço, no entanto, Verran percebe que não havia conseguido expurgar o colonialismo: sua descrição do experimento piagetiano estava eivada de pressupostos não ditos, e sua reificação do sistema que ela chamou de “matemática yorubá” teria ocultado tanto o processo de construção, conduzido por ela própria, dessa suposta matemática quanto às atividades yorubá nas quais as práticas estavam inscritas. A partir daí ela tensiona essas descrições em direção a uma proposta de compreensão performativa das situações descritas.

Chama a atenção no formato do livro o caráter de exercício reiterado de decomposição. O livro é dividido em quatro partes, sendo a primeira introdutória e explicativa, seguida por três partes abertas por seus textos relativistas, seguidas por um capítulo de decomposição e concluídas com um capítulo performativo. Vou tentar delinear neste tópico um exercício similar, ainda que de forma primária, tendo em vista outro contexto e com objetivos bem mais modestos.

A perspectiva universalista parece poder ser exemplificada na situação A2 em decorrência da postura do representante da ciência oficial no relato. Esse entendimento parte do princípio de que as ciências modernas enquanto formas ocidentais de conhecimento são não somente superiores a outras formas de conhecimento, mas possivelmente as únicas verossímeis. O conhecimento ocidental é tratado então como o único realmente universal, estabelecendo uma norma para autenticar outras formas de conhecimento. Qualquer variação ou diferença em relação a essa norma é percebida como anormal, deficitária, falsa.

Mesmo quando a ciência normal (KUHN, 1970) agencia e articula outras formas de conhecimento para produzir suas análises, ela ainda apaga esse rastro, invisibiliza o processo. O trabalho do mateiro, por exemplo, é imprescindível em muitas pesquisas na Amazônia, não só por articular os saberes de encontrar espécimes animais e vegetais como, por meio de suas habilidades de mapeamento, permitir a “execução da mais

trivial, e paradoxalmente mais intrincada das tarefas em campo, qual seja, a de movimentar-se” (PERALTA & LIMA, 2012, p. 3).

Essa invisibilidade pode ser o caso do pesquisador de onças da situação A2, que parece inconsciente de que sem a população nativa mantendo a trilha de coleta de castanha ele possivelmente teria menos efetividade na sua coleta de dados com as armadilhas-fotográficas. De um ponto de vista universalista, esses saberes são vistos, na melhor das hipóteses, como saberes de *peão*, instintivos, frutos do dia a dia e não da razão e, por isso, impensados. Na pior das hipóteses, não são sequer considerados saberes, mas um misto de superstições e charlatanismo que funcionam apenas ocasionalmente e por pura sorte. Para os universalistas mais radicais, a insistência dos institutos de pesquisa e da RDS Amanã de que os pesquisadores sempre andem acompanhados de mateiros nativos são empecilhos burocráticos.

Essa perspectiva universalista do conhecimento, que privilegia algumas formas de saber em detrimento de outras, ocorre mesmo em situações em que a pesquisa científica seria impossível sem a colaboração dos outros saberes: no limite, o pesquisador de onças poderia nem mesmo saber onde colocar suas câmeras sem a indicação de um mateiro familiarizado com a região. Essa perspectiva inevitavelmente tende a favorecer uma relação entre pessoas, que repete as práticas de colonização e seu caráter de subalternização das pessoas, seus modos de vida e de conhecer. Esse caráter de subalternização por parte dos representantes da ciência normal (KUHN, 1970) pode ocorrer mesmo nos casos em que tais modos de vida e de conhecer sejam fundamentais para a própria execução da sua prática científica.⁵¹

Uma concepção relativista, mas, ainda assim, fundacionista, por outro lado, tenderia a ver nessas situações a tensão entre dois sistemas de conhecimento. Haveria, desse ponto de vista, uma ciência biológica normal (no sentido de Kuhn), ocidental, e uma biologia ribeirinha, nativa. As habilidades de mapeamento do espaço para locomoção, de *rastrear*⁵² animais, os conhecimentos sobre os hábitos de alguns animais, seus locais favoritos, a localização de espécies vegetais, tudo isso poderia então ser classificado de acordo com a taxonomia científica ocidental, sistematizado como conhecimentos em disciplinas consolidadas nas universidades, como ecologia, botânica, geografia etc. A situação A1 descrita acima seria um prato cheio para essa

51 Stengers trata de ecologia de práticas ao pensar esse tipo de encontro em sua *Proposição Cosmopolítica* (2018).

52 Termo local para a habilidade dos caçadores de encontrar o rastro de animais na floresta.

perspectiva, que poderia ver ali uma aula prática de anatomia de quelônios com crianças claramente fluentes no sistema de biologia ribeirinha.

Um ângulo relativista apressado poderia até mesmo ver na situação A1 um momento de tensão em que minha exterioridade é colocada em primeiro plano e que preciso provar alguma fluência nos códigos locais, comendo *arabu*, para ter acesso a um sistema quase secreto de biologia ribeirinha. Esse ângulo possivelmente poderia ter como foco de sua crítica a autoria dos achados científicos relativos às onças e jabutis supracitados, assim como as possibilidades abertas em outros temas a partir do momento que a biologia ribeirinha fosse considerada, enfim, diferente, mas equivalente à biologia assumida como norma. Essa concepção tem a tendência a funcionar por meio da adjetivação das disciplinas tradicionais: haveria então a biologia ribeirinha, a anatomia nativa, a matemática comunitária e assim por diante.

Seguindo a lógica fundacionista, uma análise relativista então teria como objeto a descrição desse achado, a biologia ribeirinha, com todas suas subáreas e temas. Reificada e tratada como um sistema, a biologia ribeirinha estaria, como o jabuti, camuflada na floresta, disponível para a coleta e descrição somente dos mais atentos e habilidosos. Tal análise seria, no entanto, responsável pela sua própria dose de apagamentos e invisibilizações, reiterando impensadamente a relação colonial que quer refutar.

Para conseguir descrever a biologia ribeirinha como um dado, um objeto disponível para a análise, o pesquisador se esforçaria em coletar, mapear, ordenar e classificar diversas práticas, sistematizando essas atividades de forma que elas pudessem ser traduzidas como práticas equivalentes à ciência biológica padrão. Esse jogo de tradução implica em uma forma de conhecer na qual o outro é percebido por meio da comparação, da transposição – que, por definição, requer alguma descontextualização. Assim, o modelo ocidental de conhecimento científico é inevitavelmente reforçado como norma, lente única de autenticação de outras formas de conhecimento, matriz única de tradução universal. Nessa perspectiva, o outro só pode ser entendido como alternativo à norma, diverso, plural, mediado pelo sistema considerado o normal, uniforme, singular.

No esforço legítimo de exorcizar a negação colonial dos saberes tradicionais, o pesquisador apressado se engajaria em um esforço de provar a equivalência entre os saberes. Mas como só é possível provar equivalência entre duas coisas de mesma ordem, urge coletar práticas locais e sistematizá-las de acordo com uma lógica que lhes

é exterior, rotulando ações e saberes relacionados a atividades específicas como se fossem ecologia, anatomia, geografia etc. O pesquisador, assim, fatalmente negaria a essas formas de conhecimento suas especificidades, apagando suas idiossincrasias. Dessa forma, os saberes que poderiam ser descritos em seus contextos específicos, talvez relacionados à caça, à coleta ou aos hábitos alimentares, são reificados, sistematizados e traduzidos como uma coisa nova, inaudita, uma biologia ribeirinha.

Talvez caiba aqui retomar o espanto cosmopolítico de Stengers (2018), que inaugura um interstício, um momento de indeterminação, algo que permite esse meio de campo, essa resolução contingencial entre diferentes ontologias e epistemologias, protocolos de saber, sob a ótica do desconcerto que Verran (2001, p. 236) trata no primeiro capítulo de seu livro. Em ambos os casos, trata-se de uma metodologia para não dissipar a tensão do encontro com respostas rápidas, mas de cultivar essa tensão. Fica mais compreensível, nesse ponto da análise, o motivo da insistência de Verran em tratar essa questão como uma política que não pode ser legislada com procedimentos de currículos e pedagogias concebidos pelo Estado, mas como algo contingencial a ser trabalhado por professores e comunidades em situações específicas.

Parece fundamental também retomar aqui algumas concepções da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2009, p. 304), que ressalta que essas tentativas de contrastar ciência e saberes tradicionais comumente se dão por meio da abstração de suas dimensões institucionais, políticas, econômicas, legais, “além de boa parte dos modos como são vistas e se veem a si mesmas”, lembrando que nenhum conhecimento é construído no vácuo. Para que os conhecimentos tradicionais possam realizar seu potencial de renovação dos paradigmas da ciência normal, alerta a antropóloga, é preciso que as duas formas de conhecimento não sejam fundidas em uma única forma-síntese, uma vez que seu valor não está em nenhuma suposta equivalência, mas precisamente em sua diferença (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 309). É preciso, ainda, que uma delas não seja transformada em uma versão alternativa da outra, uma adjetivação de algo externo.

Em uma tentativa de colocar a resolução dessas tensões em uma direção empírica e contingencial, como quer Verran, podem nos servir ainda das três condições levantadas por Carneiro da Cunha (2009, p. 309) para estabelecer uma relação de colaboração entre esses saberes: “reconhecer e valorizar as contribuições dos saberes tradicionais para o conhecimento científico; fazer participar as populações que as originaram nos seus benefícios; mas sobretudo, e essa é a mais complexa, preservar a

vitalidade da produção do conhecimento tradicional”. Além de ser a mais complexa, a última condição é também essencial na direção de uma análise performativa desses saberes, posto que implica um esforço não de tradução, sistematização ou descontextualização, o que frequentemente acontece quando da escolarização dos conhecimentos tradicionais, mas de lidar com e facilitar a vitalidade das condições específicas daquele conhecimento, em todos os seus aspectos.

Mais do que tentar escolarizar aspectos da vida de povos tradicionais, ou, pior, sistematizar e descontextualizar seus conhecimentos reduzindo-os a adjetivações do conhecimento normatizado, oficial, ocidental, cumpre então garantir a vitalidade das condições específicas da produção do conhecimento tradicional em seus próprios termos. A escola, é claro, é um campo de disputas entre inúmeras forças – e deve ser contemplada com exercícios incansáveis de descolonização de suas práticas –, mas não há como (e nem porque) imaginar que seja possível resolver todas as questões na escola ou em suas disciplinas.

Talvez então seja nesse sentido que precise ser compreendida a demanda por professores *daqui mesmo*, ou seja, professores fluentes nas condições específicas, capazes de produzir o manejo entre as diferentes formas de conhecimento a serviço da comunidade. As condições específicas da produção do conhecimento tradicional parecem estar muito mais conectadas à garantia de outros direitos, como a terra e a autogestão do território, do que da sua escolarização. Essas garantias, aos olhos dos comunitários, de alguma forma também se conectam ao trabalho do professor.

Como veremos nos próximos tópicos, a presença na comunidade é condição necessária para a formação de laços de compadrio e de parentesco, para a interação e para a participação na organização comunitária, atividade cujo objetivo é garantir direitos. Importante notar que a demanda por um professor *daqui mesmo* é radicalmente específica: não se trata de querer simplesmente um professor ribeirinho, ou mesmo alguém nascido em uma comunidade, mas de querer um professor nascido e criado especificamente naquela comunidade. Para o professor *de fora*, a demanda é que ele permaneça na comunidade até tornar-se um comunitário através da formação de parentesco, da interação e da participação na organização comunitária, e, para o professor nativo, como veremos na situação D4, a demanda é que ele *dê exemplo* nessas categorias.

Para além disso, parece existir certa desconfiança de que um professor urbano, fluente nos saberes escolares, mas ignorante sobre as práticas da comunidade, saberia

lidar de maneira adequada com essa delicada política de saberes. Uma política que, como afirmou Verran, não pode ser legislada por distantes funcionários; trata-se de um manejo que precisa de cuidado constante, sempre contingencial e nunca normatizado. De certa forma, parece que as comunidades têm sua própria ideia sobre o que querem da escola e o que é necessário para que ela não seja uma estrutura de negação dos saberes e subjetividades locais, simples reprodutora de saberes ditos universais.

3.2 Parentes

Situação B1: os comunitários no Ubim: socialidade comunitária

No Ubim, eram todos *dali mesmo*, nascidos na região. Das seis casas, uma era do casal fundador da comunidade, e as outras cinco de famílias iniciadas por seus descendentes. Era setembro quando cheguei, a água estava baixa e, do barco, eu avistava somente duas casas de palafitas, dois portos e o flutuante da comunidade. Os portos servem para tomar banho, lavar vasilhas e roupas, embarcar e desembarcar de canoas. Ficam boiando na orla, via de regra em frente à casa dos donos.

Usualmente são feitos com algumas poucas tábuas presas sobre dois ou três pedaços de troncos de árvores, e, para alcançá-los, os moradores constroem pequenas pontes feitas de troncos e tábuas de variados tamanhos, que eles movimentam, às vezes diariamente, para acompanhar o movimento das águas. É comum que cada núcleo doméstico tenha, além da casa, um porto próprio, mas, em alguns casos, núcleos domésticos próximos compartilham portos. Casas flutuantes não precisam de portos, e flutuantes comunitários em algumas situações podem servir como portos para alguns moradores. A quantidade, o tamanho e a localização dos portos dependem também do formato da orla da comunidade, da disposição das casas, localização de flutuantes etc.

No Ubim, havia apenas um flutuante, de um cômodo só, onde a comunidade guardava algum equipamento de pesca, um *motor de centro*⁵³ antigo e alguma mercadoria que quisessem embarcar para vender na cidade. Naquele verão as águas haviam secado rápido demais e em um momento no qual parte da comunidade estava em Tefé. Ninguém mudou a âncora de lugar e o flutuante havia encalhado, deixando alguns moradores preocupados que ele fosse ficar permanentemente torto. Incapaz de

53 Tipo de motor de barco grande.

desencalhar o flutuante, mas ainda encostado nele, estava o barco de Seu Basílio, a maior embarcação da comunidade.

A casa de Seu Bartolomeu e Dona Apolinária, o casal fundador, ficava logo atrás do flutuante, no alto, mas em uma parte em que o barranco já era ligeiramente inclinado. A casa do seu Bartolomeu tem uma sala onde todas as noites o rádio toca programas da Rádio Rural, a cozinha, um alpendre que circunda a casa e três quartos, um deles ocupado temporariamente por um sobrinho que havia vindo de Manaus. O casal mantém produção e uma casa para *tomar de conta* da área no paranã do Ubim há décadas.

O pai de Seu Bartolomeu era músico, convidado com frequência para tocar saxofone em festas em Coari, e, no Ubim, os seus descendentes mantêm parte da tradição musical familiar. Seu Filipe, presidente do Ubim, toca saxofone e ganhou, há alguns anos, um concurso de música entre os moradores da Reserva, e Seu Gregório, o vice-presidente, estava tentando organizar um evento musical no Amanã.

A outra casa visível do barco era de Seu Gregório, terceiro filho dos fundadores e catequista da comunidade, sua esposa e dois filhos. A casa ficava de costas para a orla, em um declive acentuado, e a saída da cozinha dava no caminho para o porto onde ficava a voadeira da família, a embarcação mais rápida da comunidade. De frente para a floresta estava a ampla varanda da casa, onde ficavam, cobertos com lona, uma bateria completa e um teclado. Os moradores estavam paulatinamente afastando as moradias da orla, e a casa estava temporariamente cerca de 15 metros à frente das demais, de forma que a varanda da casa estava também virada para o centro da comunidade. Em uma das noites que estive na comunidade, os adolescentes aproveitaram essa situação para organizar uma noite de forró com os instrumentos.

A primeira construção à jusante do paranã, um pouco antes da casa de Seu Bartolomeu e Dona Apolinária, era a casa de farinha da comunidade, com dois fornos, uma cobertura de amianto e alguns motores recentemente adquiridos. Cada núcleo doméstico tem seu próprio roçado, mas é muito comum que vários trabalhos sejam feitos em *ajuris*, inclusive torrar a farinha. A casa de Dona Maria fica em seguida, bem atrás da casa de Seu Bartolomeu, com dois andares, construída pelo Seu Basílio, seu esposo e carpinteiro naval. Atrás da casa de farinha, uma cerca impede as cabras, criadas soltas, de fugirem para longe, e, ao seu lado, começa o jardim de plantas medicinais cultivado inicialmente por Dona Apolinária, que conta com dezenas de

espécies e segue por trás da casa de Dona Maria algumas dezenas de metros até o início da floresta.

Dona Maria é a filha caçula do casal fundador, já foi professora em várias comunidades do Amanã e hoje leciona no Ubim. Foi parte das CEBs, mobilizadora comunitária na fundação da RDSA e atualmente é secretária da associação das comunidades do Setor Amanã Um. Na casa, vive também seu filho, um sobrinho que veio de Manaus atrás de trabalho e seu esposo, que construiu uma *carreira*⁵⁴ um pouco à frente no paranã, onde trabalha construindo e consertando os barcos da região – desde que os *clientes* tragam sua própria madeira.

A próxima casa da comunidade, atrás da casa de Seu Gregório, é uma casa-barco onde vive Seu Lourenço, quarto filho de Seu Bartolomeu, sua esposa e suas quatro filhas. A casa é a única da comunidade que não é de palafitas, mas construída como se fosse um barco de dois andares, como os que fazem *linha* no rio Japurá, mas com parte do casco submerso em terra. Uma escada desce da proa do barco, que está de frente para o paranã, e em um dia fresco tomamos café da manhã ali. O primeiro andar da casa-barco serve de sala de estar, a cozinha fica na proa, e os quatro quartos no segundo andar, metade virados para bombordo e a outra metade para estibordo.

Depois da casa-barco há um descampado, onde ficava a antiga escola, seguida do campo de futebol e a casa comunitária que, além de abrigar festejos e reuniões, recebe também parte dos estudantes enquanto a nova escola não está pronta. Foi na casa seguinte, que já pertenceu à Dona Maria, e, atualmente, é residência de Julião, filho do presidente da comunidade, sua esposa Lindalva, antropóloga professora da comunidade, e sua filha recém-nascida, onde fui recebido. A entrada da casa ficava de frente para um dos gols do campo, e da varanda a vista para os jogos era privilegiada. A casa tinha uma sala com televisão, um quarto onde dormia a família e uma cozinha ao fundo, onde a ausência de paredes permitia uma agradável vista do início da floresta. O motor de luz da comunidade era ligado diariamente às 19 horas e desligado por volta das 22 horas, tempo em que muitos moradores se reuniam para ver as novelas, o jornal e um eventual jogo de futebol.

A última casa da comunidade era do presidente Seu Filipe. Uma casa larga, com um porto bem em frente, dois quartos com portas para fora, dois quartos do lado de dentro, uma sala ampla onde fica o sofá, várias fotos nas paredes, um sax e um violão,

54 Estrutura de madeira utilizada para trazer para a terra os barcos que precisam de conserto.

que eventualmente o presidente tira para tocar. Na casa moram a segunda esposa de Seu Filipe e quatro filhos. Ao lado da casa ficava o motor da comunidade, em uma construção antiga, não muito maior do que o próprio motor, e em vias de ser substituída. Da varanda da casa, a mãe observa seus filhos de 13 e 11 anos saindo para pescar na orla do paranã antes de as aulas começarem.

Pelo menos duas vezes por semana os meninos da comunidade pescavam a *broca*⁵⁵ antes de ir pra escola, os mais novos observados por seus pais da beira, os mais velhos se aventurando um pouco mais longe no paranã. Às vezes se demoravam e a mãe ia à beira gritar para que voltassem. Não vi voltarem sem peixe nenhuma das vezes, mas disseram que acontece; o que mais vi foi o rosto orgulhoso dos meninos subindo o barranco e oferecendo peixe: “quer uma cabeça de bodeco⁵⁶ pra fazer um assado, tio?” Os meninos também sabiam pescar com caniço, anzol ou azagaia, mas as pescas que observei foram todas com rede. A rede era escolhida com cuidado, a distância de seus nós define qual o tipo de peixe seria alvo da empreitada e ela precisa ser guardada com cuidado para não embolar. A pesca com rede no lago demanda dos jovens pescadores conhecimento das correntes, voltas no rio e caminhos por onde passam os diferentes peixes. Um casamento mal planejado entre a rede utilizada e o local pode resultar em uma pesca fracassada ou, pior, em acidentes. Escolhido o local, os meninos esticavam a rede, colocando uma garrafa *pet* vazia ou um pedaço de isopor em cada ponta para boiar, e esperavam. Era comum ver os meninos trocando informações de tarde: para lá tem um tanto de tambaqui, para cá tinha passado um bodeco, ali só tinha piranha, daquele lado o boto estava atrapalhando a pesca.

O terreno era de terra firme, havia espaço para plantar e trilhas de coleta. O roçado de Seu Bartolomeu ficava logo atrás da comunidade, com pés de açaí, bacaba e patuá pelo caminho; o de Dona Maria ficava na ponta na entrada do paranã; o de Seu Gregório ficava mais ao centro da mata, o que era uma desvantagem quando precisava trazer nas costas as mandiocas para o forno; e Seu Filipe tinha um roçado um pouco mais distante, precisava ir de canoa, mas era fácil de embarcar a mandioca na canoa na hora da colheita.

Da comunidade Ubim é possível ver em frente, na terra que separa o paranã do Ubim do paranã do Baré, a antena da Casa do Baré, uma casa de alvenaria com vários

55 Broca é a refeição diária, almoço ou janta, refere-se a uma refeição ordinária, comum. Normalmente, a expressão aparecia quando os entrevistados queriam esclarecer que sua pesca não era comercial: “a gente pesca só pra broca mesmo”.

56 É um peixe que se parece com um pirarucu jovem.

beliches, água encanada, banheiros, energia elétrica e internet que serve como ponto de apoio para pesquisadores na RDS Amanã. Embora esteja mais próxima à comunidade Bom Jesus do Baré, a Casa do Baré não pertence à comunidade, mas ao IDS Mimirauá, e os pesquisadores que utilizam a estrutura na RDSA contam ainda com o Flutuante Amanã, que dá apoio na entrada do lago, e o flutuante menor na cabeceira, que serve de refúgio para peixes-boi resgatados. Os pesquisadores nessas estruturas com frequência contratam comunitários da região como cozinheiros, caseiros, mateiros e barqueiros. Para ir e voltar ao Ubim, contei com carona de técnicos e pesquisadores, pernoitei em seus flutuantes e, quando precisei de barqueiro, fizemos um acordo semelhante ao que os comunitários faziam com os pesquisadores que normalmente aparecem ali.

Depois da pesca e da escola, mas antes do jogo de futebol, as crianças fazem pequenas tarefas para os pais e brincam. As brincadeiras eram inúmeras, mas me chamou a atenção a produção de brinquedos pelos meninos, atividade que pude observar mais de perto. Com um pedaço de tábua para substituir a serra, a motosserra antiga virava um pesado brinquedo; com a casca seca em formato triangular de uma bacabeira e um disjuntor velho de motor os meninos faziam uma *voadeira*, se havia dois interruptores eles diziam que o motor era um 150HP. Com um pedaço de isopor tirado de uma caixa térmica, alguns palitos e um pedaço de lona, faziam um *batelão* coberto, e se da popa do barquinho saísse um espeto, era uma *rabeta*. Os meninos exibiam os brinquedos orgulhosos e corriam pela comunidade apostando corrida entre os barcos puxados por barbante. A vida cotidiana das crianças incluía pescas para a broca, trocas de comida, escola, tarefas e brincadeiras, futebol no fim da tarde, banho no porto e televisão antes de dormir. A comunidade era pequena, os filhos criados bem próximos, e todos estavam ligados por relações de parentesco.

Situação B2. o comunitário que não foi: aproximações e distanciamentos

Em pelo menos três conversas no Ubim ouvi uma mesma história, com pequenas variações, quando perguntava o que era necessário para ser um bom professor comunitário, ou o que um bom professor comunitário deveria fazer. Seu Bartolomeu introduziu a história afirmando que para viver em comunidade a pessoa precisava, primeiro, respeitar as regras da comunidade. A história não tratava, nem de longe, de professores comunitários, e a escola não aparecia uma única vez na narrativa, mas sua

repetição pelos comunitários me obrigou a tentar entender melhor o que a história contava e que eu não parecia ver.

Em determinado momento, muitos anos atrás, um antigo *patrão* da região trouxe para o lago Amanã duas famílias que, como muitas outras, desceram o rio Juruá vindos dos antigos seringais. A família que nos interessa para a presente história era formada por um casal e oito filhos, e, inicialmente, montou sua casa na comunidade Monte Ararate. Certa noite, durante uma caçada, o pai da família foi alvejado por um tiro no peito quando outro morador da comunidade confundiu sua lanterna com os olhos de uma anta. Ferido, recém-chegado, sem ter como trabalhar, o pai da família recebeu a simpatia de Seu Bartolomeu, que chamou os filhos e organizou um *ajuri* para abrir e plantar um roçado para a família não perder a época do plantio.

Muito agradecidos pela solidariedade, o casal recém-chegado decidiu recorrer aos trabalhos de catequista de Seu Bartolomeu, pedindo ajuda para casar-se oficialmente na Igreja e a batizar os oito filhos. Depois de alguns contatos com Prelazia, Seu Bartolomeu virou padrinho do casamento e seus filhos padrinhos do batismo dos filhos dos recém-casados, consolidando a relação entre as famílias com o compadrio. A família do rio Juruá, então, foi para o lago Caiambé, abaixo de Tefé, trabalhar com o pai da mulher, que tinha negócios por lá.

“Eu tenho um padrinho lá no Amanã que, se souber que eu estou passando por isso, vem me ajudar aqui” – era esse o recado que começou a chegar para Seu Bartolomeu um tempo depois. Encontraram-se, enfim, no porto de Tefé, onde Seu Bartolomeu ouviu que a família estava passando muita necessidade, mal tinha um sabão e não tinha nem tabaco suficiente. Para completar, o homem e seu sogro não se davam. Seu Bartolomeu pediu então que a família desse a gasolina que ele mandaria um filho buscá-los no lago Caiambé para que ficassem na ponta do Ubim *tomando de conta* das terras quando Seu Bartolomeu estava em Tefé ou na comunidade do Bom Socorro.

Novamente recém-chegados no Amanã, novamente sem roçado, Seu Bartolomeu garantiu à família um rancho mensal até sua primeira colheita. A família tomaria conta das capoeiras e pés de fruta da família de Seu Bartolomeu, e até ser plenamente aceita na comunidade estava inicialmente proibida de plantar novas frutas, embora pudesse plantar o roçado. Nesse tempo, uma das filhas da família cresceu e se aproximou de um rapaz da comunidade Bom Jesus do Baré, com quem mais tarde se casou. Foi nessa época que Seu Bartolomeu notou que o pai da família havia parado de pedir benção do padrinho e que, algumas vezes, nem olhava na sua cara. Se conversava com um dos

filhos de Seu Bartolomeu, estava bravo com outro. Passou logo a dizer que estava ouvindo por aí que era ele quem era o dono daquelas terras, que diziam que era ele quem vivia ali todo dia e que a família de Seu Bartolomeu só vinha de vez em quando.

Certo dia começou a construir uma casa nova, com um tipo de madeira que, de acordo com as regras estabelecidas pela comunidade, não deveria ser usada em construção de casas porque havia pouco. Foi então convidado para uma reunião comunitária, que negou participar afirmando que quem quisesse falar com ele que fosse à sua casa. Contrariado, Seu Bartolomeu visitou a família e tentou lembrar do acordo inicial que haviam feito, sobre *tomar de conta*, falou do estatuto da comunidade, que definia dois anos como tempo de avaliação de novos comunitários, além das regras de manejo de madeira do setor e da RDSA. Não houve conversa, a família estava segura de que as terras eram deles e de que podiam construir a casa como queriam, de forma que Seu Bartolomeu foi à cidade verificar com as autoridades quem estava com o direito naquela situação.

Antes que Seu Bartolomeu voltasse da cidade, no entanto, a família resolveu a querela desmontando a própria casa, embarcando as madeiras na canoa e se mudando para outra localidade, mais acima no paranã do Ubim. Ainda que morando relativamente isolados com os filhos e o cunhado, pouco depois passaram a fazer parte da comunidade Bom Jesus do Baré, de quem passaram a ser parentes. Fazer parte da comunidade, explicou pra mim mais tarde Dona Ana, do Bom Jesus do Baré, significa pagar a contribuição mensal à associação comunitária, participar das reuniões da comunidade, dos trabalhos de limpeza, respeitar as regras e participar dos festejos comunitários.

Certa vez, a esposa do casal veio ao Ubim de noite com os oito filhos, sentou-se no flutuante e pediu para Seu Bartolomeu levá-la para Tefé: estava cansada do marido e pedia ajuda ao padrinho. O esposo chegou no dia seguinte, Seu Bartolomeu se sentou com ambos, acalmou o casal e eles voltaram juntos. Atualmente, conclui Seu Bartolomeu, a família que veio do rio Juruá já voltou a pedir a benção, eventualmente se visitam e frequentemente trabalham juntos. A comunidade Bom Jesus do Baré e a comunidade Ubim já tiveram, também, sua dose de disputas territoriais, mas isso nunca impediu a formação de relações de compadrio, amizade e as frequentes visitas.

Fazer-se parente no lago Amanã: alianças e rompimentos

A situação B1 descreve uma comunidade em que todos os núcleos domésticos são da mesma família de descendentes de Seu Bartolomeu e Dona Apolinária, sem nenhuma exceção. Em 2016, a Semed registrou 17 matrículas na Escola Municipal Chico Vicente, no Ubim, abrindo duas cadeiras de professor. Em 2017, quando fui à comunidade, uma das professoras no Ubim era nora do presidente da comunidade, e a outra, irmã. A escola tinha então um corpo discente formado por primos e um corpo docente formado por tias. Dessa forma, a escola é também o lugar onde os comunitários criam os filhos em conjunto.

Cabe notar, ainda, que a comunidade é um acordo entre determinados parentes: não eram todos os filhos e netos de Seu Bartolomeu e Dona Apolinária que viviam no Ubim, e havia ainda, na comunidade, dois sobrinhos vindos de Manaus. Uma comunidade não é, dessa forma, só uma morada de parentes em geral, mas de parentes específicos, dispostos a determinados acordos de convívio e cuidado mútuo. Esse cuidado mútuo fica explícito na contínua troca de alimentos, seja por meio de convites para almoço, peixes presenteados depois de uma boa pesca, cuidado com as crianças da comunidade etc.

A história da família narrada na situação B2 é como a de muitas outras na região, distribuídas nos igarapés e igapós por *patrões*. Assim como a movimentação no espaço dos professores, esta parece inevitavelmente relacionada às relações de produção e trabalho: da chegada do rio Juruá, trazidos por um *patrão*, ao acordo para *tomar de conta* do Ubim, passando pela ida a trabalho ao lago Caiambé, as movimentações são motivadas pela busca de melhores condições de vida e trabalho. Essa história, repetida depois que eu perguntava sobre o que era necessário para ser um professor comunitário, em linhas gerais trata de uma aproximação que deu errado, ou seja, sobre comunitários em potencial, pessoas que poderiam ter se tornado comunitários do Ubim, mas que não se tornaram.

A repetição dessa história na mesma pergunta me fez acreditar que se tratava de mais do que simples coincidência. Em primeiro lugar, creio que a história apresenta um inegável aspecto de conto preventivo sobre o respeito às regras da associação comunitária, do setor e da RDS Amanã: em última instância vencem as regras consolidadas. A importância das trocas de trabalho para consolidar relações também parece sobressair na narrativa: distanciamento da família com o Monte Ararate e o início do estreitamento com o Ubim acontecem ao mesmo tempo, o primeiro após um acidente durante o trabalho e o segundo após um *ajuri* de apoio.

A história contém uma sequência de aproximações fracassadas e uma resolução final, primeiro no Monte Ararate, depois no lago Caiambé, daí para o Ubim e, enfim, a entrada para o Bom Jesus do Baré. Parte dos trajetos, no entanto, parecem marcados pelas alianças de parentesco estabelecidas pelo caminho. O lago Caiambé, afinal, era onde vivia o pai da esposa da família, o retorno ao lago Amanã se deu porque a aproximação com os moradores do Ubim havia sido oficializada com o compadrio, e a família se aproxima do Bom Jesus Baré quando sua filha se casa na comunidade. O afastamento do Ubim também é expresso nas relações de parentesco, e Seu Bartolomeu percebe que algo está errado quando param de pedir a benção como padrinho. O compadrio é, sem dúvida, um aspecto importante do sistema de parentesco local, sendo muitas vezes expressão dessas relações de alianças e de rompimentos entre famílias e comunidades.

Esses rompimentos e aproximações recheiam a vida cotidiana, mas não significam cortes totais ou aproximações finais. É, antes, uma expressão no parentesco das dinâmicas que movimentam as comunidades. A demanda permanente das comunidades por professores nativos, no setor Amanã Um havia dado resultados, posto que, ao contrário da maior parte das comunidades do município, no Ubim a professora Maria era filha mais jovem de Seu Bartolomeu, e a professora Lindalva era nora de Seu Filipe. No Bom Jesus do Baré, o professor João era filho do presidente Seu Tomé, e na Boa Esperança a maior parte dos 13 professores era da comunidade, incluindo o professor Francisco, filho do Seu Pedro, primeiro presidente da comunidade. Eram, como dizem, *filhos da comunidade*. O Monte Ararate contava com dois professores *de fora* da comunidade, mas, ainda assim, eram professores da vizinha Boa Esperança. De acordo com o professor André, da Boa Esperança, ser filho da comunidade não torna nada mais fácil, uma vez que a vigilância é muito maior sobre eles do que sobre os professores *de fora*. Como já eram parentes, disse, eram cobrados em dobro, precisando dar exemplo aos demais professores e aos estudantes.

3.3 Interação

Situação C1. O ajuri da casa do motor e uma visita: jogo de relações e práticas compartilhadas

Em 2017, a comunidade Ubim estava em processo de se mudar de local e vários moradores conversavam sobre onde fariam suas novas casas. A pequena casa do motor ficava à montante, ao lado da casa do presidente Seu Filipe, mas, com as mudanças das casas para longe da orla, os comunitários decidiram construir uma nova casa do motor mais adaptada à nova organização das moradias. A casa do motor atual também era pequena demais para o novo motor de luz, de forma que, em uma terça-feira pela manhã, a comunidade se uniu para construir uma nova casa do motor. O novo local já havia sido escolhido e limpo, ficava na outra ponta da comunidade, perto da casa do Seu Bartolomeu, as madeiras já estavam cortadas e empilhadas na casa comunitária, ao lado do motor.

O trabalho mobilizou toda a comunidade logo cedo. As mulheres traziam água fresca, suco e biscoito de tapioca frito, os homens cavavam os buracos onde seriam assentadas as vigas, cortavam os encaixes nas madeiras com a motosserra e carregavam as madeiras da casa comunitária até o local da construção. Sem habilidade técnica para as outras tarefas, tentei ajudar a carregar as madeiras. Ao redor da obra, homens e mulheres conversavam sobre a melhor altura do piso e do telhado, mas Seu Bartolomeu e Seu Basílio pareciam coordenar os trabalhos. As crianças também se mobilizaram: algumas pegaram um grande saco de pregos usados para escolher os melhores para serem reaproveitados, outras ajudaram a fazer ou trazer os lanches para a obra, todas observavam atentamente o trabalho.⁵⁷

O trabalho foi rápido, antes de o sol esquentar a nova casa do motor já tinha piso e telhado, e foi decidido que inicialmente ficaria sem paredes. Carregar o motor até a sua nova casa exigiu os braços de todos os homens e algumas mulheres, além da ajuda das crianças para espantar as cabras, galinhas e cachorros para longe do caminho do motor. Faltava ainda reposicionar os postes para que o fio de energia chegasse a todas as casas, mas isso dependia do local onde cada casa seria reposicionada, assim, os comunitários começaram a conversar sobre o assunto. Era um assunto particularmente interessante porque, sem as amarras do mercado imobiliário, cada um poderia construir sua casa onde bem quisesse.

A casa de Julião iria para uma terra alta à montante do paranã, depois de uma baixada que, na cheia, vira um pequeno igapó e separa a terra do resto da comunidade.

57 A leitura sobre a “comunidade de práticas” e da forma de agir em conjunto que Jean Lave (; WENGLER, 1991) chama de “participação periférica legitimada” foi importante para aguçar o olhar sobre como os iniciantes vão sendo introduzidos na atividade, desnaturalizando a situação e me ajudando a ter uma leitura mais atenta à situação do campo.

A casa de Dona Maria iria para o seu sítio à jusante, onde Seu Basílio consertava barcos. Seu Lourenço estava satisfeito com a localização da sua casa-barco, e Seu Bartolomeu queria que sua nova casa fosse logo atrás da atual, próxima ao quintal de plantas medicinais de Dona Apolinária e da entrada para a trilha em direção ao seu roçado. Um teste no motor novo, entretanto, encerrou a conversa: não com um estrondo, mas com um gemido, a máquina se recusou a ligar. Foi decidido que o motor velho iria continuar sendo utilizado temporariamente, e o vice-presidente foi destacado para ir a Maraã trazer alguém da prefeitura que consertasse o motor ou trouxesse um novo. Outro *ajuri* seria marcado depois disso para a mudança dos postes e fios de energia, e todos foram convidados a participar.

Situação C2. Catraia escolar: ir à aula e vizinhar

Naquela terça-feira, após o *ajuri* da casa do motor, acompanhei as aulas na comunidade Bom Jesus do Baré. A *catraia* vinha com duas estudantes de uma casa à montante do paranã do Ubim, passava na comunidade para buscar a professora e ia para a escola no Bom Jesus do Baré. A *catraia* não possuía teto e demorava cerca de 15 minutos para chegar ao Ubim e mais 20 minutos até o Bom Jesus do Baré. A escola era de palafita, ficava próxima ao campo de futebol, tinha duas salas de aula, uma delas com um buraco de mais de um metro no telhado, e uma secretaria onde ficava guardado o material didático. Ambas as salas eram bem iluminadas, tinham três grandes janelas de madeira, quadro negro e muitos cartazes nas paredes. As cadeiras dos estudantes eram sortidas, cada uma de um modelo diferente.

Naquele dia de setembro o sol estava particularmente quente, e os professores decidiram fazer um círculo debaixo de uma árvore do lado de fora da escola, onde conversamos sobre a Independência do Brasil. Ao fim das aulas, as estudantes que vieram na *catraia* foram visitar alguns comunitários, e eu acompanhei a professora até a casa de uma moradora do Bom Jesus do Baré, ex-professora da comunidade, onde tomamos café bem doce e conversamos longamente. Ao fim da tarde, reunimo-nos na *catraia* novamente para voltar para casa antes de escurecer.

Dinâmicas semelhantes com as *catraias* e visitas aconteciam por todo o lago com muitos moradores de sítios ou comunidades pequenas demais para manter escolas próprias.

Situação C3: a limpeza da trilha do Ubim

Subindo o paranã do Ubim ficava uma antiga trilha de coleta, onde, por décadas, os moradores da região coletavam castanha, bacaba, açaí, óleo de copaíba e, para manter a prática, de tempos em tempos os moradores se organizavam para limpar a trilha. Tive a oportunidade de participar de um *ajuri* de limpeza dos primeiros cinco quilômetros da trilha do Ubim em 2017. No dia do trabalho acordamos junto com o sol, tomamos um café rápido e fomos todos para o *batelão* de Seu Filipe, que já havia embarcado com um grande saco de farinha, uma panela cheia de peixes fritos e uma garrafa térmica de cinco litros. Na subida pelo paranã do Ubim passamos em uma casa pertencente ao Baré para buscar mais um homem para o trabalho. O *ajuri* foi organizado para durar dois dias, contou com a presença de cinco homens e dois adolescentes (13 e 15 anos) do Ubim, um do Bom Jesus do Baré, Seu Gonçalo e eu. Seu Gonçalo era colombiano, falava perfeitamente português e andava pela região há anos, mas não era comunitário, mudando-se constantemente e trabalhando por diária.

O *batelão* seguiu na frente com a maior parte da equipe, e fiquei na canoa onde estavam os encarregados de pescar a janta, dado que só estávamos levando comida para as primeiras duas refeições. A entrada da trilha ficava em uma baixada com mata esparsa, onde comemos o peixe com a farinha e explicaram o trabalho: a trilha estava sendo limpa para pesquisadores que queriam avistar fauna silvestre, por isso precisava ser roçada bem larga e rente ao chão. A limpeza da trilha para fazer coleta, de acordo com Seu Gonçalo, era rápida, só aparada dos lados, mas, *para a loira passar*, disse se referindo a uma pesquisadora hipotética, era preciso arrancar todos os tocos do meio do caminho, porque “ela não conseguia ver e tropeçava”. Ao contrário do *ajuri* da casa do motor, o *ajuri* na trilha foi uma atividade exclusivamente masculina. A limpeza da trilha tinha ainda outras diferenças: embora a comunidade fizesse limpezas autônomas eventuais, para seu próprio uso, daquela vez a atividade estava sendo remunerada e a trilha seria preparada para um uso diferente do habitual. A limpeza da trilha também contava com participantes de fora do Ubim.

Fui apresentado então a essa figura que, embora óbvia, ainda me escapava: o pesquisador-*patrão*. Um tipo de *patrão* comum em alguns lugares, um *patrão* diferente, mais pobre, sem jagunços e raramente capaz de se tornar compadre. Durante o trabalho, em vários momentos, foram compartilhadas, em meio a grandes risadas, histórias com diferentes pesquisadores naquela região, como a vez que uma pesquisadora queria que

os mateiros passassem o dia de trabalho comendo somente pão com goiabada, ou quando outro pesquisador acreditou que o óleo que escorria de uma árvore conhecida como *pau de bosta* era, na verdade, um repelente natural de *carapanãs* chamado *copaíba do sul*. Em comunidades cujos territórios são alvo de monitoramento ou pesquisas duradouras, o trabalho para os pesquisadores é comum, em alguns casos acontece há décadas e é fonte importante de renda para algumas famílias.

Na limpeza da trilha, uma motosserra ia abrindo caminho, manejada inicialmente por um comunitário e, mais tarde, pelo seu filho, e o resto da equipe utilizava terçados, uma faca de cabo curto mas com cerca de 70 centímetros de lâmina. A motosserra ia serrando tocos e possíveis troncos caídos no meio da trilha, seguida de uma equipe que, de pé, alargava a trilha cortando os galhos que entravam na trilha pela lateral, seguida pela equipe de retaguarda, que trabalhava sentada, ajoelhada ou de cócoras, passando o terçado rente ao chão para cortar pela raiz as plantas na trilha. Tentei acompanhar vários dos grupos durante o trabalho, mas, no geral, minha falta de preparo me manteve junto aos adolescentes, via de regra na retaguarda.

De tempos em tempos alguém era escalado para ir ao próximo *igapó* encher a garrafa térmica de água, pescar ou começar a preparar a próxima refeição. As copas altas da floresta de terra firme nos mantinham protegidos do sol, mas o trabalho era pesado, o calor inclemente e a umidade sufocante. Durante os dois dias, três homens passaram mal e tiveram de parar com o trabalho, mas, durante todo o tempo, o clima entre os participantes era agradável, solidário, recheado de conversas e piadas. Os adolescentes faziam todos os tipos de trabalho, mudando de acordo com sua vontade, e eram observados atentamente por todos os adultos. Em nenhum momento vi algum adulto apressar algum dos jovens, que trabalhavam ou paravam de acordo com o seu ritmo, mas praticamente todos os homens, em algum momento, tentaram acudir, corrigir ou auxiliar os adolescentes.

No almoço, assamos os peixes que pescamos na ida em uma fogueira na beira de um *igapó*, usando folhas de palmeiras como pratos e as mãos para pegar farinha no mesmo saco. Pouco antes do sol se pôr, voltamos ao batelão, onde jantamos novamente peixe com farinha, e nos banhamos nas águas geladas do *igapó*. Durante a noite nos separamos em dois grupos para conseguir um almoço para o dia seguinte: segui com alguns homens pela trilha a pé, enquanto outro homem e um adolescente seguiram de

barco pelo igarapé, focando com a lanterna. O jovem conseguiu *focar*⁵⁸ em uma cutia na beira, mas era sua primeira tentativa e não atirou.

Penduramos nossas redes e mosquiteiros espalhados nas árvores na beira do *igapó* da entrada da trilha, mas uma forte chuva durante a madrugada nos obrigou a desamarrar rápido acampamento e espremer as dez pessoas em um *batelão* de um metro e meio de largura, oito de comprimento e talvez um metro e meio de altura até o teto. Alguns de nós ficamos em redes atravessadas diagonalmente no *batelão*, praticamente coladas umas nas outras, outros deitados no piso do barco sob as redes.

Durante a trilha, em alguns momentos a garrafa de água ficava longe de um dos grupos, que, para evitar a caminhada até o *igarapé*, buscava então o *cipó-água*, um cipó da grossura de um braço que ficava pendurado nas árvores e, quando cortado, despejava muita água. Durante o segundo dia, com parte da equipe baqueada, o menor de nós surgiu com uma vassoura feita com um galho cortado em formato de forquilha e alguns metros de *cipó-titica*, um cipó da grossura de um dedo. O adolescente havia aprendido a fazer uma vassoura parecida com sua mãe, mas a que ele criou na trilha era muito mais pesada e, por isso, eficiente para o trabalho. Rapidamente, outras duas vassouras de cipó foram feitas para agilizar o trabalho. Ao fim do segundo dia faltavam ainda algumas centenas de metros para terminar a limpeza dos cinco quilômetros de trilha e um pequeno grupo ficou de retornar e terminar o trabalho três dias depois. Voltamos ao Ubim exaustos e tomamos banho já com a companhia da lua.

Situação C3: o corte

Certo dia me aproximei de um pequeno grupo de moradores no fim da tarde para conseguir um barqueiro para o dia seguinte. Um dos moradores se interessou no primeiro momento, mas desistiu assim que indiquei que seria uma visita a determinada comunidade: “em qualquer outra eu vou, lá não”. A família da comunidade citada havia sido indicada como uma das mais antigas do lago, tendo habitado também várias localidades na região. Era próxima o suficiente para algumas das trilhas das comunidades se cruzarem no centro da mata. No tempo dos *patrões* bravos eles lidavam com os mesmos *patrões*, e durante o longo processo de invenção das comunidades, em

58 Focar é o termo local para caçar com uma lanterna, de dentro da canoa, esperando os animais chegarem à beira para beber água.

momentos diferentes estiveram na organização do movimento contra os peixeiros, na luta por escolas e reconhecimento das comunidades.

A catequista da família, contemporânea de Seu Bartolomeu e Dona Apolinária, já há alguns anos havia se convertido a uma denominação evangélica, encerrando a participação nos *Ajuris da Palavra de Deus* e festas de santos. Há, claro, inúmeras comunidades evangélicas na região, e várias delas continuam participando das organizações, jogos de futebol, algumas ainda frequentam festas de comunidades católicas, além de manterem eixos próprios de visitas religiosas.

No caso dessa comunidade, no entanto, outros afastamentos se seguiram, com a comunidade se distanciando da organização comunitária, que tinha fortes cores católicas, e, assim, também do Movimento de Preservação dos Lagos. Com o decreto de criação da RDSA, vieram também as brigas sobre o mapeamento das comunidades, que eventualmente se tornaram fonte de novas *arengas e picicas*.⁵⁹ Mais recentemente, a comunidade chegou a perguntar em assembleia se poderia se desvincular da Camura, a associação de comunidades que faz a gestão da RDSA.

Situação C4: hospitalidade

Em seus tempos como catequista, quando surgiu o *Ajuri da Palavra de Deus*, antes das comunidades serem fundadas no Amanã, Seu Bartolomeu vivia no Bom Socorro, uma localidade no rio Tambaqui fundada pelas famílias Feitosa e Ramos Silva, mas seu trabalho era visitar todas as famílias no lago Amanã como parte da animação católica. Alguns anos mais tarde, a localidade Bom Socorro se transformou na *comunidade Bom Socorro*.

As viagens duravam muitos dias, boa parte feita a remo, e não havia qualquer apoio financeiro da Prelazia. Quando perguntei sobre como fazia com a comida e os custos das viagens, Seu Bartolomeu citou um trecho da bíblia⁶⁰ em que Jesus envia os apóstolos para a pregar o reino de Deus e curar os enfermos, dizendo que eles não deviam levar nada, nem comida, nem sacola e nem mesmo mais de uma túnica. Caso fosse bem recebido na aldeia, lá o apóstolo deveria ficar, caso contrário, dizia Seu

59 Arenga é um termo local que significa intriga, desejo de brigar que não se concretiza. Picicas na acepção local designam fofocas, boato, despeito ou ciúmes. Marise Reis (2005) possui um livro sobre a reação popular à demarcação da RDS Mamirauá com esse título.

60 Essa cena está disponível na bíblia no livro de Lucas, versículo 9, mas também em outros livros da bíblia.

Bartolomeu, deveria bater as sandálias antes de ir embora, para não levar consigo nem a poeira do lugar. O trabalho como catequista de Seu Bartolomeu dependia, portanto, da hospitalidade das famílias que tinham interesse em recebê-lo, dependia da possibilidade de dormir na casa dos outros, comer com os outros e, claro, se reunir para uma leitura bíblica, que era entendida como uma forma de trabalho coletivo, um *ajuri*.

Entrefazer no lago Amanã: trabalho e visitas

“Naquela época não tinha esse tanto de comunidade”. Em minha primeira noite no Ubim, conversei com o presidente da comunidade sobre a organização comunitária, as primeiras escolas da região e sobre os perigos do trabalho de proteção do lago. Nessa primeira noite, decidimos juntos quais comunidades do setor iríamos visitar, escolhendo como critério a existência de escola, a proximidade do Ubim e a antiguidade. Combinamos então de visitar outras três comunidades do setor. Nessas comunidades, fui informado, conseguiria respostas sobre a organização, os movimentos e a história do lago Amanã.

Sem um barco próprio, ou habilidade para conduzi-lo de forma segura, perguntei como poderia conseguir um barqueiro na comunidade, cargo ao qual o presidente logo se prontificou, inicialmente recusando qualquer pagamento além da gasolina para o barco. Insisti: as visitas eram longas, ele perderia um turno de trabalho ou descanso, o pagamento era justo. Acertamos então o preço combinado pelas comunidades no setor para uma diária, e acordamos que se ele não pudesse ir em determinado dia me ajudaria a acertar com outro comunitário.

As diárias eram a forma de pagamento mais comum para os trabalhos com pesquisadores na RDSA, como descrito na situação C2. As diárias também eram usadas pelos comunitários para empregar mão de obra rotativa, como Seu Gonçalo na situação C2, que, apesar de ser conhecido pelos comunitários e frequentar a região há anos, não tinha laços de parentesco ali nem participava oficialmente de qualquer comunidade. No caso de parentes recém-chegados às comunidades, ou que voltavam à região depois de passar um tempo morando na cidade, as diárias poderiam ser usadas como forma dos novos comunitários acumularem recursos para construir suas casas, ou, no sentido oposto, como retribuição pela hospedagem na casa de um parente. Entre os comunitários, o pagamento de diárias também poderia acontecer, mas o mais comum

parecia ser usar as diárias como moeda de troca: “eu trabalho no seu roçado, você trabalha no meu”.

Além das visitas que havia planejado, fui às comunidades também com outros fins, como jogar futebol, almoçar e dar aulas. Utilizamos nessas viagens uma rabeta de motor 5HP, um batelão com motor 13HP e uma voadeira com motor 50HP, e tive a sorte de ser acompanhado a cada visita por uma pessoa diferente do Ubim. Cumpro então ressaltar que, mais do que informantes,⁶¹ algumas pessoas que conheci no lago Amanã foram parceiras na produção desta pesquisa. Foi através das trilhas narradas por essas pessoas que esta pesquisa caminhou, foram também elas que me apresentaram em cada nova comunidade (“esse aqui é um professor de história...”), indicaram as pessoas com quem deveria conversar e asseguraram aos entrevistados que eu era uma pessoa “com quem se podia falar”.⁶² Sem eles eu estaria literalmente ilhado.

Dessa forma, meu esforço de traçar as linhas de interação entre as comunidades do setor foi subsidiado pelas relações construídas pelos moradores do Ubim há décadas. A situação C4 ilustra como as comunidades, em um sentido amplo, são anteriores às ações do MEB e das CEBs, uma vez que as famílias dispersas na região mantinham vínculos, tinham os mesmos *patrões*, trabalhavam juntas nas atividades extrativistas, celebravam festas religiosas em conjunto etc. (ALENCAR, 2007). O que a invenção das comunidades produziu foi uma entidade política específica, uma forma particular de interagir, uma socialidade própria (ALENCAR, 2010, p. 49).

As trocas de trabalho dentro da comunidade criam obrigações mútuas, e os trabalhos coletivos como o *ajuri* da casa do motor da situação C1 retomam o que há de espaços e estruturas coletivas na comunidade e reforçam as alianças e amizades. No caso das escolas, as atas de Avaliação Comunitária de Professores apresentam repetidas críticas aos professores que não organizam com os estudantes os *ajuris* de limpeza da comunidade e da escola. Os *ajuris* mobilizavam ainda uma série de conhecimentos próprios, compartilhados por meio do trabalho coletivo: ler a bíblia na situação C4, montar e desmontar acampamento, pescar, caçar e cozinhar na floresta, manusear terçados e motosserras, conhecer o território na situação C2, erguer uma casa na situação C1, abrir um roçado e assim por diante. O trabalho coletivo e as trocas de trabalho também podem reforçar laços entre as comunidades: ao convidar alguém do

61 Sobre relações que se desdobram muito além da figura do “informante”, ver Gonçalves (2019) e Magnani (2018).

62 Para que não haja dúvidas, reitero que essas pessoas não são responsáveis pelos possíveis erros de análise neste texto, mas qualquer acerto aqui não seria possível sem sua parceria.

Bom Jesus Baré para a limpeza da trilha na situação C2, cria-se a expectativa de que alguém do Ubim seja eventualmente convidado para a limpeza da trilha do Bom Jesus do Baré. Mais que isso, o trabalho coletivo aparece como linguagem para expressar diferentes formas de interação: da leitura coletiva da bíblia dos *Ajuris da Palavra de Deus*, passando pelas alianças entre comunidades, pela manutenção cotidiana da comunidade, e, enfim, pela construção de estruturas comunitárias para conseguir legitimidade perante o poder público.

Como vimos no capítulo anterior, a participação dos professores nos trabalhos coletivos e a produção de eventos escolares para toda a comunidade são frequentemente lembradas pelos moradores durante as Avaliações Comunitárias de Professores. Mas as escolas, mesmo as pequenas como a do Bom Jesus do Baré, mobilizam também professores e estudantes de comunidades próximas. Além disso, as aulas de segundo grau aconteciam sempre na comunidade polo, para onde iam diariamente moradores de várias comunidades. Os coordenadores escolares normalmente vivem no polo, onde organizam eventos para todas as comunidades ao redor e fazem visitas para atender a demandas dos professores e moradores em outras comunidades. No caso do Setor Amanã Um, a comunidade polo era a Boa Esperança,⁶³ que contava com uma escola de alvenaria, aulas nos três turnos e 13 professores. As escolas são, assim, o eixo de um calendário anual de visitas regionais que inclui os dias letivos, os eventos de cada feriado nacional ou regional (como o cinco e o sete de setembro), reuniões de pais e visitas dos coordenadores.

A escola não é, claro, a única instituição a mobilizar um calendário de visitas. O futebol, praticado diariamente na própria comunidade aos fins de semana com outras comunidades e, eventualmente, em campeonatos com todo o setor, também impõe um ritmo próprio de encontros. De acordo com as histórias que ouvi dos comunitários, os encontros da organização comunitária também mobilizam um calendário de encontros regionais, com assembleias de toda a reserva, de cada setor, da diretoria da Camura, encontros eventuais de comunidades específicas com a Camura e reuniões internas de cada comunidade. Importante ressaltar que a escola, o futebol e a organização comunitária produzem encontros pautados pelo tamanho da estrutura em cada comunidade e do engajamento dos comunitários com a atividade. Assim, as comunidades com escola passam a receber mais visitas do que as sem escola, e as

⁶³ Setor e polo nem sempre são a mesma coisa, mas no caso do Amanã Um havia uma coincidência.

comunidades com escola polo recebem mais visitas do que as demais. Algo similar ocorre no futebol: as comunidades com campos mais bem estruturados e com mais gente para formar times, recebem mais visitas do que as comunidades menores, como o Ubim. Já os encontros da organização comunitária tendem a acontecer de acordo com a mobilização da comunidade e sua capacidade de hospedar os convidados.

As festas de santo produzem visitas ligeiramente diferentes, posto que não há uma comunidade que funcione como polo, ou eixo, e todas, em teoria, são visitadas pelas demais. Cada comunidade católica tem pelo menos uma festa de santo anual, para a qual todas as demais comunidades são convidadas, católicas ou não. Em algumas comunidades a bebida é permitida nessas festas, e eventualmente a comunidade festeira paga à Polícia Militar para ter a presença de, pelo menos, cinco policiais. Sem o pagamento da “diária”⁶⁴ a polícia se nega a ir às comunidades, e os comunitários afirmam que se forem menos de cinco policiais eles fogem de qualquer briga. Mas não só de festas de santos padroeiros vive o calendário católico popular, que inclui ainda outras datas sagradas, como Páscoa, Dia de Finados ou Sexta-Feira Santa, além das novenas organizadas pelos fiéis e celebradas nas comunidades mais engajadas na atividade. As comunidades evangélicas têm ainda seu próprio calendário de visitas, mas não tive acesso para poder descrevê-lo.

Como demonstra a situação C4, esses cronogramas de visitas mútuas entre os moradores da região existem desde antes da invenção das comunidades. Mais que isso, a invenção só foi possível por meio do trânsito dos animadores de setor, ou seja, através da intensificação das visitas que antes já eram feitas. Interações por intermédio do trabalho coletivo, como nas situações C1 e C2, também foram fundamentais durante a invenção das comunidades (como visto no primeiro capítulo) e, hoje, reforçam os laços de compromisso dentro da comunidade e de aliança com outras comunidades. Os jogos de futebol, grupos de oração, partidas de dominó e festas comunitárias são condições para estabelecimentos de laços de compadrio e de parentesco e para a participação na organização comunitária.

No meu último dia no Ubim, tentei acertar minhas diárias com o presidente Seu Filipe, mas ele se recusou a me deixar pagar. Disse que havia abatido as diárias de barqueiro dos meus turnos de trabalho nos *ajuris* da trilha e da casa do motor e que só

64 As aspas aqui servem para ressaltar que a legalidade desse pagamento de diárias a PM é motivo de debate.

havia uma diária de diferença, que ele havia resolvido perdoar. Agradei, mas fiz questão de pagar a diária restante.

3.4 Organização

Situação D1: planejada para facilitar

Quando contou que interrompeu os estudos para *buscar conhecimento* para a comunidade, Seu Pedro se referia a diversas coisas, entre elas os cursos de formação da Prelazia e, mais tarde, do IDSM, a participação nas reuniões da Reserva, discussões com as instituições em Maraã, Tefé, Manaus e Brasília. Certa hora, contou uma história de um seringueiro baiano no rio Juruá que passava dificuldades financeiras e que, em determinado momento, começou a sonhar todas as noites com uma voz que dizia que seu futuro estava na Bahia. Um dia, despede-se da família e entra em um barco em direção à Bahia para saber o que aquele sonho significava.

No mesmo dia que chega à Bahia, coincidentemente, esbarra em um antigo conhecido e ambos se sentam para trocar histórias. Ele conta por que voltou do Amazonas e o outro retruca “mas isso de sonho é uma bobagem, colega. Se isso funcionasse, eu deveria ir para o Amazonas, na cidade tal, rua tal, casa tal, porque sonhei várias vezes que nessa casa um antigo *patrão* meu que enriqueceu no Amazonas deixou um pote de ouro guardado dentro da parede do quarto menor”. O seringueiro ficou sem palavras: o endereço que o colega havia dado era o da sua casa. Despediu do conhecido e entrou no mesmo dia em um barco para o Amazonas. De volta à sua casa começou a cavar as paredes da casa de taipa e encontrou o pote cheio de ouro. A conclusão, disse Seu Pedro Sergio, é que às vezes a gente vai longe para descobrir que a resposta já estava aqui o tempo todo.

“Quando eu aprendi a, e, i, o, u eu virei professor”, disse Seu Pedro logo no início de nossa conversa. “O que eu estudava eu aprendia, e o que eu aprendia eu botei em prática,” afirmou, lembrando que o *método* que usava em sala de aula chamava-se *Igapó*, e “falava da vida da gente”. Seu Pedro contou que quando começou a plantar açaí ao redor de sua casa, seus vizinhos não entendiam: “tá cheio de açaí no mato!” Ele reitera que é preciso valorizar “porque hoje tudo é fácil. A gente facilitou. A gente quis facilitar”. Hoje a comunidade Boa Esperança possui despoldadoras e freezers movidos a energia solar, e vende polpa de frutas em Tefé. Seu Pedro é muito descontraído, e

durante a nossa conversa ele cantou, fez brincadeiras e contou anedotas, mas esse foi o momento em que ficou mais sério. Ele concluiu “hoje eu vejo assim, ao redor da minha casa é só açazal, tem açai, porque eu disse assim, eu vou facilitar a vida dos meus filhos para eles não passarem o que eu já passei. Então tudo a gente facilitou, muita coisa! Hoje em dia todo mundo tá feliz da vida. E foram os pais que facilitaram”.

As nove famílias que fundaram a comunidade Boa Esperança antes viviam no *igarapé* Juá Grande, onde trabalhavam com seringa, sova e outros produtos da floresta, e Seu Pedro compara com a construção de Brasília: “Boa Esperança também foi planejada!” A fundação da comunidade não era apenas uma mudança de localidade, a intenção era “mudar nossa vida”, e, para isso, “tivemos que deixar de cortar seringa, tirar sova... quebrar castanha nós ainda quebramos, mas ‘bora trabalhar só com agricultura!’ Abandonamos nosso equipamento de seringa! Senão nós nunca tinha deixado. Aí viemos trabalhar aqui só com agricultura”. A nova localidade ficava em uma terra mais alta do que o Juá Grande, com mais espaço para agricultura, e originalmente se chamava Ponta da Samaúma, por causa de um exemplar que tinha ali. Mas o *patrão* mandou cortar a árvore, e a comunidade deu um novo nome para o local.

A comunidade foi fundada em abril de 1987 por nove famílias, e trinta anos depois está com 80 famílias e cerca de 300 moradores, sendo a maior comunidade da Reserva. Seu Pedro deu aula por pouco tempo, sempre ocupado assumindo cargos na organização das comunidades, mas atuou muito tempo como Agente Ambiental Voluntário, lidando com possíveis infrações aos acordos de manejo de recursos da RDSA. Seu Pedro é um homem forte, de bigode grosso e riso largo, e compartilhou diversas histórias em que correu riscos durante o trabalho de proteção do lago. No trabalho de proteção do lago era preciso flagrar os infratores, o que produzia encontros tensos em que qualquer descompasso poderia desvirtuar em violência. Alguns desses encontros se davam sobre canoas no meio do lago.

Seu Pedro conta que em alguns casos, quando os infratores eram *peixeiros de fora*, a solução para sensibilizar era convidá-los para conhecer a comunidade, mostrar que eram muitas famílias de agricultores que dependiam do lago, oferecer muitas frutas e convidar para jogar futebol. Quando o infrator era comunitário da região, o trabalho era de “incentivação, educação e conscientização” para que ele pudesse “dar uma vida melhor para as pessoas que vem depois de nós”. Nesses casos, Seu Pedro afirmou que fazia questão de chegar com a canoa sem atrapalhar a rede infratora, e, antes de começar qualquer assunto, oferecer um cigarro ao pescador e aceitar o que ele oferecer para

beber. Em seguida, normalmente, afirmava como os comunitários da região deveriam se ajudar, “que ninguém ali quer o mal de ninguém”, e que por isso todos deveriam honrar os acordos de uso da região, para evitar que qualquer um pague multas, ou que os filhos não tenham uma vida melhor.

A organização como um todo, segundo o ex-seringueiro, é “para que eles possam dar uma vida melhor para as pessoas que vem depois de nós”. Meu gravador ainda marcava menos de 20 minutos de gravação, mas o assunto havia ficado sério, os olhos de Seu Pedro se encheram de água e ele concluiu “e o mais fácil nós estamos nos beneficiando, está ficando mais difícil, e se nós não facilitar para eles, eles não vão se sentir bem e eles vão dizer assim: ‘meu pai não pensou em mim’”. Seu Pedro se emocionou e o gravador registrou 25 segundos antes que eu, desajeitadamente, tentasse romper o silêncio. O ex-seringueiro afirmou então que tinha 59 anos de vida e 59 anos de luta, limpou os olhos e disse “tem pergunta?”. Eu tinha várias.

Situação D2: defender a família

Dona Maria era filha caçula de Seu Bartolomeu, professora de educação infantil do Ubim desde 2014, e conhecida na região como hábil *puxadora de dismintidura*.⁶⁵ Havia aprendido com a mãe sobre as plantas que curam, e com a tia, professora do MEB, sobre as letras. Certo dia, contou-me das inúmeras dificuldades que havia vencido para ir à escola, e perguntei por que queria tanto estudar. Dona Maria respondeu que acreditava que, “por meio do estudo, podia defender a minha família, defender o lugar onde eu morava”. Com 47 anos, Dona Maria se lembra de ver muitos conflitos com invasores nas áreas de pesca, mas conta que “tinha um plano assim de, em poucas palavras, conseguir resolver aquela situação sem haver briga. Então esse era o meu sonho: de chegar na frente e ter a possibilidade de explicar uma coisa, o que é verdade e o que não é, o que é bom, o que pode nos ajudar”. Embora seu objetivo explícito fosse defender sua família e o lugar em que vivia, a resolução que buscava não era somente para os seus, posto que queria “também falar para aquele pessoal que estava invadindo que aquilo não era bom. Mas às vezes eu não sabia nem explicar”.

Dona Maria foi muito ativa nas CEBs e na organização comunitária, mas, em meados dos anos de 1990, foi vítima de malária *P. falciparum*, conhecida por malária

65 Ver Câmpera (2018).

cerebral, e teve de se mudar para a casa de uma tia em Manaus para se tratar. Depois de curada, permaneceu na capital ainda por cinco anos, período em que terminou os estudos básicos e começou faculdade de pedagogia. Voltou ao lago antes de terminar a faculdade para trabalhar para o Projeto Amanã, ajudando a organizar comunidades e setores durante a implantação da RDSA. Em 2002, decidiu terminar a faculdade e, para isso, foi trabalhar nas escolas de Maraã para poder participar do Parfor.

Contrariando o padrão regional de casamentos, Dona Maria adiou aceitar um pretendente até pouco depois dos seus 40 anos, não porque faltassem interessados, mas porque tinha medo de perder a liberdade de participar nas organizações que tanto gostava. Durante muito tempo quis até ser freira católica, impactada pelos trabalhos de Irmã Carmem, que dirigiu o hospital de Tefé, e do Irmão Falco, muito atuante no Movimento de Preservação dos Lagos. Quando percebeu que não seria freira, planejou ter um filho solteira, que nasceu em 2002, mesmo ano que foi trabalhar nas escolas de Maraã.

Como professora, Dona Maria passou por várias comunidades da região, hospedando-se algumas vezes na casa de parentes. O trabalho de docência, no entanto, não afastou Dona Maria da organização comunitária. Mais do que simples trabalho de gestão ou de política, a organização comunitária para Dona Maria “era uma forma de ser uma ligação entre eu e Deus. Então tudo aquilo que eu fazia pelo bem do povo, eu tinha aquilo como uma [forma de ser] discípula de Deus.”

Orgulhosa com a boa conservação do material, a professora me apresentou ao *M'bora Cantar*, um livreto das CEBs com letras de música para animar os encontros de organização. Algumas eram músicas famosas, como o *Xote Ecológico*, de Luiz Gonzaga, e *América do Sul*, de Ney Matogrosso, mas a maioria eram composições menos conhecidas, algumas delas de comunitários. Uma delas era *Eu sou feliz é na comunidade*, uma composição cantada nas CEBs de todo o país, mas que ganhava ou perdia versos em cada região, e tinha sua versão particular na Prelazia de Tefé. Nesse tempo, Dona Maria atuava principalmente na animação com as crianças e na organização do setor, e, quando conversamos, era secretária na atual diretoria da associação do setor Amanã Um.

Em um dos dias subsequentes em que voltei para conversar com Dona Maria, perguntei: você disse que queria estudar para defender a família, deu certo? Deu, enfim, para defender o lugar onde morava sendo professora comunitária? A resposta foi uma versão da história do “comunitário que não foi” (situação B2) com mais detalhes sobre

os artigos do estatuto do Ubim, regras de gestão da RDSA e conversas com autoridades em Tefé.

Situação D3: senta, faz um grupo

Quando tinha oito anos, em um seringal lá no rio Juruá, Seu Tiago foi mordido por uma cobra e acabou perdendo uma das pernas. Anos mais tarde, no *igarapé* do Juá Grande, tornou-se professor pelo MEB ao lado de Seu Pedro. Aos 17 anos já era uma liderança, fez curso de animador de setor e trabalhava com Seu Bartolomeu, além de ser catequista no Juá Grande. Perguntei a ele qual a diferença entre viver no Juá Grande e na Boa Esperança para que o primeiro não fosse comunidade e o segundo fosse: “Tem várias diferenças. Muitas vezes você mora ali, seis casas, mas não é comunidade. É um povoadinho. Porque ali não tem a palavra de Deus, não tem organização. Várias coisas não acontecem lá.”

Antes da chegada do bispo Dom Mario ao *igarapé* do Juá Grande falando em comunidade, “ninguém sabia o que era comunidade. Ouvia falar ‘comunidade’ mas ninguém sabia como é que era que funcionava comunidade, como que era uma comunidade. Ninguém sabia nada”. Perguntei se as casas no Juá Grande eram mais afastadas, mas Seu Tiago negou. Mas, se não era comunidade, era o quê? Seu Tiago deu de ombros: “era um povo que vivia lá, dizia que era católico, mas que não tinha celebração nenhuma dia de domingo. Não tinha diversão também, diversão única que tinha era jogar bola. A gente fez um campozinho, era só o que fazia”.

Ao deixar de ser um povoado para fazer-se comunidade, algumas coisas mudam, “a palavra de Deus, muitas vezes não é vivida mas é celebrada”, “passa a se organizar, muitas vezes sem ser no papel mas já é uma organização, já escolhe quem é o presidente, quem é o secretário” e, por fim, “já é visado pelos políticos, muitas coisas que vem do poder público já passam lá, porque é uma comunidade”. Ser uma organização parece, portanto, algo importante no processo de tonar-se comunidade. Mas o que seria, afinal, uma organização? Para Seu Tiago “organização inclui aquilo que você quer debater”.

Em uma organização, quando há um assunto a se resolver com alguém, “você senta, faz um grupo, e aquele grupo vai discutir como a gente vai abordar aquele assunto, como é que a gente vai poder chegar naquela pessoa para conversar, né? Como é que a gente vai resolver os problemas que tá acontecendo. Organização é esse ponto”.

Para participar dos cargos da organização, no entanto, era preciso saber ler, habilidade rara no lago Amanã durante os anos de 1980. Perguntei para que era necessário saber ler para ter cargos, e Seu Tiago me contou a função de cada cargo.

O presidente, no dia da reunião, precisava sentar para escrever a pauta, “os assuntos que vai acontecer na reunião, então já discute quais são os assuntos que vai ser resolvido naquela reunião”. O secretário precisava saber ler para “anotar as coisas, registrar”, e o secretário de finanças, ou tesoureiro, precisava “saber um pouco ler para fazer a prestação de contas, saber o que entra e o que sai”, e o catequista, “esse é o principal que tem que saber um pouco ler para ele ler a palavra de Deus e para entender”. Seu Tiago havia alfabetizado boa parte das pessoas da comunidade e ainda dava aulas quando estive na comunidade Boa Esperança. Era locutor na Rádio Livre Voz da Selva, que pegava boa parte do lago Amanã, e participava ativamente da organização do setor, mas contou que o movimento católico estava fraco havia muitos anos. Perguntei se o movimento havia acabado, mas ele foi rápido em negar: a Igreja havia saído, “mas nós ficamos”.

Situação D4: outra geração

Seu Pedro, Dona Maria e Seu Tiago são professores antigos do lago Amanã, parte da geração que lutou muito pelo reconhecimento das comunidades. A docência, para eles, é entendida como parte fundamental da organização comunitária, sem a qual não haveria sequer quem ocupasse os cargos da diretoria. Além disso, é vista como parte de um trabalho a serviço do povo que os conectava com Deus. Mesmo outros trabalhos na organização, como o caso da proteção do lago, são tratados em termos educativos: “incentivação, educação e conscientização” para explicar pacificamente ao outro comunitário o que deve ser melhor para ambos.

Essa perspectiva sobre a educação não é, no entanto, a posição das novas gerações. Os professores na comunidade Monte Ararate em 2017, naturais da comunidade Boa Esperança, por exemplo, afirmaram que haviam se tornado professores por “falta de opção”, e que mudariam de emprego se houvesse oportunidade. Ouvi pequenas variações disso de outros professores em Maraã, inclusive do secretário de educação e do coordenador do meio rural.

João, conhecido por Careca, havia acabado de terminar o segundo grau quando seu pai Tomé, presidente do Bom Jesus do Baré, lhe disse para se inscrever na seleção

de professores de Maraã. Sua mãe havia sido professora do MEB, mas ele próprio nunca havia pensado em ser professor e considera que chegou à função por falta de opção, e não por escolha própria. Seu primeiro ano como professor foi em outra comunidade do lago, de onde normalmente saía de rabeta depois das aulas às sextas-feiras para visitar a família no Bom Jesus do Baré e voltava sempre na segunda-feira antes das aulas. Sua primeira avaliação comunitária foi negativa; ele afirmou que o problema era que os comunitários queriam que ficasse na comunidade, mas ele queria visitar seus parentes. Quando conversamos, afirmou que não via nenhuma semelhança entre ser liderança comunitária e ser professor. Em seu segundo ano, foi lotado em sua própria comunidade, onde voltou a ser catequista e passou a atuar como vice-presidente da associação comunitária, organizando assembleias e dias de trabalho coletivo.

André também foi incentivado pelo pai Pedro, à época presidente da Boa Esperança, a se inscrever na seleção de professores de Maraã. André também afirma ter se tornado professor por falta de opção, e também foi lotado inicialmente em outra comunidade, no seu caso uma bem mais pobre, perto de Coari e fora da Reserva. André afirmou que ir a uma comunidade sem muita organização foi como ver o passado da comunidade Boa Esperança. Durante as noites, André, sua esposa e filho penduravam as redes em um lado da sala de aula da escola, enquanto a outra professora e sua família penduravam as redes do outro lado. Lá, não havia associação comunitária, o motor de luz não funcionava, a prefeitura não atendia direito, mas os moradores eram muito generosos, dando vários presentes aos professores. Ao chegar na comunidade, inaugurou uma associação para pressionar a prefeitura a atender a comunidade e criou uma caixinha para construir estruturas comunitárias. Seus esforços foram interrompidos quando foi lotado na comunidade Boa Esperança e voltou para perto de seus parentes.

Organizar-se comunitário no lago Amanã: defender e facilitar

Salta aos olhos na situação D1 a percepção aparentemente contraditória de Seu Pedro: ao mesmo tempo em que há uma consciência de que sua geração precisa ser valorizada porque passou por muitas dificuldades para facilitar para os filhos e netos, há também a de que “está ficando mais difícil” hoje porque sua geração teria se beneficiado do “mais fácil”. A organização, para ele, tem como objetivo “dar uma vida melhor para as pessoas que vem depois de nós”, e, assim, é uma atividade de cuidado voltada ao futuro. Para “mudar de vida” era preciso planejar o futuro. Tendo como

referência o horizonte das gerações (Wanderley, 1996), o objetivo era facilitar para os “que vem depois de nós”, pensar no futuro dos filhos, e a escola parece ter um papel fundamental nisso, posto que aparece como elemento mobilizador desde o início da organização até os dias de hoje.

A professora Dona Maria, na situação D2, deixa claro que seu esforço para estudar tinha um objetivo: defender a família e o lugar onde morava. A educação parece surgir como uma possibilidade de resolver pacificamente um conflito que, com frequência, ficava violento, uma possibilidade “de chegar na frente e ter a possibilidade de explicar uma coisa, o que é verdade e o que não é, o que é bom, o que pode nos ajudar”. Mais do que uma utopia, a educação surge aqui de uma forma prática, quase como uma técnica para *explicar o que é bom* tanto para os seus parentes e vizinhos quanto para os invasores, uma técnica de pacificação. Nesse sentido, para Dona Maria, a educação parece uma técnica a serviço da organização comunitária. O acesso às leis, aos direitos e à sua efetivação também foram ressaltados quando perguntei à Dona Maria sobre como ela pôde defender sua família com a educação: a tensa disputa por território da situação B2 (“o comunitário que não foi”) é resolvida utilizando o seu conhecimento das regras da RDSA, do Demuc e do estatuto da comunidade.

Parece existir, no entanto, uma mudança geracional na forma de perceber o trabalho docente e suas possibilidades. Enquanto, para Seu Pedro, Seu Tiago e Dona Maria, a relação entre o trabalho de professor e a organização parece explícita, a geração que aparece na situação D4 é formada por professores jovens que veem a educação como um trabalho do qual querem escapar assim que possível. Ainda que sejam filhos de lideranças comunitárias instigados pelos pais a ocupar o cargo, essa geração parece ter menos esperanças em possibilidades emancipatórias da educação, adotando uma perspectiva pragmática sobre a docência. No caso deles, a docência não chega sequer a ser descrita como uma escolha: é sempre derivada da *falta de opção*. Importante notar, no entanto, que, independente das possibilidades que veem na educação, vários seguem ativos na organização de suas comunidades, participando das reuniões, assumindo cargos nas diretorias das associações etc.

Mais do que uma entidade específica, ou determinado movimento social, a organização parece ser uma forma específica de lidar com problemas, uma metodologia. Nela, o morar junto é uma forma de mobilização e o parentesco uma ferramenta de luta. A organização seria, então, uma forma específica de lidar com as demandas próprias de uma vida em comunidade. Seu Tiago salienta essa relação na situação D3: senta, faz um

grupo, discute, estabelece funções, encaminha, faz ata. A organização como uma metodologia baseada na negação do uso da força como principal forma de resolução dos problemas, fundada no debate democrático, e que considera a alfabetização imprescindível para fazer-se funcionar.

**

Uma das coisas que chama a atenção tanto na leitura das Avaliações Comunitárias de Professores como nas entrevistas com professores urbanos e rurais é a quantidade de demandas extraclasse que recebem os professores. Para os professores urbanos com quem conversei, essa era a principal diferença entre o trabalho no interior e na sede: nas comunidades, o trabalho nunca acabava, incluía as noites, fins de semana, feriados etc.

É possível que o fato de muitas lideranças terem sido professores nos primeiros anos da organização comunitária tenha produzido essa expectativa de participação obrigatória dos professores nos eventos religiosos, *ajuris*, reuniões, e, mais que isso, de um comportamento diário exemplar como comunitário. Essa geração de lideranças via na educação formal uma chave capaz de garantir o acesso às leis e direitos, e um método de resolução pacífica de conflitos tanto entre os comunitários quanto com peixeiros e invasores. Salta aos olhos que essa geração de lideranças do setor Amanã Um tenha incentivado seus filhos a se tornarem professores, provavelmente tendo como referência sua própria experiência, ainda que estes não compartilhem com os pais de qualquer otimismo quanto às possibilidades emancipatórias da educação formal.

Ainda assim, as escolas comunitárias são um importante elemento do cotidiano local, normalmente construídas no centro da comunidade, marco fundamental para que se considere a comunidade uma *comunidade de verdade*. As escolas são o lugar onde as crianças da comunidade, via de regra parentes, passam boa parte do dia, e onde os comunitários podem criar seus filhos em conjunto, reforçando seus laços e consolidando alianças. Independente das diferenças entre professores do passado e do presente, as escolas seguem como estruturas comunitárias em direção ao futuro.

A escola comunitária compartilha com a organização, portanto, esse horizonte em direção ao futuro, e, nesse sentido, podemos entender melhor como algumas lideranças veem a docência agindo a serviço da organização comunitária. As situações descritas neste capítulo, e organizadas sob os mesmos eixos encontrados durante as

análises das Avaliações Comunitárias de Professores, demonstram ainda como a invenção das comunidades teve como base a intensificação de algumas práticas anteriores, como as trocas de visitas, grupos de oração, *ajuris* e jogos de futebol. As comunidades surgem então como algo próximo a um sindicato de parentes, um acordo de ajuda mútua entre alguns parentes e compadres, tendo como objetivo a garantia de direitos, a defesa da família e um esforço para facilitar a vida dos filhos e das próximas gerações. Interação, parentesco e organização, portanto, são eixos importantes porque se retroalimentam, são coisas diferentes, mas estão uns a serviço dos outros.

Parece ser inegável que os comunitários demandam de seus professores uma série de funções não relacionadas diretamente à docência, mas, para entender esse fato, é importante perceber que, embora os comportamentos dos professores precise ser exemplar, há a expectativa de que os outros comunitários também cumpram essas funções. Viver em comunidade, tornar-se comunitário, inclui, portanto, participar dos trabalhos coletivos de construção e manutenção da comunidade, estar disposto a trocar diárias com seus vizinhos para ajudar nos respectivos roçados, visitar, comer junto, presentear alimentos e estar presente.

Fazer-se comunitário, nesse sentido, é assumir um compromisso de apoio mútuo com os demais, um compromisso de cuidar dos mais velhos e das crianças, de receber os parentes que vem de longe em busca de oportunidade. São, de fato, tantos afazeres, tantas demandas, que é fácil entender a dificuldade dos professores urbanos em se adaptar. Em um espaço tradicionalmente abandonado pelo Estado, as comunidades produzem um tipo de socialidade que não é exatamente privada e nem exatamente pública, mas comunitária. Comunidade é, portanto, compromisso com um projeto, engajamento em um empreendimento. Em uma situação em que não se pode contar com o poder público para garantir o acesso a direitos tão básicos quanto luz ou educação, o compromisso dos moradores é a única instituição capaz de garanti-los.

DESFECHO

Desfechar: /ê/ s.m. (1713 cf. rb) 1. t.d. tirar ou soltar o que fecha ou sela (algo); abrir <desfechar uma janela>. 2. t.d. dar tiro com arma de fogo; ser disparado; descarregar, desferir, disparar <desfechar um revólver, um tiro> [...]. 4. t.d. dar (golpe violento e certo); aplicar <desfechar um murro, um soco>. 5 t.d. p. ext. fig. lançar (um olhar, a vista) de modo expressivo, incisivo. 6. t. d. e. tj. Manifestar-se com exuberância, com liberdade; desatar, irromper <desfechar um grito>. [...] (HOUAISS, 2001, p. 990)

As décadas de luta da organização comunitária garantiram aos moradores legitimidade frente ao poder público e, eventualmente, acesso à bolsa-floresta e à construção de escolas e postos de saúde. Para além disso, em casos como o da RDS Amanã, a organização comunitária garantiu aos moradores mais recentemente a cogestão de grandes reservas, e, por isso, foi entendida como revolucionária por alguns participantes.

Pelo mesmo motivo, os moradores parecem ver relação entre viver em comunidade e ter acesso a direitos, como se a comunidade fosse condição prévia da cidadania na região: quem não vive em comunidade não tem agente de saúde, escola, motor de luz, bolsa-família, bolsa-floresta etc. Muitos dos entrevistados reiteraram a importância das comunidades para se ter direitos, e todos reafirmaram as comunidades como o lugar onde *todo mundo é parente*. Com uma socialidade própria, as comunidades ribeirinhas são, dessa forma, organizações de parentes para lutar por direitos e, nesse sentido, se parecem com “sindicatos de parentes”. Além de ser um eixo de mobilização por direitos, as comunidades também são pontos de apoio para parentes em movimento, lugar para acolhimento de parentes que abandonam as cidades devido ao desemprego ou a miséria. O fazer-se comunitário surge então como uma forma de transformar o parentesco em ferramenta de luta e de solidariedade.

Analisando a situação dos ribeirinhos antes e depois da organização, do meu ponto de vista era difícil não considerar a revolução comunitária um sucesso em qualquer aspecto que pudesse imaginar. Entre os anos de 1970 e 1980, movimentos sociais como a organização comunitária haviam elaborado um campo de experimentação social e de inovação sociocultural que contribuiu decisivamente para a inscrição de vários direitos sociais na nova Constituição Federal de 1988 (GOHN, 2011, p. 342).

Talvez as comunidades não sejam o *locus amoenus* que os comunitários planejavam ao falar de uma vida *em comum*, ou de comunidades *em harmonia*, mas o

tempo das comunidades marca um momento definitivamente novo para os moradores da região. Em lugares como a RDS Amanã, a organização comunitária, e a autonomia alcançada através da agricultura, guiou os ribeirinhos de uma situação de camponeses sem terra, presos a *patrões* pelas dívidas impagáveis, para uma situação de posse de terra, crédito renovado, autonomia e *benefícios* diversos. Eu havia recolhido entrevistas com antigos militantes da organização comunitária e ouvi vários deles muito orgulhosos do que havia sido conquistado.

É curioso notar que, se no tempo dos *patrões* o tamanho da dívida era equivalente ao valor de *patrões* e *clientes*, no tempo das comunidades era a ausência de dívida que transformava um ribeirinho em um comunitário em potencial. No tempo dos *patrões*, a dívida era a garantia para o *cliente* de que o *patrão* iria voltar para fornecer mais mercadorias e levar mais produtos florestais, era um lastro de uma relação com perspectiva de continuidade. Como parte importante da constituição dessas relações verticalizadas, as dívidas eram vistas algumas vezes como elementos-chave para a mobilidade social de *patrões* e de *clientes*. No tempo das comunidades, além de proximidade e parentesco, os ribeirinhos usavam como critério a ausência de dívida com pequenos comerciantes ribeirinhos na hora de escolher quem iriam convidar para as comunidades recém-criadas. A ausência de dívida, nesse caso, era indício da possibilidade de iniciar a relação de confiança necessária para o projeto comunitário. Parece existir aí uma inversão importante: se o valor do *cliente* e do *patrão* era equivalente ao valor da sua dívida, o valor do comunitário em potencial é o oposto.

Seguindo a provocação de Helen Verran de permanecer fiel ao riso provocado pelo desconcerto de algumas situações, fui inspirado a refletir sobre noções fortemente naturalizadas, como escola, professor e comunidade. Como vim a descobrir, uma escola não era exatamente sempre a mesma escola em qualquer parte. A pesquisa sobre o processo de escolarização rural na região tornou-se também um estudo sobre a organização comunitária, o tipo de socialidade que ela produziu entre vizinhos humanos e não humanos. O presente texto analisa, portanto, a experiência das comunidades ribeirinhas a partir da figura do professor comunitário e dos eixos de territorialidade, constituição da pessoa e socialidade.

Uma das minhas últimas conversas antes de partir de Tefé foi com uma das militantes das CEBs nos anos de 1970, natural do lago Uarini e atualmente moradora de Tefé e formada em teologia. Ao contrário das minhas entrevistas anteriores, não ouvi dela uma narrativa triunfante da vitória comunitária contra *patrões* e peixeiros, mas uma

reflexão profundamente crítica da revolução comunitária e do que ela chamou de “espírito revolucionário de Medellín”. Ela afirmou que o erro mais grave da revolução comunitária havia sido “desconstruir o que já estava construído”, porque os ribeirinhos estariam mudando sua forma de viver para ter direitos. A mudança para as comunidades, segundo ela, havia desorganizado a relação anterior dos ribeirinhos com os seus lagos e igarapés, aumentando muito a pressão sobre os recursos ambientais. Antigamente, continua ela, quando passava uma vara de queixadas no lago, morava uma família em frente e eles precisavam de matar só uma ou duas queixadas, mas, agora, algumas comunidades tinham dezenas de casas, e, portanto, precisariam matar toda a vara.

Sua análise era a de que os ribeirinhos “já tinham direito” à educação, terra e saúde mesmo sem viver em comunidades, e que, “ao invés de trazer eles [os ribeirinhos] pra cá [a comunidade], por que não foi dado o direito lá [onde eles viviam]?”. Esses direitos, afinal de contas, não têm como exigência prévia morar desse ou daquele jeito, e era dever do Estado criar políticas públicas adequadas aos diferentes modos de viver. Dessa forma, ela sublinhava que o processo de invenção das comunidades foi também o processo de abandonar uma forma de se relacionar com seus vizinhos humanos e não-humanos, e que as consequências dessa mudança eram imprevisíveis. No entanto, foi justamente pela ausência desses direitos, e na organização para garanti-los, que se constituíram os comunitários. Embora a disciplina histórica insista na inutilidade de tais empreendimentos, impossível não imaginar se teria sido possível garantir esses direitos sem a constituição desse novo tipo de socialidade.

Ao “desconstruir o que já estava construído”, os ribeirinhos estariam abrindo mão de sua forma de viver tradicional e se lançando em um projeto audacioso, mas que, muitas vezes, resultava em uma série de conflitos e de disputas entre parentes e vizinhos por recursos. Ela parecia ter em mente as disputas entre comunidades e setores da região por acesso a lagos, programas de manejo e recursos florestais, normalmente resolvidas (e criadas) com o mapeamento das áreas de cada setor ou comunidade.

Sobre a “relação anterior dos ribeirinhos”, é preciso lembrar que, em muitos casos, os ribeirinhos eram distribuídos pelos rios, lagos e igarapés de acordo com as demandas econômicas dos *patrões*, e podiam ser expulsos ou realocados quando estes quisessem. Além disso, se não havia disputa entre os ribeirinhos pelos recursos florestais, lagos etc., era porque as disputas de mapeamento se davam entre os *patrões* em outras arenas.

Se o modelo comunitário de democracia pela base, que elegia presidentes próprios por voto direto em plena ditadura, era subversivo durante o regime militar, a partir na Constituição de 1988 passou a ser encarado de forma diferente por candidatos e por gestores. A democratização do país marcou o início de uma multiplicação do modelo comunidades no Médio Solimões: em 1982, a Prelazia de Tefé contava com 36 comunidades em todos os seus 266.969 km² e dez municípios, em 2019, só o município de Maraã contava com cerca de 100 comunidades com escola (e mais algumas sem escola) em seus 18.000 km². Nesse contexto, as comunidades ribeirinhas se tornaram instâncias da gestão pública do meio rural, local de destinação de aparelhos públicos como luz elétrica e postos de saúde e de garantia da cidadania.

Algumas dessas novas comunidades são fruto de divisões de antigas comunidades, outras foram criadas com o retorno de famílias que haviam migrado para as cidades. Muitas delas, no entanto, foram criadas a partir do incentivo de políticos e de *patrões*, os primeiros interessados em trocar votos por território, os segundos interessados no comércio de produtos florestais e de recursos pesqueiros. Será um outro tempo dos patrões? Essas comunidades cultivam relações próximas com esses incentivadores e não compartilham a experiência histórica de mobilização, mas, eventualmente, passam a enviar seus filhos às escolas comunitárias, a participar dos jogos de futebol aos fins de semana, das festas de santo, novenas ou cultos evangélicos, das práticas de *vizinhar* e dos *ajuris* nas outras comunidades. Mais importante, elas normalmente também participam das associações de comunitários, da gestão das reservas e constroem casas comunitárias, limpam campos de futebol e demandam escolas “para ser comunidade de verdade”. Uma observação mais profunda da relação entre as comunidades que fizeram parte da revolução comunitária e as novas comunidades poderia analisar se elas, afinal, experimentam a mesma socialidade e produzem os mesmos tipos de comunitários.

Minha última entrevistada em Tefé afirmou ainda que as comunidades haviam sido construídas para “combater a exploração” dos *patrões* e peixeiros, mas “nem tudo que é bom é bom bom”. Ainda de acordo com a antiga militante das CEBs, à exploração dos *patrões* havia seguido a exploração das instituições: “a exploração dos *patrões* era cruel e doída, e essa exploração de hoje é só doída.” A exploração das instituições, segundo ela, se dava porque os comunitários eram ludibriados, porque lhes “faltava conhecimento”. Novas fontes de exploração aparentemente exigem também outros conhecimentos para lhe fazer frente.

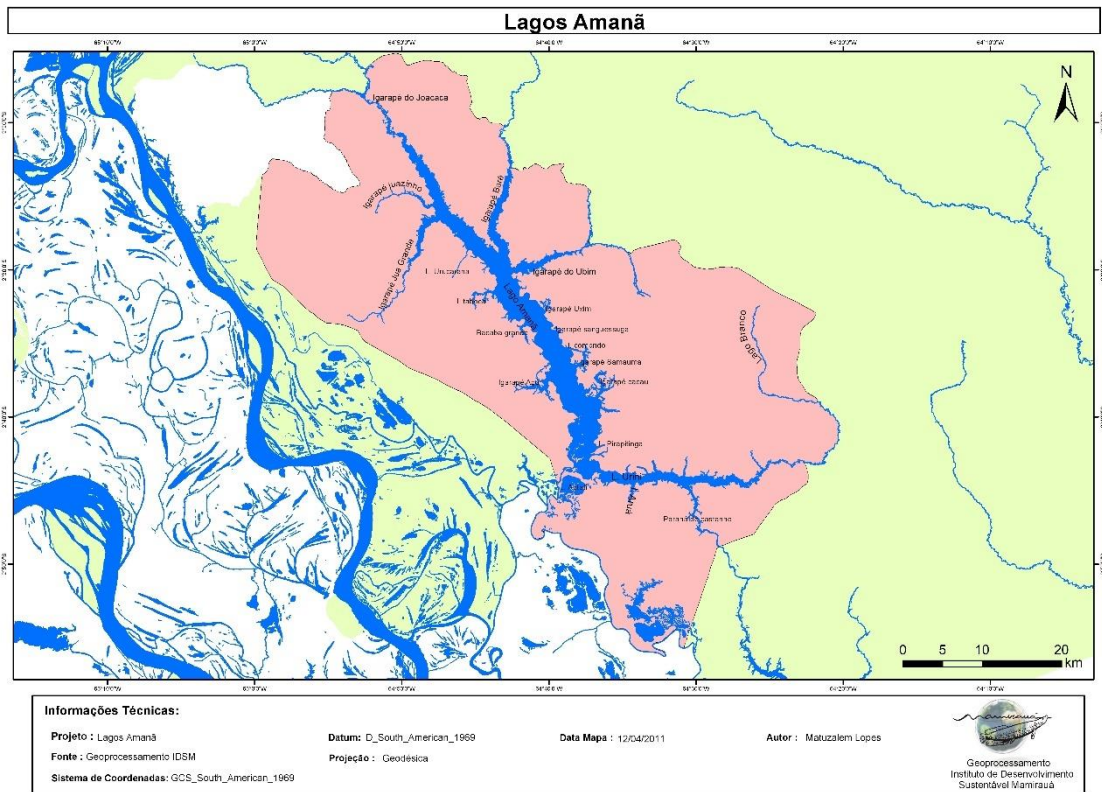
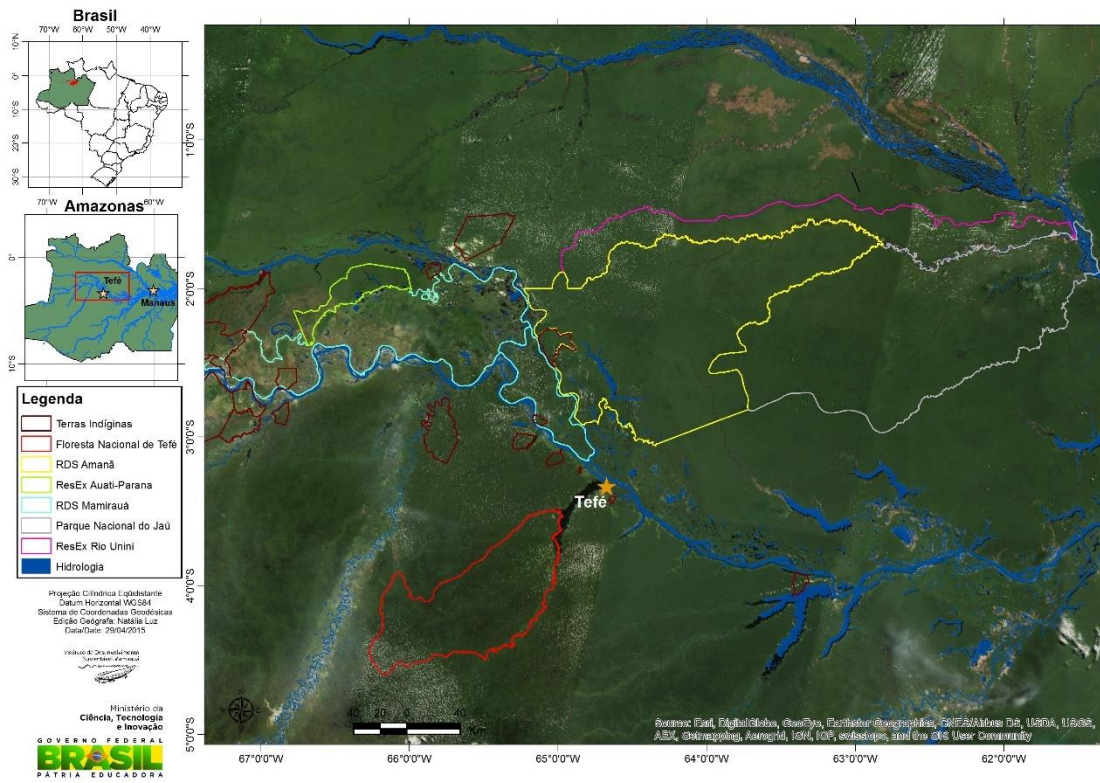
Quais seriam esses conhecimentos necessários para lidar com essa exploração sem crueldade, mas ainda com dor, é um tema ainda que merece investigação. Também seria importante compreender de quais formas esses conhecimentos deveriam ser construídos, que relação tais conhecimentos deveriam tecer com outros saberes regionais e qual o manejo necessário entre esses saberes. Por fim, restaria ainda entender se esses conhecimentos necessários para lidar com a exploração atual devem ser abrigados nas escolas ou se precisam de fóruns próprios.

Entre as mudanças nas formas anteriores de vida ribeirinhas proporcionadas pelas comunidades está a disponibilidade de luz elétrica, ainda que só por três horas por dia, muito mais comum nas comunidades. A luz elétrica permitiu a multiplicação de televisões de tela plana pelo lago Amanã, demonstrando como as comunidades servem também como vetores de hábitos de consumo citadinos, como de produtos industrializados e sua subsequente produção de lixo. De certa forma, portanto, as comunidades serviram como eixos da urbanização extensiva em pleno corredor ecológico da Amazônia. Considerando que a urbanização extensiva é o conjunto de manifestações do predomínio da cidade sobre o campo (MONTE-MOR, 1994), as comunidades parecem ser sua vanguarda mais avançada na Amazônia. Talvez essa mudança de hábitos de consumo tenha sido bem explicitada pelas agências móveis do banco Itaú, que começaram a funcionar em barcos *recreio* no rio Solimões em 2011, atendendo especialmente os beneficiários do bolsa-floresta. A experiência das agências não durou muito, mas a imagem do barco estampado com a logo do Itaú navegando em pleno corredor ecológico da Amazônia, com filas de ribeirinhos se formando para sacar o bolsa-floresta, era profundamente simbólica.

Considerando que o Lago Amanã fica não só dentro de uma RDS, mas dentro do corredor ecológico da Amazônia, surgem questões sobre como lidar com a conservação e a mobilização social em tempos de urbanização extensa. Não se trata, aqui, de retomar algum argumento neomalthusiano, a questão posta parece ser muito mais relativa a hábitos de consumo do que a quantidade de pessoas. Tampouco se trata de escolher entre uma hagiografia comunitária, uma narrativa triunfalista ou uma perspectiva niilista, incorporada ao coro que diz “não há alternativa!”, desesperançada. Mais do que cair em falsas dicotomias, ou se resignar a repetir o coro hegemônico, resta à pesquisa estar atenta à produção do novo, do inaudito, a abertura de novas possibilidades, novos mundos possíveis.

Nas comunidades, as práticas identificadas como rurais coexistem com a economia urbana-industrial e abrem possibilidades de novos arranjos sociais e ambientais. A expansão da modernidade e seu modo urbano-industrial de habitar e de produzir encontra nas comunidades um espaço de experimentação capaz de criar articulações inauditas, manejos e mediações entre a modernidade e os mundos que aquela imaginou um dia ter destruído.

ANEXO I – Localização e comunidades



ANEXO II – Quantidades de moradores, escolas e comunidades

Tabela 1 – População de moradores e usuários em 2011 no setor Amanã da RDS Amanã.

| Sector | Nº | Localidade | GPS (latitude) | GPS (longitude) | Tipo de Localidade | Município | Condição | Zona Ecológica | Nº de domicílios | Total da população |
|-------------|----|---|----------------|-----------------|--------------------|-----------|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Setor Amanã | 1 | Belo Monte | -2,74049 | -64,55317 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 12 | 77 |
| | 2 | Boa Esperança | -2,47719 | -64,76094 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 53 | 252 |
| | 3 | Sítio Cacau | | | Sítio | Maraã | Morador | Terra Firme | 1 | 5 |
| | 4 | Boa Vista do Calafate | -2,65278 | -64,60670 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 10 | 61 |
| | 5 | Bom Jesus do Baré | -2,48112 | -64,71163 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 13 | 76 |
| | 6 | Sítio Bom Jesus (Igarapé do Ubim) | | | Sítio | Maraã | Morador | Terra Firme | 1 | 9 |
| | 7 | Bom Socorro | -2,77458 | -64,67120 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 5 | 27 |
| | 8 | Sítio Igarapé do Samauma (Calafate) | -2,62403 | -64,63282 | Sítio | Maraã | Morador | Mista | 2 | 8 |
| | 9 | Sítio São Francisco (Jorge Ferreira) | -2,80021 | -64,65330 | Sítio | Maraã | Morador | Várzea | 2 | 14 |
| | 10 | Sítio Boa Esperança | | | Sítio | Maraã | Morador | Terra Firme | 4 | 27 |
| | 11 | Sítio do Monte Sinai | -2,66894 | -64,60936 | Sítio | Maraã | Morador | Terra Firme | 1 | 2 |
| | 12 | Sítio El Shadai | -2,54532 | -64,67192 | Sítio | Maraã | Morador | Terra Firme | 1 | 10 |
| | 13 | Nova Esperança do Amanã | -2,52681 | -64,68885 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 2 | 14 |
| | 14 | Monte Ararate | -2,54850 | -64,67020 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 7 | 37 |
| | 15 | Monte Sinai | -2,65888 | -64,60501 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 2 | 8 |
| | 16 | Santo Estevão | -2,72241 | -64,63835 | Comunidade | Maraã | Morador | Mista | 8 | 41 |
| | 17 | Vila Nova do Amanã | -2,72353 | -64,64613 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 12 | 69 |
| | 18 | Ubim | -2,50189 | -64,68455 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 6 | 32 |
| | 19 | Santa Luzia do Baré | -2,44251 | -64,7491 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 7 | 28 |
| | 20 | Nova Jerusalém do Amanã | -2,82437 | -64,61048 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 33 | 231 |
| | 21 | Sítio Juriti | -2,81688 | -64,63498 | Sítio | Maraã | Morador | Terra Firme | 1 | 5 |
| | 22 | Sítio Próx. Nova Jerusalém (Mariane Souza) | | | Sítio | Maraã | Morador | Terra Firme | 1 | 2 |
| | 23 | São José do Urini | -2,74169 | -64,49589 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 17 | 118 |
| | 24 | Comapara | -2,74319 | -64,58796 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 4 | 30 |
| | 25 | Santa Luzia do Juazinho | -2,42824 | -64,79901 | Comunidade | Maraã | Morador | Terra Firme | 11 | 67 |
| | 26 | Sítio Bela Vista | | | Sítio | Maraã | Morador | Terra Firme | 1 | 7 |
| | 27 | Sítio Boa Vista (cabecera do lago Amanã) | | | Sítio | Maraã | Morador | Terra Firme | 4 | 11 |
| | 28 | Sítio São Tomé | | | Sítio | Maraã | Morador | Terra Firme | 2 | 11 |
| | 29 | Sítio Sidinei (Próximo a Santa Luzia do Juazinho) | | | Sítio | Maraã | Morador | Terra Firme | 1 | 3 |
| | 30 | Sítio Boca do Taliçu | -2,69595 | -64,61541 | Sítio | Maraã | Morador | Terra Firme | 1 | 14 |

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2 – Matrículas, escolas, professores e funcionários da Semed no meio rural e na sede em Marã em 2015.

| Polo | SDF 2015 | | | | | | RMDA 2016 | | | | | |
|---------------------------|--------------|--------------|---------------------|----------------------|-----------------------|------------------------------------|--------------|----------|---------------------|----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| | escolas | indígena | matrículas / escola | estudantes / escolas | professores / escolas | estudantes / escolas / professores | escolas | indígena | matrículas / escola | estudantes / escolas | professores / escolas | estudantes / escolas / professores |
| Marã | 4,00 | | 433,25 | 413,25 | 53,75 | 7,69 | 7,69 | | 1653,00 | 7,69 | 213,00 | 213,00 |
| Vila Nova/Vizeta Alegre | 4,00 | | 55,00 | 35,00 | 2,75 | 12,73 | 12,73 | | 140,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 |
| Munabubu | 5,00 | | 31,20 | 31,20 | 2,60 | 13,14 | 13,14 | | 135,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| Marã/Itapob | 4,00 | | 42,75 | 42,75 | 2,42 | 19,00 | 19,00 | | 171,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Nova Olinda | 4,00 | | 42,75 | 42,75 | 2,42 | 19,00 | 19,00 | | 171,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| São José do Miguari | 8,00 | | 29,00 | 29,00 | 1,88 | 15,47 | 15,47 | | 232,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 |
| São Francisco do Capivara | 6,00 | | 30,85 | 30,85 | 1,35 | 23,13 | 23,13 | | 185,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 |
| São José do Bonfim | 6,00 | | 39,67 | 39,67 | 3,58 | 12,82 | 12,82 | | 246,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 |
| São João do Itapob | 6,00 | | 39,67 | 39,67 | 3,58 | 12,82 | 12,82 | | 246,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 |
| Jacinta | 4,00 | | 38,75 | 38,75 | 2,25 | 17,22 | 17,22 | | 155,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Emilã de Itabá | 5,00 | | 17,80 | 17,80 | 1,20 | 14,83 | 14,83 | | 89,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Nova Esperança | 3,00 | | 35,25 | 35,25 | 2,00 | 17,63 | 17,63 | | 141,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Nova Esperança do Arapapú | 3,00 | | 35,25 | 35,25 | 2,00 | 17,63 | 17,63 | | 141,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Fiadelfia | 3,00 | | 25,67 | 25,67 | 1,50 | 12,85 | 12,85 | | 77,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Énio Monte | 7,00 | | 41,14 | 41,14 | 3,00 | 13,71 | 13,71 | | 286,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| Porto Alegre | 4,00 | | 26,75 | 26,75 | 2,00 | 13,38 | 13,38 | | 107,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 |
| Itapob | 4,00 | | 26,75 | 26,75 | 2,00 | 13,38 | 13,38 | | 107,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 |
| Nova Jerusalém de Aquirá | 2,00 | | 70,00 | 70,00 | 3,50 | 12,73 | 12,73 | | 440,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| São Jorge do Pensacóla | 6,00 | | 25,33 | 25,33 | 1,67 | 18,82 | 18,82 | | 150,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| São Pedro | 2,00 | | 69,50 | 69,50 | 3,48 | 12,64 | 12,64 | | 139,00 | 1,00 | 6,00 | 6,00 |
| São José do Couto | 2,00 | | 38,00 | 38,00 | 2,00 | 13,02 | 13,02 | | 20,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| Total | 94,00 | 13,00 | 540,00 | 38,00 | 2,61 | 13,02 | 13,02 | | 358,00 | 20,00 | 32,00 | 274,00 |

Fonte: elaboração própria.

Tabela 3 - Formação e condições de trabalho dos professores e funcionários da Semed Maraã em 2015 e 2017.

| | professores | concurso | contrato | % contrato | ensino médio | magistério / normal | formação | | | | | | | | |
|--------------|-------------|----------|----------|------------|--------------|------------------------|----------------|--------------|-----------|-----------|-------------------|--------------------------|---------------------|-------------------|-------------|
| | | | | | | | curso indigena | em andamento | graduação | sem dados | % ensino médio | % magistério e normal | % curso indigena | % em andamento | % graduação |
| professores | 215,00 | 53,00 | 162,00 | 75,35 | | | | | | | | | | | |
| professores | 204,00 | 27,00 | 204,00 | 91,32 | | | | | | | | | | | |
| funcionários | 311,00 | 27,00 | 284,00 | 91,32 | 177,00 | 75,00 | 5,00 | 99,00 | 16,00 | 96,00 | 64,36 | 27,27 | 2,02 | 31,51 | 5,8 |
| funcionários | 320,00 | 24,00 | 296,00 | 92,50 | | | | | | | | | | | |

Fonte: elaboração própria.

Tabela 4 – Primeiros 4 dias da Avaliação Comunitária de Professores de agosto de 2009

| comunidades visitadas | | indígenas | | 2009b agosto/09 | | casas | | moradores | | assinam | | professores v | | X ? | |
|-----------------------|-----|-------------------------|------------|-------------------------|-----------|-------------|----------|-----------|-----------|---------|-------------|---------------|---|-----|---|
| nr | gps | setor | território | comunidade | município | terreno | data | casas | moradores | assinam | professores | v | X | ? | ? |
| 1 | 65 | | | São José do Maguari | 4 | | | 567 | 3389 | 297 | 36 | 20 | 4 | 12 | |
| 2 | 44 | | | São Raimundo do Juruá | 6 | | | | | 7 | 2 | 1 | 1 | | |
| 3 | 47 | Paraná do Santo Antônio | RDSM | Santo Antônio | Marasá | Várzea | | 1 | 21 | 7 | 1 | 1 | | | |
| 4 | 21 | Caruara | RDSA* | São Pedro do Jacitara | Marasá | Terra firme | 12/08/03 | 11 | 60 | 8 | 1 | 1 | | | |
| 5 | | | | Monte Alegre | | | | | | 5 | 1 | 1 | | | |
| 6 | | Caruara | RDSA* | Jacitara | Marasá | Terra firme | | 9 | 50 | 5 | 2 | | | | |
| 7 | | Caruara | RDSA* | Curupira | Marasá | Terra firme | | 11 | 74 | 8 | | | | | |
| 8 | | Caruara | RDSA* | Ponto Alves | Marasá | Terra firme | | 6 | 23 | 4 | 1 | | | | |
| 9 | | | | Bom Jesus do Araucará | | | | | | 7 | | | | | |
| 10 | | Japurá-RDS Amanã* | RDSA* | Nova Esperança | Marasá | Terra firme | | 4 | 28 | 11 | 2 | 1 | 1 | | |
| 11 | | Japurá-RDS Amanã* | RDSA* | Novo Jucaca | Marasá | Terra firme | | 2 | 10 | 7 | | | | | |
| 12 | | Caruara | RDSA* | Ponto Alegre | Marasá | Várzea | | 32 | 154 | 5 | 1 | | | | |
| 13 | | Aranapu | RDSM | Ponto X | Uarini | Várzea | 13/08/03 | 9 | 55 | 5 | 2 | | | | |
| 14 | | Boa União* | RDSA* | Jubará | Marasá | Terra firme | | 22 | 124 | 7 | | | | | |
| 15 | | Aranapu | RDSM | São Raimundo do Panauá | Fonseca | Várzea | | 11 | 83 | 7 | 2 | | | | |
| 16 | | Panaú de | RDSM | Viola | Marasá | Várzea | | 7 | 47 | 6 | 1 | | | | |
| 17 | | Aranapu | RDSM | Nova Jerusalém | Marasá | Várzea | | 12 | 56 | 7 | | | | | |
| 18 | | Aranapu | RDSM | Vila Pentecostal | Uarini | Várzea | | 4 | 34 | 6 | 2 | | | | |
| 19 | | Boa União* | RDSA* | Apatuba | Marasá | Mita | 14/08/03 | 6 | 36 | 4 | | | | | |
| 20 | | | T.I. | São Pedro | | | | | | 6 | | | | | |
| 21 | | | T.I. | Vila Nova 1 | | | | | | 6 | 1 | 1 | | | |
| 22 | | | T.I. | Nova Esperança | | | | | | 6 | 2 | 2 | | | |
| 23 | | | T.I. | São José do Cuiú/Cuiú | | | | | | 14 | 2 | 2 | | | |
| 24 | | Tijuaça | RDSA* | Santa Maria do Cururu | Marasá | Várzea | | 19 | 140 | 7 | 2 | | | | |
| 25 | | Tijuaça | RDSA* | São Francisco do Cururu | Marasá | Várzea | | 17 | 102 | 7 | 2 | | | | |
| 26 | | Tijuaça | RDSA* | Nova Betânia | Marasá | Várzea | | 14 | 86 | 8 | 1 | | | | |
| 27 | | Tijuaça | RDSA* | Putiri | Marasá | Várzea | | 7 | 43 | 6 | | | | | |
| 28 | | Tijuaça | RDSA* | Nossa Senhora de Fátima | Marasá | Várzea | 15/08/03 | 5 | 32 | 6 | 1 | | | | |
| 29 | | Tijuaça | RDSA* | Manacabi | Marasá | Várzea | | | | 11 | 2 | | | | |
| 30 | | São José | RDSA+ | Santa Isabel | Marasá | Várzea | 16/08/03 | 2 | 16 | 6 | 1 | | | | |
| 31 | | | | Santa Teresa | | | | | | 11 | | | | | |

Fonte: elaboração própria.

ANEXO III – Avaliação Comunitária de Professores

Breve seleção das avaliações da viagem de Avaliação Comunitária de Professores em agosto de 2009.

12/08/2009_ [2009b1]

Professores: “o presidente da Comunidade falou sobre o desenvolvimento dos professores na escola, segundo o mesmo, todos estão desempenhando suas funções corretamente, há uma harmonização entre comunidade e professores.”

[X]: “De acordo com o presidente o único problema que aconteceu foi a frequente ausência da professora (...). Ele disse que tentou conversar com a mesma várias vezes, mas não houve acordo, a única solução foi substituí-la.”

12/08/2009_ [2009b2]

[X]: “não está repondo as aulas que estão sendo perdidas, além de não está repassando corretamente a gasolina do transporte escolar dos alunos, segundo o mesmo de quinze litros recebidos a professora (...) repassou apenas cinco litros. Quanto aos materiais pedagógicos da professora não poderão ser avaliados pois a mesma está ausente.”

12/08/2009_ [2009b3]

[X]: “ela viajou dia cinco de junho e só retornou dia sete de julho, saiu novamente dia treze do mesmo mês e voltou somente em seu final para pegar suas coisas. Afirmou ainda que os comunitários que trazem seus filhos para estudar nesta escola reclamavam muito, pois os mesmos gastavam gasolina para vir deixar as crianças e a professora nunca estava na comunidade. O comunitário falou também que, teve problema até com a família da professora (...), pois o mesmo procurou saber quando ela viria para a comunidade e uma tia da referida professora disse que ele queria humilhá-la querendo que ela ficasse direto na comunidade enquanto que, outros professores passavam a maior parte do mês na cidade e nenhum comunitário ia reclamar. Ressaltou por fim que a professora sempre saía sem dar satisfação a ninguém. De acordo com os comunitários as aulas neste período não foram proveitosas, pois quando a professora estava na comunidade havia no máximo uma hora de aula e, ela nunca escrevia no quadro portanto os alunos não tiveram nenhum rendimento, ela apenas dava papel para que eles desenhassem ou pintassem.”

12/08/2009_ [2009b4]

Professores: “está tudo bem, ou seja, estão cumprindo o calendário escolar corretamente. (...) Os professores foram bastante elogiados pelo comunitário presente.”

12/08/2009_ [2009b5]

Professora: “não está repondo aulas atrasadas e a mesma defendeu-se dizendo que repõe fazendo atividades para casa.”

13/08/2009_ [2009b10]

Professoras: “estão desempenhando suas atividades corretamente, ou seja estão acompanhando o calendário escolar. Todos falaram muito bem dos professores. Quanto a reposição de aulas, segundo as professoras e comunitários está ocorrendo aos sábados.”

[X]: “durante dois meses não trabalhou.”

14/08/2009_ [2009b15]

Professores: “estão desempenhando um bom trabalho”

14/08/2009_ [2009b16]

[X]: “está realizando um bom trabalho. (...) não está tendo dificuldades em repor aulas, pois a mesma passou um período da enchente trabalhando em seu flutuante.”

14/08/2209_ [2009b19]

Professores: “estão trabalhando em sintonia com os comunitários.”

14/08/2009_ São Pedro [2009b21]

Professores: “Na presença do Tuxaua a senhora (...) falou ainda que, os professores estão desempenhando um bom trabalho, a comunidade apoia bastante os professores, todos estão sempre bem envolvidos com os trabalhos da escola. O presidente da Comunidade deu ênfase na questão da casa para os professores.”

15/08/2009_ [2009b23]

Professores: “estão trabalhando em parceria com a comunidade e sala de aula.”

15/08/2009_ [2009b24]

Professores: “estão atuando dentro das expectativas esperadas, o único problema é a demora para retornar quando saem para o pagamento.”

15/08/2009_ [2009b25]

[X]: “estão desenvolvendo bem suas atividades, estão cumprindo o calendário escolar corretamente, em seguida o senhor (...) falou que os professores estão trabalhando de acordo com as necessidades e que eles só pararam as aulas na ocorrência da enchente, mas já estão fazendo a reposição da maneira que podem como: aumentando a carga horária, aos sábados, feriados e alguns no período da tarde.”

15/08/2009_ [2009b26]

[X]: “estão desempenhando um bom trabalho, o único problema foi a paralização das aulas devido a enchente, mas as professoras já estão repondo as aulas que foram perdidas sempre contando com o apoio da comunidade.”

15/08/2009_ [2009b29]

[X]: “a senhora (...) [coordenadora] afirmou que o professor (...) não está cumprindo com as normas estabelecidas pela SEMED e coordenação do polo.”

15/08/2008_ [2009b31]

Professor: “está desenvolvendo um bom trabalho, repõe aulas e trabalha visando a melhora da qualidade do ensino.”

16/08/2009_ [2009b32]

Professores: “está tendo problemas com alguns professores em relação a frequência, principalmente a professora (...). (...) O presidente da comunidade, Sebastião da Silva Seabra, falou que a saúde da professora (...) gerou um problema, pois os alunos não conseguem se adaptar com outro professor.”

16/08/2009_ [2009b33]

Professores: “está tudo bem, o único problema foi a saída do professor (...).”

16/08/2009_ [2009b34]

Professores: “está tudo bem, todos estão correspondendo, exceto alguns que estão começando a dá problemas na questão de cumprir regras/normas da escola ou comunidade. Em relação a frequência todos estão cumprindo com o calendário escolar. (...) ressaltou que todos estão empenhados e compromissados com o ensino, ele elogiou bastante o esforço, dedicação e responsabilidade do senhor (...), coordenador do polo, percebe-se que o mesmo não mede esforços em suas ações, ou seja, seu trabalho sempre visa a melhoria da qualidade do ensino.”

17/08/2009_ [2009b36]

Professores: “estão se empenhando o máximo para fazer um bom trabalho apesar da paralização que houve durante a enchente que está prejudicando o ano letivo, mas essas aulas vão ser repostas, o calendário escolar vai ser possível.”

18/08/2009_ [2009b38]

Professor: “está tudo bem, o professor está repondo as aulas aos sábados.”

Coordenador: [Diretor] “está realizando sua visita regularmente, parou devido a alagação.”

18/08/2009_ [2009b39]

Professores: “estão se empenhando o máximo, estão voltadas realmente para melhoria do ensino/aprendizagem. A senhora (...) falou ainda que devido a enchente a professora (...) teve que paralisar suas aulas. Quanto a professora (...)continuou trabalhando, dando aula em seu barco.”

18/08/2009_ [2009b40]

Professores: “esse ano os professores estão realmente compromissados com o processo de ensino dos alunos diferente dos últimos anos onde os professores levavam o ensino não muito a sério.”

19/08/2009_ [2009b43]

Professor: “está repondo aulas em um outro período, e que dessa forma o calendário será cumprido.”

19/08/2009_ [2009b44]

Professores: “apesar da mudança que houve os professores estão desenvolvendo um bom trabalho.”

20/08/2009_ [2009b45]

Professores: “Falou-se sobre a frequência dos funcionários, pois houve muita falta. Logo é preciso ser feito um trabalho voltado para essa questão. Os professores tentaram se justificar, mas o senhor (...) explicou que as faltas só serão abonadas mediante a atestado médico. Segundo o senhor (...) os professores estão desempenhando um bom trabalho e que o único problema são as faltas. Quanto aos alunos do professor (...), não conseguem desenvolver a aprendizagem, ou seja, estão muito fracos, um total de treze alunos apenas cinco estão lendo bem pouco. Diante disso o senhor (...) tomou uma decisão para o bem da comunidade e da educação, quem irá assumir a turma do

professor Sebastião será a professora do reescrevendo o futuro, a senhora Maria Isis de Oliveira.”

20/08/2009_ [2009b46]

Coordenador: “está precisando fazer um planejamento urgentemente em seu polo, pois está deixando muito a desejar.”

20/08/2009_ [2009b47]

: “está tudo bem.”

Coordenador: “segundo a professora (...) o mesmo vem a comunidade duas vezes por mês.”

20/08/2009_ [2009b49]

Professores: “em relação aos últimos anos os docentes estão compromissados com a educação todos estão envolvidos participam de todas as atividades que a escola promove ou participa.”

20/08/2009_ [2009b50]

Professores: “são esforçados estão cumprindo com suas obrigações, estão precisando melhorar a parte pedagógica.”

21/08/2009_ [2009b53]

Professores: “todos estão fazendo seu trabalho direitinho, procuram sempre estar em harmonia com a comunidade, dessa forma a aprendizagem tende a melhorar cada vez mais.”

21/08/2009_ [2009b54]

Professor: “está muito bom. O único problema foi a demora quando foi receber o pagamento.”

22/08/2009_Boa Esperança [2009b57]

Professores: “está tudo bem eles acompanham a avaliação do professor. Irá participar desta atividade a partir de agora também os alunos.”

23/08/2009_ 2009b58]

Professora: “trabalha bem, mas falta melhorar um pouco mais. Percebe-se que falta parceria entre a professora e comunitários. Alguns comunitários falaram que a professora não está repondo aulas. O senhor (...) falou a todos que eles precisam dialogar para que possam viver em harmonia e quanto a professora é necessário que reponha aulas perdidas, ou seja, já passadas. (...) O senhor (...)pediu que a professora faça outro planejamento, converse com os comunitários, porque não é mais possível substituir professor neste período e o clima entre eles está muito ruim. Mas os comunitários irão permanecer com seus filhos na escola até o final do ano letivo. Pediram ainda que no próximo ano vá para a comunidade uma só pessoa.”

23/08/2009_ [2009b60]

Professores: “estão bastante empenhados, dedicados ao trabalho. O que falta nas comunidades que fazem parte do polo é planejamento os professores não estão tendo essa preparação. Mas foi repassado ao Diretor esse problema, o mesmo irá tomar as devidas providências.”

24/08/2009_ [2009b63]

Professores: “o único problema é a demora do pagamento, ou seja, os professores demoram muito para retornar. Ele pediu que a Secretaria resolva essa situação para que não haja pendência de aula.”

24/08/2009_ [2009b66]

Professor: “está fazendo um ótimo trabalho, ou seja, interessa-se realmente pela aprendizagem de todos os alunos.”

19/10/2009_ [2009b70]

[X]: “não está cumprindo com suas obrigações na escola, principal problema é a ausência da professora na comunidade. Segundo a senhora (...) mãe de aluno falou que não aceita mais a professora na comunidade. Segundo a mesma, a senhora (...) não repassou a gasolina corretamente para os alunos. O senhor (...) presidente da comunidade falou também que não quer mais a professora lecionando na escola, segundo o mesmo a professora viaja muito, se ausenta [ininteligível] vezes [ininteligível] o mês. A senhora (...) também não quer mais a professora na comunidade, o problema é o mesmo. O senhor (...) pediu para a professora fazer suas ponderações, a mesma falou que o motivo de suas viagens é de saúde, viajou inúmeras vezes para fazer exames, na oportunidade apresentou alguns exames. Na sequência continuou explicando detalhadamente acerca de suas viagens. Falou também da dificuldade encontrada ao chegar na comunidade, alguns alunos não tinham coordenação motora, hoje os alunos conseguem escrever corretamente, isso é muito gratificante, saber que aqui foi feito um bom trabalho. Continuando o senhor (...) agradeceu o trabalho da professora, não foi totalmente correspondida mas com certeza [ininteligível] algum fruto. Dessa forma ficou decidido.”

ANEXO IV – Seleção de atas de visitas comunitárias

1

Ata de reunião da Comunidade Jubará

Aos dezete dias do mês de setembro do ano de dois mil e dez, as dezenove horas e trinta minutos reuniram-se na Comunidade Jubará, pertencente ao polo São Pedro do Sapará, a gestora do polo a senhora Genilci Aparecio Quiróz, a coordenadora pedagógica do meio rural a senhora Elizangela Kaitaiff, o coordenador de construção o senhor Joaquim Marques, a coordenadora da Educação Infantil a senhora Tereza Bernardo, a professora desta comunidade a senhora Tereza Soares e comunitários. A reunião teve início com as palavras do senhor Raimundo Giacildo que, deu boas vindas a todos e passou a palavra a senhora Genilci Aparecio que fez a apresentação da equipe e em seguida citou o objetivo da missão. Logo, deu início falando sobre o que houve no dia sete de setembro com o professor Norton Alexson Parente e outros envolvidos, explicou que o professor já foi advertido várias vezes e continua causando problemas. Em seguida, passou a palavra a senhora Elizangela Kaitaiff que informou que estamos aqui para solucionar esse problema, sendo decidido junto com a comunidade, se o professor continua ou não nesta comunidade, disse ainda que, problemas sérios estão acontecendo logo, se a comunidade decidir que o professor não ficará, as responsabilidades do que acontecerá totalmente delas. Então, deu oportunidade aos comunitários que falaram já está se tornando dessa situação que, está ficando cada vez pior. Um comunitário disse que será um prazer a substituição do professor, pois, o que aconteceu no dia sete de setembro foi consequência de bebida e todos que não estão nesta reunião estavam envolvidos nas brigas que aconteceram, já estavam bebendo e quase aconteceu tragédia.

ATA DE REUNIÃO DA COMUNIDADE JACITARA, DÍGO, 20
JANERA.

NOB IX (DECOITO) DIAS DO MÊS DE ABRIL DO ANO DE 2012, NA ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE COSTA E SILVA, COMUNIDADE JACITARA, REUNIAM-SE A EQUIPE DA SEMED, COMUNIDADE E PROFESSORES, DÍGO, AFIM DE REUNIREM PARA TRATAREM DE ASSUNTOS REFERENTE AO INÍCIO DO ANO LETIVO, ENTREGA DE MÉRENDA, MATERIAL ESCOLAR, LIVRO MORTIROS, PRESTAÇÃO DE CONTAS DO PDEE 2011 E OUTROS.

DANDO INÍCIO A REUNIÃO O SENHOR RAIMUNDO RAMOS COM OS CUMPRIMENTOS AOS COMUNITÁRIOS E PROFESSORA, REPLICANDO O OBJETIVO DA EQUIPE NA COMUNIDADE, LOGO APÓS FEZ A APRESENTAÇÃO DA EQUIPE A COMUNIDADE, PASSANDO A PALAVRA PARA O SENHOR RAIMUNDO COSMO EXPLICANDO COMO É FEITA A DISTRIBUIÇÃO DA MÉRENDA ESCOLAR NAS ESCOLAS, DIZENDO A QUANTIA DA COTA DA MÉRENDA, PASSANDO QUE O QUE EXISTE NO MUNICÍPIO 10 (DEZ) ESCOLAS REGISTRADA COMO INDÍGENA NO MUNICÍPIO, RELATANDO QUE A REFERIDA ESCOLA AINDA NÃO ENCONTRA-SE REGISTRADA COMO ESCOLA INDÍGENA, PASSAVA A PALAVRA PARA OS COMUNITÁRIOS DIZENDO QUE ESTÁ DEFEIÇONADO COM A ATITUDE DOS ADMINISTRATIVOS DA SUA COMUNIDADE, POIS OS MEMBROS PRECISAM DE EXPERIÊNCIAS DE A COMUNIDADE DE RÍDIU NÃO INDÍGENA, LOGO APÓS O SENHOR RAIMUNDO RAMOS DIZ QUE NO ANO ANTERIOR A ESCOLA NÃO FOI CONTABILIZADA DEVIDO O ATRASO DO CADASTRO DA INDÍGENA, MAS QUE NO ANO ATUAL SERÁ ATUALIZADO E QUE O FOLHETO DO PDEE IRÁ SAIR PARA A REFERIDA ESCOLA, PASSANDO A PALAVRA AO PRESIDENTE DA COMUNIDADE, DIZENDO QUE VAI ATRASAR DE TUDO O DOCUMENTO PARA LEGALIZAR A ESCOLA COMO INDÍGENA, PASSANDO A PALAVRA PARA A PROFESSORA QUE A ESCOLHA DA SÉRIAS GERAIS FOI FEITA PELO A COMUNIDADE, O SENHOR RAIMUNDO RAMOS PEDI PARA SEZARECE O SÍMBOLO SOBRE A REGIÃO DA PROFESSORA TEREZA JAROS, PASSANDO A PALAVRA AOS COMUNITÁRIOS PROPONDO A COMUNIDADE QUE GOSTARIA QUE

ANTES NA COMUNIDADE, O DENOMINADO RABINOS DE A
 POSSIBILIDADE DE VIR OUTRO PROFESSOR PARA A COMUNIDADE
 JUDICA, DEVIDO A QUANTIDADE DE ALUNOS, DIZO, ALUNOS QUE E
 GRANDE, PASSANDO A PALAVRA A COMUNITARIO DIZENDO QUE
 ACOMODABAM A ESCOLA ANTIGA E O COORDENADOR DISE QUE
 A PROFESSORA NÃO PODERIA SER MAIS PROFESSORA NA COMU-
 NIDADE E ELA AFIRMA QUE NÃO QUERIA MAIS A PROFESSORA
 NA COMUNIDADE, FAZENDO ELA QUE ELA, NÃO QUER QUE NIN-
 GUÉM FIQUE MANGANDO DELA A OUTRA COMUNITARIO DIZ QUE
 A REFERIDA PROFESSORA EXPULSO UMA CRIANÇA DE OS (CIN-
 CO) DA ESCOLA E DEPOIS FICOU MANGANDO DO FILHO DELA
 POR ISSO O MOTIVO DA RELEIÇÃO DA PROFESSORA NA COMU-
 NIDADE, A MESMA COMUNITARIO DIZ QUE SEUS FILHOS NÃO
 VAI MAIS ESTUDAR COM A PROFESSORA TEREZA, TRANSFERINDO
 AOSU, SEUS FILHOS PARA A COMUNIDADE SÃO PEDRO, COM A
 PALAVRA A PROFESSORA TEREZA SOARES SE DEFENDENDO DIZ
 DO QUE FOI UM MAL ENTENDIDO DA MÃE DO ALUNO, LOGO
 ELA ESTAVA DESENVOLVENDO UMA ATIVIDADE RELACIONADA
 A ESCOLA ANTIGA, DIZENDO O COMUNITARIO QUE O PROFESSOR
 DEVE CUIDAR DO SEU TERMO E NÃO SAIR DE CASA EM CASO
 FALANDO COM OUTROS COMUNITARIOS, COM A PALAVRA UM OU-
 TRO COMUNITARIO DIZENDO QUE QUER QUE A COMUNIDADE
 DE LHA E DESENVOLVA JUNTO COM A PROFESSORA UM TER-
 BALHO DE QUALIDADE, O COMUNITARIO DIZ QUE A PROFESSO-
 RA AMEAÇA ELE DE SER PREZO E O BEPOSO DA PROFESSO-
 RA AMEAÇA DE MORTE, COM A PALAVRA OUTRO COMUNITA-
 RIO DIZENDO QUE AQUI DENTRO DA ESCOLA É PROFESSORA
 TEREZA, FORA DA ESCOLA ELA É TEREZA APENAS, EXPA-
 CHANDO TAMBÉM QUE A COMUNIDADE ESTÁ ALEIADA COM
 COM ESTA SITUAÇÃO PEDINDO OUTRO PROFESSOR PARA A CO-
 MUNIDADE PARA QUE A COMUNIDADE POSSA DE VIVIR, OUTRO
 COMUNITARIO DIZ QUE TEM QUE LEVAR A PROFESSORA ATÉ
 O PONTO X, NO RETORNO OS FILHOS E CANGOS ESTAVAM ARAI-
 CADOS. O DENOMINADO RABINOS PROPÕE UM RECEO

21

COM OS COMUNITARIOS E PROFESSORA PAULA QUE RESIDE DE
 LUTENDES, PERGUNTANDO SE A COMUNIDADE ESTA DISPOSTA
 A SE UNIR PARA REALIZAR UM TRABALHO TRABALHO, O
 PRESIDENTE DA COMUNIDADE DIZ QUE ESTA DISPOSTO A FAZER
 COM QUE A COMUNIDADE ENTRE EM ACORDO, FAZENDO A PRE-
 SENTACAO DO COORDENADOR PEDRIGO, DIZO, PEDRIGO DA ZONA
 RURAL ENFATIZANDO O SEU OBJETIVO DURANTE O DISCURSO DO
 ANO, PEDINDO A UNIAO E O INCENTIVO DA COMUNIDADE PARA
 QUE POSSAMOS MINIMIZAR O PROBLEMA NA OBRIGACAO DA LEI-
 TURA E ESCRITA DOS EDUCANDOS, PEDINDO TAMBEM QUE OS CO-
 MUNITARIOS POSSA PASSAR SUA CANTINA PARA SEUS FILHOS,
 TRABALHANDO JUNTAMENTE COM A PROFESSORA RAIMUNDO
 DIZO HARMONIZACAO, ENCORAJANDO SUAS PALAVRAS COM
 AGRADECIMENTOS PELA ATENCAO DE TODOS, PASSANDO A PALAVRA
 AO COORDENADOR DE EDUCACAO INFANTIL, ENFATIZANDO TAMBEM
 O SEU OBJETIVO PARA OS COMUNITARIOS DO SEU TRABALHO,
 PEDINDO TAMBEM A UNIAO DA COMUNIDADE, FAZENDO O ENCORAJA-
 MENTO DA REUNIAO O SENHOR RAIMUNDO RAMOS COM OS AGRA-
 DECIMENTOS PELA ATENCAO DOS COMUNITARIOS E PROFESSO-
 RES.

ASSINATURA

- 1- *Tullio*
- 2- *Mora da Costa de Freitas*
- 3- *Raimundo como Coordenador*
- 4- *Tamires Moura da Silva*
- 5- *Felipe Xavier Pimenta Mendes*
- 6- *Alexandre Martins de Melo*
- 7- *Jose Lopes Anisama*
- 8- *Alvaro Augusto*
- 9- *Reginaldo Bezerra de Carvalho*
- 10- *Jose Maria Loureiro de Sousa*
- 11- *Luiz Carlos Bezerra de Carvalho*
- 12- *Walter Almeida Almeida*

Fonte: Arquivo Semed - Maraã

desta comunidade. Com a presença a Secretária de Educação Municipal
 Valmir de Souza, a mesma saudou a todos, mencionou pontos sobre
 o motivo pelo qual nessa reunião a razão, mas o motivo foi escla-
 recido por meio de documentos oficiais devidamente assinados
 pelo Juri, há de constar os termos de luta e o de liberação da
 emancipação, também foi comentado sobre a conquista do novo
 município em relação ao (IDEB), pois fomos classificados em 1º lugar
 no rank dos (66) municípios do médio sul mato-grossense. Disse a se-
 cretária que esta é uma conquista de toda equipe que se envol-
 ve com a educação. Ficou claro nesta reunião que estamos tra-
 tando de assuntos relacionados a educação e não político. Diante
 disso entregamos um kit escola ativa, materiais didáticos, terço-
 çulos e o planejamento e a lista da merenda escolar. A
 palavra foi facultada aos presentes, uma comunidade relatou
 que os professores desta escola estão faltando muito, pois
 os mesmos alegaram que isso acontece que venham ter mais
 comprometido com seus alunos e com a escola. Por razão de os
 professores não estarem na escola, o gestor Matheus Alves
 se comprometeu em assinar o termo de entrega do faro-
 lamento escolar. Diante disso prometemos a entrega dos kits dos
 alunos onde os mesmos assinaram os termos de comprometido
 de recebimento dos kits dos seis filhos.

Sem mais para tratar todos assinaram a presente ata
 Comunitários:

| | |
|---------------------------------|------------------------|
| 01 Raimundo da Silva Bastos | 01 |
| 02 Alexandre - marinho da melo. | 02 <i>[assinatura]</i> |
| 03 Edineiza marinho da Silva | 03 Marcelino Gomes |
| 04 <i>[assinatura]</i> | 04 <i>[assinatura]</i> |

Semed - Maraã - 2012

Fonte: Arquivo Semed - Maraã

São José da Messegana às 5:30 para as avaliações dos professores, catraieiro e zeladora.

A coordenadora Amelore Cardoso deu início com uma boa tarde! Pedindo que as pessoas tenham respeito da atuação em sala de aula.

O presidente deu uma boa tarde! fazendo que eu podia começar tratar assuntos do término do ano letivo.

Os comunitários falaram que os professores são muito dedicados, não faltam, quando vão a cidade não demoram mais que 03 dias.

Os alunos aprenderam o que tiveram de aprender, pois nem tudo uma criança pode guardar em sua memória. Os alunos aprenderam a ler e escrever conforme sua série. Os comunitários falaram os pontos positivos da professora Aidaiza, foi um boa profissional nesse ano de 2012 e atenciosa, ensina com paciência, ajuda na comunidade os parentes. Ponto negativo, era quando ela saía não comunicava o catraieiro. Avaliação da professora Telmo; Os comunitários falaram que ela é uma profissional ótima ensinou os alunos a ler e a nota dela é 90%. No ponto negativo foi sobre os dias das crianças que a mesma não comunicou nenhum pais, e também saía da comunidade não comunicava os comunitários e nem o catraieiro. Avaliação do professor Jailson é um bom profissional e comunicativo na hora que ele precisa sai da comunidade ele comunica. Não foi por falta de interesse que todos os dias ele vem para a escola, por interesse dos alunos que

são, trabalhou com recursos próprios durante todos
mês e solidário, merece ficar no trabalho.

Quilias de Serviços Gerais Maria Aparecida, cumpriu
os horários, e assíduo, trabalhou corretamente, ponto
negativo não foi por interesse ela saiu por motivo de
doença mais ela desceu uma pessoa no seu lugar,
mas essa pessoa não veio nenhuma vez.

Avaliação da Coordenadora Amelore Cordoni
foi uma boa profissional trabalhou com união
com os professores e uma excelente coordenadora, esp
mos que a mesma vai para trabalhar de novo no País
foi a melhor de todos nota 10.

Ans.

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| 01 - Pinheiro da Silva Olívia | 19 - Gome Delfina mate |
| 02 - Danival nota | 20 - Augustina Sena nota |
| 03 - Taisson nota | 21 - Quintimália Marques de |
| 04 - Esmerilda Barbosa Sena | 22 - Imo Francinete Sena |
| 05 - Edson de Oliveira | 23 - Branga Delfino Proc |
| 06 - Dorisomiba Silva de Souza. | |
| 07 - Magalhem da Silva Alarício | |
| 08 - Maria do Rosário Mota Araújo | |
| 09 - Joaquina de Souza Cardoso | |
| 10 - Alzenir Sena de Souza | |
| 11 - Ana Maria Moreira Ramos | |
| 12 - Jefferson Araújo e Araújo | |
| 13 - Angélica Gonçalves da Mota | |
| 14 - Dalvana Silva Mota | |

Fonte: Arquivo Semed - Maraã

Aos doze (12) do mês de Dezembro do ano
 de dois mil e dez, na Escola Municipal Santa Luzia
 localizada na comunidade de Santa Luzia do Baré, rio lago do Imanã
 realizou-se uma reunião da Equipe da SEMED com os
 comunitários, com a finalidade de fazer a avaliação
 do trabalho docente que atuam na referida escola. Man-
 do abertura a Secretária Francis Valnice, com boas vindas
 a todos, e falou do objetivo da visita, sendo ava-
 liação do professor, com a opinião do presidente, Fran-
 cisco Lima, o professor não foi bom o seu trabalho com
 mo decente, é uma ótima pessoa, mas não querem
 que ele retorne mas, não cumpre carga horária, nem o
 calendário letivo e nem espera com a limpeza da esco-
 la, ficando assim decidido por todos presentes.
 Não havendo mais nada a relatar segue
 assinada por todos.

01 * Francisco Lima Pedrosa
 02 * Francisca Alves de Lima

Fonte: Arquivo Semed - Maraã

mil e nove, a equipe da secretaria municipal de Educação
 de Maracá reuniu-se na Comunidade Nipante Maracá para
 tratar de assuntos educacionais. Quando iniciou o senhor Rui-
 mundo Ramos começou as atividades. Primeiramente a se-
 nhora Helena Bernardo da Costa fez a correção observa-
 ções e orientação para com os materiais dos professores: plano
 de aula, plano de curso, diários de classe, projetos e relató-
 rio, (foram e facilidade) Foi entregue a quarta parte da me-
 renda escolar, material de limpeza e sem complementos de
 material didático. Perguntando sobre o trabalho da profes-
 sa os comunitários falaram que ela trabalha bem mas
 falta melhorar um pouco mais. Percebe-se que falta par-
 ceria entre professora e comunitários. Alguns comunitários
 falaram que a professora não está respondendo aulas. O se-
 nhor Raimundo Ramos falou a todos que eles precisam
 dialogar para que possam viver em harmonia e quan-
 to a professora é necessário que responda aulas per-
 didas, ou seja, já passadas. Os comunitários falaram que o
 senhor Antônio Carlos, coordenador do polo, não está fazendo
 suas reuniões. Há um problema com o mês. O
 senhor Raimundo Ramos pediu que a professora faça
 outro planejamento, converse com os comunitários, porque
 não é mais possível substituir professor neste período
 e o clima entre eles está muito ruim. Mas os comunitá-
 rios não permanecer com seus filhos na escola até o
 final do ano letivo. Pediram ainda que no próximo ano vá
 para a comunidade uma só pessoa, durante a preparação de

+ Raimundo dos Santos Gama
 Raimundo dos Santos Gama
 + Maria de Castro dos Santos
 + Maria da Cunha de Oliveira
 Maria Malagueira de Castro
 Maria Antonia de Oliveira Cunha
 Domingas Castro Gama
 Domingas
 Maria das Neves Cunha de Oliveira
 Maria
 Maria da Silva Nunes
 Joseleide Ramos Faria.
 Nereza B. da Costa
 Jucely C. Frazzetta
 Maria Luíza Barbosa Pinho

Fonte: Arquivo Semed - Maraã

do ano de dois mil e nove, na escola municipal São Luiz, localizada na comunidade de São Paulo, rio Coracy, município de Maraã, realizou-se uma reunião da equipe da SEMED com os comunitários da comunidade, com o objetivo de fazer a avaliação deste ano letivo dos funcionários da escola. Os professores Evirane, Manuel Edinei e Simoni (que está de licença a maternidade) foram avaliados pelos comunitários como bons, pois não faltam as aulas, cumprem o horário determinado, são interessados em melhorar o ensino dos alunos e interagem bastante com os comunitários para melhorar muito mais a educação dos alunos. Se tratando do coordenador os comunitários reivindicaram a falta de reuniões e visitas, a falta de interesse do mesmo em buscar melhorias para a escola, por exemplo, os alunos estão com dificuldade de cursar a EJA, por não está funcionando o motor de luz, e o coordenador não faz nada para resolver esta situação, por estas razões os comunitários gostariam que no próximo ano fosse uma nova coordenação para este polo. Não tendo mais nada a tratar foi finalizada a reunião e eu, Elizângela P. Saitaiff, fui a representante da reunião, levei

Fonte: Arquivo Semed - Maraã

ANEXO V – Relatórios do MEB

Estudo de Área para Fundação de Escola Rural – 30 de junho de 1965.

Movimento de Educação de Base

SISTEMA DE TEFÉ
Rua Duque de Caxias, 360
TEFÉ - AMAZONAS

PORTO ALEGRE

ESTUDO DE ÁREA PARA FUNDAÇÃO DE ER.

RELATÓRIO

ESQUEMA:

1. Exposição Geral.
 - 1.1. Data
 - 1.2. Equipe
 - 1.3. Objetivo
 - 1.4. Resultado da Reunião
 - 1.5. Resultado do Estudo
2. Visão Geral do Contexto onde se situa a Área
3. Resultado da Pesquisa.

1. EXPOSIÇÃO GERAL.

- 1.1. Data: 30 de junho de 1965
- 1.2. Equipe: Francisco Jerônimo Pinheiro e Carlos Gonçalves Filho
- 1.3. Objetivos: Estudar a área com a finalidade de perceber as possibilidades de fundação de ER., com a ajuda do próprio povo. Também situar elementos com qualidades de liderança, afim de que sirvam como monitores na localidade.
- 1.4. Resultado da Reunião: Depois de visitar todas as casas, reuniu-se todo o povo para debater a fundação de uma escola radiofônica e a escolha de um monitor. Tendo sido discutido o assunto, o povo aceitou a escola escolhendo para monitor da mesma o Sr. Estevão Curico, que aceitou prometendo comparecer no curso de monitores que se realizará em Tefé entre os 7 a 10 de julho de 1965. Na seguida o povo escolheu para sede da escola a residência de Sr. Manuel Curico que muito prazou a ideia. A equipe se sentiu muito contente com a escolha.
- 1.5. Resultado do Estudo: Pelo estudo realizado em Porto Alegre pode ser fundada uma escola para adultos. Porém o monitor já deixou certo para exercer a referida função. O povo desta localidade se mostrou muito interessado pela escola, apesar de não ter uma pessoa que instrua aquele povo mais todos mostram ser boas pessoas. Pelo menos são bastantes compreensivos. Este povo nunca teve uma escola.

2. VIÇÃO GERAL DO CONTEXTO ONDE SE SITUA A ÁREA

- 2.1. Históricas: Esta localidade foi fundada em outubro de 1.930 por Manuel Curico. Este cidadão viajava do Peru em procura de terras desocupadas para nelas se aboletar. Então sabendo notícias destas terras ficou pensando e resolveu ir para lá. Disse-me ele que foi para aquela localidade pela facilidade de pescade que era muito abundante e pelo terreno que é muito fértil. Além disso veio porque estas terras ainda eram desocupadas.
- 2.2. LOCALIZAÇÃO: Este povoado fica situado na margem esquerda do Rio Copedá no município de Marafá.
- 2.3. POPULAÇÃO: 38 (trinta e oito) habitantes.
- 2.4. Atividades Principais: Pesca e agricultura muito pouco. Pode-se dizer que mal dá para sua manutenção.

- 2.6. ASPECTOS CULTURAIS: Nunca houve escola nesta localidade, por isso o numero de analfabetos é imenso. O povo d'êste povoado é simplesmente ignorante, mais não contente com esta situação. Em todo o povoado há apenas um eleitor. Mas todos são interessados.
- 2.7. MEIO DE TRANSPORTE: Só existe a canoa. Não há estrada por causa da fisisgrafia da região. De maneira que para o povo desta localidade se comunicarem com a sede do municipio é somente por meio de transporte fluvial.
- MEIO DE COMUNICAÇÃO : Toda a correspondencia é expedida de Tofé.

2.9. ASPECTOS RELIGIOSOS: Todo o povo é católico. Não há outra especie de seita.

2.10. OUTROS ASPECTOS: Êste povoado vive em inteiro abandono e o povo se apresenta apático.

3. Resultado da Pesquisa:

3.1.

TABELA N. 1 - CASAS

| Propriedade | Incidencia |
|--------------|------------|
| Propria..... | 7 |
| Alugada..... | 0 |
| Total..... | 7 |

3.2.

TABELA N. 2 - Número de habitantes

| Sexo..... | Incidencia |
|----------------|------------|
| Masculino..... | 22 |
| Femenino..... | 16 |
| Total | 38 |

A população deste lugar não é muito pequena, mais tudo quanto fazem é para o patrão, pois o seu patrão são o povo do comercio ambulante.

3.3.

TABELA n. 3 - População por grupo de idade

| | |
|-------------------------|----|
| 0 a 11..... | 2 |
| 1 a 1,11..... | 1 |
| 2 a 2,11..... | 1 |
| 3 a 3,11..... | 2 |
| 4 a 4,11..... | 1 |
| 5 a 5,11..... | 1 |
| 6 a 6,11..... | 2 |
| 7 a 7,11..... | 2 |
| 8 a 8,11..... | 1 |
| 9 a 9,11..... | 1 |
| 10 a 10,11..... | 0 |
| 11,a 11,11..... | 1 |
| 12 a 12,11..... | 1 |
| 13 anos..... | 2 |
| Mais de treze anos..... | 20 |
| Total..... | 38 |

Nota-se que a população adulto é um pouca maior que a infantil.

3.4.

TABELA N. 4 - População seguda sua Ocupação

| Ocupação | Incidencia |
|-------------------------|------------|
| s/idade p/trabalho..... | 16 |

| | |
|----------------|----|
| Lavrador..... | 8 |
| Pescador..... | 5 |
| Doméstica..... | 9 |
| Total | 38 |

O povo desta localidade embora laborioso, falta ajuda da parte do patrão.

3.5. TABELA N. 5 - População segundo sua Instrução

| Instrução | Incidençia |
|-----------------------|------------|
| S/idade escolar | 16 |
| Analfabetos..... | 20 |
| Prim..... | 2 |
| Total..... | 38 |

Nota-se que a população adulta é pouco maior que a infantil

3.6. TABELA N. 6 - Níveis de salário

| Salário | Incidençia |
|-------------------------|------------|
| S/idade p/trabalho..... | 16 |
| S/salário..... | 22 |
| Total | 38 |

Todo o povo desta localidade, não recebem salário, pois a produção é entregue ao patrão, que paga da maneira que entende sem obedecer preços.

3.7. TABELA N. 7 - Alimentação básica

| Alimentação | Incidençia |
|----------------------------------|------------|
| Peixe e farinha de mandioca..... | 38 |
| Outros alimentos..... | 0 |
| Total..... | 38 |

3.8. TABELA N. 8 - Benefícios recebidos pela família

| Benefícios | Incidençia |
|------------|------------|
| Sim..... | 0 |
| Não..... | 38 |
| Total..... | 38 |

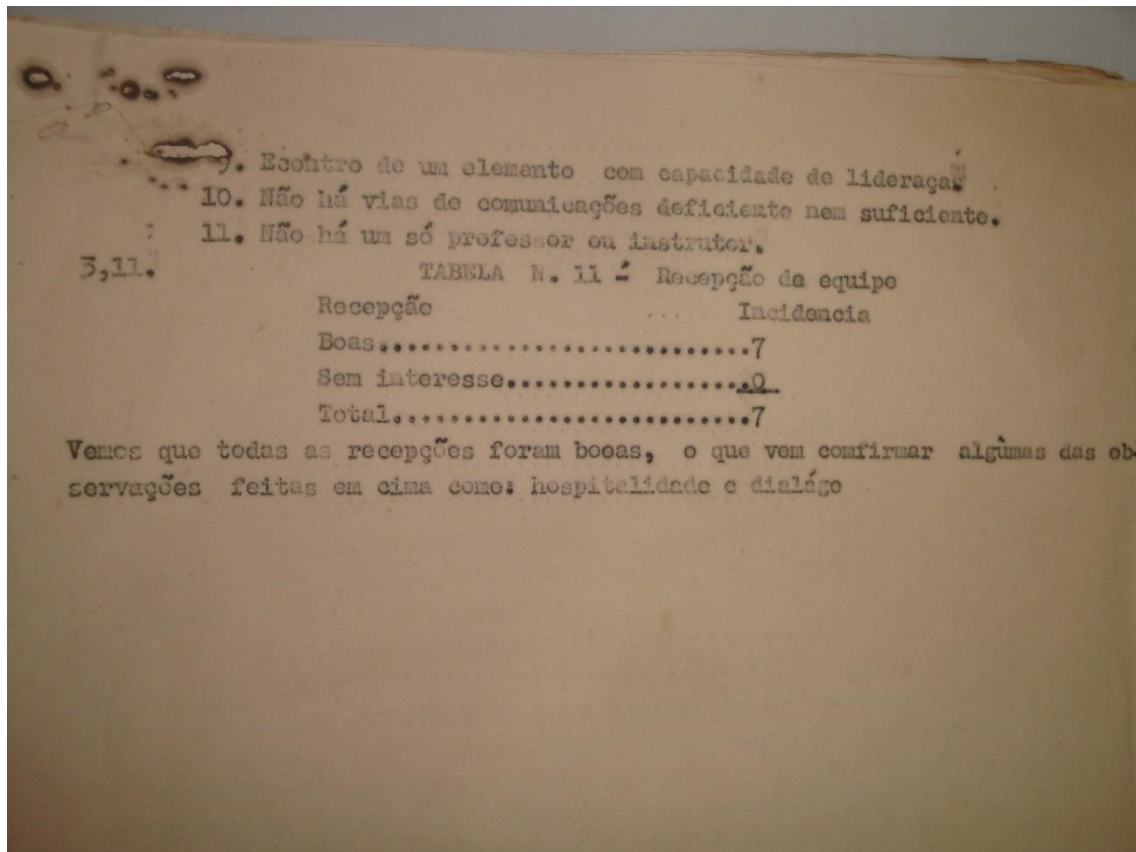
3.9. TABELA N. 9 - Doenças na população

| Doenças | Incidençia |
|-----------------------|------------|
| Malária..... | 3 |
| Não especificada..... | 4 |
| Total..... | 7 |

Embora não demonstra que tenham muitos doentes, mais o povo em si não se apresenta muito sadio.

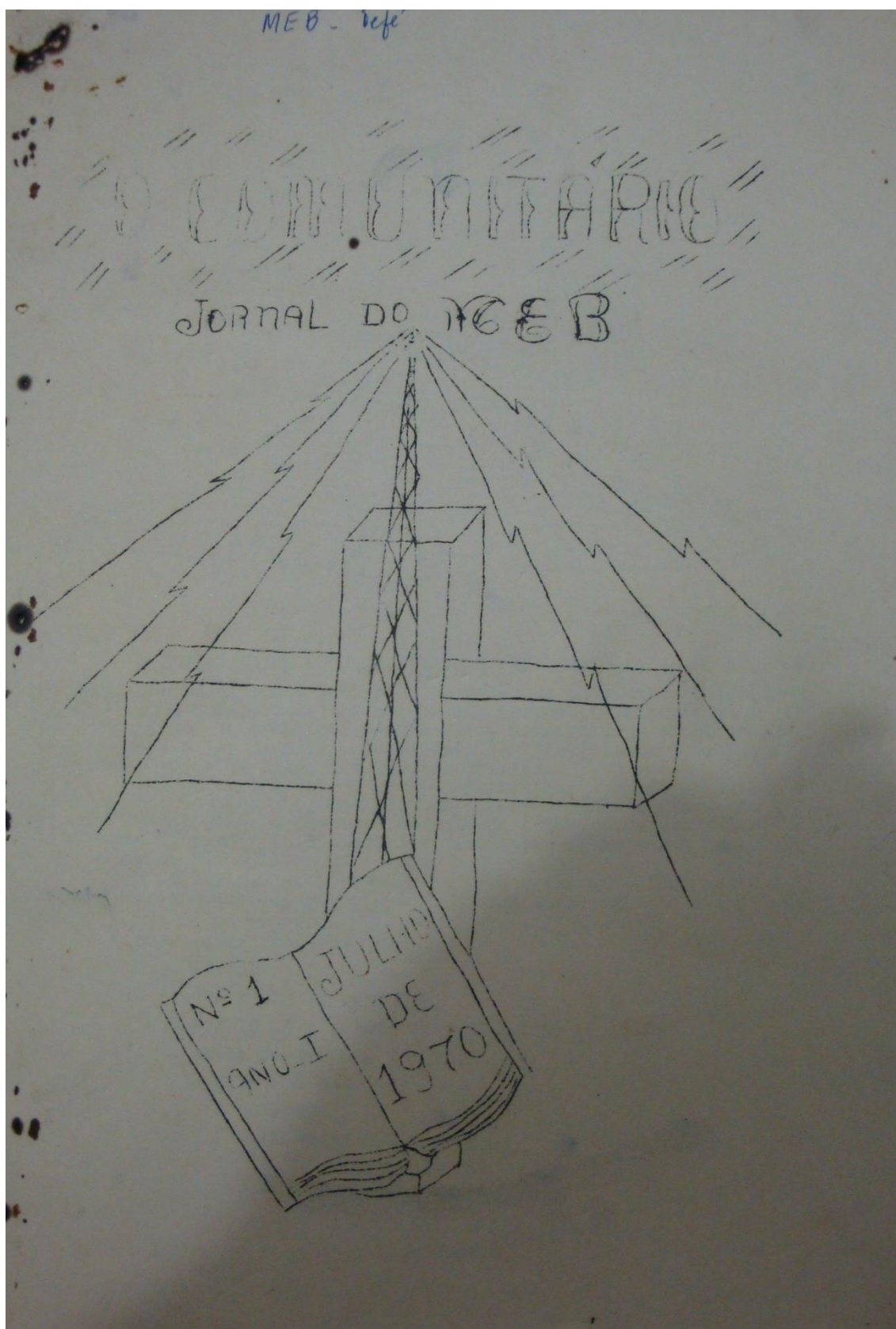
3.10. TABELA N. 10 - Outras informações

1. Conciencia de sua situação inferior e conhecimento de seu estado de analfabetismo.
2. Atitude agradável e abertura de diálogo.
3. Deficiência geral de instalação sanitária.
4. Ausencia de qualquer tipo de assistência.
5. Completa ausencia das mães de família para com as crianças.
6. Hospitaleiros.
8. Casas na maioria são feitas de madeiras e palha de palmeiras com assolho de tabuas ou ripas de paxiuba. Sempre muito alto por causa da enchente que lava toda esta localidade.



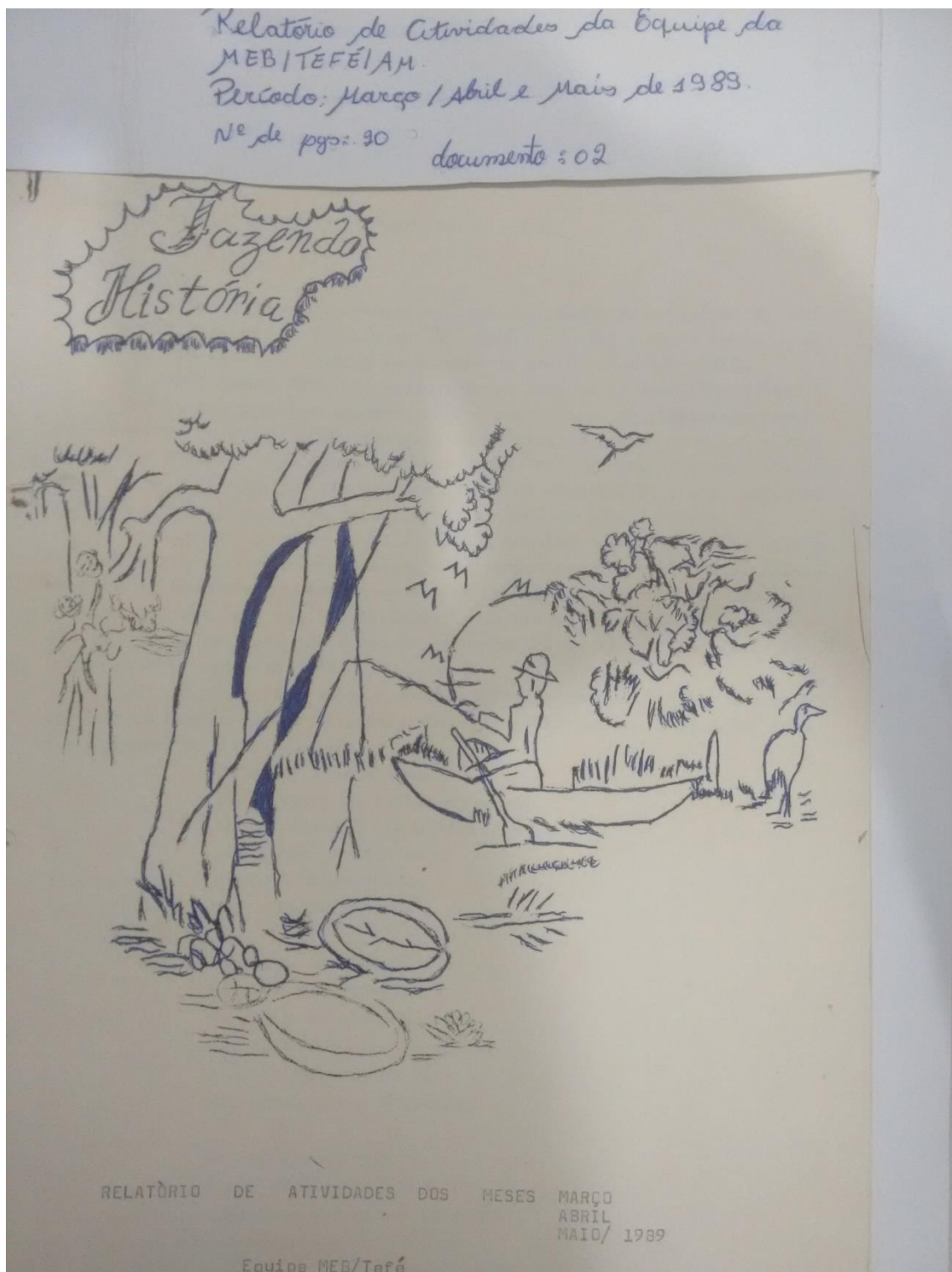
Fonte: Arquivo MEB - Tefé

Capa do jornal do MEB "O Comunitário", julho de 1970




Fonte: Arquivo MEB - Tefé

Relatório de Atividades da Equipe d MEB Tefé, março, abril e maio de 1989.



Relatório Trimestral – Março, Abril e Maio de 1989


movimento de educação de base
 Pça. Santa Teresa, 283
 69 470 - Tefé - AM
MEB

RELATÓRIO TRIMESTRAL - MARÇO/ABRIL e MAIO.

APRESENTAÇÃO:

Estamos no estado do Amazonas, especificamente no município de Tefé que tem por vizinhos os municípios de: Alvarães, Uarini e Maraã (este à margem do rio Japurá e aqueles às margens do grande rio Solimões).

O departamento MEB/Tefé desempenha um projeto de educação popular nesta gigantesca área que aglomera várias comunidades de ribeirinhos (branco, ^{negro} e índio). As experiências brotadas da prática de longos anos nesta região - pois o MEB aqui está desde 1963 - mostram um povo amável e paciente mas que sempre respondeu com firmeza aos apelos de organização e luta por uma sociedade mais justa e comprometida com a causa do povo pequeno.

O Amazonas, como um todo, é visto e apontado como uma região distante do cenário nacional, colocado muitas vezes como um local onde só existe uma imensa floresta tropical e onde seus habitantes naturais são apenas "índios que precisam ser "CIVILIZADOS", ou ainda, onde existe uma população escondida ao longo dos igapós e grandes rios, sem nenhuma importância para a economia do país.

São portanto, por estas e ~~muitas~~ outras afirmações, que o Amazonas se reporta também para o exterior, como uma região de muita riqueza, como bem expressa o poeta popular:

"O estado do Amazonas
 com a maior bacia hidrográfica
 tem floresta e tem minério,
 tem gente de toda raça
 e pelos estrangeiros
 tem sofrido ameaça.

Na parte do mineral
 podemos nos gloriar
 do nosso querido Amazonas
 com muito petróleo a jorrar
 além da reserva de gás
 que ainda falta explorar.

Em matéria florestal,
 é importante salientar
 a madeira que tem o Amazonas

ENTIDADE DE UTILIDADE PÚBLICA DECRETO Nº 62360/68
 CGC 33599119/0001-81

peixoto

2



movimento de educação de base

Pça. Santa Teresa, 283
69.470 - Tefé - AM

MEB

que continua exportar
além de árvores medicinais
que fazem as doenças sarar."

(do cordel "Amazonas Pulmão do Mundo", por: Luis Barrêto)

Contudo, ~~gostaria~~ é bom afirmar que por essa "imensa paragem verde" sempre existiu e existe gente preocupada com a sua sobrevivência...preocupado com o seu "movimento enquanto povo".

Vale expressar as grandes lutas populares ocorridas séculos passados como: a CABANAGEM, que corresponde a maior luta do povo oprimido do Amazonas; as grandes lutas não registradas pela história oficial, onde várias nações indígenas foram dizimadas nesse Amazonas afora.

"Depois de várias questões
e sérios conflitos sangrentos,
Tefé reencontra a paz
e o seu renascimento,
esperando pelo "progresso"
para seu "desenvolvimento".

Com a evolução dos tempos,
do "progresso" a chegada,
as tribos que aqui residiam
foram todas dizimadas,
deixando lendas e folclores,
em nossa história, nem sempre registrada".

(do cordel "Fundação e Evolução de Tefé" - Luis Barrêto)

E é, com a preocupação de que as "experiências de luta" do povo sofrido do Amazonas, não fiquem esquecidas, que partimos desde já para o relato das organizações vivas de libertação que o ribeirinho (branco, negro e índio) vem assumindo hoje em nossa região, pois:

"Quando OS POVOS DA FLORESTA
não cantam mais,
o POVO chora".

(Francisco Aginaldo - jovem de Tefé)



movimento de educação de base
Pça. Santa Teresa, 283
69 470 - Tefé - AM

I- O MOVIMENTO POPULAR EM NOSSA REGIÃO, HOJE.

a) A LUTA PELA PRESERVAÇÃO:

Quem não ouviu falar na luta dos seringueiros do Acre: luta pela preservação da floresta; na iniciativa de "empatar" a derrubada das seringueiras e consequentemente a morte, fome e miséria de muitos seringueiros. Quem não tem ouvido falar de Chico Mendes que encantou o mundo com a divulgação dessa luta: o "empate" crêbu asas e sobrevoa hoje todo o planeta.

"Empate", aqui na região do médio solimões, também é uma ação sagrada, onde as comunidades ribeirinhas vêm se organizando em defesa da preservação dos lagos e peixes e ninguém mais do que o poeta popular José Bezerra, filho de Tefé para explicar para nós o que é esse movimento:

Obs: neste cordel José Bezerra aproveita algumas estrofes do cordel "PÃO PARA QUEM TEM FOME" de Eugênio Dantas - MEB/Crato-CE.

I

"Deus pai, criador do mundo
Pai de Cristo, pão da vida
que veio como salvador
da raça humana oprimida
inspirai-me para escrever
sobre a fome e a comida.

II

A Igreja do Brasil
pede a todo cidadão
que vendo a realidade
faça uma reflexão
sobre a fome e a miséria
aqui da nossa região.

III

O peixe para todos nós
é um desejo presente,
porque na realidade
está sofrendo muita gente,
com a fome e com a carestia,
neste sistema indecente.

IV

É triste ver o homem,
filho de Deus criador
viver morrendo de fome
de doença crime e dor,
no meio de tanta riqueza
de um sistema opressor.

V

Não adianta enfeitar
nem ter conversa bonita,
prá se falar de peixe
nesta região tão comprida;
a fome existe de fato,
em toda parte ela habita.

VI

Gente morrendo de fome,
existe aí aos milhões
sem emprego, sem salário,
temos aí multidões
passando necessidade
nas piores condições.



movimento de educação de base

Pça. Santa Teresa, 283
69.470 - Tefê - AM

VII

Mas, porque há tanta fome
no Brasil neste momento?
se ele é o terceiro
produtor de alimento!
procuro uma explicação
dentro do meu pensamento.

VIII

Procurando então as causas
da fome na região
encontrei alguns motivos:
como falta de preservação.
Por isso morrem de fome
tanto aqui como no sertão.

IX

Para acabar com a fome
se fazem belas campanhas
e pensam que dar esmolas
é uma grande façanha;
com a miséria do pobre
há muita gente que ganha.

X

A sociedade produz
visando quem tem dinheiro
e só produz atendendo
o interesse estrangeiro
e vai faltando comida
para o pobre brasileiro.

XI

Por isso a grande saída
que eu vejo de imediato
é a preservação de tudo:
água, peixe, terra e mata,
deste país que está se acabando.
Pois só está bonito no mapa.

XII

XII

Aqui em nossa Prelazia,
Prelazia de Tefê,
já temos um bom movimento;
a luta já está de pé
em busca da preservação
do quelônio ao jacaré.

XIII

Desde o ano da campanha:
"PRESERVE O QUE É DE TODOS"
vimos então que no Brasil
está existindo muito roubo,
poucos ficando com tudo
daquilo que pertence ao povo.

XIV

Como bem seja os lagos
que pertencem a união,
uns poucos que estão em cima
ficam tudo em suas mãos
e levam assim todo o peixe,
prá nós só sobra o pirão.

XV

No ano desta campanha,
em viagem pastoral
Zé Bezerra e Irmão Faleo,
conversando com o pessoal
em uma comunidade
descobriram algo legal.

XVI

Nesta comunidade
localizada no Jutá,
ao falarem em unidade
não havia mais tambaqui
e logo pensaram um plano:
preservaremos do pararucu ao jaraqui.



movimento de educação de base
Pça. Santa Teresa, 283
69.470 - Tefé - AM

MEB

XVII

Quando eles chegaram aí Peixe! quase não havia não então para preservar um lago fizeram combinação todos entraram em acordo começou a preservação.

XVIII

E logo depois de três anos fartura já tinha chegado tabaqui e outros peixes pegava-se aos bovados foi aí que o Irmão disse: "isso sim foi abençoado".

XIX

Disse-me assim também: "Zé vamos trabalhar vamos levar esta semente que é boa de plantar vamos espalhar na Prelazia que ela vai frutificar".

XX

Espalhamos no Juruá e também no Jutá, de Solimões a baixo na Prelazia de Esari no Japurá também falamos: "preservem nossa tabaqui".

XXI

No começo parecia que a coisa não ia em frente, mas depois o povo viu o esfouço de muita gente lutando com peito e garra, de maneira bem contente.

XXII

No município de Alvarães e também no Japurá quando tem uma reunião centenas de gente vai lá, prá debater o assunto: como os lagos preservar.

XXIII

Criou-se comitês de pesca em cada comunidade são pessoas engajadas para os lagos preservar; prendendo até malhadeiras para os filhotes não mater.

XXIV

Também em nossa região o povo já colaborou, propostas para a lei de pesca o povo já preparou Irmão Falco e Tenente Targino muito nos ajudou.

XXV

Se os governos não sabem, ou não conhecem a realidade para fazer uma lei que nos deixe a vontade aceite a opinião do povo que o povo tem qualidade.

XXVI

Já enviamos proposta de lei para muitas autoridades por ultimo nós entregamos bem nas mãos dos Deputados esperamos que eles aprovelem para o bem de nosso estado.



movimento de educação de base

Pça. Santa Teresa, 283
69.470 - Tefé - AM

MEB

XXVII

Porém se não aprovarem
vai ser uma cacetada,
pois as leis que vem de cima
nos deixa desapontados.
Por que só pensam nos grandes?
sendo nós sempre pésados!

XXVIII

Pena que muitas autoridades
não querem nos apoiar
um delegado e uma vereadora
quiseram atrapalhar
prendendo algumas pessoas
que lutam por preservar.

XXIX

Mas depois desta prisão
os grupos ficaram mais fortes
combinaram uns com os outros:
"nós não vamos afrochar
preferimos morrer lutando
prá vida de outros salvar."

XXX

Se hoje passamos fome
imagine o amanhã!
os nossos filhos e netos
como é que vão passar?
se não haver preservação
o peixe vai se acabar.

XXXI

Aqui no nosso Amazonas
lagos existem aos milhões
mas o que está faltando
é uma organização
o peixe pode alimentar
para o bem desta nação.

XXXII

No Amazonas existia de montão,
segundo nossos avós,
peixe boi e tartaruga,
tambaqui, pirarucu,
mas se não cuidarmos com tempo
vamos comer cururu.

XXXIII

Se as nossas autoridades
quiserem nos ajudar
dentro de pouco tempo
o peixe irá aumentar
porque tem milhões de lagos
prá pescar e preservar.

XXXIV

O progresso continua
esmagando o pessoal
as estruturas injustas
são fonte de todo mal
e a fome é consequência
do pecado social.

XXXV

É triste vê vereadores
que só apoiam o que é mal,
falando contra esta luta
que é uma força Divinal,
nem parecem que foram eleitos
prá defender o pessoal.

XXXVI

Agradecemos de coração
aqueles vereadores
que estão nos acompanhando
ouvindo nossos clamores.
Esperamos que fiquem firmes,
seremos seus defensores.



movimento de educação de base
Pça. Santa Teresa, 283
69 470 - Tefé - AM

XXXVII

Agradeço a Deus por termos
apoio de várias entidades:
Prelazia e MEB,
estão sempre nas comunidades:
para compreendermos a luta
nos trazem muitas verdades.

XXXVIII

Queremos contar com o Sindicato
onde muitos são associados,
para vencermos a luta
temos que ir de braços dados
queremos a preservação
de todo nosso Estado.

XXXIX

Peço a todos quantos lerem
esses versos mal rimados
que leia com atenção,
pois aqui tá explicado
como defender o Brasil
das mãos dos cabras safados.

XXXX

Se for um pai de família
soldado ou delegado,
vereador ou prefeito,
governador ou deputado,
lute pela preservação:
da mata, peixe e lago.

XXXI

Se não o nosso país
vai parar no belaléu,
e o nosso oxigênio
vai todo embora pro céu
para o pobre e para o rico
a vida vai ser cruel.

XXXXII

Em toda parte do mundo
a água também poluída
já nos deixa preocupado
com o sustento da vida
pois, se acabarmos com ela
não haverá quem resista.

XXXXIII

A nossa água também
quase toda envenenada,
como o caso de Balbina:
hidrelétrica mais desgraçada,
por um pouco de energia
fez uma matança danada.

XXXXIV

Até o lago de Tefé
já começa a ser depredado,
os peixeros sem consciência
saem sempre abarrotados
levado todo o peixe
deixando-nos sem nenhum bocado.

XXXXV

Vou terminar os meus versos
porém muito envergonhado
de ver um país tão rico
partindo para o buraco
por falta de bons governantes
que saibam pilotar este barco.

XXXXVI

Quero aqui agradecer
a quem leu com atenção,
porém, gaste suas energias
lutando pela preservação
caso achou ruim
fale comigo na coordenação.

(José Bezerra, trabalha na Coord. de Pastoral- Prelazia de Tefé).



movimento de educação de base

Pça. Santa Teresa, 283
69.470 - Tefé - AM

MEB

Este movimento de preservação dos lagos, que também se dá de maneira idêntica aos "empates" de Xapuri, torna-se hoje uma forma de luta típica de toda a Amazônia legal; por isso o nosso apoio como entidade que acompanha o movimento popular é de fundamental importância.

b) A LUTA DAS COMUNIDADES X MARRETEIROS (REGATÃO)

Na prelazia de Tefé, a forma de organização das comunidades se dá em setores (setor é a reunião de várias comunidades - 6, 7, 8, .. comunidades) que estão tão próximas geograficamente). Esta forma de organização ajuda a tornar a vida dos ribeirinhos menos "dura" e "difícil".

Num desses setores, o setor Cubuá - assim chamado por ser formado por comunidades no rio Cubuá - nasceu uma luta, que surgiu a partir do grupo de alfabetização de adultos - MFB, onde os ribeirinhos travam batalha contra a exploração que há séculos os marreteiros (regatões) vêm fazendo contra essas comunidades.

Vejamos nas palavras de Alvaro, monitor de alfabetização na comunidade de Bom Jardim, Rio Cubuá, onde nasceu esta experiência; o que significa essa luta:

"...a gente recebeu livros de experiências de outras comunidades e estes livros, (junto com o Ribeirinho), fez a gente conhecer o que era preciso para poder dar valor nos nossos produtos. A gente descobriu que nós é que plantava e não tinha direito de dar preço nos nossos produtos. O patrão é quem dava preço nos nossos produtos e nas mercadorias que ele vende. Pensemo, então, como a gente podia valorizar os nossos produtos. Vimos que nós mesmo é quem deve dar o preço do nosso produto, daquilo que nós planta. Isso aconteceu primeiro no grupo de alfabetização. Em seguida, nós nos reunimo na comunidade, com todo o povo e a gente conversou sobre esse assunto. E achamos que sozinho também não podia. A gente se reuniu um dia e fomos em outra comunidade chamada Santa Rosa do Repartimento, que fica vizinha a nossa, na margem do Rio Cubuá. Falamos lá. E se fez um encontro com todo pessoal da comunidade, onde estudamos, conversamos sobre o plano e lemos até parte de livros que a gente vem estudando. O pessoal todo acharam uma coisa boa este plano de sair da dependência do patrão, que anda aí na beira. Bom, aí este plano já ficou entre duas comunidades. Lá a gente conversou com dois animadores de setor. Falar em setor, já significa mais de uma comunidade. É uma série de 6, 7, .. comunidades reunidas. Isto é um setor. No nosso setor tem 7 comunidades que trabalha juntas. Numa reunião do setor levamos o assunto e



movimento de educação de base

Pça. Santa Teresa, 283
69.470 - Tefé - AM

MEB

lá já foi tratado - necessidade de organização para valorizar o nosso produto. E, o pessoal acharam muito bom. A gente se uniu e já deixou organizado' o preço do produto, da banana, que é o que vende mais. O preço ficou atualizado e tabelado em todas as comunidades ali reunidas. E ficamos comunicando não só nas comunidades mas, nós temos também oportunidade no programa de rádio, no Bom Dia Ouvinte. É dirigido pelo MEB. Este programa ajuda muito a gente. Eu tava conversando com os colegas, os monitores, e vimos que o programa é nosso. A gente chega lá e tem toda a oportunidade de falar e conversar. Então por aí se chega ao conhecimento dos colegas e pode também contar uma experiência como a nossa, inclusive porque as comunidades que estão neste plano estão bastante longe uma da outra, espalhadas pelo rio. O rádio ajuda muito."

Este relato sincero de Álvaro dá-nos o retrato fiel do que é o nosso Brasil. Sendo que percebe-se também todo o "planejamento sarcástico" desta forma de explorar, quando o marreteiro aporta nas comunidades e não aceita que os ribeirinhos passem a dar o preço nos seus produtos.

E novamente podemos convidar o poeta popular José Bezerra para nos afirmar:

I

Meus amigos e camaradas
venho aqui lhes perguntar
com esse preço da mercadoria
como é que vamos passar?
as crianças que estão nascendo
será que ainda podemos criar?

II

O governo sempre fala
Num tal de congelamento
Mas só congela o salário
do pobre que já não se aguenta,
com isso os ricos saí ganhando
ficando mais sorridente.

III

Os pobres são sempre assim:
só levando cacetada,
trabalha um ano inteiro
para ganhar alguns trocados
quando vende seu produto
quem compra ganha dobrado.

IV

Deus não fez o mundo assim
está dito e comprovado
mas o homem ganancioso
tem parte mesmo com o diabo
cada um só quer para si
o outro que fique lascado.

c) ASSESSORIA DO MEB DENTRO DESSSES MOVIMENTOS

O MEB como uma entidade de assessoria do movimento popular aqui em Te-
ENTIDADE DE UTILIDADE PÚBLICA DECRETO Nº 62360/68
CGC 33599119/0001-81



movimento de educação de base

Pça. Santa Teresa, 283
69.470 - Tefé - AM

MEB

fê, compreende que sua forma de agir tem que estar voltada para o apoio e reflexão da prática que ~~nasce~~ nasce do povo; e seus membros (supervisores) acreditam que para prestarem esta assessoria, devem ter uma "sensibilidade dotada de afeto revolucionário" para melhor acompanharem as experiências - práticas, para que assim possam melhor teorizar, descobrindo pistas concretas de atuação dentro da realidade, que apresenta-se totalmente adversa ao povo desta região.

Está sendo de extrema necessidade para nós, manter contatos com outras entidades de assessoria ao movimento popular, para juntos refletir e avaliar nossa prática, discutindo também formas para encurtarmos as relações de uma para a outra, no sentido de melhor prestarmos essa assessoria.

No Amazonas uma das maiores dificuldades que encontramos são as distâncias, pois todo o trabalho tem que ser feito subindo e descendo os rios. Num motor (barco) de 36 HP's levamos cerca de 60 horas para atingir a última área que nos propomos a trabalhar. Acreditamos que uma das formas de vencer as distâncias está sendo apostar na fortificação e reorganização dos setores. A partir disso, podemos mais facilmente, através do rádio e participação ^{nos} ~~em~~ encontros, fomentar o intercâmbio de experiências nas comunidades.

Encerramos esta parte com o retorno do poeta popular José Bezerra:

I

Pois o MEB de Tefé
sempre teve bom valor
~~desde sessenta e três~~
desde sessenta e ~~dois~~ ^{três}
trabalha no interior
procurando unir as forças
do homem trabalhador.

III

MEB e Coordenação
trabalham no meio rural
é sempre quem está mexendo
com todo este pessoal
na alfabetização e conscientização
e na parte espiritual.

III

E assim estes dois órgãos
trabalhando sempre entrosados
convidam todos os homens
a não viverem isolados
morrendo triste da vida
sem companheiro do lado.

IV

Por isso agradecemos
~~amigável~~
à presença sempre amigável
sabendo que podemos contar
com este trabalho incansável
de lutarmos por um mundo:
digno, livre e amável.



movimento de educação de base
Pça. Santa Teresa, 283
69.470 - Tefé - AM

II - PRIORIDADES

a) Rádio

O Departamento MEB/Tefé tem procurado através de sua prioridade rádio conviver mais de perto com os trabalhadores de nossos municípios, numa comunicação alegre e popular, comprometida com as suas experiências e práticas de organização, ao mesmo tempo em que procura ser instrumento de libertação destes.

Este compromisso se dá da seguinte forma:

A - Participação ao vivo dos trabalhadores nos programas:

- A1 - Quando chegam à sede de Tefé, o primeiro lugar e compromisso é vir para o programa para comunicar seus familiares que fizeram boa viagem.
- Informando e acompanhando os casos de doença de seus parentes e conhecidos.

("caso interessante foi quando um trabalhador vinha constantemente ao programa informar sobre o estado de saúde de um de seus irmãos que se encontrava doente em Manaus. Algumas semanas depois retornou trazendo seu irmão, já curado, dizendo que o trazia como forma de agradecimento ao MEB, pelo espaço dado e aos ouvintes dar resposta a expectativa criada").

A2 - Relatar resultados de Encontros ou Reuniões

A3 - Contar as experiências de suas comunidades.

- A4 - Cantar músicas criadas por eles ou apresentar versos, poesias, cordéis (letra da música composta por Antônio Francisco da comunidade Boa Esperança - Marwã

O Gato Gozado

1- Lá em casa tem um gato
ele é muito gozado
quando vê mulher bonita
se sacode arreplado
ele é desse jeito
eu não sei como é
o bicho é imoral
é cheinho de mulher
se você tá duvidando

enão quer acreditá
leve sua mulhé
prá você vê ele
o pau aranhá.

refrão: Ele arranha o pau
ele arranha o pau
quando vê mulhêr bonita
é se lambendo e arranha o pau



movimento de educação de base
Pça. Santa Teresa, 283
69 470 - Tefé - AM

MEB

cont.refrão:

Ele arranha o pau
ele arranha o pau
quando vê mulher bonita
é se lambendo, arranha o pau.

2 - Já quiseram me comprar
mas eu não vou lhe vender
prá mim ganhar mulhé
vou aprender com(ele) você
vou fazer como ele faz
sei que as mulhé vão gostá
quando eu vê mulhé bonita
eu vou logo o pau arranhá.

ref. Ele arranha o pau...

3 - Já por causa do meu gato
as mulhé já brigam só
houve uma briga desgraçada
nem o Diabo teve dó
brigou a mãe com as filhas
e as netas com a vó
eram elas emboladas
pareciam uma só
o gato estava com medo
deu aquele seu miau!
na briga das mulhé
ele assim arranha o pau.

ref. Ele arranha o pau...

A₅ - Dar recados diversos (anexo 1)

B - Participação através de cartas:

B₁ - Pedido de música (anexo 2)

B₂ - Cartas denúncias (anexo 3)

B₃ - Cartas relatando experiências e pedido de orientações (anexo 4)

C - Participação de profissionais convidados para darem entrevista, abordando o tema do dia.

Avaliando estas formas de participação dos trabalhadores, concluímos que o rádio é o meio ^(?) mais importante para o encurtamento das distâncias ^(?) aqui na região e a forma viável para ^(?) deslanchar todas as outras prioridades do departamento.

Lamentamos a não participação dos demais departamentos/MEB, que sinto nizam a nossa rádio, ou seja, da Prelazia de Tefé.

b) Alfabetização

Alfabetização de adultos no MEB X Indução no Amazonas

Um ponto já levantado em conversas anteriores foi a constatação de que as crianças ribeirinhas crescem sem escolas, para mais tarde serem atendi-



movimento de educação de base
Pça. Santa Teresa, 283
69 470 - Tefé - AM

MEB

das pelo MEB, na chamada "Escola de adultos" ou "Aula do MEB".

Diante disto levantamos o seguinte:

- A glorificação da presença e trabalho do MEB aqui na região é constante, como quem estava e deverá estar ao lado do povo sempre.
- O número de analfabetos corresponde a grande maioria.
- Retornando a comunidades já trabalhadas (em termos de alfabetização) a cerca de 15 anos, percebemos a estagnação e retrocesso destas.

QUESTICIONAMOS:

- Até quando o MEB ficará neste círculo vicioso?
- Para esta região, constatamos que o nosso trabalho é comparado aos passos de uma tartaruga numa corrida desesperada com o coelho inteligente e astuto que representa o resultado estratégico de um sistema (capitalista) que visa "INDUCAR" os trabalhadores. Que estratégias e ações devemos assumir para alcançar resultados melhores e eficazes?

PLANEJAMOS:

- Os monitores atuais, que já participaram de vários treinamentos, não deixarão de ser monitores quando acabar o curso em suas comunidades. Mas, serão companheiros e assessores no movimento de educação com novos grupos.
- monitores e alunos participarão de curso de sindicato (outra prioridade) para através do sindicato assessorar (secretaria e alfabetização.)
- investir na organização e fortalecimento do setor (conjunto de várias comunidades). Através dessa organização trabalhar prioridades e necessidades (ex: exigir a escola para crianças).
- Relatar e divulgar experiências em alfabetização (rádio, material escrito, monitores acompanhando viagens do MEB para contar suas experiências em alfabetização e organização, ...).
- Encontro dos alunos em alfabetização (para amizade, reflexão e troca de experiências).
- Avaliação do trabalho de alfabetização do MEB, na região desde 1963, com pessoas que já trabalharam no MEB e outras que poderão dar sua contribuição.
- Concluimos que não podemos restringir o nosso trabalho à alfabetização. Ou seja, alfabetização não pode ser o início e fim do nosso trabalho em determinada região.
- A partir da prática deste plano já surgiram novos questionamentos e



movimento de educação de base
Pça. Santa Teresa, 283
69 470 - Tefé - AM

necessidades:

- Como acompanhar monitores/assessores a longo prazo?(dando-lhes inclusive oportunidade para continuarem seus estudos)?
- Como será suas vinculações trabalhistas(dos monitores)?
- ...

c) Sindicato

c1 - A organização sindical em termos de atuação nos municípios de Tefé, Alvarães e Marã

Um desafio muito grande que temos hoje nos municípios acompanhados pelo MEB/Tefé é justamente a área referente ao "sindicato"; isso porque temos em nossa região organizações sindicais, que nasceram de "cima" para baixo". Alguém chegou e achou que "aqui" se podia criar um sindicato, portanto, estas organizações não surgiram da necessidade dos trabalhadores se organizarem e nem de uma luta concreta. Com isso os planos de quem teve essa brilhante iniciativa de "ser pai dos sindicatos" por aqui, vem alcançando do os seus objetivos. Pois, uma "consciência descompromissada" dos diretores e conseqüentemente, uma total "desinformação política" dos trabalhadores urbanos e rurais passaram a ser uma constante.

Em Tefé temos três sindicatos (São) oficializados. Temos o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Sindicato dos Trabalhadores na Indústria e Sindicato Patronal. No município de Alvarães existe a possibilidade da fundação do STR. Este como os outros, já nasce sem uma luta específica, nasceu da vontade de um representante da FETAGRI-AM. No município de Marã, não existe sindicato. Há trabalhadores rurais que moram nas comunidades, que estão dispostos a lutarem por uma organização deste tipo.

Acreditamos também "que esta consciência descompromissada" citada acima se deve ao fato da total ignorância de seus dirigentes e a insistência em estarem ligados à Federação, só dando um passo à frente depois de consultarem este órgão.

O Sindicato dos Trabalhadores na Indústria, está sob o julgo da CNTI.

O Sindicato Patronal, vem arregimentando muitos trabalhadores, com sua prática assistencialista/paternalista, sendo uma opção de sobrevivência para muitos trabalhadores rurais dos nossos municípios.

02



movimento de educação de base
Pça. Santa Teresa, 283
69 470 - Tefé - AM

MEB

c2 - MEB X ACESSORIA SINDICAL

O nosso trabalho de assessoria nesta prioridade nasce a partir desse desafio apresentado acima. Temos a pretensão de atuarmos junto às bases dos sindicatos; que vêm apresentando, a partir das lutas e dificuldades, específicas da região, uma grande sede de organização passando ao mesmo tempo a exigir um comprometimento maior do sindicato.

É importante salientar que a prioridade sindicato no departamento de Tefé, é uma prioridade nova que só agora pretende tomar corpo de atuação. Esta atuação pretendemos fazê-la da seguinte maneira:

I- cursos com os trabalhadores por etapas, na cidade e nas comunidades.

II- Mini- estudos nos encontros gerais dos trabalhadores:

a) Encontro dos Comitês de Pesca

b) Encontro de Setores

c) Com os monitores e grupos de alfabetização.

III- Formação e informação através do rádio.

Com esta forma de atuação, acreditamos atingir o maior número de trabalhadores de nossa região.



movimento de educação de base
Pça. Santa Teresa, 283
69 470 - Tefé - AM

III- DIVERSOS (ATIVIDADES EXTRA- PRIORIDADES)

a) MEB/ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS:

Estamos trabalhando juntamente com outras entidades representativas do movimento popular aqui em Tefé, no sentido de levar ao conhecimento dos trabalhadores o perfil dos partidos e candidatos, que ora concorrem às eleições presidenciais.

Formas de atuação:

- Mini-palestras fazendo um histórico da política partidária nos encontros gerais dos ribeirinhos.
- Formação e informação através do rádio.

b) MEB/CDDH:

Vitória do movimento popular em Tefé quando num caso trabalhista entre patrão e empregado, conseguimos reunir todas as entidades representativas do movimento popular para estarem solidários ao empregado no dia da audiência realizada dia 16/04/89.

Vitória maior ainda foi o resultado da sentença final que deu ganho de causa para o empregado, desmoralizando totalmente o poder do capital.

c) MEB/FORMAÇÃO DO PT:

O primeiro passo já foi dado com a união das entidades populares. Sentimos que precisamos amadurecer mais para que o partido não fique só nas entidades, mas seja fruto principalmente da classe trabalhadora de nosso município.

IV- CONCLUSÃO:

Diante de tudo o que foi colocado neste relatório, estamos convictos de que a nossa prática em Tefé, está sendo coerente e pensada, isso porque não estamos a nos iludir achando que a "coisa" é fácil; sabemos dos obstáculos, mas sabemos que poderemos vencê-los.

Tefé, 15 de junho de 1989.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. F. *Terra Caída: encanto, lugares e identidades*. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

_____. *Estudo da ocupação humana e mobilidade geográfica de comunidades rurais da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã – RDSA*. Santarém / Tefé: 2007 (IDSM).

_____. O tempo dos padrões “brabos”: fragmentos da história da ocupação humana da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã, AM. *Amazônica*, v. 1, n. 1, p. 178-199, 2009.

_____. Dinâmica territorial e mobilidade geográfica no processo de ocupação humana. *UAKARI*, v. 6, n. 1, p. 39-58, jun. 2010.

ALMEIDA, M. W. B. *Rubber Tappers of the Upper Jurua River, Acre: The Making of a Forest Peasantry*. Ph.D. Thesis, University of Cambridge, 1993.

_____. Direitos à floresta e ambientalismo: seringueiros e suas lutas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 19, n. 55, jun. 2004.

_____. Caipora e outros conflitos ontológicos. *R@U: Revista de Antropologia da UFSCar, São Carlos*, v. 5, n. 1, p.7-28, jan./jun. 2013.

BATES, H. W. *The naturalist on the River Amazons, a record of adventures, habits of animals, sketches of Brazilian and Indian life, and aspects of nature under the Equator, during eleven years of travel*. London: J. Murray, 1892

BERNAL ALARCÓN, Hernando. Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria cultural y educativa. *Boletín Cultural y Bibliográfico de la Biblioteca Luis Ángel Arango*, Bogotá, v. 46, n. 82, 2012.

BETTO, Frei. *O que é comunidade eclesial de base*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza - SNUC: Lei no. 9.985 de 18 de junho de 2000*. Brasília: MMA/SBF. 32p.

CAMPOS, R. C. Que cidadãos, para qual cidadania? - as interpelações dos movimentos sociais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 357-376, dez. 2012.

CANESQUI, A. M. “Olhares antropológicos sobre a alimentação: comentários sobre os estudos antropológicos da alimentação”. In: CANESQUI, A.M.; GARCIA, R.W.D. (orgs). *Antropologia e nutrição: um diálogo possível*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 306p.

CARNEIRO DA CUNHA, M. *Legislação Indigenista do Século XIX*. SÃO PAULO: EDUSP e Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1993. v. 11.

CARNEIRO DA CUNHA, M.; ALMEIDA, M. W. B. “Populações Indígenas, Povos Tradicionais e Preservação na Amazônia”. In: CAPOBIANCO, João Paulo *et al.* *Biodiversidade na Amazônia Brasileira. Avaliação e Ações Prioritárias para a Conservação, Uso Sustentável e Repartição de Benefícios*. São Paulo: Instituto Socioambiental e Estação Liberdade, 2001. p. 184-193.

CARNEIRO DA CUNHA, M. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac e Naify, 2009.

COELHO, A. A.; PERALTA, N. B. “Meu patrão é meu dinheiro”: mudanças nas relações comerciais de pequenos produtores rurais do médio Solimões (AM). *Revista de Economia Política e História Econômica*, n. 35, p. 195-225, jan. 2016.

COELHO, L. R.; SILVA, F. V. Educação de jovens e adultos: MEB e MOBREAL no período do regime militar em TEFÉ/AM (1968-1975). *ANAIS - VI Congresso Brasileiro da História da Educação*, 2011

COELHO, L. R.; SILVEIRA, C. Educação de jovens e adultos: Movimento de Educação de Base em Tefé, Amazonas (1963/1980). *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2013.

COSTA, B. Levantamento Arqueológico na RDS Amanã - Estado do Amazonas. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) - Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, Brasil. 2012.

CONSTITUIÇÃO Sacrosanctum Concilium. In: *Documentos do Concílio Vaticano II: constituições, decretos, declarações*. Petrópolis: Vozes, 1966.

CUNHA, E. da. *Paraíso Perdido: ensaios, estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia*. Rio Branco: Fundação Cultural do Estado do Acre, 1998.

FAULHABER, P. Para um projeto de escola indígena: algumas interrogações metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 50, p. 61-64, ago. 1984.

_____. *O Lago dos Espelhos. Etnografia do Saber Sobre A Fronteira Em Tefe/Amazonas*. 1. ed. BELEM: MPEG/FUNTEC, 1998. v. 1. 215p .

FÁVERO, O. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB (1961/1966)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Bessa (Coord.). *A Amazônia Colonial (1616 - 1798)*. Manaus: Metro Cúbico, 1991.

GEERTZ, C. “Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da cultura”. In: *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GREEN, J.; BLOOME, D. “Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective”. In: FLOOD, J.; HEATH, D. B.; LAPP, D. (Eds.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Macmillan Publishers, 1997. p. 181-202.

GREEN, J.L.; SKUKAUSKAITE, A.; BAKER, D. "Ethnography as Epistemology: An Introduction to Educational Ethnography". In: ARTHUR, J.; WARING, M.I.; COE, R.; HEDGES, L.V. (Eds.). *Research Methodologies and Methods in Education*. London: Sage, 2002.

IBGE. *Infográficos: escolas, docentes e matrículas por nível*. 2015. Disponível em <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/educacao.php?lang=_ES&codmun=130280&search=amazonas%7Cmaraa%7Cinfograficos:-escolas-docentes-e-matriculas-por-nivel>. Acesso em: 2 ago. 2016.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, mai.-ago. 2011.

GOMES, J.; SANTOS, R.B.C.; COSTA, B.L.S. Arqueologia comunitária na reserva Amanã. *Amazon*, n. 6(2), p. 385-417, 2014.

GOW, Peter. *Of Mixed Blood*. Oxford: Clarendon Press, 1991.

_____. O parentesco como consciência humana: o caso dos piro. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 39-65, Oct. 1997. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131997000200002>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

_____. *An Amazonian Myth and its History*. Oxford: Oxford University Press, 2001. 338p.

HEATH, S. "Ethnography in Education: defining the Essentials". In: GILMORE, Perry; GLATTORN, Allan A. *Children in and out of school*. University of Pennsylvania: The Center for Applied Linguistics, 1982. p. 33-55.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISA. *Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã*. Disponível em <<https://uc.socioambiental.org/arp/1316>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

KUHN, T. S. *The Structure of Scientific Revolutions*. 2 ed., enlarged. Chicago and London: University of Chicago Press, 1970.

LAVE, J; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

LIMA, D. M. The social category caboclo: history, social organization, identity and outsider's local social classification of the rural population of an Amazonian region. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade de Cambridge, 1992.

_____. *Diversidade Socioambiental nas Várzeas dos Rios Amazonas e Solimões: perspectivas para o desenvolvimento da sustentabilidade*. Manaus: PróVárzea, 2005.

_____. O Homem de Branco e o Boto: O Encontro Colonial em Narrativas de Encantamento e Transformação (Médio Rio Solimões, Amazonas). *Teoria & Sociedade* (UFMG), v. especial, p. 173-201, 2014.

LIMA, D. M. A Casa Comunitária. No prelo.

MAGNANI, C. Ûn Ka'ok - Mulheres Fortes: uma etnografia das práticas e saberes extra-ordinários das mulheres tikmũ'ũn - maxakali, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MALINOWSKI, B. “Objeto, método e alcance desta pesquisa”. In: Zaluar A. (org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 3. ed., 1990.

MANOEL, I. A.. A Ação Católica Brasileira: notas para estudos. *Acta Scientiarum*, Maringá - UEM, v. 21, n. 1, p. 207-215, 1999.

MARCOY, P. *Travels in South America: from the Pacific Ocean to the Atlantic Ocean*, Volume II. New York : Scribner, Armstrong, & Co, 1875.

MARTINS, E. R. *Relatório final: vida e obra de Irmão Falco Michiels e seu envolvimento com o movimento de preservação de lagos*. Tefé: IDSM, 2013

MCGRATH, D. *Parceiros no Crime: o regatão e a resistência cabocla na Amazônia tradicional*. *Novos Cadernos NAEA*, v. 2, n. 2, dez. 1999.

MEB-Tefé. *Da educação radiofônica à educação política: assim é contada a nossa história*. Tefé: Prelazia de Tefé, 2002.

_____. *Encerramento das atividades do MEB – Departamento Tefé/AM*. Tefé: Prelazia de Tefé, 2003.

MONTE-MOR, R. L. “Urbanização extensiva e lógicas de povoamento: um olhar ambiental”. In: SANTOS, Milton *et. al.* (orgs.). *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1994. p. 169-181.

MOURA, E. A. F. *Práticas socioambientais na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2001.

NEVES, D. P. O. *MEB – Movimento de Educação de Base, a organização comunitária e a preservação ambiental*. Texto apresentado no VII Congresso Latino Americano de Sociologia Rural – ALASRU – Quito, Equador, 20 a 24 de novembro de 2006.

NEVES, E.; GUAPINDAIA, V.; LIMA, H.; COSTA, B. & GOMES, J. A tradição Pocó-Açutuba e os primeiros sinais visíveis de modificações de paisagens na calha do Amazonas. In: *Amazonía: memorias de las conferencias magistrales del 3er Encuentro Internacional de Arqueología Amazónica*. [S.I:s.n.], p. 137-158. Quito: 2014.

PERALTA, N.B. “*Toda ação de conservação precisa ser aceita pela sociedade*”: Manejo participativo em reserva de desenvolvimento sustentável. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PERALTA, N.; LIMA, D. M. “Conhecimento científico e saberes tradicionais: sinergia ou tradução?”. In: 28ª Reunião Brasileira de Antropologia. *Desafios Antropológicos Contemporâneos*. São Paulo: ABA, 2012. v. 1. p. 01-389

PORRO, A. História indígena do alto e médio Amazonas: séculos XVI a XVIII. In: CUNHA, M. C. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992. p. 175-196.

QUEIROZ, H. L. A reserva de desenvolvimento sustentável Mamirauá. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 183-203, ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2016.

RÁDIO RURAL. A Rádio: histórico. Disponível em <<http://www.radoruraltefe.com.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

REIS, Marise Batista. Arengas & Picicas: reações populares à Reserva de Desenvolvimento Sustentável no Estado do Amazonas. Belém: Sociedade Civil Mamirauá; Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, 2005 (Estudos do Mamirauá, v. 6).

SANTOS, R. A. O. *História econômica da Amazônia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

SOUZA, M. O. *Passar para indígena* na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã (AM). Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

_____. *Pelas Ondas do Rádio: Cultura Popular, Camponeses e o Movimento de Educação de Base*/Claudia Moraes de Souza. São Paulo: C.M.Souza, 2006.

_____. *No baixo curso do rio Japurá: processos de diferenciação política na RDS Amanã*. (Relatório Técnico Final das Atividades de Bolsa CNPq / PCI-D). Tefé, 2012.

STENGERS, I. A proposição cosmopolítica. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 442, 2018.

SÜSSEKIND, F. Onças e humanos em regimes de ecologia compartilhada. *Horizontes Antropológicos*, n. 48, 2017. Disponível em: <<http://horizontes.revues.org/1577>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

TASSINARI, A. M. I. “Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001

THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. 3 Volumes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOREN, C. *Mind, Materiality and History. Explorations in Fijian Ethnography*. Londres: Routledge, 1999.

_____. Becoming a Christian in Fiji: an ethnographic study of ontogeny. *The Journal of Royal Anthropology Institute*, v. 10, n. 1, p. 222-240, mar. 2004.

TOREN, C. "Learning as a microhistorical process". In: JARVIS, Peter & WATTS, Mary (Eds). *The Routledge International Handbook of Learning*. Londres: Routledge, 2012. p. 402-410.

WANDERLEY, M. N. "Raízes históricas do campesinato brasileiro" (1996). In: TEDESCO, J. C. (Ed). *Agricultura familiar: realidades e perspectivas*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

WEINSTEIN, B. Experiência de pesquisa em uma região periférica: a Amazônia'. *História, Ciências, Saúde Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 9(2), p. 261-272, mai.-ago., 2002.

_____. *A borracha na Amazônia: expansão e decadência, 1850-1920*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.

VERRAN, H. *Science and an African Logic*. Chicago: The University of Chicago Press, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O nativo relativo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132002000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2017.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.