



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

JOSÉLIA RAMOS DA SILVA

**ÁGUA QUE LIMPA E PROTEGE:
Uma história cultural da água nos saberes indígenas Pankararu**

**CAMPINA GRANDE – PB
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**ÁGUA QUE LIMPA E PROTEGE:
Uma história cultural da água nos saberes indígenas Pankararu**

Josélia Ramos da Silva

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Campina Grande – PB, Linha de Pesquisa História Cultural das Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Vivian Galdino Andrade

**CAMPINA GRANDE – PB
2020**

S586a Silva, Josélia Ramos da.
Água que limpa e protege: uma história cultural da água nos saberes indígenas Pankararu / Josélia Ramos da Silva. – Campina Grande, 2020.
191 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.
"Orientação: Profa. Dra. Vivian Galdino Andrade".
Referências.

1. História Cultural. 2. Práticas Educativas Indígenas. 3. Água.
4. Índios Pankararu – Água – Práticas Educativas. I. Andrade, Vivian Galdino. II. Título.

CDU 930.83(043)

JOSÉLIA RAMOS DA SILVA

**ÁGUA QUE LIMPA E PROTEGE:
Uma história cultural da água nos saberes indígenas Pankararu**

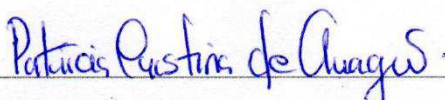
Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Campina Grande – PB, Linha de Pesquisa História Cultural das Práticas Educativas.

Aprovada em 02 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Vivian Galdino Andrade
Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/UFCG)
(Orientadora)



Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo
Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB)
(Examinadora externa)



Prof.^o. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior
Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/UFCG)
(Examinador interno)

Prof.^o. Dr. Waldeci Ferreira Chagas
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
(Examinador suplente externo)

Prof.^o. Dr. Iranilson Buriti Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/UFCG)
(Examinador suplente interno)

Campina Grande – PB

2020

AGRADECIMENTOS

Sou grata:

Ao Grande Espírito que me criou e ilumina minhas visões e fortalece meu discernimento.

Ao Povo Pankararu da Aldeia Brejo dos Padres, que me acolheu e permitiu a realização dessa pesquisa, deixando-me conhecer suas águas das fontes sagradas, seus terreiros sagrados, a festa da Corrida do Imbu. Enfim, sou imensamente grata por ter tido a permissão do povo por meio de suas lideranças, os caciques José Auto e Pedro Monteiro, e do coordenador geral das escolas José da Cruz.

Às escolas onde desenvolvi a pesquisa, EEI Dr. Carlos Estêvão e EEI Pankararu Ezequiel que me receberam de braços abertos e com um sorriso largo. A toda equipe docente e não docente que integra essas escolas. Deixo o meu agradecimento nas pessoas de Maria Nazaré e Pedrina, professoras responsáveis pelas escolas, respectivamente, que cederam documentos que muito facilitam essa pesquisa.

Aos professores aos quais atribuí nomes de pássaros para resguardá-los, que me concederam amorosamente entrevistas, enriquecendo imensamente esta pesquisa com seus saberes tradicionais.

Aos escolares, que gentilmente criaram os desenhos sobre a água, dando beleza, sutileza, alegria aos saberes culturais.

A Adriana de Sá e Silva, Pankararu, sou grata pelas conversas, pelo acolhimento em sua família e pela generosidade em se dispor a criar o desenho da Aldeia Brejo dos Padres (croqui), local com que ela se identifica e a representa. Nos detalhes do desenho percebi como ela transpõe seu pertencimento.

Aos professores da Banca, Prof^a Dr^a Patrícia Cristina de Araújo Aragão, examinadora externa, Prof Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior, examinador interno, que aceitaram compartilhar seus saberes contribuindo com a pesquisa. À orientadora Prof^a Dr^a Vivian Galdino Andrade, pelo carinho, o sorriso, as reflexões, as discussões, as correções, pelo incentivo, pela paciência, pelo acolhimento, disponibilidade, e principalmente pelo trato ético que assumiu em todo processo de construção da pesquisa e o respeito dedicado a mim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em História que ministraram aulas durante o curso: Prof. Dr. Iranilson Buriti Oliveira, coordenador do programa, Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior, Prof^a Dr^a Vivian Galdino Andrade, Prof. Dr. Gervácio Batista Aranha,

Profª Drª Michelly Cordão, Profª Drª Regina Coelli Gomes do Nascimento, Prof. Dr. Giuseppe Roncalli Ponce de Leon Oliveira, que através de seus saberes favoreceram debates e embates, provocando reflexões sobre histórias culturais, memórias, sentimentos, aguçando uma educação de sentidos.

Aos colegas de turma pelo companheirismo, em especial à minha mais nova amiga Dulce Loss pela partilha de experiências, estudos, reflexões, viagens, sorrisos, abraços, dúvidas, dificuldades e vitórias que trilhamos durante o período de nossos estudos.

À minha mãe, o grande amor da minha vida que palpita em meu ser, meu eterno amor. A meu pai, o meu primeiro mestre, o meu melhor guerreiro, o meu amor incondicional. A eles “in memoriam” minha gratidão por todo amor que jorraram em mim.

À minha avó materna, minha anciã.

A Alberto Reani, pelo incentivo e carinho. Pelas discussões, inquietações, questionamentos, observações, pelo acesso a algumas fontes do seu acervo pessoal que favoreceram a essa pesquisa. Pela acolhida em sua casa. Pela partilha de saberes. A você minha gratidão por estar presente em todo processo desse percurso e por me fazer voar, tirando-me do marasmo que às vezes me prendia.

Ao meu irmão Josemy Barbosa e sua esposa Maria Liégina pelo apoio, torcida e acolhimento em sua moradia quando fiquei impossibilitada de ficar em minha casa. Adentrei em seu lar em ritmo de retirada levando livros e cangalhos.

A Maria Júlya, minha curumim! Titia agradece aos momentos de alegria. Todas as vezes que eu parava para atender seus pedidos de brincar, proporcionando alívio ao meu cansaço, e principalmente aos cheirinhos no cangote, perfumando os papéis e os pingos de tinta que teciam as narrativas dessa pesquisa.

Àquele que por ventura esqueci de agradecer, peço sinceras desculpas e registro minha gratidão.

Que água é essa que me envolveu, me protegeu
e ainda me inunda no processo da vida?
Que água é essa que me segue, que se esconde dentro de mim
latejantemente quente, doce ou salgada
me banhando desde o ventre,
me espionando em toda parte,
no alto, por baixo, por dentro e por fora,
caindo suave, dominante, me chamando, me abastecendo sem fim?

Que Espírito é esse que construiu a Água que deu origem à vida,
que deu origem a tudo na calada da noite e ao romper do dia?

Água que nasce na fonte serena do mundo...

(Verônica Manauará. **Composição de tudo**).

RESUMO

Apropriada pelos diversos discursos ao longo da história e representada por múltiplas configurações sociais, a água constitui também as formas como os sujeitos se veem e se compreendem no mundo. Nesta direção, esta dissertação analisa as práticas educativas advindas a partir da concepção da água nos saberes culturais indígenas, mais especificamente em duas escolas estaduais Pankararu, Dr. Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel, localizadas no Brejo dos Padres em Pernambuco, durante os anos de 2002 a 2019. Por meio de uma educação dos sentidos, dialogamos com diversos autores, entre eles Sandra Pesavento (2003) e Gaston Bachelard (1989). Utilizamos ainda o conceito de experiência de Jorge Larrosa Bondía (2016) e as noções de apropriação e representação de Roger Chartier (1990), além de Clifford Geertz (2008) para discutir o entendimento de interpretação e cultura. O debate teórico aguçou nosso olhar para sentirmos a água como um elemento cultural que educa o povo Pankararu. O tema dessa pesquisa e o aporte teórico escolhido apontam para nosso lugar de fala: a História Cultural, que nos permite pensar/problematizar como um mineral – a água – historicamente provoca ou povoa o imaginário escolar indígena, seu cotidiano de sobrevivência (beber e comer), seus rituais de cura (remédios e banhos) e suas práticas espirituais. Metodologicamente, trabalhamos com a análise documental, nos orientando pela discussão de monumentalização do documento a partir de Le Goff (1990). Realizamos ainda entrevistas com professores das duas escolas pesquisadas, que ministram as disciplinas de História, Geografia, Ciências e Educação Indígena. Entre as fontes utilizadas estão as políticas educacionais indígenas vigentes, o projeto político pedagógico das Escolas Pankararu e os livros didáticos e paradidáticos, bem como fontes imagéticas, por meio de desenhos criados pelos discentes (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) sobre a água. Concluímos que as águas são apropriadas pelos Pankararu como fonte de vida e representadas como um elemento sagrado, suscitam sensibilidades e percepções, guardam memórias e histórias, escutas e falas que educam os sentidos e povoam o imaginário social dos Pankararu, numa relação de convivência e cuidado com a natureza, noção que perpassa o diálogo com o paradigma ecológico.

Palavras-chave: Água; Práticas Educativas Indígenas; Sensibilidade.

ABSTRACT

Appropriated by several speeches throughout history and represented by multiple social configurations, water constitutes also the way how the subjects see and understand themselves in the world. In this sense, this work analyses educational practices arising from the conception of water in indigenous cultural knowledge, specifically in two public Pankararu schools, Dr. Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel, located at Brejo dos Padres on Pernambuco state, between 2002 and 2019. Through a sensory education, we dialog with several authors, between then Sandra Pesavento (2003) and Gaston Bachelard (1989). We also used the experience concept of Jorge Larrosa Bondía (2016) and Roger Chartier's (1990) notions of appropriation and representation, in addition Clifford Geertz (2008) to discuss the understanding of interpretation and culture. The theoretical dialog sharpened our view to feel the water as a cultural element that educates the Pankararu people. The theme of this research and the theoretical support chosen point to our place of speech: the Cultural History, that allow us to think/problematicize how a mineral – the water – historically provoke or fills the indigenous school imaginary, their daily survival (drink and eat), their healing rituals (medicines and baths) and their spiritual practices. Methodologically we utilized the document analysis guiding us by discussing the document's monumentalization from Le Goff (1990). We also conducted interviews with teachers from the two schools surveyed, who teach the subjects of History, Geography, Science and Indigenous Education. Among the sources used are the current indigenous educational policies, the political pedagogical project of the Pankararu Schools and the didactic and paradidactic books, as well as imagery sources, through drawings created by the students (from the 6th to the 9th grade of Elementary School) about water. We conclude that the waters are appropriated by the Pankararu people as a source of life and represent a sacred element that raise sensitivities and perceptions, keep memories and stories, listening and speeches that educate the senses and populate the social imaginary in a relationship of coexistence and care for nature, a notion that runs through the dialogue with the ecological paradigm.

Key words: Water; Indigenous Educational Practices; Sensibility.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 –	Croqui da Aldeia Brejo dos Padres	21
Imagem 2 –	Aldeia Brejo dos Padres: Serrote da Missão	41
Imagem 3 –	Aldeia Brejo dos Padres	42
Imagem 4 –	Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga	46
Imagem 5 –	A Nasceça ou Fonte Grande. Brejo dos Padres/PE	55
Imagem 6 –	Mapa das TI Pankararu	69
Imagem 7 –	A cachoeira	70
Imagem 8 –	EEI Pankararu Ezequiel: Primeiro núcleo	82
Imagem 9 –	Chegança à EEI Pankararu Ezequiel	82
Imagem 10 –	EEI Dr. Carlos Estêvão: Rampa de acesso	83
Imagem 11 –	EEI Dr. Carlos Estêvão: Parte interna	84
Imagem 12 –	Capa dos livros paradidáticos elaborados pelos Pankararu	107
Imagem 13 –	Jogos escolares indígenas Pankararu: Corrida com o pote d'água	110
Imagem 14 –	Gotas d'água azuis	130
Imagem 15 –	A cachoeirinha	131
Imagem 16 –	As águas da cachoeirinha	132
Imagem 17 –	A mata abraça a cachoeirinha	132
Imagem 18 –	Água que alimenta a vida	133
Imagem 19 –	Bica da Camila	134
Imagem 20 –	A mata de onde sai a água da Nasceça	135
Imagem 21 –	Lavando roupa na Nasceça	136
Imagem 22 –	A Fonte do Posto	136
Imagem 23 –	Água grandiosa	137
Imagem 24 –	A natureza e sua mística	139
Imagem 25 –	A Nasceça, morada dos Encantados	140
Imagem 26 –	Encontro das águas	141
Imagem 27 –	Guardiões da Nasceça	142
Imagem 28 –	O encontro da Nasceça com o Velho Chico	143
Imagem 29 –	Vida regada pela água	146
Imagem 30 –	Práticas educativas: as lavadeiras	147
Imagem 31 –	Banho da noiva	148

Imagem 32 – ‘Água portátil’	148
Imagem 33 – Jogos escolares indígenas Pankararu: corrida com pote de água	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Codínomes de pássaros atribuídos aos professores entrevistados	36
Quadro 2	Unidades Temáticas na disciplina de História na BNCC do Ensino Fundamental, 2017	98
Quadro 3	Frequência que água é citada na BNCC do Ensino Fundamental 2017.	98
Quadro 4	Água nas propostas pedagógicas da BNCC do Ensino Fundamental 2017	99
Quadro 5	Água nos livros didáticos de História	101
Quadro 6	Água nos livros didáticos de Geografia	102
Quadro 7	Água nos livros didáticos de Ciências	103
Quadro 8	Temáticas da água nos desenhos dos estudantes	129
Quadro 9	Projetos escolares desenvolvidos nas EEIs Dr. Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASA	Articulação no Semiárido Brasileiro
Apud	Autor citado por, em
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBHSF	Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação
Cf	Confira; conferir
CHESF	Companhia Hidrelétrica do São Francisco
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIMI/NE	Conselho Indigenista Missionário Regional Nordeste
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COIPE	Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco
EEI	Escola Estadual Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional da Saúde
Gn	Gênesis (livro da Bíblia)
GWP	Global Water Partnership
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibidem	No mesmo texto
Idem	Do mesmo autor
ISA	Instituto Socioambiental
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIC	Ministério da Agricultura Indústria e Comércio
MAB	Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPEG	Museu Paraense Emilio Goeldi
NEPE	Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Etnicidade
OIT	Organização Internacional do Trabalho

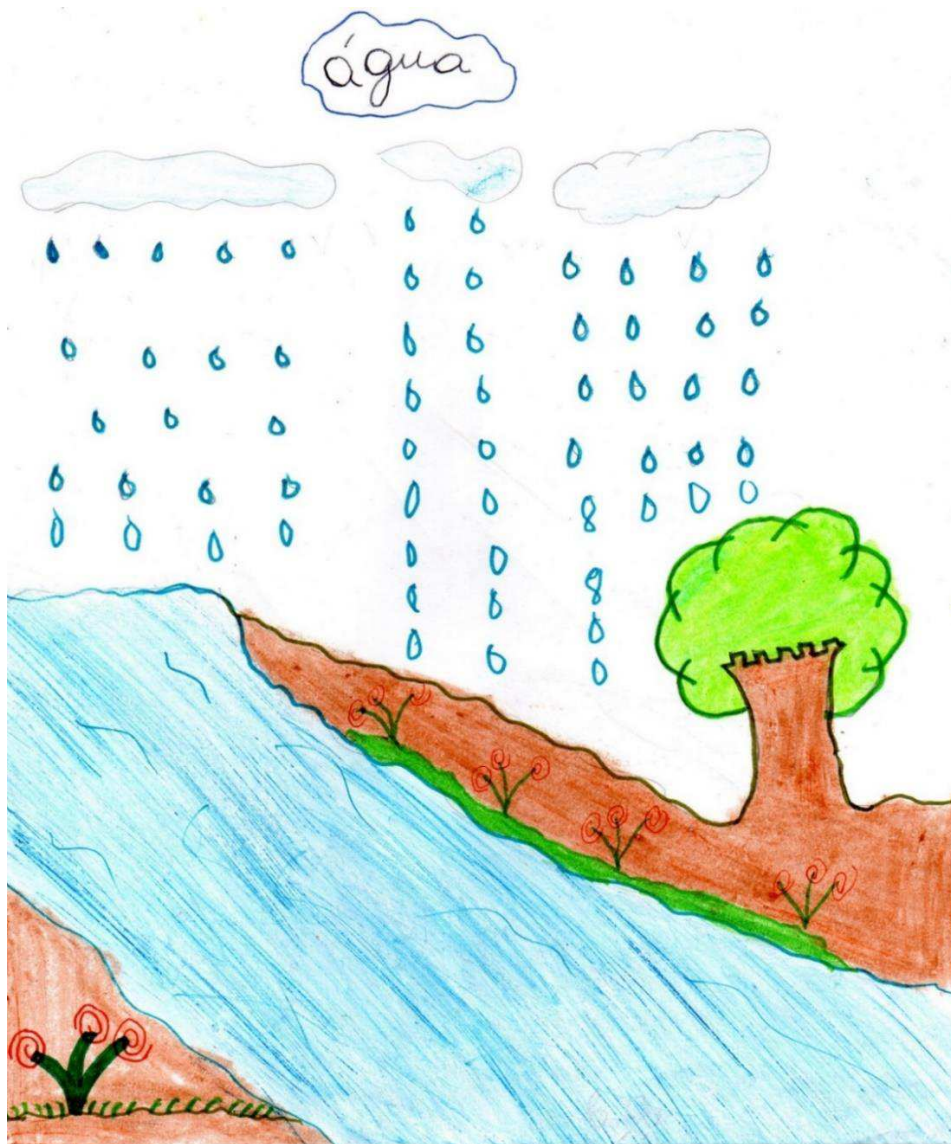
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGTA	Plano de Gestão Territorial e Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Plano Nacional de Educação Indígena
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
P1MC	Programa Um Milhão de Cisternas
P1+2	Programa Uma Terra e Duas Águas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RFPI	Referência para Formação de Professores Indígenas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SESAI	Secretaria da Saúde Indígena
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILNT	Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
s/d	Sem data
TCF	Trabalho de Conclusão do Fundamental
TGS	Teoria Geral dos Sistemas
TI	Terra Indígena
UF	Unidade da Federação
UHE	Usina Hidrelétrica

SUMÁRIO

NOS LEITOS DOS RIOS DA VIDA: UM PERCURSO INTRODUTÓRIO SOBRE AS ÁGUAS	15
Navegando pela Literatura	29
Nas margens de uma metodologia	32
1 O ESPÍRITO DAS ÁGUAS	39
1.1 O toque das águas	44
1.2 Nas correntezas da dimensão simbólica da água	52
1.3 Águas: um mergulho histórico, ambiental e cultural	60
1.4 A mística das águas Pankararu: um povo e suas nascentes	66
2 A ÁGUA E A EDUCAÇÃO PANKARARU	77
2.1 A água nas escolas Pankararu: cultura escolar e educação indígena	81
2.2 <i>Educação é como uma fonte d'água</i>	87
2.3 Água, práticas e saberes escolares	92
2.3.1 Nas correntezas dos livros paradidáticos Pankararu	106
2.3.2 As Águas nos saberes e fazeres pedagógicos	110
3 ÁGUAS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E SENSIBILIDADES	122
3.1 As águas no imaginário dos sujeitos escolares	126
3.2 Uma imersão pedagógica em águas sensíveis	138
3.3 As águas e suas práticas educativas	144
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A – Estrutura organizacional: espaço físico	169
APÊNDICE B – Estrutura organizacional: funcionários	170
APÊNDICE C – Estrutura organizacional: turmas e modalidades de ensino	171
APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas	172
ANEXO A – Parecer Consubstanciado da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/CEP)	173
ANEXO B – Autorização da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)	185
ANEXO C – Permissão da Aldeia	187
ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido	188
ANEXO E – Termo de compromisso de divulgação de resultados	191

**NOS LEITOS DOS RIOS DA VIDA:
UM PERCURSO INTRODUTÓRIO SOBRE AS ÁGUAS**

“Lá existem muitas belezas e muitos mistérios.”
(Projeto EEI Dr. Carlos Estêvão - Estudante do 9º ano)



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 7º ano da EEI Pankararu Ezequiel.
Arquivo pessoal, 2019.

Quando penso na água penso em mim. Esse líquido a princípio incolor, sem cheiro, multiforme, que ganha cores e cheiros ao encontrar-se, misturar-se e condensar-se com algo que lhe é estranho. Ao deparar-se com o mar, a água torna-se azul e salgada; com os rios fica doce ou salobra, verde (como é o caso do rio São Francisco), azul (como o rio Paraíba), escura e barrenta ao mesmo tempo (encontro dos rios Negro e Solimões), e tantas outras tonalidades, temperaturas e sabores em seus encontros com rios, lagos, lagoas, açudes...

Me vejo nesse mesmo processo de metamorfose que a água vivencia. Seja na mudança do meu corpo, ao condensar-se com os leitos dos rios da vida, que o percurso biológico traz, seja pelas misturas com as vestimentas, pinturas corporais, adereços que são modeladas pelas minhas práticas educativas. Seja na mudança da minha *psique*, que me faz às vezes doce, às vezes salgada, ou salobra em minhas vivências para com o outro, ou para comigo mesma. Todavia, em todas essas metamorfoses eu sou sempre eu, e a água é sempre água.

Mais que um objeto de pesquisa, a água sempre me provocou curiosidades, sensações, emoções. Já na infância ela me interpelava: por que muda de temperatura e de gosto? Por que às vezes me acalma, me relaxa ou me causa dor? Por que me emociono ao contemplá-la e ao vê-la em forma de chuva? Depois na adolescência, quando no ritual de passagem¹, minha avó materna dizia: deixe a água entrar pela pele, e sinta ela dentro do seu corpo. E eu perguntava: como faço isso? E a resposta era sempre a mesma: “não é você que faz, é a água que faz em você”. Ritual terminado... água transpassada em mim!

Água e sensibilidades. Educar pelas águas. Era o que minha avó materna fazia para eu sentir as águas... educar os sentidos, as sensibilidades. Pertencço ao povo Amanarawá², o povo que dança na chuva. A maioria das pessoas se protegem da chuva para não se molharem ou para se protegerem dos raios. Os Amanarawá não. Quando chove eles se expõem, dançam silenciosamente na chuva para sentir os pingos tocarem o corpo, as folhas e o chão, sentir os cheiros que exalam por causa do toque da água, e sentir o gosto da chuva. É um momento, como dizem os mais velhos, de se encontrar... Para o meu povo a água é o elemento principal, é o alicerce da Tradição, pela qual o povo guarda sua identidade e a “repassa” pelos rituais. Por ser um elemento que perpassa outros elementos (vento, terra, mata e pedra) ela favorece um elo

¹ Ritos de passagem são momentos fundamentais na vida de um indígena. Como diz a palavra, são etapas que marcam a passagem de um *status* para outro. Podemos comparar as fases entre a situação de criança para adolescente, de adolescente para jovem, de jovem para adulto, etc. Entre os povos indígenas isso significa não somente um momento pessoal, mas também de inserção na vida da comunidade, da tradição. Segundo Arnold Van Gennep (Ritos de passagem. Petrópolis: Vozes, 2012), constam em três fases: separação, transição e agregação à sociedade.

² Amanarawá é povo indígena que vem do Rio Purus, mas de que só conheço poucos indivíduos, a maioria velhos. Atualmente sem terra e sem reconhecimento oficial por parte do Governo.

entre si e entre estes elementos com as pessoas. É essencial para os cuidados de sobrevivência (beber e comer); de cura (remédios e banhos); de relacionamentos, com o outro e consigo mesmo (limpeza corporal e mental); é espiritual, vista como algo metamórfico e híbrido, pois muda de contorno, densidade e energia.

Desde que nasci convivo com duas tradições: uma indígena, por parte de minha avó materna, e outra não indígena, por parte dos meus pais. Meu pai de descendência negra (afro-brasileira) com uma educação forjada nos princípios católicos, e minha mãe indígena, que optou juntamente com seus irmãos e irmãs seguirem os princípios não indígenas. Mas é com minha avó que eu sou banhada, abraçada e envolvida pelas águas.

Foi na casa de minha avó que eu nasci. E é daí que tudo começou... eu e a água. Já no meu primeiro banho minha avó sentiu algo que me aproximava da água. Era costume naquela época e região, quando uma mulher entrava em trabalho de parto, todas as portas e janelas da casa eram trancadas para evitar a entrada de ventos fortes. Pois bem, no momento em que minha avó saiu do quarto onde eu acabava de nascer, comigo no colo, as portas se abriram e nesse instante sentiu um cheiro forte de chuva, e ao colocar-me na bacia com água para banhar-me ela sentiu respingos d'água em sua cabeça e um cheiro de alfazema. O curioso é que há meses não chovia e naquela noite não foi diferente, o céu era limpo de qualquer nuvem, iluminado por uma lua cheia.

Dias depois fui apresentada aos demais Amanarawá que moravam mais perto da casa de minha avó. Quando terminaram as rezas e passaram mel no meu corpo, o céu fechou e caiu um toró³. Isso serviu de sinal para os mais velhos perceberem que a água seria parte de mim. Durante minha infância e adolescência passei por vários ritos de identidade e de passagem que fizeram parte do meu crescimento físico e espiritual: rito de acolhida, de reconhecimento do nome, etc. Em todas as águas fizeram-se presentes. Alguns eram especificamente relacionados com águas, em que deveria senti-las para despertar sensações. Para tanto, tinha que se fazer experiência com os vários tipos de águas, tais como: água doce, salgada, salobra, límpida, suja, barrenta; água de açude, de rio, de lago, mar, nascente, olho d'água e de chuva. Nesses momentos eu era colocada no meio das águas para senti-las ou para adentrá-las/penetrá-las; ou era posta em contemplação: ficava olhando em silêncio o movimento da água e assim poder ouvir/escutar o barulho, a voz do espírito das águas.

³ Chuva muito forte e repentina.

Aos cinco anos de idade, durante um banho de chuva no meio da mata numa serra, minha avó e outra anciã chamada Jacira descobriram⁴ meu nome indígena: “Água que bate no sol”. Portanto a água está em mim e eu nela, e disso eu não posso esquecer, pois, como disse Ailton Krenak, “você não pode esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde vai” (apud MUNDURUKU, 2012, p. 49).

Vivendo sempre perto das águas, convivendo com indígenas (minha avó materna e alguns anciãos) e não indígenas, sempre me perguntava: como os outros percebem a água? Como se relacionam com ela? Como a sentem e a tratam? Corriqueiramente observava o olhar dos outros para com a água. No Sertão, lugar onde nasci e morei, observei que a água é vista como o néctar da vida. Sem ela não há alegria, a vida é salobra, a vegetação seca, os animais emagrecem, alvo de esperança avassaladora para as pessoas que anseiam por chuva. E quando ela chega os sertanejos brilham, como brilham os cristais, que carregam água dentro de si. No litoral, nas cidades onde vivi a maior parte de minha vida, e ainda vivo, percebo que boa parte das pessoas veem a água como um bem de consumo (beber, comer, banhar-se). Quando chove é transtorno na certa. Tanto para se deslocarem de um lugar para o outro, quanto para segurança de algumas moradias que ameaçam desabar com as enxurradas.

Nas escolas que frequentei, todas não indígenas, me ensinaram que a água é um elemento composto de dois átomos de hidrogênio e um átomo de oxigênio, formando a molécula H_2O , e que pode ser encontrada em três estados físicos: sólido, líquido e gasoso. E que cerca de 70% da superfície terrestre é coberta de água, e que 80% do nosso organismo é composto por água. Na época tudo isso era muito estranho em relação ao entendimento que eu já tinha sobre o que era água.

Geralmente nas escolas não indígenas oferecem dados sobre a água para sabermos quanto temos para consumir e como devemos economizá-la. No entanto, a escola não nos aproxima dela, não nos proporciona uma experiência para senti-la. Sempre senti um silêncio das águas nessas escolas por onde passei. Então, quando comecei a dar aulas, pensei em fazer diferente. Quando o tema da água brotasse nas minhas aulas de história sonhava em educar os discentes para olhar e sentir as águas. Mas foi só um sonho. As dificuldades eram imensas, o universo dos não indígenas dificultava o contato com a água. Como sentir a água sem vê-la e sem tocá-la? Foi então que comecei a provocar meus colegas de trabalho e meu alunado a pensar e dialogar sobre a natureza como um todo. A partir daí, depois de alguns anos de persistência, começamos a dar passos com projetos que culminaram em feiras de ciências, excursões,

⁴ Uso o termo “descobrir” pois é dessa forma que se pronuncia quando os mais velhos dão o nome a alguém, a partir de observações da relação de uma pessoa com a natureza e da natureza com essa pessoa.

seminários, rodas de conversas, que suscitaram sensibilidades para com a natureza. Destaco aqui uma dentre tantas excursões que fizemos com os alunos concluintes do Ensino Médio, a primeira vez que os levamos para conhecer a Usina Hidrelétrica do Xingó/AL. Lembro-me do susto que sentiram ao ver a seca, a inquietação deles com o calor e o brilho nos olhos quando se depararam com o Rio São Francisco. E eu os observava, anotando tudo no meu caderno. Ficamos hospedados num hotel que à sua frente passava o Rio São Francisco e os alunos ficaram sedentos para tomar banho naquele rio, só que a coordenadora da escola que nos acompanhava deu um sonoro NÃO para todos, inclusive os professores. Pois bem, eu não cumpri a determinação e fui tomar banho no rio, escondida dos estudantes e flagrada pelos colegas. Questionada por tal atitude disse: É inadmissível proibir alguém de banhar-se em águas livres, preenchidas pela mata, pelo vento e pela terra. Com minha resposta consegui levar a turma para o rio e lá o banho foi contagiante, pois se na piscina eles falavam, gritavam, batiam na água, no rio foram silenciosos, em vez de nadar boiavam. Apesar de ter sido só um banho, foi na verdade “o banho”, foi um encontro, um se encontrar como dizem os Amanarawá. Por que exemplifiquei esse dia? Para dizer que, apesar de poucos, são momentos como esses que fazem valer a pena ser professora de História, visto que acredito que na educação escolar falta o "olharmos, sentirmos e nos envolvermos com a natureza". Com a água precisamos nos educar para olhar, sentir, envolver, cheirar, sermos transpassados pela água. Como pesquisadora busco uma educação dos sentidos.

Mas, em que momento a água se tornou meu objeto de pesquisa? Quando ela começou a ser modelada e tecida academicamente? Não sei precisamente em qual momento. Sempre quis escrever, pesquisar sobre experiências indígenas, porém visava uma escrita voltada para os próprios indígenas e não para os não indígenas. Quando convivia na Aldeia da Grande Mãe (Pernambuco) pesquisava sobre os mitos, as tradições, registrava as memórias dos mais velhos, ajudava na confecção e descrição dos utensílios sagrados, estudava os grafismos, as pinturas, os idiomas, sempre registrando tudo.

Quando comecei a graduação, observava o curso dos rios que cruzava para ir à Universidade entre a cidade de João Pessoa na Paraíba e Goiana em Pernambuco. Borbulhava a curiosidade em saber como os moradores ribeirinhos conviviam com aqueles rios. Perguntava-me que relações existiam entre os rios e as pessoas: eram relações econômicas? Políticas? Religiosas? Educativas? Questionamentos perenes, que ficaram guardados em minha memória. Passados alguns anos, quando realizava uma Especialização em Educação⁵ decidi

⁵ Especialização em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual da Paraíba (2014), com pesquisa sobre: O desafio da obrigatoriedade da temática indígena em sala de aula a partir da Lei nº 11.645/2008.

pesquisar sobre a temática indígena na escola em que trabalhava como professora. Meu objetivo era analisar como os professores de História conduziam a questão indígena em sala de aula a partir da Lei 11.645/2008. Essa experiência me inquietou bastante porque ficou evidente o desconhecimento, as desinformações, os preconceitos e os equívocos que esses professores tinham sobre os povos indígenas.

Terminada a Especialização me veio o desejo para fazer o Mestrado, e com ele um primeiro questionamento: pesquisar sobre o quê? Daí veio uma provocação: águas e práticas educativas. Dessa provocação agudeceu o anseio de possibilitar e viabilizar um projeto de pesquisa sobre as práticas educativas envolvendo a água. A partir de então tracei meu caminho: vou pesquisar sobre a água, meu elemento de origem! E formulei meu tema: *Água que limpa e protege, uma história da formação de hábitos saudáveis nas escolas da Paraíba (1930-1945)*.

Esse tema mudou durante os encontros de orientação para a pesquisa. Os diálogos ali travados revelaram que seria mais instigante abordar o objeto água num contexto diferente. Então teci um novo tema: *‘Água que limpa e protege, uma história cultural da água nos saberes indígenas Pankararu’*. A água, objeto desta pesquisa, é um elemento que sempre esteve presente no meu cotidiano, nos meus rituais, no meu percurso de vida. Os Pankararu, como sujeito/lugar de pesquisa, por ter havido algumas possibilidades de visitas à sua aldeia (Brejo dos Padres/PE) e encontros com este povo indígena do sertão pernambucano há alguns anos, por meio de amizades adquiridas.

Pankararu é um dos povos indígenas do sertão de Pernambuco, municípios de Tacaratu, Petrolândia e Jatobá, com uma população de 11.366⁶. Vivem nas serras e em seus arredores, mas tem uma forte ligação espiritual com o Rio São Francisco, principalmente com a Cachoeira de Itaparica, hoje submersa depois da construção da barragem e da Usina Hidrelétrica (UHE) Luiz Gonzaga.

A Terra Indígena (TI) Pankararu⁷ está localizada no sertão pernambucano do Submédio São Francisco, entre os municípios de Tacaratu, Petrolândia e Jatobá. Entre as 12 aldeias que compõem a TI Pankararu, a central (geográfica e politicamente) é a aldeia Brejo dos Padres (imagem 1).

⁶ IBGE, Censo demográfico 2010. Características gerais dos indígenas; Resultados do universo. Rio de Janeiro, 2010, p. 160. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf.

⁷ A FUNAI distingue a Terra Indígena Pankararu (Brejo dos Padres) da Terra Indígena Pankararu Entre Serras (cf. <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>). Segundo o **Etnomapeamento da Terra Indígena Entre Serras de Pankararu** (FUNAI; GATI; ANAÍ, p.12), as aldeias de Pankararu Entre Serras são 14 e as aldeias de Pankararu são 12.

O croqui mostra as serras de Tacaratu (do Agreste), ao lado direito, de onde descem as águas do Brejo dos Padres que, juntando-se formam um riacho temporário que vai descendo até o Rio São Francisco. Adriana Silva nos presenteou com a localização das fontes, bicas, cachoeiras e riachos da aldeia, além de colocar as caixas d'água da pela Fundação Nacional da Saúde (FUNASA), hoje substituída pela Secretaria da Saúde Indígena (SESAI). É nas caixas d'água que os moradores se dirigem para pegar água e abastecer suas casas.

O primeiro contato com essa aldeia foi em 2006, quando fui convidada para a festa do “menino do rancho”⁸. Neste mesmo ano também ocorreu meu encontro com a Fonte Grande (uma nascente de água potável). Nesta minha permanência conheci os rios, as matas e algumas nascentes d'água, experiências que suscitaram em mim a curiosidade em saber qual é a ligação que os Pankararu possuem com as águas.

No ano de 2018, em uma das minhas visitas a aldeia, o meu olhar para com o povo e para com meu objeto ‘água’ foi tomando corpo e se propôs a analisar as práticas educativas advindas a partir da concepção da água nos saberes culturais indígenas, responsáveis por fomentar uma educação dos sentidos nas escolas Pankararu, do Brejo dos Padres/PE, durante os anos de 2002 a 2019. No contato mais frequente com eles passei a levantar os seguintes questionamentos: Como os Pankararu se relacionam com a água? Que práticas educativas são desenvolvidas no processo educativo de construção e transmissão de saberes culturais do povo Pankararu? Que representações são criadas no imaginário escolar a partir das práticas educativas vivenciadas? Partindo dessas inquietações eu busco perseguir os seguintes objetivos: 1. Historicizar as apropriações da água nas Escolas Pankararu do Brejo dos Padres, seus percursos inscritos nos discursos pedagógicos que alertam para os cuidados com a água; 2. Problematizar o saber pedagógico sobre a água, por meio dos saberes instituídos nas Diretrizes Curriculares, nos materiais didáticos e nos demais dispositivos reguladores da Educação Escolar Indígena; e 3. Refletir como o caminho das águas provoca (ou povoa) as sensibilidades dos escolares, tecendo práticas educativas.

Sobre o recorte temporal, a escolha do ano de 2002 se deu pela criação do processo de estadualização das escolas indígenas de Pernambuco. Com a Lei 10.172/2002 e o Decreto nº 24628/2002 houve a regulamentação do ensino da Educação Básica para as escolas indígenas junto a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Portanto, é por meio desta Lei 10.172

⁸ “Quando um menino adoece, um rezador indica que é de determinado encantado e deve ir para o rancho. A criança que está doente, sempre um menino, volta a viver através daquele encanto. Assim, fica prometida para aquele praia que a curou.” (MATTA, 2005, p. 169). O rancho é uma palhoça erguida para abrigar o menino prometido.

e da LDBN que o Estado assume as escolas indígenas adotando políticas que promovem uma educação diferenciada e específica para estes povos (OLIVEIRA, 2016, p. 17).

Como ponto de chegada, estabeleci o ano de 2019, uma vez que houve a publicação de dois livros paradigmáticos elaborados por professores Pankararu, sob os títulos “*Pankararu*” (2019) e “*Memórias e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu*” (2019). Os escolhi com o objetivo de constatar se a água entra nas narrativas tecidas pelos docentes como um bem vital e cultural/sagrado nas escolas Pankararu. O primeiro tece narrativas sobre as histórias, crenças, costumes, saberes e os cuidados que o povo Pankararu tem com a natureza, tendo por objetivo fortalecer o trabalho desenvolvido nas escolas indígenas. O segundo é uma coletânea de textos que relatam vivências, expressões socioculturais e experiências educativas compartilhadas por professores Pankararu, através da ação do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola⁹. Estes são livros importantes para esta pesquisa por serem textos escritos por Pankararu. Outros livros a que tive acesso são coletâneas de textos escritos por vários povos indígenas do Nordeste, em que não se encontra a riqueza de detalhes que estes trazem.

Neste contexto, esses livros e as entrevistas que realizei com professores Pankararu de História, Geografia, Ciências e Educação Indígena, somadas aos desenhos produzidos pelos discentes compõe as fontes históricas utilizadas nesta pesquisa. Como cenário desta investigação trago duas escolas, a Escola Estadual Indígena Dr. Carlos Estêvão e a Escola Estadual Indígena Pankararu Ezequiel. A primeira foi escolhida por ser a primeira escola Pankararu. Foi fundada na década de 1940 e recebeu este nome em homenagem ao antropólogo que fez a avaliação do reconhecimento do povo Pankararu na época, Dr. Carlos Estêvão¹⁰. Esta escola contempla atualmente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e está composta por 14 professores. A segunda, a Escola Estadual Indígena Pankararu Ezequiel¹¹, é mais recente. Fundada em 1990 pela Prefeitura de Tacaratu, contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e está composta por 30 professores. Estas duas escolas estão localizadas na Aldeia Brejo dos Padres, são orientadas pelo mesmo coordenador, José da

⁹ “O Programa Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ foi instituído em 30 de outubro de 2013 pela Portaria do MEC nº. 1061. [...] Apenas em 2018 é que a Ação foi implantada no Território Etnoeducacional Indígena Serra Negra Berço Sagrado, atendendo aos professores indígenas do povo Pankararu, localizados nos municípios de Tacaratu e Jatobá, Pernambuco. Essa é uma ação pioneira no estado [...] visou promover formação continuada de professores indígena e a produção de material didático específico” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2019, p. 27).

¹⁰ O Dr. Carlos Estêvão realizou suas primeiras viagens, na década de 1930, ao Brejo dos Padres “iniciando contatos diretos com o SPI e difundindo no meio acadêmico a aceitação da existência de *remanescentes indígenas* em diversos estados do Nordeste, que *mereciam atenção*” (FERREIRA; ARRUTI, 2000, p. 39. Grifos no original).

¹¹ Conforme Varna Rodrigues (2012, p. 69) o nome não tem origem clara. Há quem diga que “surgiu através da indicação de um prefeito de Tacaratu, filho de mãe indígena, que queria homenagear um parente materno da aldeia de Espinheiro, Território Pankararu”. Outra versão aponta para “o mais antigo Pankararu morador da cidade de Tacaratu, Ezequiel dos Santos”.

Cruz dos Santos e possuem o mesmo Projeto Político Pedagógico (PPP) que vale para todas as EEI Pankararu¹². O que se torna válido destacar é que ambas as escolas Pankararu vivem dentro de um espaço “privilegiado de saberes e conhecimentos tradicionais, interculturais, onde a comunidade envolvida obtém sua própria autonomia de optar, contornar e ampliar conhecimento adquirido no contexto social” (POVO PANKARARU - PPP, 2012, p.7).

Apropriada pelos diversos discursos ao longo da História e representada por múltiplas configurações sociais, a água adquire formas, contornos, gostos e cores diversas, que a partir de sensibilidades e experiências pode despertar sentimentos, memórias e poesias. Em algumas narrativas religiosas e filosóficas, a água é apropriada como um símbolo que representa um caminho que é da vida. Para a maioria das tradições indígenas do Brasil ela é fonte da vida, elemento de relação com a divindade. O povo Pankararu, por exemplo, se apropria do Rio São Francisco como algo que dá vida, visto que é das águas desse rio que fluem energias que fortalecem a tradição. A água é algo sagrado. Os indígenas Pankararu exercem uma ligação íntima com a água, na qual revela um encontro corpo - água - espírito.

“Os povos indígenas organizam seus saberes a partir da cosmologia ancestral que garante e sustenta a possibilidade de vida. A base primordial é a natureza, fonte de todo conhecimento” (LUCIANO, 2006, p. 171). Cabe às pessoas contemplá-la e entendê-la estabelecendo uma relação íntima com a natureza. O povo Pankararu tece uma ligação mística com as águas da Nascimento (fonte de água sagrada), sensibilidade despertada pela experiência pedagógica entre o que é natural e o que é humano, em que as águas inundam os saberes pela educação dos sentidos, do ver, sentir, cheirar, ouvir o que as águas têm a dizer. Uma pedagogia da água, que limpa, cura, tece condutas, educa.

Ao me aventurar no universo indígena navego em rios férteis, ricos em biodiversidades. Os índios são povos diferentes, com identidade, organização, cultura e história específica¹³. Quem são eles? Se identificam como índios? Esta denominação os homogeneízam (conceito atribuído pelos europeus no século XVI). Até 1970 os povos nativos rejeitavam tal definição, pois não se configuram como um povo único. Após a década de setenta,

¹² Para um detalhamento da estrutura organizacional das duas escolas tracei três quadros que constam nos apêndices A (“Estrutura organizacional: espaço físico”), B (Estrutura organizacional: funcionários) e C (“Estrutura organizacional: turmas e modalidades de ensino”). Confira p. 169-171.

¹³ “A identidade cultural foi conceituada como o conjunto de referências culturais por meio do qual uma pessoa ou um grupo se define, se manifesta e deseja ser reconhecido. Também implica as liberdades inerentes à dignidade da pessoa e integra, em um processo permanente, a diversidade cultural, o particular e o universal, a memória e o projeto. É uma ‘representação intersubjetiva que orienta o modo de sentir, compreender e agir das pessoas no mundo’” (CHIRIBOGA, 2006, p. 44-45).

[...] os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo modulado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes. (LUCIANO, 2006, p. 30-31).

Povos que através de suas mobilizações¹⁴, seja por demarcações de Terra seja para conseguir seu reconhecimento identitário, conquistaram considerável visibilidade, como atores sociopolíticos na sociedade nacional, impondo novas formas de visão, pesquisa e reflexões. Há quem considere os descendentes indígenas como remanescentes e/ou ressurgidos, mas eles se consideram como povos resistentes¹⁵. É graças a esta resistência que até hoje temos uma multiplicidade de povos e línguas indígenas com seus saberes e suas alteridades. São povos diferentes.

Saberes indígenas são múltiplos, diversos, complexos, próprios de cada povo. Assim como a água, transpassam seus hábitos, os identificam. Cada sociedade se organiza de diferentes maneiras, (re)constroem traços culturais para interpretar o mundo ao seu redor e agir sobre ele. Para os indígenas a escola não é o único lugar de aprendizado, seus professores não são os únicos detentores de saberes, visto que todos os que compõem uma comunidade fazem parte do processo ensino-aprendizagem, na condição de aprendizes e de professores ao mesmo tempo.

Aprendi com meu povo o verdadeiro significado da palavra educação quando via o pai ou a mãe do menino ou da menina conduzindo-os passo a passo no aprendizado cultural. [...] Em especial, minha compreensão aumentou quando, em grupo, deitávamos sob a luz das estrelas para contemplá-las, procurando imaginar o universo

¹⁴ Desde o período da colonização brasileira os indígenas estão em movimento de enfrentamento às políticas indigenistas exterminacionistas e integracionistas do governo brasileiro, porém, é na década de 1970, que o movimento indígena brasileiro surge como o entendemos hoje: um movimento coletivo para afirmar a diferença e lutar pelos interesses de todos os povos indígenas. Um movimento articulado de “lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos. [...] Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo”. (LUCIANO, 2006, p. 59-60).

¹⁵ “[...] durante um debate em que massacre, dizimação, miscigenação e mistura, eram os termos usados para definir os limites da identidade dos “descendentes de índios”, a resposta/reação dos representantes indígenas foi: “Não somos remanescentes, nem ressurgidos. Somos resistentes!”. Os termos que na época estavam sendo usados com relação aos autóctones eram entendidos por eles como insatisfatórios. (REANI, 2012, p. 38).

imenso à nossa frente, que nossos pajés tinham visitado em seus sonhos. Educação para nós se dava no silêncio. [...]. Compreendi, então, que educar é fazer sonhar. [...]. Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida. (MUNDURUKU, 2009, p.55).

A experiência acima narrada explica que a educação indígena é “fazer brotar os sonhos”. Ou seja, educar é o ato de religar-se, reviver a tradição do povo, fazer brotar, crescer nos sujeitos os saberes ancestrais, os saberes culturais que são vividos, sentidos, imaginados na convivência da comunidade. É educar sentidos. A educação é assim entendida como algo ligado à cultura, “a educação não é nada fora da cultura e/ou sem ela, na verdade a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última” (ALMEIDA, 2007a, p. 46). É o caso também do povo Pankararu, para o qual as danças, os cantos, os usos e costumes, os banhos nos rios, nas cachoeiras, o embriagar-se com goles de água doce, o dançar na chuva são coisas que integram o contexto educacional. Através de projetos escolares Pankararu vivencia a cultura do povo, na qual as crianças e os jovens são sujeitos de suas histórias. História específica, diferenciada, intercultural banhada pelos rios e cachoeiras que fecundam suas terras e povoam seu imaginário.

As narrativas sobre a água geram inúmeros desdobramentos, alguns já pronunciados em alguns discursos veiculados pela imprensa e publicados em dissertações e teses acadêmicas. Primeiro, no sentido de denunciar às péssimas condições de higiene nas cidades, depois pelo uso da água em irrigações, cultivos, pisciculturas, canais, manejo do solo, abastecimento em cisternas ou encanação. Também há uma quantidade significativa de trabalhos¹⁶ que abordam a questão sanitária, além da problemática ecológica, envolvendo o aquecimento global.

No campo historiográfico, os estudos em História Ambiental vêm se consolidando e apresentam uma diversidade de temas que demonstram uma interdisciplinaridade nos estudos histórico-ambientais. A obra “História Ambiental, História Indígena e relações socioambientais no Semiárido brasileiro” (2018), organizada por Carlos Alberto Santos, Edson Silva e Edivânia Oliveira, é uma coletânea que busca articular temáticas a respeito das relações ambientais no semiárido nordestino. Destaco aqui dois artigos que discutem mais de perto a água em correlação com a sociedade. O primeiro intitulado “Serra dos Cavalos (Caruaru/PE): caminho das águas no semiárido pernambucano”, de João Domingos Pinheiro Filho e Edson Silva (2018, p. 17-32), que discute tanto a atualidade das relações socioambientais quanto a respeito da água destinada à Serra dos Cavalos. Em síntese esse artigo conclui que os

¹⁶ Ao pesquisar o banco de dados da CAPES encontrei diversas dissertações e teses que versam sobre a água (mais de setenta mil), todas voltadas para as áreas de Agronomia, Engenharia Civil e Alimentar, Química, Ecologia e Ciências Exatas.

sujeitos locais são afetos aos discursos emitidos por outras fontes não necessariamente próximas, bem como o caminho inverso deve ser praticado. Ou seja, ser permeável aos discursos (práticas e saberes) dos locais pelos tomadores de decisões, ouvindo os que estão e fazem parte da história dos lugares. A observância ao Ambiente como um processo socioecológico (cultural e histórico) nos faz ver pelos olhos de outros, em meio as suas lembranças, memórias, para perceber por distintas considerações à biodiversidade, a sociodiversidade e às águas. (PINHEIRO FILHO; SILVA, 2018, p. 30).

O segundo, “Seara indígena: recriando terras perdidas”, de Manuel Albuquerque (2018, p. 89-105), analisa a situação dos índios Tapeba nas retomadas de espaços territoriais. Os Tapeba vivem em Caucaia, região metropolitana de Fortaleza/CE. O texto discute “as relações dos nativos com seus territórios e com o meio ambiente, relações de trabalho e dimensões identitárias” (ALBUQUERQUE, 2018, p. 89). Os dois artigos citados acima sinalizam um olhar sobre o meio ambiente que ressalta a importância dos recursos naturais para a sobrevivência econômica e cultural das comunidades pesquisadas. O que, de certa forma, se aproxima da pesquisa que estou realizando no tocante à relação socioambiental com a cultura de uma localidade. No entanto, os mesmos se distanciam por não terem, do ponto de vista da História Cultural das práticas educativas, um olhar sensível para com a água.

Outra obra que me chamou a atenção foi o livro do teólogo Marcelo Barros, “O Espírito vem pelas águas” (2003), que parte de um olhar teológico sobre o desafio da água. Esta obra está dividida em quatro partes: a) análise da situação da água no mundo, enfatizando a crise do manejo da água; b) a força da água e o poder do espírito, onde se tem um esboço da relação da água com algumas tradições religiosas, como a cristã, indígenas brasileira (Xavante, Karajá, Yawalapiti, Kamayurá, Guarani), afro-brasileiras, Hinduísmo, Budismo, Judaísmo, Islamismo, dentre outras, demonstrando que a água está presente no “patrimônio simbólico de todas as culturas e religiões” (BARROS, 2003, p. 126); c) a água e a terra na Bíblia, abordando textos bíblicos no seu contexto histórico e cultural; d) uma espiritualidade libertadora da terra e da água, refere-se às conclusões e propostas de ações ou compromissos éticos para com o uso da água. Esse livro de Marcelo Barros me traz um suporte para discutir a água como objeto histórico, compreendendo como os discursos religiosos narram a água, representando-a.

José Carlos Bruni (1994) escreveu um artigo sobre “A água e a vida”, no qual interpreta a frase “tudo é água”, atribuída a Tales de Mileto¹⁷, fazendo uma exposição do ponto de vista

¹⁷ Tales de Mileto (640-550 a.C.) é considerado o primeiro filósofo, tentando superar o modelo mítico-religioso para encontrar explicações sobre a realidade pela observação das coisas. Buscando um “princípio originante” (*arkhé*), o encontrou na água. “Com isso, Tales inaugura uma nova forma de abordar os fenômenos naturais, buscando encontrar noções de causa e origem para a realidade, mas que fossem explicadas não mais pelos desígnios dos deuses e sim pela observação racional que identifica um princípio oculto que gera todas as coisas.” (CABRAL, João Francisco Pereira. **Tales de Mileto**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/tales-de-mileto.htm>. Acesso em 28/07/2019).

do senso comum, da ciência e da filosofia sobre a utilidade da água para a vida. Numa dimensão simbólica, trata-se de um texto rico em significações/ressignificações da água. Todavia, não faz referência aos sentidos educativos provocados pela água.

Cito também a obra de Denise Sant'Anna (2007), "Cidade das águas: uso de rios, córregos, bicas e chafarizes em São Paulo (1822-1901)", um estudo sobre a presença da água nos costumes dos moradores da cidade de São Paulo, desde sua passagem por bicas até a construção das primeiras usinas do Rio Tietê. Porém, há um distanciamento da pesquisa que estou desenvolvendo, visto que tem um cunho voltado para canalizações, abastecimento e visão higienista da utilização da água, aspectos que transformam os costumes da sociedade.

Por fim, não posso esquecer um autor que me inspira por trazer um olhar diferente e sensível sobre a água, Gaston Bachelard. Em seu livro "A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria" (1989) ele supera uma abordagem puramente material para oferecer uma reflexão na qual as águas "impregna-se de todas as cores, de todos os sabores, de todos os cheiros" (BACHELARD, 1989, p. 97), adquirindo significâncias e significados. No entanto, não discute a experiência educativa advinda do contato com a água, ou mais ainda, tê-la como objeto dentro da História. Nesta direção, os trabalhos anteriormente citados passam pela água, mas não se banham em suas fontes.

Neste contexto, essa pesquisa está vinculada teoricamente ao campo da História Cultural, que faz uma reinvenção do passado capaz de construir nossa contemporaneidade, conforme assinala Sandra Pesavento (2003, p. 16). É fato que houve uma nítida mudança na História graças ao advento da História Cultural, responsável por dar visibilidade aos sentidos conferidos ao mundo e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas e práticas. Aspectos da cultura, das formas de expressão e tradução da realidade que se fazem de forma simbólica e passaram a ser presença forte na produção da História. É nessa perspectiva que a Linha III do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande vem se empenhando em discutir a História Cultural das Práticas Educativas, e é por isso que esta pesquisa a ela se adéqua.

Acredito que essa pesquisa traz um novo olhar acadêmico que busca ver a água circular em forma de saber nos discursos educativos, percebendo-a como elemento de uma educação de sentidos. Por assim dizer, uma visão de seus usos e de sua importância como algo que oferece em oposição ao projeto dito "moderno" e, por conseguinte, a uma visão mercadológica da água como um bem puramente de consumo. Este novo olhar pode ainda gerar uma contribuição à aldeia dos Pankararu acerca sobre como eles olham e sentem a água historicamente.

A seguir, passeio pelas águas da Literatura em busca de aportes teóricos que aperfeiçoem meu olhar e meu sentir sobre a água, como objeto histórico de pesquisa.

Navegando pela Literatura...

Iço as velas do meu barco para navegar nas águas de autores que já mergulharam nas águas profundas das culturas e da história cultural, da interpretação simbólica e da história local, do saber de experiência, do imaginário e da imaginação criadora. Começo esta viagem saindo dos portos da antropologia.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, Clifford Geertz redefiniu certas noções epistemológicas das análises sociais, uma delas foi o conceito de cultura, dando um sentido semiótico. Segundo ele, a “cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 2008, p.10). O autor defende a cultura como uma ciência interpretativa que busca significados.

Se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece (...) é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia. Uma boa interpretação de qualquer coisa – um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade – leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar. (GEERTZ, 2008, p. 13).

Neste sentido, dentro do âmbito da História, dois aspectos chamam atenção: 1º) O espaço interpretativo do etnólogo ou do historiador, que deve ser o do exercício de traduzir aquilo que os “primitivos” ou antecessores não viram ou não tiveram condições de ver, fazendo conjecturas possíveis das ações do que estão estudando; e o 2º) Estabelecimento de uma comunicação imaginária para reconstruir um diálogo com o estranho. Por meio dessa discussão, busco interpretar os silêncios sobre o sentir a água, estabelecendo uma comunicação com as representações dos saberes culturais dos Pankararu e com o imaginário dos desenhos produzidos pelos discentes das escolas indígenas, que é o *locus* da pesquisa.

Entro em águas diferentes, as águas originais de onde emerge Gersem Luciano, conhecido também como Gersem Baniwa, nome do seu povo de origem. Ele me deu suporte para pensar os aspectos da experiência de vida dos povos indígenas contemporâneos, cujos desafios se colocam face a face aos preconceitos e aos estereótipos postulados há séculos. Os povos indígenas, através de sua mobilização, conseguem manter viva sua identidade, sua personalidade coletiva e de alteridade.

À sua maneira, as culturas indígenas expressam os grandes valores universais. Nas solenidades das festas, no refinamento dos vestidos e na pintura corporal, na educação dos filhos, na concepção sagrada do cosmos, elas manifestam a consciência moral, estética, religiosa e social. A diversidade de visões do mundo, do homem e dos modos de organização da vida, os conhecimentos e os valores transmitidos de pais para filhos, a tradição oral e a experiência empírica são a base e a força dos conhecimentos e dos valores. A territorialidade atua como um estado de espírito e os ritos e os mitos, como referência da identidade e da consciência humana e da natureza. (LUCIANO, 2006, p. 50).

Nas águas cristalinas deste autor posso tomar um banho que limpa resíduos eurocêntricos e adentrar num mundo maravilhoso de águas cristalinas e cheias de espíritos, cujas correntezas podem nos levar longe, até chegar a um porto seguro onde encontro o silêncio, interrompido pelo barulho das águas de um rio chegando ao mar.

Com Daniel Munduruku mergulho em seu rio de silêncio, de barulho, de movimento, de frescor e de sensibilidades¹⁸, que me conduz a saberes de um conhecimento que só um indígena que se aceita como índio pode descrever o “SER”. Como professor indígena ele dá diretrizes para uma aprendizagem que vai além da narrativa impressa, o que me faz refletir sobre uma simbologia nativa. Entro neste rio onde a educação se faz pela experiência.

É subindo pelo rio da pedagogia que encontro uma de suas nascentes. Jorge Larrosa Bondía nos faz pensar uma educação através do sentido, da experiência, capaz de formar e/ou transformar sujeitos. A experiência entendida como algo que “nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (BONDÍA, 2016, p. 28). A ciência nos oferece dados sobre a água, todavia, não nos aproxima dela. Nos quantificam a água para sabermos quanto temos para consumir, e como devemos pagá-la. No entanto, falta olharmos, sentirmos e nos envolvermos com ela, para tanto faz-se necessário nos educarmos para olhar, sentir e experienciar.

Sentir é se deixar tocar. O toque é um despertar das sensibilidades, entendendo-as como tudo aquilo que é sentido e afeta a existência humana. Tomar um banho nestas águas pode ser um risco e afetar nossos costumes, nossos modos de ver e entender e, portanto, de decidir (o que e o como fazer). Sandra Pesavento (2007, p. 10) afirma que a “sensibilidade se traduz em sensações e emoções, na reação quase imediata dos sentidos afetados por fenômenos físicos ou

¹⁸ Para entender e contextualizar estas afirmações preciso citar uma experiência pessoal do próprio autor. Daniel conta em seu livro **O banquete dos deuses**: “Sempre que eu vinha da cidade para a aldeia, chegava muito agitado, confuso, inquieto. O velho [o avô] ficava observando meus movimentos de forma muito discreta [...]. Num determinado momento, convidou-me para tomar banho no igarapé que corria perto da aldeia. [...]. Ao chegar ao rio, pediu que eu fosse até uma pequena queda-d’água, sentasse numa pedra e observasse todos os movimentos que o rio fazia. [...]. Passaram-se muitas horas. No final [...] sentia uma estranha paz percorrer meu corpo. Então meu avô levantou-se e chamou-me, dizendo: ‘Hoje você aprendeu algo novo. Nunca se deixe levar pelo barulho interior. A gente tem de ser como o rio. [...] Ninguém consegue apressar o rio. [...]. Nunca apresse o rio interior. A natureza tem um tempo, e nós devemos seguir o tempo dela’.” (MUNDURUKU, 2009, p. 14s).

psíquicos, uma vez em contato com a realidade”. Estudar os sentidos, as sensibilidades é um desafio, é um ir além, é experienciar. E essa é uma das propostas dessa pesquisa, o ir além do racional, do científico, para ter um encontro com as “operações imaginárias de sentido e de representação do mundo, que conseguem tornar presente uma ausência e produzir, pela força do pensamento, uma experiência sensível do acontecido” (PESAVENTO, 2007, p. 14-15).

O tema imaginário está na ordem do dia como um dos campos mais instigantes de análise para o campo historiográfico. Para Sandra Pesavento (1995, p. 24) o imaginário é representação, evocação, simulação, sentido e significado, e estudá-lo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e parecer”. Recolhendo memórias através de entrevistas e desenhos entro nos sonhos (ou devaneios?) de Gaston Bachelard, o qual afirma que só a imaginação criadora é capaz de desvelar o oculto. Ela vê o invisível, pois ultrapassa a realidade. A imaginação é fundamentalmente criadora, ativa, aberta e realizante (BARBOSA; BULCÃO, 2011).

Nestes sonhos onde a imaginação é criadora encontro outros afluentes em que a simbologia da água está presente. Desde a Antiguidade (Mesopotâmia, Egito, Roma) até os dias atuais. Num maniqueísmo que intercala/associa a pureza e a impureza. Busco, nessa pesquisa, trabalhar uma simbologia distante dessa dubiedade, para tanto me reporto a Gaston Bachelard (1989 – 2013) e aos relatos empíricos do povo Pankararu, em que as águas possuem vozes, cheiros, cores, sabores, despertando sensibilidades, emoções, sonhos e desaguam no mar de representações das imaginações criativas, que tem suas fontes em arquétipos que nos dão ousadia para o enfrentamento de novas águas que ainda não navegamos.

É nestas águas que encontro os conceitos de apropriação e de representação (CHARTIER, 1990), que também transpassam significativamente esta pesquisa. Na História Cultural esses conceitos são bem discutidos por alguns autores, mas escolhi pensá-los a partir de Roger Chartier, uma vez que interpreta as representações e as apropriações como intimamente ligadas à realidade dos sujeitos de maneira plural e criativa, dotada de intencionalidades.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...]

As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Entendo que a realidade é o referencial das representações e que as representações corroboram na construção da realidade. Sendo assim, os grupos ao aproximar-se de saberes, por diversas formas, os transmitem no seu espaço social por meio de representações criadas por eles próprios, ou reformuladas de outrem. O historiador “deve perceber as sutilezas das permanências, traços comuns nas representações de um mesmo grupo e/ou grupos diferentes a respeito de um determinado conhecimento histórico, além de decodificar como um conjunto de ideias, de um tempo específico” (VARTULI; SIMAN, 2013, p. 8). Chartier preocupa-se ainda “com a dinâmica existente na construção de sentidos que perpassam a sociedade. Distante da concepção de que as representações seriam apenas reflexos de uma realidade social” (Idem, p. 5).

Finalmente cheguei. Baixo as velas e jogo a âncora do meu barco nesta baía onde todos os rios confluem. As águas profundas e cristalinas ainda me chamam à atenção. Há algo lá em baixo. Uma concha com uma pérola. Tem que mergulhar. Ao mergulhar encontro a pérola que é formada pelo orvalho. O orvalho é um licor, a quintessência de todos os elementos, produzido todos os dias, um néctar elementar que encerra em si as virtudes e propriedades na natureza (BACHELARD, 2013). Pérola que tomei como meu objeto. Objeto/pérola que denominei de ‘água’. Uma água que limpa e protege, presente nos discursos educativos dos saberes indígenas Pankararu.

Fico com essa pérola, com esse néctar em mãos. Cuidei de resguardá-la, às margens do rio da minha pesquisa, traçando um caminho em suas correntezas, para adentrar na essência desta água no meio do povo Pankararu. Caminho não muito fácil de trilhar, pois as águas são mágicas e reluzentes. Mergulhar nas águas requer técnicas náuticas, máscara de mergulho, snorkel, canoas e remos para que não haja afogamentos e/ou encantamento que ofusque o olhar de uma pesquisadora.

Convido você leitor banhar-se também, mergulhar nestas águas. Deixar sua imaginação criar novos sonhos. Experimentar, sentir estas águas que guardam sabores e cores diferentes. Usar o equipamento de mergulho que os autores citados acima nos fornecem e comigo se adentrar na história cultural da água nos saberes indígenas Pankararu.

Nas margens de uma metodologia

Olhando os leitos dos rios Pankararu me vem aquela ansiedade: como entrar? O que usar para mergulhar, nadar, saborear as águas que percorrem a Aldeia do Brejo? Nesses

devaneios sinto meu primeiro desafio. O segundo: como tecer uma escrita científica sobre saberes indígenas para leitores não indígenas? Como alinhar os fios dessa escrita?

Não foi fácil encontrar um tear que eu soubesse manusear para tal tessitura. Digo isso porque tenho uma cosmovisão de mundo diferente da visão do mundo acadêmico. Na academia, percebo uma lógica grega e cartesiana do mundo. Mundo esse compartimentado, dividido, que tem uma organização linear (começo, meio e fim). A engrenagem do meu pensamento é circular, é o que chamo de “integral”. Integração entendida como interligação das coisas, e não de totalidade, de junção. É como as águas das ondas do mar que batem nas praias, elas vêm, ficam e vão ao mesmo tempo. O que eu quero dizer com isso é que penso, escrevo, entendo a partir de um princípio difícil de se entender no meio acadêmico: a razão cartesiana parece fazer guerra contra a razão da imaginação. A lógica da razão da imaginação (razão poética) parece não caber na lógica da razão científica. O dinamismo organizador da imaginação é diferente do dinamismo organizador do meio acadêmico, porém “na origem do saber científico está a imaginação criadora” (PESAVENTO, 1995, p. 21).

Escrever é expor-se. E expor-se é revelar-se. Quando comecei a escrever essa dissertação senti uma angustia muito grande, pois escrevo como as ondas do mar, num vai e vem misturando, interligando água, sal, areia e vento. Angustia essa que percorre todos os caminhos trilhados nessa pesquisa.

Mas, existiria um caminho ideal para percorrer o leito das águas na aldeia Pankararu? Como beber a água que emana dos discursos narrativos, simbólicos, imagéticos, representativos das práticas educativas Pankararu? Me aventuro em busca de respostas com a ajuda da análise documental, que parte do entendimento de documento como “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente” (LE GOFF, 1990, p. 288). Nesta direção, utilizo relatos orais coletados em entrevistas junto a professores e desenhos criados por discentes como um documento/monumento, para beber das fontes da memória coletiva do povo Pankararu. Segundo Le Goff (1990, p. 290) um documento vai ter a força como monumento porque ilumina uma memória coletiva e o transfere “do campo da memória para o da ciência histórica”. Este caminho orienta os historiadores a

considerar os documentos como monumento, ou seja, colocá-los em série e tratá-los de modo quantitativo; e, para além disso, inseri-los, nos conjuntos formados por outros monumentos [...]. Enfim [...] trata-se de pôr à luz as condições de produção e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder [...] (LE GOFF, 1990, p. 291).

Desta forma, a análise documental me permite subir o rio dos documentos orais, textuais e imagéticos representativos de práticas educativas em relação à água do povo Pankararu, na Aldeia Brejo dos Padres/PE, visando “reconstruir” representações constitutivas de um grupo social. Esta escolha conduz o historiador a privilegiar certos objetos de estudo, fontes e técnicas para desenvolver uma pesquisa.

Ainda neste percurso metodológico, optei pela Aldeia Brejo dos Padres como campo de pesquisa por três razões. Uma primeira por ser uma região “salpicada” por águas: fontes que são chamadas nascentes, bicas, riachos, olhos d’água e uma cachoeira sazonal. Além do mais, próximo à Aldeia encontra-se o Rio São Francisco, que faz parte da cultura desse povo. Os Pankararu do Brejo dos Padres concebem a água como vida.

Segunda razão é o fato de a Aldeia ter duas Escolas Indígenas (diferente das demais Aldeias que só tem uma escola): a Escola Estadual Indígena Doutor Carlos Estêvão, que foi a primeira escola Pankararu a ser criada (década de 1940), e a Escola Estadual Indígena Ezequiel, que é a mais recente (fundada em 1990), podendo assim suscitar contrapontos e similitudes em suas práticas educativas e sensibilidades para com a água.

A última razão é o fato da Aldeia Brejo dos Padres ser a Aldeia central em termos geográficos, políticos e religiosos. Tem uma maior concentração populacional e uma grande importância simbólica na tradição Pankararu: os dois terreiros principais (nascente e poente) estão lá, onde também ocorre a festa principal (Passos e Corrida do Imbu), de frente da Serra da Leonor, importante na mitologia Pankararu.

Ao percorrer o caminho desta proposta de análise e para sentir as águas dos Pankararu, meu olhar de pesquisadora se voltou para os pingos e respingos, para o orvalho que estão presentes nas folhas/representações construídas nos saberes indígenas desse povo sobre as águas que os banham. O meu olhar também é guiado pelo imaginário social das águas expressado nas crenças, nas pedagogias vivenciadas nas escolas indígenas da Aldeia Brejo dos Padres/PE, nas Políticas Educacionais Indígenas vigentes, no Projeto Político Pedagógico das Escolas Pankararu, nos livros didáticos e paradidáticos utilizados nas Escolas Indígenas Pankararu, bem como nos Projetos Escolares, nas disciplinas de História, Geografia, Ciências e Educação Indígena.

Mergulho também na correnteza das representações imagéticas dos discentes Pankararu do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), usando a canoa das ilustrações feitas por eles, que ao apropriar-se da água tecem 47 desenhos sobre este néctar da vida. Optei por mergulhar nessas turmas do Ensino Fundamental por dois motivos, primeiro por ser um segmento presente nas duas escolas, e segundo por acreditar que a imaginação das crianças nessa fase de ensino seja

mais aguçada do que nos jovens do Ensino Médio. Para isso, foi aplicada uma atividade didática¹⁹, em sala de aula, direcionando a temática dessa pesquisa, na qual solicitou que os discentes criassem ilustrações. Faço uso destes desenhos como “imagens-testemunho” porque “a imagem testemunha, relata e contribui por si só, para construir o acontecimento” (COSTA, 2009, p. 3, nota 4). A partir da minha interpretação dos desenhos escolhi quinze (15) desenhos para a análise no terceiro capítulo, com intuito de perceber como os estudantes se apropriam da água e como a representam a partir de suas experiências. Escolhi também desenhos para abrir cada capítulo como ilustrações oferecidas ao leitor para se familiarizar com as águas Pankararu.

Um procedimento técnico que utilizo como fonte para mergulhar nestas águas que direcionam minha pesquisa é a entrevista²⁰, realizada com nove professores que ministram as disciplinas de História, Geografia, Ciências e Educação Indígena. É um procedimento próprio da pesquisa etnográfica antropológica (ROCHA; ECKERT, 2008). Com este cenário, parto da compreensão de um estudo de caso, que me permite um olhar mais aguçado para os discursos educativos sobre a utilização da água.

A participação voluntária dos professores na pesquisa foi oficializada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D)²¹, documento fundamental para definir a legalidade do uso da entrevista. Essa exigência do consentimento informado permite que a autonomia dos entrevistados seja respeitada. Para preservar a privacidade dos participantes optei por usar codinomes com nomes de pássaros (quadro 1) que se encontram na região onde habita o povo Pankararu/PE.

Os pássaros na cultura indígena dão sinais de alerta. Os Pankararu acreditam que é através dos pássaros que se aprende a conviver com a mata, ou seja, os pássaros ensinam, são como professores: o Cancão, por exemplo, nos diz onde tem fontes de água, pois vivem próximo dela; a Arribaça, voando em revoada, nos informa onde tem fartura e o Bem-te-vi nos mostra o caminho dos rios. No ritual chamado de “Passos”, os Pankararu imitam alguns pássaros como a Mãe-da-lua, o Acauã e o Urubu. Ao entrevistar os professores eu correlacionei alguns traços de pássaros com certas características dos entrevistados.

¹⁹ A atividade foi realizada nas duas escolas em dias diferentes. Para tal foi solicitado que os alunos criassem desenhos sobre o que é água para eles. Após uma conversa para entrar no clima da atividade foram distribuídos materiais (papel ofício, canetas, lápis de diferentes tipos e cores, borracha, lapiseira, etc.).

²⁰ A respeito dos Aspectos Éticos da Pesquisa, o Projeto foi aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) sob o número CAAE:97242518.9.0000.5182 e do Parecer nº 3.238.739 e autorizado pela Presidência da FUNAI para ingresso em Terra Indígena sob processo nº 08774.000158/2019-59, conforme anexos A e B desta dissertação. Confira p. 173-186.

²¹Confira o Anexo D, p. 188.

Quadro 1 – Codinomes de pássaros atribuídos aos professores entrevistados

CODINOME	DADOS PESSOAIS	ESCOLARIDADE	ESCOLA e DISCIPLINA
Galo da Campina Chamado também Cabeça Vermelha pela cor intensa das penas na cabeça localizadas. É pássaro cantador.	Gênero masculino. É Pankararu e reside na Aldeia Brejo 16 anos de ensino	Graduação: Licenciatura Intercultural Indígena. Área de formação: Ciência da Terra e da Natureza – Matemática.	Dr. Carlos Estêvão. Disc.: Educação Indígena, Arte e Matemática Séries: 7º ao 9º ano.
Beija-flor De penugem colorida, miúdo e de vôo rápido, passa de flor em flor para sugar o néctar.	Gênero: feminino. É Pankararu e reside na Aldeia Brejo 10 anos de ensino	Graduação: Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar Área de formação: Educação.	Dr. Carlos Estêvão Disc.: Geografia Séries: 6º ao 9º ano Português e Inglês Série: 6º ano
Asa Branca. O nome é devido a uma faixa de cor branca visível quando voa. Último pássaro que migra na seca e o primeiro “quando a chuva volta no sertão”, conforme canta Luiz Gonzaga.	Gênero: feminino. É Pankararu e reside na Aldeia Brejo 11 anos de ensino	Graduação em Pedagogia Área de formação: Educação	Dr. Carlos Estêvão Disc.: Português e Ciências Séries: 6º ao 9º ano
Cancão A gralha-cancã é pássaro curioso e defende seu território. Tem cabeça, asas e cauda na cor preta, já o corpo possui penas brancas.	Gênero: feminino. É Pankararu e reside na Aldeia do Brejo 16 anos de ensino	Graduada em História Área de formação: Humanas	Dr. Carlos Estêvão Disc.: História, Matemática e Ed. Física Séries: 6º ao 9º ano.
Bem-te-vi Assim parece dizer ao cantar. Suas cores amarelo, preto e branco são características e, juntamente com seu canto o fazem facilmente reconhecível.	Gênero: feminino. É Pankararu e reside em Itaparica 25 anos de ensino	Graduada em Letras. Especialização em Libras e Educação Especial Inclusiva Área de formação: Linguagem	Pankararu Ezequiel Disc.: Língua Portuguesa e Inglesa Séries: 8º e 9º ano.
Arribaçã De cor cinzenta, com duas faixas pretas laterais e atrás dos olhos. Manchas também pretas nas asas e olhos azuis. Vai e volta em revoadas.	Gênero: feminino. É Pankararu e reside em Itaparica 16 anos de ensino	Graduada em História Área de formação: Humanas	Pankararu Ezequiel Coordenadora de Educ. Infantil. Prof.: Disc. História e Artes
Mãe-da-lua É conhecido também como urutau, que significa “ave fantasma” por ser difícil de ver. De fato, sua aparência o faz confundir com uma parte de um galho. O costume de ficar parado e de bico pra cima relaciona este pássaro noturno com a lua.	Gênero: feminino. É Pankararu e reside na Aldeia Bem Querer de Baixo 13 anos de ensino	Graduada em Educação Intercultural Indígena. Especialização em Educação Intercultural em Pensamento decolonial para área indígena Área de formação: Ciências Humanas e Sociais	Pankararu Ezequiel. Disc.: Ciências, Biologia, Sociologia e Artes. Séries: 6º e 9º ano.

CODINOME	DADOS PESSOAIS	ESCOLARIDADE	ESCOLA e DISCIPLINA
<p>Acauã O nome imita o próprio canto que este falcão emite. Em Pankararu é pássaro lembrado nos cantos rituais e certa tradição diz que se cantar pelo lado oeste alguém estará fazendo sua passagem deste mundo para outro.</p>	<p>Gênero: feminino. É Pankararu e reside na aldeia do Brejo</p> <p>15 anos de ensino</p>	<p>Graduada em Geografia Bacharel em Direito.</p> <p>Pós-graduada em Geografia e em Direito Penal</p> <p>Área de formação: Ciências Humanas e Direito</p>	<p>Pankararu Ezequiel. Bibliotecária.</p> <p>Prof.: Disc. Geografia e Ciências Séries: 6º ao 9º ano</p>
<p>Concriz Também conhecido como Xofreu ou Corrupião. É cantor fino e de uma beleza encantadora. Possui cores amarela e preta.</p>	<p>Gênero: feminino. É Pankararu e reside na aldeia do Brejo</p> <p>9 anos de ensino</p>	<p>Graduada em Educação Intercultural</p> <p>Área de formação: Humanas</p>	<p>Pankararu Ezequiel.</p> <p>Disc.: História, Filosofia, Ciências e Biologia Série: 6º ano</p>

Fonte: Quadro elaborada pela autora (2019)

A quem eu dei o nome de Arribaça tem sua história de vida em revoadas, ou seja, mudando de local em busca de fartura. A Asa Branca, além da pessoa ter uma ligação com a chuva, tem também o trejeito do movimento do pássaro. Sempre que vejo um Beija-Flor me traz a sensação de suavidade, de leveza e a mesma sensação foi provocada em mim quando entrevistando um dos professores. O Galo da Campina é conhecido como um pássaro cantador. Pois bem, um dos entrevistados é apaixonado por esse pássaro, sem falar que ama escutar e cantarolar músicas.

Quanto à estrutura desta dissertação está dividida em três capítulos, seguindo as metáforas de mergulhar (entrar nas águas para sentir), deixar-se levar pela correnteza (perceber a energia da água) e sentar na pedra d'água (deixar que a água me aspirja), pois, para lidar com o elemento água, é preciso entrar, sentir e se deixar tocar por dentro. Com este trajeto pelas águas, apresento ao leitor a composição de cada capítulo: O **primeiro capítulo** permite ao leitor fazer um mergulho para sentir o espírito das águas falar através dos murmúrios, dos sabores, do cheiro emanado, das correntezas e das calmarias. Como minha avó fazia comigo na minha infância e juventude. Farei memória de diferentes sensibilidades, contextualizando o movimento histórico de relação com as águas de algumas sociedades. Nesse mergulho, começo ouvindo uma voz que diz: “Água é tudo!” (Tales de Mileto). Em seguida, mergulho no leito de um rio sinuoso que se apropria da água com duas correntezas: o movimento mercadológico e o movimento cultural. Chegando na curva da dimensão simbólica da água, com a ajuda de Gaston Bachelard e de Sandra Pesavento, para recuperar as imagens e os imaginários do inconsciente coletivo.

Ao olhar os reflexos dessas águas, escuto discursos densos (Clifford Geertz) que ecoam uma pedagogia da água mostrando o caminho a ser seguido, o caminho da vida, que conduz aos sentidos históricos, sociais e culturais das águas representadas no imaginário coletivo de povos não indígenas e indígenas, nas experiências do Povo Pankararu (Jorge Larrosa Bondía), sujeitos desta pesquisa. Este capítulo lança âncora nas relações que o Povo Pankararu entrelaça com as águas: que tipos de apropriação e representação (Roger Chartier) foram sendo tecidas na trajetória do tempo e da água.

No **segundo capítulo** proponho ao leitor deixar-se levar pelos movimentos circulares das águas e adentrar mais propriamente na correnteza da Educação Escolar Pankararu, por meio dos discursos educativos de professores das Escolas Indígenas Dr. Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel. As entrevistas com os professores Pankararu e alguns subsídios didáticos organizados por eles vão aguçando os meus sentidos para perceber esses movimentos das águas. Começo dando voltas em torno das duas escolas acima citadas, mostrando como as águas adentram nesses espaços e como elas são apropriadas por esses mesmos espaços. Em seguida, a correnteza me direciona para o entendimento do que é Educação e Educação Escolar Indígena e de como a água faz parte desse universo educativo tecendo práticas educativas. Mais à frente entro nos movimentos ondulares das águas nas políticas educacionais, nos livros didáticos e paradidáticos usados nas escolas Pankararu para sentir os saberes sobre as águas inscritos nesses meios didáticos. O último movimento passeia nas ondas das práticas pedagógicas dos professores de História, Geografia Ciências e Educação Indígena vivenciadas na cultura escolar Pankararu.

No **terceiro capítulo** convido o leitor a sentar-se comigo na pedra que margeia esse rio, cujas águas respingam em nós, águas serenas e calmas. É nesse capítulo que vou escutar o que os estudantes das duas escolas Pankararu, foco de nosso olhar, nos contam através de seus desenhos e perceber como eles se apropriaram da água e como a representam (Roger Chartier). Esse meu silenciar permite uma interpretação do cotidiano (Clifford Geertz) e me deixa tocar por suas sensibilidades (Daniel Munduruku, Gaston Bachelard e Larrosa Bondía).

Depois de ouvir os teóricos e o testemunho dos professores e dos estudantes através das entrevistas e dos desenhos, minha ansiedade se acalma, facilitada pelo acolhimento que o povo Pankararu consegue dar. Suas águas são tranquilas. Nestas águas sensíveis mergulhei. Seus murmúrios dizem: Essas águas são sagradas! Suas correntezas educaram sentidos e sensibilidades que criaram imaginações de águas que cuidam, limpam e protegem. Emergindo dessas águas vejo um povo que, ao encontrar-se com as águas, as protege e, por meio da experiência educa seus sentidos e se reapropria de sua história.

1 O ESPÍRITO DAS ÁGUAS

“Água pra mim é vida,
é nascimento, é continuação... de tudo”
(Beija-flor, 2019)



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 8º ano da EEI Dr. Carlos Estêvão.
Arquivo pessoal, 2019.

Água que nasce da fonte, que chega na forma de chuva, que se faz inocente ou provocante riacho, rio, mar. Águas que levam fertilidade, esperança, que banham terras secas, aldeias, cidades, que saciam a sede dos animais, dos povos. Águas que formam cachoeiras, arco-íris. Que encharcam a terra fazendo brotar plantações²². Águas que guardam memórias. Águas que inspiram canções, poemas e misteriosas histórias. Que suscitam percepções, sentidos e imaginações. Águas que são vida, que guardam memórias, histórias. Que dão força ao sagrado. O espírito das águas nos faz sentir sensibilidades que ainda não tinham sido provocadas pelos nossos sentidos.

São essas mesmas águas que, através das sensibilidades, se metamorfoseiam em narrativas literárias²³, artísticas, históricas ou científicas, e que inundam os sentidos dessa pesquisa. Águas que gotejam feito tinta, absorvidas pelo papel, e que, ao transformar-se em códigos gráficos, formam um “rio” de narrativas, afluentes que percorrem um leito em busca da historicidade dos discursos científicos que dela se apropriam.

Neste capítulo meu objetivo é historicizar as apropriações e representações da água em discursos que narram sua simbologia a partir das diferentes sensibilidades na relação com as águas em algumas diferentes sociedades antigas e do tempo presente no plano histórico, econômico, religioso, educacional e ambiental. Irei propor uma primeira aproximação com a cultura Pankararu. Um mergulho que nos permita sentir as águas.

Divido o capítulo em quatro mergulhos/subtópicos. O primeiro nos permite sentir o toque das águas, tendo a água como: “princípio de todas as coisas” (Tales de Mileto); água como mercadoria, bem negociável *versus* água como apropriação, reserva cultural e de identidade. O segundo nos leva para as correntezas da dimensão simbólica da água, na visão de algumas religiões e nos debates promovidos pela Biologia e Ecologia. O terceiro nos aproxima dos sentidos históricos, sociais e culturais dos povos indígenas e não indígenas para descobrir, no último mergulho, o quarto, a mística das águas Pankararu, sua relação com o Rio São Francisco, as águas das nascentes e seus encantos.

²² Trechos da Música **Planeta Água** de Guilherme Arantes. In: <https://www.letas.mus.br/guilherme-arantes/46315/>. Acessado em 29/12/2018.

²³ Conforme Julierme Morais (2018), a perspectiva de Hayden White, “rompeu abruptamente com o tradicional cabedal teórico-metodológico de abordagem histórica, propondo um movimento interdisciplinar, sobretudo por assumir/defender a indistinção entre o produto final do conhecimento histórico (o texto) e a narrativa literária, o que automaticamente colocou sob suspeita a própria capacidade da história em oferecer uma representação do pretérito à luz da noção de verdade tradicionalmente estabelecida desde o século XIX.” (p. 276) “[...] Hayden White pensa a narrativa histórica à luz da ideia de que a mesma se configura como uma “ficção verbal”, ou mais precisamente: numa “ficção literária”. Diferentemente do que se convencionou interpretar nas teses de White, sua noção de ficção deve ser compreendida no sentido da valorização da imaginação no processo constitutivo da narrativa histórica [...]” (p. 281).

A simbologia da água está presente em várias civilizações desde a Antiguidade (Mesopotâmia, Egito, Roma, Índia) até aos dias atuais, num maniqueísmo de pureza/impureza. Mas, distante dessa dubiedade é que busco desenvolver este texto. Para tanto, me reporto a discursos que narram a água como objeto histórico e aos relatos empíricos do povo indígena Pankararu, em seu relacionamento com a água. A TI Pankararu, no meio do Bioma Caatinga é um lugar rico em águas. Das serras descem riachos sazonais. Várias nascentes d'água se encontram brotando nelas. Chegando a 500 metros acima do nível do mar a TI Pankararu se torna um brejo de altitude no clima semiárido. A Fonte Grande originava um riacho que “embrejava” o lugar da Missão católica da Congregação de São Filipe Neri²⁴. Daí o nome Brejo dos Padres (imagem 2), campo de pesquisa que escolhi para investigar.

Imagem 2 – Aldeia Brejo dos Padres: Serrote da Missão



Fonte: Arquivo pessoal (2006).

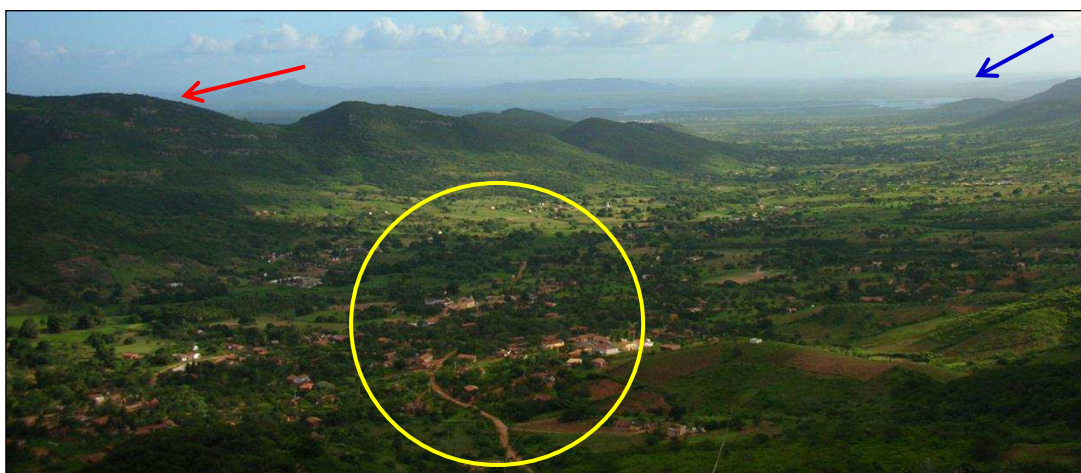
No centro da imagem 2 está o Serrote da Missão (seta laranja)²⁵, onde, segundo os Pankararu, começaram as pregações dos padres na época do aldeamento, em 1702, “era da chegada dos padres jesuítas na maloca Cana Brava (hoje a cidade de Tacaratu) para catequisar

²⁴ Apelidado o Santo da alegria, Felipe Neri (1515-1595) fundou a Sociedade do Oratório (oratorianos) cujo objetivo era a educação cristã e a caridade. Procurou reformar uma Igreja corrupta e o clero.

²⁵ O termo “serrote” é usado no sertão nordestino para indicar elevações geralmente formadas por penhascos rochosos.

o nosso Povo Pankararu que lá habitavam”²⁶. Marcada com uma seta vermelha está a Serra da Leonor (imagens 2 e 3), ponto importante da mitologia Pankararu porque está ligada à sua principal festa: a Festa do Imbu²⁷. O núcleo principal das casas do Brejo é visível na imagem 3, marcado pelo círculo amarelo. A Aldeia Brejo dos Padres é rodeada por serras e o riacho que se origina na Fonte Grande (ou Nascimento) desce até o Vale do Rio São Francisco conforme aponta a seta azul abaixo (imagem 3).

Imagem 3 – Aldeia Brejo dos Padres



Fonte: Arquivo pessoal (2006).

Há um dito popular que cita "Vai ser como água"! Isso significa que algo vai dar certo e se espalhará por toda parte. É um dito que expressa uma concepção antiga de que a água é um bem ilimitado. No entanto, nas últimas décadas vem se descobrindo que este mineral é um recurso natural restrito que corre o risco de se tornar raro. Historicamente, a água vem sendo usada pela humanidade das mais diversas formas e maneiras. Hoje os dados nos mostram que

a Terra dispõe de um volume de água duas vezes menor do que há cinquenta anos e mais de um bilhão de pessoas vivem sem acesso à água potável. Calcula-se que em 2025 dois terços dos habitantes do planeta terão reservas de água frágeis ou catastróficas. Calcula-se, também, que o atual consumo médio de água é duas vezes maior do que aquele do início do século XX. A demanda por água doce aumenta rapidamente, mas a oferta diminui. Entre 1900 e 1995, a captação da água evoluiu num ritmo duas vezes mais rápido do que o aumento da população. Diante desse panorama pouco auspicioso, o Brasil parece privilegiado dada a vasta rede hidrográfica existente em seu território. No entanto, essa riqueza natural não é suficiente para garantir água de qualidade e em quantidade suficiente para todos. O descompasso entre abundância natural e pobreza no tratamento e na distribuição social do líquido pode ser brutal, provocando situações tão catastróficas quanto a

²⁶ Esse texto consta no banner que conta a história dos Pankararu que se encontra do Museu Escola de Pankararu (Brejo dos Padres/PE).

²⁷ Encontra-se esta história no livro "Meu povo conta" organizado pelos Professores Indígenas em Pernambuco.

desertificação de regiões naturalmente desprovidas de caudalosos veios aquáticos. (SANT'ANNA, 2007, p. 293-294).

Diante desse contexto que anuncia que a água passa de um recurso ilimitado para um recurso limitado, a historiografia vem tecendo diversos discursos que se voltam a narrar a água a partir da crise hídrica, sobre seu uso e manuseio, sua canalização e disputa, entre outros, sem, no entanto, tecer um olhar para a água como sujeito e objeto histórico. Esta pesquisa traz como seu cerne um novo olhar sobre a água, tornando-a protagonista de uma história que sempre a tomou como coadjuvante, sem vida, objeto secundário. Sentido e significado que busco nos saberes indígenas dos Pankararu, por perceber um elo que este povo tem para com as águas, ato diferente do que costumeiramente é percebido nos discursos históricos já publicados. É imprescindível molhar-se nas águas, deixar-se banhar e assim sentir o néctar da vida. É dar sentido e significado ao que faz brotar a vida.

Os caminhos percorridos pelas narrativas sobre as águas geram inúmeros desdobramentos, alguns já pronunciados em discursos veiculados pela imprensa e publicados em dissertações e teses acadêmicas. Primeiro no sentido de denunciar as péssimas condições de higiene nas cidades, depois pelo uso da água em irrigações, cultivos, pisciculturas, canais, manejo do solo, abastecimento em cisternas ou encanação. Também há uma quantidade significativa de trabalhos que abordam a questão sanitária, além da problemática ecológica, envolvendo o aquecimento global.

Apropriada pelos mais diversos discursos ao longo da História e representada por múltiplas configurações sociais, a água constitui também as formas como os sujeitos se veem e se compreendem no mundo, sendo referência para o mapeamento geográfico dos lugares e pela constituição do organismo vivo dos seres que nos cercam. Tessitura de espaços, cultos, políticas, seres e coisas que re(a)presentam a sociedade, esta apropriação discursiva da água remete a “uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1990, p.26).

Nas sociedades atuais a água também constitui um sistema complexo e frágil que se presta a diversos consumos: pela alimentação humana e animal, no uso industrial, agricultura, navegação, produção de energia, usos recreativos, ecológicos, medicinais e religiosos entre outros. “Matéria prima insubstituível e vital” (BARROS, 2003, p. 30), a água é tomada como um “bem”. Para Roger Chartier estas apropriações, representações e práticas estão imbricadas e proporcionam a apreensão da realidade pelos sujeitos de forma plural e criativa.

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São essas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificando com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. (CHARTIER, 1990, p. 27).

Práticas cotidianas e por isso plurais e culturais, recorrentes e historicamente naturalizadas, que desenharam para a água imagens e reconfigurações, signos que ultrapassam as meras fórmulas físicas que a nós foram formalmente apresentadas pela ciência, nos estados líquido, sólido e gasoso da água. Essas práticas educativas configuram e reconfiguram apropriações e representações da água em discursos de cunho econômico, político, religioso e ecológico, construindo nosso pensamento e opinião, uma espécie de *modus vivendi* que nossa sociedade impõe através dos meios midiáticos.

O caminho das águas é um caminho de sensibilidades, de correntezas que se (des)encontram. Caminho de vida e de morte. Seguir o caminho das águas requer aguçar os sentidos e tomar uma decisão: o que é a água para mim? Portanto, convido você leitor a se banhar nos quatro mergulhos das páginas seguintes.

1.1 O toque das águas

“Tudo é água”, afirmava Tales de Mileto, na Grécia Antiga. O que isso quer dizer? Para a história essa frase está relacionada a uma Filosofia da Natureza que tinha como preocupação determinar uma substância material primordial, concebida como princípio, origem e matriz de todas as coisas, o que, para Tales, era a água, e “todos os seres existentes seriam, essencialmente, produtos da transformação da água ou água transformada” (BRUNI, 1994, p. 53).

Na busca de benefícios financeiros a água é silenciada nos seus sentidos e passa a ser coisificada em valor mercadológico. É comum vermos águas sendo represadas para gerar energia para uma localidade, como as do rio São Francisco²⁸. Águas que alimentam atividades do agronegócio e que são consumidas pelos projetos de irrigação (SILVA, 2017, p. 62). Retidas

²⁸ Ao longo dessa dissertação o Rio São Francisco será citado diversas vezes por dois motivos: primeiro, por ser o rio que margeia a região onde habita o povo Pankararu e por estar presente no imaginário cultural deste povo, segundo, por entender que esse rio se constitui como o “rio da vida”, no sentido econômico e cultural para quem convive com ele, ou seja, “o rio São Francisco se constitui como um ser que é fundamental para a dinâmica cultural e social da população que vive às suas margens” (SILVA, 2017, p. 102).

e cerceadas pelas barragens que alteram os ciclos naturais de cheias e vazantes dos rios, passam a instaurar um novo curso que também (de)forma a história dos povos que com elas convivem.

Privatizadas como um “bem”, elas podem inundar histórias... Como foi o caso da Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga²⁹, conhecida como Barragem de Itaparica. Ao bloquear o Rio São Francisco, ela criou um lago que submergiu o patrimônio histórico de Petrolândia (PE). O “sítio arqueológico Caverna do Padre, além de outras áreas onde foram encontradas gravuras rupestres” (ARAÚJO, 2000, p. 20) também foi inundado pelas águas do Velho Chico. Desta feita, ainda foram destruídos patrimônios ambientais, como a Cachoeira de Itaparica, elo sacro de tradição do Povo Pankararu.

O segredo da Aldeia estava na sua relação com a cachoeira de Itaparica. Era da cachoeira que vinham os sinais de morte e vida: nos sons de sua correnteza era possível divisar os gritos e cantos de outras tribos passadas, através de seus estrondos eram anunciados ou a morte de um índio de grande valor moral ou a chegada das chuvas. Segundo a “ciência” da Aldeia, um índio que tinha anunciada sua morte (natural ou não) podia decidir fugir através do encantamento, se fosse “importante” o bastante para merecer essa distinção, isto é, se tivesse valores morais e espirituais, normalmente associados ao papel de “pai de Praiá”, plenamente reconhecidos. Para isso reunia seus próximos e era preparado por eles, mediante sucessivas sessões de fumo e cantos, para a sua “viagem”. Depois de preparado, dirigia-se sozinho à cachoeira e se jogava nela, voltando mais tarde na forma de Encantado. O processo se completava depois de sua primeira visita à Aldeia, que ocorria dentro de uma ou duas semanas, durante as quais aqueles que o prepararam permaneciam em recolhimento, fumando, cantando e bebendo garapa. (ARRUTI, 1996, p. 164).

A construção da Usina Hidrelétrica de Itaparica transformou a Cachoeira de Itaparica em barragem, domesticando suas águas e as desencantando (imagem 4).

Aquilo que podia ser definido o Nilo do Nordeste brasileiro acabou aos poucos morrendo. As margens e cidades inundadas, as cheias renovadoras paradas, a agricultura asfixiada, os moradores em depressão, as cachoeiras silenciadas. “As margens dessa cachoeira eram o espaço de conexão com o astral, onde [os Pankararu] dançavam e cantavam a noite toda” (JULIÃO, 2018, p. 126). A cachoeira de Itaparica, do Rio São Francisco, encantava os Pankararu, dava sinais, avisos de morte e vida, sua voz, seus estrondos eram sentidos como alertas: Atenção! As águas avisam! Alguém vai fazer a viagem de ida (para morrer) e de volta (vai se encantar)³⁰. Essa voz, esses sons eram bem-vindos, respeitados, era a voz da sabedoria,

²⁹ A Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga “localiza-se no Estado de Pernambuco, 25 km a jusante da cidade de Petrolândia/PE” no Rio São Francisco. (Disponível in: <https://www.chesf.gov.br/SistemaChesf/Pages/SistemaGeracao/LuizGonzaga.aspx>. Acessado em 03/01/2019).

³⁰ Na visão dos Pankararu, há pessoas que, ao se jogar na cachoeira, não morrem, se encantam, ou seja, tomam uma nova forma de vida espiritual. Segundo os Pankararu, os índios mais velhos descobriram o segredo de se encantar e alcançar a imortalidade. (ARRUTI, 1996, p. 164).

da Tradição, do “segredo Pankararu”, como eles dizem. É um rio, uma cachoeira e um povo que, unidos, se misturavam dando forma a um corpo, um corpo-Natureza.

Imagem 4 – Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga



A represa Luiz Gonzaga barra o curso do Rio São Francisco.

Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Essa história se repete por diversos lugares no Brasil, conformando a história de diversos povos para o fundo dos rios e das represas. Só pra citar algumas represas que nos últimos anos foram noticiadas pela mídia temos: Itaipu no rio Paraná (PR), Tucuruí no rio Tocantins (PA), Belo Monte no rio Xingu (PA), Teles Pires no rio homônimo, sub-bacia do rio Tapajó (MT/PA)³¹. Todas elas sepultaram histórias e memórias de povos, transformaram suas relações com os rios e com as águas, foi motivo de migrações/remoções forçadas e os obrigaram a recriar seu imaginário e a reinventar-se. Este foi o caso também dos Pankararu, que ouviam a voz da cachoeira de Itaparica, que corria entre os dois serrotes (o do lado direito é baiano e o do lado esquerdo, o Serrote do Padre, onde o Dr. Carlos Estêvão encontrou a ossada, na Gruta do Padre, lado pernambucano) ainda visíveis acima das águas do lago. Lá os antepassados Pankararu se dirigiam ao ouvir a Cachoeira falar e a convidá-los para se encantar.

Não foi somente os Pankararu que ouviram a voz da Cachoeira de Itaparica, outros também ouviram. O governo brasileiro, por exemplo, escutou o estrondo, a força de sua correnteza e decidiu domá-la, silenciá-la. Criou uma barreira, ceifou a cachoeira, gritou ao rio

³¹ Lista, na íntegra, disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_usinas_hidre%C3%A9tricas_do_Brasil>. Acesso em 28/07/2019.

e sua voz silenciou. Hoje não se ouve mais a cachoeira, escuta-se apenas o som das águas, das vazantes, das comportas abertas da hidrelétrica. São os outros ecos de uma outra história que se produziu para o Rio São Francisco.

Neste contexto, e sob essas sinalizações, o desaparecimento da Cachoeira e dos sentidos que ela carregava significou o apagamento de uma memória, o fim de uma tradição e o rompimento de um elo com o sagrado. “Todo encantado dessa Aldeia aqui foi jogado da cachoeira. Agora não zoa mais [não faz mais barulho], quebrou a nossa força, nosso prestígio. Agora não se encanta mais” (Mané Bizoro Pankararu apud ARRUTI, 1996, p. 173). Uma barragem que trouxe energia para alguns, mas também a perda de contato com fontes de diferenciação étnicas para outros³².

Assim, o desaparecimento da cachoeira significou o fim do segredo Pankararu. E, portanto, o fim do surgimento de novos encantados também? A perda do segredo com o encantamento na cachoeira sim, mas o fim do surgimento dos encantados não. O que vemos hoje é uma “nova” tradição que se reinventou, pois encontraram novas formas de força (espiritual), que não se dá encantamento, mas se tem a presença de um encantado. Isso significa que hoje, pelas mudanças acontecidas com as barragens, os índios não se encantam mais, não se transmutam para a imortalidade, porém os Encantados que moravam na cachoeira se transferiram para as nascentes do Brejo. Para entender essa tradição inventada mergulho no conceito de Eric Hobsbawm e Terence Ranger, que a apontam como uma “reação a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através de repetições quase que obrigatórias” (HOBSBAWM; RANGER, 2012, p. 8).

Sem a cachoeira, os Pankararu encontram os castelos de moradia dos encantados nos serrotes, nas serras, nas matas. Ainda hoje há quem tem a permissão (ou o dom) de visitar em sonhos essas moradias, assim como veem nas fontes de águas a presença (espiritual) destes “protetores”. Os serrotes, as serras, as matas, assim como a principal fonte d’água, a “Nascença”³³, são lugares (sagrados) que dão toda a força da Aldeia Brejo dos Padres, são suas reservas de encanto e marcos de identidade. A tradição não pode ser confundida com o costume, é o que alerta Hobsbawm e Ranger quando apontam

³² Observa-se também as disputas de espaço e de acesso às vantagens entre o Governo, a elite política local e a população, e o deslocamento populacional dos ribeirinhos. Para aprofundar esta discussão, consulte a pesquisa sobre os impactos sociais da Barragem de Itaparica, ou seja, da construção da Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga, realizada por Maria Lia C. Araújo (*et alii*), em **Sonhos submersos** (2000).

³³ Nascença é uma fonte de água a que Pankararu chama também de Fonte Grande. É a fonte principal do Brejo dos Padres. Ela brota de dentro da serra de Tacaratu e alimenta o principal riacho do Brejo. Escorre entre matas e pedras até descer pelo Brejo. Essa nascença faz parte da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco.

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. [...] O “costume”, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. Sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme expresso na história. (HOBSBAWM; RANGER, 2012, p. 9-10).

Segundo esta percepção os elementos da tradição são claros: repetição, ligação de continuidade com o passado e nível do simbólico/ritual. Quanto aos costumes, eles entendem como “motor e volante”, elementos de direção do cotidiano, sancionados em função da continuidade e dos “direitos naturais”. “Costume”, conforme eles mesmos afirmam, “é o que fazem os juízes, ‘tradição’ é a peruca” (ibidem). Com relação ao “inventar” das tradições se baseiam em “regras tácitas ou abertamente aceitas”. No entanto, na visão do indígena, tradição não é “peruca”, formalidade, e sim o que dá sentido e que realmente orienta a vida, os costumes e os ritos. A reinvenção das tradições ocorre no universo das práticas e não na essência dos sentidos e das relações (com a Natureza e seus Encantos, com a identidade do povo e sua história, com sua espiritualidade), exigindo continuidade com o passado.

Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei índio. [...] E foi ouvindo as histórias que meu avô contava que percebi o que os povos tradicionais podiam oferecer à cidade. [...] ele sabia exatamente aonde queria chegar e foi me introduzindo no universo da sabedoria indígena. (MUNDURUKU, 2009, p. 13-14).

Nessas palavras alcanço o sentido do que chamo “Tradição”, traço cultural que rotula os povos indígenas como “Povos Tradicionais”. Nesta experiência, este termo está imbuído do sentido de trazer do passado para o hoje, legitimando os anciãos como o meio e o referencial dessa memória. “As sociedades tradicionais são filhas da memória e a memória é a base do equilíbrio das tradições. [...] Esta memória é reinventada no cotidiano para que todos possam caminhar conforme os ensinamentos [...]” (MUNDUKURU, 2009, p. 28). Através dessas memórias, do reinventar de tradições, encontramos a água como um elemento que tem um sentido arraigado à cultura do povo Pankararu, o que difere dos discursos que prevaleceram na História - dita oficial - que conhecemos, na qual a água adquiriu uma representação de um bem a ser consumido e não de elemento a ser reverenciado.

Percebo um silenciamento de outras formas de se relacionar com a água nas narrativas históricas. Estabeleceu-se atualmente, no mundo inteiro, uma forma legítima de se ver a água, cunhada pela competição feroz de projetos de privatização em torno do controle dos

mananciais. Apesar da água ser um meio vital ela é vista como algo externo ao ser humano, como elemento negociável, vendível.

Como aponta Barros (2003, p. 71), “é necessário reconhecer o valor econômico da água e considerá-la um bem econômico, mas este valor econômico da água não a coloca acima da vida das pessoas”. Valorar a água só é válido se for para despertar as pessoas para uma reflexão de como estão se apropriando da água e que representação a água toma na sua vida. Que sentido a água desperta? Que valor a água tem? De custo-benefício ou de um bem vital?

Quem, de repente, descobre que está bebendo água reaproveitada de esgoto, como quem vê sua conta de água ser multiplicada e custar mais do que antes, dá-se conta de que a água é um recurso natural que pode acabar. Percebe o seu valor econômico e competitivo no mercado. Mas é só. Não é educado a olhar a vida, a natureza e a água de outro modo. Sua concepção continua sendo de ordem mercantil e não encara a única solução verdadeiramente profunda: uma relação de amor e carinho com a terra e a água. (BARROS, 2003, p. 72).

Marcelo Barros assim nos chama à atenção para uma educação para esta nova relação com a água e com a terra, uma relação mais profunda, não mercantil. Conscientizar que nós pertencemos à terra e a terra é parte de nós. Nós nascemos na água e a água faz parte de nós. Nascemos de uma bolha de água. Passamos nove meses dentro de uma bolsa (útero) com um líquido (amniótico) que contém substâncias necessárias para desenvolver-nos. Nos renovamos diariamente até atingirmos um estágio tal que podemos nadar correnteza abaixo até desembocar no mar que chamamos de mundo, o que os indígenas andinos chamam de Pachamama, o útero da terra.

Os discursos históricos devem também se renovar por essa nova visão. É o que faz a História Cultural, que se “renova” pelas narrativas culturais por meio de sensibilidades, de sentidos, ressignificações. É o que fazem as narrativas deste texto no encontro educativo com as águas Pankararu. Tais águas, até então à margem da história, suscitam novas maneiras de sentir e de perceber a água, e que são passadas, de geração a geração, pelas práticas educativas cotidianas e escolares na comunidade indígena.

Não adianta defender e cuidar da água se não se reconfiguram o sistema mercadológico que provoca a falta de sensibilidades para com a boa convivência com a água. Para isso, preservar a “integridade física e biológica” das águas exige “ações multidisciplinares de longo prazo para que se possa gerar mudança de cenário” (SIQUEIRA FILHO, 2012, p. 31), entre as quais a qualificação de profissionais e do ambiente acadêmico para desconstruir e reformular outros discursos de sustentabilidade (SIQUEIRA FILHO, 2012, p. 23; 59). Discursos que ampliem o debate sobre a simbologia da água nas suas mais diversas representações sociais.

Este texto busca tornar visível, no cenário educativo, os sentidos que a água provoca/povoa no imaginário de determinadas comunidades, como é o caso da Aldeia Brejo dos Padres/PE, educando as sensibilidades para uma convivência harmoniosa com a água.

A apropriação e a representação da água está, porém, condizente com uma sociedade consumista que não sente a água como um bem cultural. Por ter se tornado um bem de consumo precisa-se de Políticas Públicas, o que pressupõe a capacidade de gerar políticas adequadas e a capacidade de colocá-las em prática. Um elemento central da governabilidade é a possibilidade de se construir arranjos institucionais harmônicos com a natureza. O Brasil instituiu a Política Nacional de Recursos Hídricos e a criação do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, sob a Lei nº 9.433, de janeiro de 1997. Dentre seus fundamentos, esta legislação aponta para o reconhecimento que da água como um bem de domínio público, um recurso natural limitado, dotado de valor econômico, mas em situação de escassez, portanto o uso prioritário dos recursos hídricos é para o consumo humano e para dar de beber aos animais. A Lei conclui que quem deverá coordenar a gestão integrada das águas, administrar os conflitos com recursos hídricos e implantar a Política Nacional de Recursos Hídricos será o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (BRASIL, 1997).

No entanto, nem sempre ocorre uma efetivação coerente desses princípios no âmbito da prática, tanto por parte da sociedade quanto nas ações governamentais. Cito como exemplo o caso de gerenciamento das águas do Rio São Francisco, que tem uma relação com o povo Pankararu. O manuseio de suas águas afetou/ afeta diretamente a vida desse povo indígena, seja na sua sobrevivência (é nas águas desse rio que o povo desenvolvia a pescaria), seja nas suas tradições. É o que anuncia o testemunho recolhido por Sampaio Silva:

Nos tempos imemoriais, os Praiás, vindos do reino encantado, chegaram à margem do Rio São Francisco, na parte ao lado da qual hoje vivem os Pankararu, e flecharam a terra, fazendo surgir a corredeira de Itaparica. A seguir, neste local, os Praiás deram origem ao povo Pankararu, um povo do rio. As corredeiras se perpetuaram como o lugar sagrado dos Praiás. Assim, enquanto estas corredeiras estavam presentes na paisagem do Rio São Francisco, os índios Pankararu a elas se dirigiam para reverenciar os Praiás, seus heróis míticos fundadores, seus mestres encantados, e, aí, ouviam suas vozes e seus cantos. (SAMPAIO SILVA apud CAMARGO, 2017, p. 211).

O Rio São Francisco é um dos maiores rios do mundo, se estende da Serra da Canastra/MG ao litoral do Estado de Alagoas (3.160 quilômetros). Os índios Pankararu o chamam de “Opará”, que quer dizer “*rio mar*”, já os sertanejos de Minas e do Nordeste o chamam de “Velho Chico”, para os poetas é “o rio que imita o Reno”, e para os economistas é “o rio da integração nacional”. Desde 1501, quando os europeus o alcançaram (dia 4 de outubro,

dia destinado a São Francisco, um santo católico) esse rio passou a fazer parte da história brasileira. “Primeiro foi o ‘rio dos Currais’, uma referência ao tipo de povoação efetuada pelos criadores de gado ao longo de sua bacia. Depois foi o rio da ‘Integração Nacional’, ‘Nilo Brasileiro’, assim por diante” (BARROS, 2003, p. 78)³⁴. E assim o Rio São Francisco vem adquirindo diversos rótulos e representações ao longo da história sobre ele produzida. O povo Pankararu se apropria do rio como algo que dá vida, tanto no tocante a sobrevivência humana quanto na questão espiritual, visto que as águas do rio fluem uma energia que fortalece a tradição.

Atualmente, devido à devastação de suas matas ciliares, à contaminação de suas águas por mercúrio, dejetos industriais, hospitalares e domésticos, à piracema impedida por barragens, às drenagens pelas irrigações e à transposição de suas águas no Eixo Norte (início ao lado da Ilha de Assunção, em Cabrobó/PE até o açude do Castanhão/CE)³⁵ e no Eixo Leste (começando em Floresta/PE até o Rio Paraíba, em Monteiro/PB), escuta-se o alerta de cientistas e humanistas para a morte do Rio São Francisco.

Embora já exista uma agenda de esforços tentando reconciliar o uso da terra com a conservação da biodiversidade, a anemia institucional das regiões semiáridas pode limitar os avanços e os impactos esperados. As profundas mudanças decorrentes do novo Código Florestal irão aniquilar as últimas esperanças para conter os processos erosivos do São Francisco. [...] Vários estudos indicam que as vegetações mínimas de trinta metros nas margens dos rios são essenciais para a proteção da qualidade da água, estabilização das encostas e prevenção de inundações. (SIQUEIRA FILHO, 2012, p. 61).

A morte do Rio Opará³⁶ simboliza o fim da vida dos Pankararu, das águas que matam sua sede, que brotam no seu chão, que lhes dão de comer e que revigoram o corpo e o espírito. Os povos indígenas Truká, Atikum, Kambiwá e Pankararu em Pernambuco, Tumbalalá, Tuxá, Kariri e Pankararé na Bahia, Xocó e Kariri-Xocó em Alagoas e Sergipe, resistem no Médio e Baixo São Francisco desde as últimas décadas do século XX. Desafios econômicos e culturais (perdas de locais sagrados, como é o caso da Cachoeira de Itaparica para os Pankararu) são

³⁴ “A maioria das barragens do Brasil encontra-se instaladas na Região Nordeste (MELLO, 2011). Sendo que o rio São Francisco concentra sete delas, que, juntas, têm capacidade instalada de produção de 10.356MW, o que corresponde a 17% da capacidade instalada no país e 98% da região Nordeste (TUPINAMBÁ, 2010). Essas usinas foram construídas a partir da década de 1950; em ordem cronológica, temos: as hidrelétricas do Complexo Paulo Afonso I, Paulo Afonso II, Paulo Afonso III e Paulo Afonso IV – inauguradas consecutivamente nos anos de 1954, 1961, 1971 e 1979; a Usina Moxotó, localizada no estado de Alagoas e inaugurada no ano de 1977; a Usina Luiz Gonzaga, conhecida como Usina Hidrelétrica de Itaparica, localizada entre os estados de Pernambuco e Bahia e inaugurada em 1988; a Usina Hidrelétrica do Xingó, localizada entre os estados de Alagoas e Sergipe e inaugurada em 1994”. (SILVA, 2017, p. 60).

³⁵ Maiores detalhes sobre os dois Eixos podem ser encontrados na descrição de Renato Garcia Rodrigues, Paisagens do Sertão Setentrional. (In: SIQUEIRA FILHO, 2012, p. 128-153).

³⁶ Me aproprio do nome indígena Opará para me referir ao rio São Francisco.

provocados pelos impactos modernizadores de uma política de construção de grandes represas, privilegiando a produção de energia em detrimento de um processo de “sustentabilidade” dentro de uma “visão imediatista” (SIQUEIRA FILHO, 2012, p. 29).

A esta visão imediatista (água represada) opõe-se à de uma “água viva”, que suscita sensibilidades e que emana um espírito. Espírito este presente nas interpretações culturais, religiosas, que se apropriam da água como um elemento divino, reconfigurando discursos numa visão simbólica inscrita em práticas educativas. A partir de agora convido você, leitor, para nas próximas páginas adentrar em um ambiente em que a água encontra um espaço diferente, integrado, holístico e espiritual.

1.2. Nas correntezas da dimensão simbólica da água

As correntezas das águas sempre perpassaram lugares e espaços em diversas temporalidades deixando-se ser tocadas e adentrando na dimensão simbólica das sociedades. Vários discursos se apropriam da água representando-a a partir de suas experiências. É mergulhando nessas apropriações e representações que busco historiar, neste tópico, os discursos proferidos sobre a água nas histórias de religiões, povos e sensibilidades diferentes.

As tradições bíblicas mais antigas descrevem a água como o meio através do qual o povo pode libertar-se, limpar-se e curar-se. O povo de Israel nasceu de tribos que viviam em região semiárida ou desértica, onde a terra tem uma fundamental importância, sendo um elo de aliança divina. A terra é objeto de Promessa de Deus a Abraão, porém não desprovida de uma fonte d'água que garanta a vida.

No Livro Sagrado do Judaísmo o elemento originário é a água: “um vento de Deus pairava sobre as águas” (Gn 1,2). Será que podemos traduzir que a água é o princípio animador (latim: *animus*, espírito) da vida? Se sim, poderíamos afirmar então que daí vem o entendimento que 'água é vida' para as religiões cristãs que se fundamentam da bíblia.

Em outras religiões não cristãs, a água não deixa de remeter a esse significado. A água está presente nas diversas culturas como elemento original, primordial, fundamental. Na tradição Bantu³⁷, o lugar da primeira criação é um grande buraco de água borbulhante, ou um

³⁷ “Povos Bantu é usado como um rótulo geral para os 300-600 grupos étnicos na África que falam línguas Bantu. Eles habitam uma área geográfica que se estende a leste e para o sul da África Central em todo o Africano Great Lakes região até a África do Sul. Bantu é um importante ramo do Níger-Congo, família língua falada pela maioria das populações em África. (**Bantu**. Disponível em: <https://vivimetaliun.wordpress.com/2017/04/13/pessoas-bemba/>. Acesso em 08/02/2019).

leito de orvalho. Os Dogons de Mali³⁸ associam a água à luz e à palavra, atribuem a origem do mundo ao Deus supremo Amma que criou o seu duplê Nommo, deus da água. A maioria dos africanos tem a água como algo sagrado que deve ser tratada como um dom divino³⁹ (BARROS, 2003, p. 108).

"Glória a Ti, Vishnu, Senhora das águas dentro de nós e no universo!" Esse mantra hindu revela a ligação de suas crenças com as águas. Em algumas tradições, o deus Bhrama nasceu no lago de Pushkar, onde os fiéis se banham para se purificarem. Vishnu é uma divindade da água que tem poder de criar e destruir. Outra divindade das águas é o deus Varuna, também conhecido como Phura-Mazda. Os fiéis creem que o universo se originou na água, por isso as pessoas renascem espiritualmente na relação com a água. De doze em doze anos ocorre a "Grande Festa da Ânfora", na confluência dos rios Ganges, Yamuna e Saraswati (rios considerados sagrados na Índia), que reúne milhões de peregrinos de diversas religiões (Shivaísmo, Vishnuísmo, Shaktismo, Jainismo, Budismo, Cristianismo, etc.) para banhar-se nos rios. "O objetivo do banho nos rios sagrados é de purificação, libertação do ciclo de renascimento e morte, para que a alma se torne uma com o divino. Entretanto, para o povo hindu é rito de vida e saúde" (BARROS, 2003, p. 109).

O filósofo Lao-Tsé, no Tao Te Ching (Livro do Caminho Perfeito), afirma que a água e a virtude são benfeitas às criaturas.

O professor Murillo Nunes de Azevedo, monge que comenta o livro para a edição brasileira, explica: "O taoísmo manipula, constantemente, vários símbolos. O primeiro é a água, comparada à virtude, ao Caminho, a inação na ação. Frequentemente, a água aparece como o exemplo da capacidade de adaptação, pois sempre se amolda, flui e dá vida, sem importar-se com o resultado do seu trabalho". (BARROS, 2003, p. 110).

Segundo o autor a água assume uma simbologia de conduta, um exemplo a ser seguido. A água flui, ou seja, surge modelando-se, ao percurso do leito de um rio. Os discursos religiosos apropriam-se da água como símbolo que representa um caminho que dá vida, dissociada/apartada da morte. Essa representatividade simbólica da água é também percebida nas sensibilidades de alguns povos indígenas. "Pra mim é vida, porque desde a formação, desde a união do embrião tá tudo em volta de água. Assim água pra mim é vida. É vida, é nascimento, é continuação.... De tudo..." (*Beija-flor*, 2019).

³⁸ **Dogon** é um povo que habita o Mali e o Burkina Faso. O povo Dogon carrega uma relação estreita com o meio ambiente, que é expressa em seus rituais e tradições sagrados, considerados pela Unesco entre os mais bem preservados da África subsaariana". (SILVA, Flora Pereira da. **O universo cultural das falésias Bandiagara**. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/a-filosofia-dogon-e-a-origem-do-mundo/>. Acesso em 08/02/2019).

³⁹ Não é de se esquecer que também na cultura nordestina sertaneja ninguém pode brigar por água, pois ela iria secar. Isso confirma a ideia da proveniência divina da água para todos.

Para a maioria dos povos indígenas brasileiros a água é fonte da existência, elemento de relação com a divindade e de harmonia consigo mesmo e com a natureza. De comunidades indígenas nos vem terapias baseadas na água: chás e banhos entre outros. Nos povos tradicionais da América a água é o primeiro elemento da criação e primordial manifestação do amor divino por nós. Na religião mexica o culto era voltado às forças da vida, representadas na serpente alada, Quetzacotl, e no deus que fecundou a terra, Huitzlopotez, em que a primeira comunicação com a energia divina era feita através da água. Os índios andinos acreditavam que “Viracocha, suprema manifestação de Deus, vive nas águas do Titicaca, o lago sagrado” (BARROS, 2003, p. 102). Conforme as comunidades andinas a água é o primeiro presente divino.

Dentro do contexto Pankararu, inúmeros são os relatos que podem ser publicados a cerca dessa relação da água com o divino. Ao perguntar a uma professora Pankararu qual a importância da água para sua vivência indígena, ela responde:

[...] É muito importante mesmo, porque para nós povos indígenas, para nós Pankararu, inclusive, a gente tem uma relação muito, assim, muito forte com a água. Porque não é só uma questão da água que mata nossa sede, que faz com que os animais vivam. As matas e tudo mais. A gente tem uma ligação com a água muito forte. Porque para preparar nossos banhos, quando tem alguma coisa relacionada à nossa tradição tem que buscar água, tem que buscar água na Nasçença, que lá pra gente é um lugar sagrado. [...]. Então aquela água ali pra gente é sagrada. Para fazer banho..., às vezes tá doente, tá se sentindo cansado. Vou pra Nasçença, vou tomar um banho. Quando vem, vem revigorado, como se estivesse realmente lavado, limpo a alma. Para mim é uma relação muito forte com a água. (*Beija-flor*, 2019).

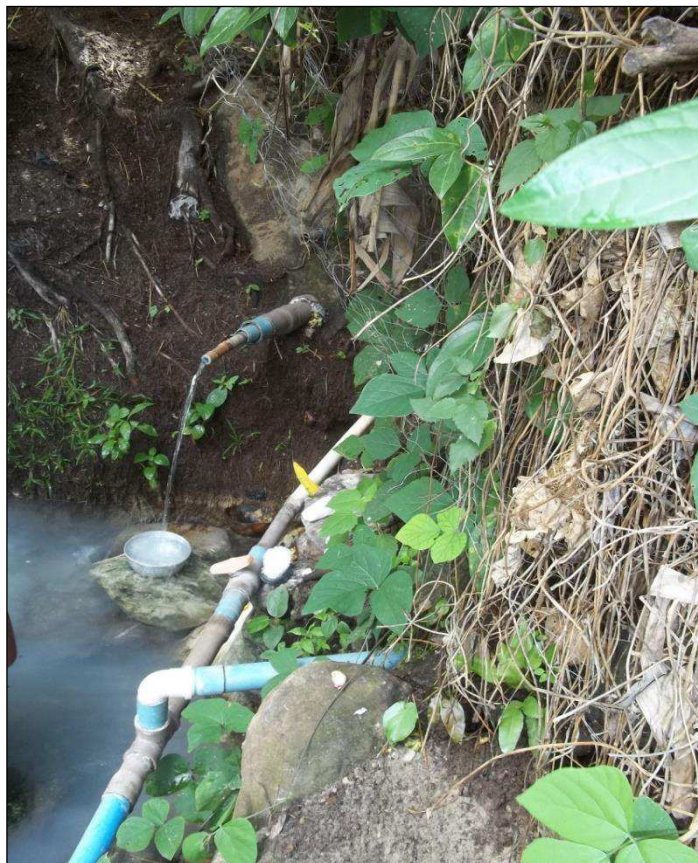
E ao indagar se esse banho pode ser, por exemplo, um banho no chuveiro, a resposta foi objetiva: “Não. Tem que ser da fonte”, isto é, da Nasçença. E ao ser questionada se vai à fonte tomar banho ou pegar a água para os afazeres domésticos, ela responde: “vou à fonte tomar banho. Se não der pra ir, vai e pega os garrafões e traz a água e toma em casa, mas é diferente. Não sei explicar, é só sentindo assim, porque não é a mesma coisa abrir chuveiro e tomar banho. Não, é totalmente diferente” (*Beija-flor*, 2019).

O que é este “diferente” está simbolizando? Quando visitei a Nasçença me deparei com algo inesperado, percebi que a água da Nasçença jorra por um cano (imagem 5, na página seguinte). E me perguntei: o que faz um banho na Nasçença ser diferente de um banho de chuveiro, quando as duas águas são ambas encanadas? Será que essas sensibilidades afloradas em *Beija-Flor* se dão pelo ambiente e não somente pela água? Ou será que reflete a ideia que aquela água é protegida por um Encantado?

O fato é que existe uma mística com as águas da Nascente. O banhar-se na Nasçença, fonte de água sagrada, é entrar numa conexão com a água que ultrapassa o lado físico, é um

mergulho metafísico, recoberto de encanto. A água perpassa o corpo atingindo o SER. A água deixa de ser apenas parte fundamental da natureza externa e da vida biológica para tornar-se dimensão semiótica. “Semiótica quer dizer: o homem não pensa, não sente, não quer, não deseja, não vive só com a linguagem verbal, mas tem uma infinidade de outras linguagens com as quais convive e pelas quais se comunica”⁴⁰ (SANTAELLA apud SCOZ, 2011, p. 48).

Imagem 5 – A Nasceça ou Fonte Grande. Brejo dos Padres/PE.



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

No meio da mata e diretamente da terra sai a água da Nasceça, fonte hoje canalizada para distribuir água em diversas casas, através de caixas de água espalhadas nas proximidades. A que sai através de um cano, que antigamente dava origem a um riacho, é usada para lavar roupa e para as roças próximas. Percebe-se a dimensão de usufruto que esse povo faz da água. A água também é usada como bem de consumo, onde a dimensão da limpeza também é incluída, sendo parte necessária para cuidar do corpo e da saúde.

⁴⁰ Me aproprio desta interessante definição de Lúcia Santaella que encontrei na página 48 da tese de doutorado de Murilo Scotz (2011).

É na dinâmica simbólica, porém, que a água diz respeito mais profundamente à vida do ser Pankararu. A água é sentida, passa a ter sabor, cheiro. A experiência começa ao toque que desperta sensações, memórias, até arquétipos (BACHELARD apud BARBOSA, BULCÃO, 2011, p. 43) e estas sensações permitem o acontecimento, a experiência de ser tocado e que algo nos aconteça ao parar para pensar, olhar, escutar, sentir (BONDÍA, 2016, p. 25). Ao banhar-se na água da Nascença, algo acontece, um sentimento floresce, um novo vigor, um sabor saboroso que sacia os sentidos, uma mística é revelada... A mística da água que dá vida. Este aspecto se faz presente também em outras civilizações como, por exemplo, na cultura hindu.

Na água tudo é solvido, toda forma é demolida, tudo o que aconteceu deixa de existir, nada do que era antes perdura depois da imersão na água, nem um contorno, nem um sinal, nem um evento. A imersão é o equivalente ao nível humano, da morte ao nível cósmico, do cataclisma que, periodicamente, dissolve o mundo no oceano primevo. Quebrando todas as formas, destruindo o passado, a água possui este poder de purificação, de regeneração, de dar novo nascimento... A água purifica e regenera porque anula o passado e restaura – mesmo se por um momento – a integridade da aurora das coisas. (ELIADE⁴¹, 1964, p. 112 apud BRUNI, 1994, p. 61).

A água para os Hindu é um elemento regenerador que possibilita uma transmutação de estado físico, ou seja, a experiência com a água transmuta as pessoas de um estado inerte para a condição de vivente, evidenciando um elo entre a água e os seres humanos. Como isso seria possível? Como ocorre essa transmutação? Talvez através de práticas que suscitem uma relação profunda entre as pessoas e a água, ou exista uma ligação arquetípica entre os dois.

Para Gaston Bachelard (1989), há uma semelhança entre os seres humanos e a água. A água é um elemento transitório, é mutante, uma metamorfose acontece no encontro dos seres humanos com a água. Tudo passa, tudo vai, como a corrente do rio. Heráclito afirmava que o homem não se banhava por duas vezes no mesmo rio (apud CHAUI, 1997, p. 110). Isso acontece porque em profundidade o ser humano tem o destino da água que corre, ambos são seres de vertigem, morre a cada minuto (alguma coisa de sua substância), estão em permanente e constante mudança. Tal explicação também orienta o meu entendimento sobre o banho na Fonte, conforme a fala anteriormente citada de *Beija-Flor*.

Em todas as religiões e tradições aqui esboçadas a água tem um significado que ultrapassa o seu sentido material. A água simboliza a vida. Entretanto me pergunto: que sensibilidades essa água da vida borbulha nos Pankararu? Que sentimentos, sabores foram sentidos ou é sentido por quem professa uma fé que água é vida?

⁴¹ ELIADE, Mircea. **Shamanism. Archaic techniques of ecstasy**. New York, Bollingen Foundation, 1964.

Ao escutar o mito da Yara⁴² quando diz: “O Espírito das águas teve pena de Yara. Acolheu seu corpo machucado. Inspirou-lhe vida e devolveu-lhe todo o esplendor de sua beleza, mas, para que não pudesse nunca mais ser violada, transformou-a em sereia” (BOFF, 2001, p. 63-64), percebo um chamado para despertar um olhar relacional diferente para com a água. Olhar não apenas que a água é vida, mas que a água é sensações: bem-estar, alegria, tranquilidade, pertencimento, pureza, finitude.

Um mergulho nas águas pode me transformar em sereia, com “a outra metade do corpo, a de baixo, escondida nas águas, em forma de peixe”. Com isso poder viver sempre nas águas, “conversar com os peixes grandes e pequenos, que brincam” ao redor (BOFF, 2001, p. 64). Ou seja, sentir que as águas podem me transpor de um lugar/estado para outro. Será?!? É algo a experimentar entrando nelas! Quem vai ajudar? Aqui está um desafio da prática educativa. Uma prática que desperte o sentir por meio do corpo e da percepção, “ato pelo o qual o indivíduo organiza sensações que se apresentam, interpretando e complementando por imagens, lembranças, experiências” (PESAVENTO, 2007, p. 12). Como também as práticas educativas escolares Pankararu, que buscam sentir as águas transportando os estudantes para as nascentes, para assim fazer experiência: silenciar, cheirar, saborear, sentir as águas culturais.

Na educação indígena os anciãos cuidam desta parte. Lembro aqui o ensinamento de minha avó, que no meu ritual de passagem saindo da infância me levava ao açude e fazia com que entrasse na água e boiasse para que eu sentisse a água entrar pelos poros do meu corpo e com isso sentir a água que estava em mim. Aos poucos consegui passar para a fase de adolescente e poder deixar os cabelos crescer até a cintura parecendo com o rio. Também a experiência narrada por Daniel Munduruku (2009, p. 15)⁴³ vem confirmando este caminho.

Os discursos teológicos, biológicos e éticos estão orientados para uma visão da água que supera um horizonte puramente “material”, apontando para uma consciência maior que já é percebida há tempo nos discursos e na visão tradicional indígena. Cito aqui um trecho do texto

⁴² “Yara, linda mulher cor de jambo, de traços finos e de figura soberba, vivia passeando pelas praias do Amazonas. Gostava de banhar-se em igarapés tranquilos e de águas claras. Os jovens a seguiam para conquistar-lhe a atenção e, com a atenção, o coração. [...] Yara via e sentia tudo. Mas se dava demasiada importância, negando-se a todos. [...] Certo dia, o sol já posto, estava a linda Yara divertindo-se inatenta nas águas corredias do igarapé que mais apreciava. O tempo corria e ela se entregava ao prazer do corpo que emergia, ainda mais fascinante, do borbulhar das águas. Eis que escutou vozes barulhentas se aproximando. Não eram seus irmãos e irmãs da tribo. Voltando-se, viu que eram homens brancos. [...] Tentou fugir. [...] Mas as mãos fortes a agarraram. Eram muitas. Todas a tocaram em todas as partes. [...] Por fim, violentada por todos [...] desmaiou. Parecendo morta, foi jogada ao rio. [...] O Espírito das águas teve imensa pena de Yara. Acolheu seu corpo machucado. [...] Mas para que não pudesse nunca mais ser violada, transformou-a em sereia. [...] mulher fascinante, de olhos de mel e de cabelos longos e luzidios. Os homens sentir-se-ão atraídos por ela. Jogar-se-ão atrevidos e loucos às águas para agarrá-la, abraçá-la e beijá-la. [...] Yara os toma, firme, pelas mãos e os leva, como se tivessem enfeitados, para as águas profundas. [...]” (BOFF, 2001, p. 63-64).

⁴³ Cf. nota 18, p. 30.

do Cacique Seattle datado de 1854, do povo indígena Duswamish, que responde a uma proposta do Presidente dos Estados Unidos para comprar uma grande parte das terras do seu povo.

Essa água brilhante que escorre nos riachos e rios não é apenas água, mas o sangue de nossos antepassados. Se lhes vendermos a terra, vocês devem lembrar-se de que ela é sagrada, e devem ensinar a suas crianças que ela é sagrada e cada reflexo nas águas límpidas dos lagos fala de acontecimentos e lembranças da vida do meu povo. O murmúrio das águas é a voz dos meus ancestrais.

Os rios são nossos irmãos, saciam nossa sede. Os rios carregam nossas canoas e alimentam nossas crianças. Se lhes vendermos nossa terra, vocês devem lembrar e ensinar a seus filhos que os rios são nossos irmãos, e seus também. E, portanto, vocês devem dar aos rios a bondade que dedicariam a qualquer irmão. (Cacique Seattle, 1854 apud MUNDURUCU, 2009, p. 89-92).

Esta cosmovisão tipicamente indígena deságua hoje no discurso da ecologia integral (FRANCISCO, 2015, n. 137-162) pela qual o ser humano não é mais colocado no centro, acima da criação (antropocentrismo), e sim dentro dela, parte dela, um fio da teia da vida (CAPRA, 2012). Esta nova relação com a natureza e a nova sensibilidade no paradigma ecológico deram espaço à iniciativas baseadas nos princípios da permacultura e da sintropia, abrindo-se para uma visão holística onde além de valorizar a diversidade e heterogeneidade (SIQUEIRA FILHO, 2012, p. 21) procura-se manter a relação entre os elementos da natureza, adotando “um modelo circular de produção que assegure recursos para todos e para as gerações futuras” (FRANCISCO, 2015, n 22).

Sintropia é um “sistema que busca a harmonia entre os processos de produção e o meio ambiente”⁴⁴. O discurso atual da permacultura, uma cultura permanente que devemos construir, propõe “uma filosofia, uma ética e uma prática voltada para a criação de abundância e qualidade de vida sem dano ambiental nem exploração social”, através de experiências e de um sistema de planejamento sustentável (PAMPLONA, 2013).

Segundo o conhecimento tradicional do povo indígena Duswamish tudo é uma coisa só, tudo está em ligação com tudo; todas as coisas existentes (pedra, árvore, rio, animais, vento, ser humano) estão interligadas e são possuidoras de uma força vital que anima e mantém viva a Terra. “O homem não tramou o tecido da vida; ele é simplesmente um de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido fará a si mesmo” (Cacique Seattle, 1854 apud MUNDURUKU, 2009, p. 91). Nesse sentido a água é entendida como algo além de sua estrutura física: a água é sangue, é a voz dos ancestrais, é irmandade, portanto, sagrada. Para Seattle, as águas são guardiães de sabedoria e as crianças devem aprender esses saberes. Educar crianças para ouvir o murmúrio e não somente os estrondos, as correntezas, o barulho das águas, é fazê-las sentir, se envolver,

⁴⁴ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sintropia/>. Acesso em 11/01/2019.

saborear o néctar. É ajudá-las a ter a percepção que as águas falam, ensinam, as colocam em seu colo, as aconchegam. Para tanto, faz-se necessário utilizar práticas educativas que ajudem a “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (BONDÍA, 2002, p. 20). Uma educação que seja tocada pela vivência, que provoque e seja provocada pelos sentidos, deixando a água inundar os saberes escolares para assim poder ouvir o que ela tem a falar, e daí sentir, fazer experiência entre o que é natural e o que é humano.

Dentro da perspectiva holística, ao falar de uma Ecologia Profunda, entendendo-a como um “novo paradigma”, o físico Fritjof Capra⁴⁵ afirma que:

O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo ‘ecológica’ for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. (CAPRA, 1996, p. 16).

E continua: “Os dois termos, ‘holístico’ e ‘ecológico’, diferem ligeiramente em seus significados, e parece que ‘holístico’ é um pouco menos apropriado para descrever o novo paradigma”. Uma visão holística tem um olhar “funcional” e pretende compreender a “interdependência” das partes. A visão ecológica, do modo como ele entende, “acrescenta-lhe a percepção” de como as coisas se encaixam “no seu ambiente natural e social — de onde vêm as matérias-primas que entram nela, como foi fabricada, como seu uso afeta o meio ambiente natural e a comunidade pela qual ela é usada, e assim por diante”. Essa distinção entre ‘holístico’ e ‘ecológico’ é ainda mais importante quando falamos sobre sistemas vivos, para os quais as conexões com o meio ambiente⁴⁶ são muito mais vitais.

Para o paradigma ecológico o ser humano e o mundo natural não se encontram separados, justapostos, mas entrelaçados. Nesse entrelace o ambiente é entendido de forma sistêmica e holística, como um conjunto de elementos inter-relacionados, entre os quais está o

⁴⁵ Capra apresenta o novo paradigma ecológico contrapondo à ecologia “rasa” uma necessária ecologia “profunda”. “A ecologia rasa é antropocêntrica, ou centralizada no ser humano. Ela vê os seres humanos como situados acima ou fora da natureza, como a fonte de todos os valores, e atribui apenas um valor instrumental, ou de “uso”, à natureza. A ecologia profunda não separa seres humanos — ou qualquer outra coisa — do meio ambiente natural. Mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes. A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida.” (CAPRA, 1996, p. 17).

⁴⁶ O termo ambiente, para a geografia escrita em português, ficou com o sentido de “suporte físico imediato” ou de “sistema de objetos que percebemos de imediato a nossa volta”. Os que se utilizam da língua portuguesa parecem ter sido os únicos a se dar conta de quão restrito pode ser o termo “ambiente”. Associaram-no então à palavra “meio”, provavelmente via língua francesa, que há muito utiliza-se do termo “milieux”, ainda que também com a conotação de suporte físico. Chatelin nos ensina que: “Meios e paisagens são formados desses objetos que todo mundo pode ver, que alguns estudam, e que todos utilizam de diversas maneiras: as árvores e as terras, as rochas e as colinas ... Pensar os meios e as paisagens, é empreender a reunificação ou de colocar todas as atitudes que se pode adotar, em face destes objetos. Para perceber, compreender. Sentir e se exprimir” [CHATELIN. 1986]. (HOLZER, 1997, p. 81).

ser humano. Essa é uma nova forma de compreender o ser humano, na qual esse humano está inserido numa rede de interdependências bióticas e sociais.

Dentro da História, os discursos da História Ambiental e da História Cultural têm sido os meios de trazer à tona percursos e opções da humanidade que ao longo do tempo interferiram com o meio ambiente e, sobretudo com a água. O desenvolvimento da ciência, e sobretudo da tecnologia, dentro de uma visão antropocêntrica sustentada por uma determinada interpretação do mito da criação do livro bíblico do Gênesis acabou polarizando o humano (imagem de Deus, conforme o livro de Gênesis) e a natureza (qual um jardim à disposição para ser dominado, explorado). O desenvolvimento da tecnologia multiplica/acelera possibilidades de exploração sem muito esforço e de modo rápido, iludindo a humanidade de estar com superpoderes e sem limites, gerando “dramáticas mudanças de pensamento” (CAPRA, 1996, p. 15) e de costumes.

Tendo percebido a necessidade de mudar o paradigma antropocêntrico e desenvolvimentista que guiou uma parte da humanidade nesta história hoje globalizada e que recentemente estremeceu os problemas humanos provocando aquela que é chamada “crise climática”, no próximo tópico me sinto em dever de buscar como foi a sensibilidade com a água escutando histórias culturalmente outras.

1.3. Águas: um mergulho histórico, ambiental e cultural

A historiografia vem desenvolvendo pesquisas e buscando analisar a correlação socioambiental com a cultura de uma localidade. A História Cultural tem por principal objetivo “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). Pautando-me numa História Cultural, busco um olhar sensível para com a água.

Se realmente, como os romanos diziam, *historia magistra vitae* (a história é mestra de vida, ou seja, a história ensina a viver), deveríamos aprender pelas experiências, onde uma relação de convivência entre homens e ambiente leve a considerar a natureza como parte de um todo no qual nós, os humanos, também fazemos parte. Experiência aqui entendida como algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. “Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

As mudanças culturais da pós-modernidade, digo com relação à capacidade de informação⁴⁷ e à nova sensibilidade ecológica, “não foram suficientes para evitar novos erros

⁴⁷ Jorge Larrosa Bondía explica que “a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e

semelhantes nos dias de hoje [...], facilmente observável no Rio São Francisco e na Caatinga” (SIQUEIRA FILHO, 2012, p. 27). Desde o fim do século XVIII, a água deixa de ser para a maioria das culturas, principalmente as ocidentais, um elemento primordial para se tornar H₂O, isto é, “corpo incolor, inodoro, insípido, líquido à temperatura ordinária, resultante da combinação de um volume de oxigênio e dois de hidrogênio e capaz de refratar a luz e dissolver muitos outros corpos” (ENCICLOPÉDIA DELTA-LAROUSSE, 1978, p. 144 apud BRUNI, 1994, p.57). Assim, a ciência torna a água um elemento químico, desprovido de sentidos, de sensações, de vida. Algo inerte.

Se quisermos compreender o simbolismo da água, não podemos pensá-la como H₂O, mas como elemento fundamental indissociável de suas formas concretas: os mares, os oceanos, os rios, os lagos, os regatos, os riachos, as torrentes, as chuvas, as fontes, as nascentes, as praias, as quedas d’água, as cascatas, o gelo, o orvalho, onde se podem distinguir as águas claras, as águas correntes, as águas primaveris, as águas profundas, as águas dormentes, as águas mortas, as águas compostas, as águas doces, as águas violentas, as lágrimas. Cada uma das culturas humanas reserva um papel privilegiado para a água, em cada uma de suas formas, em cada um de seus modos de ser. (BRUNI, 1994, p. 59).

Tal como coloca Bruni (1994), a água sempre esteve presente no cotidiano das pessoas, seja para seu usufruto, seja como símbolo sagrado para representar a vida (águas límpidas, doces, calmas) e a morte (águas subterrâneas, escuras, poluídas e/ou contaminadas). O líquido, em forma de água ou de bebidas, é uma representação do poder desde as civilizações mais antigas. Dominar o Nilo era ser dono das terras do Alto e Baixo Egito, pois é através das águas que fluía o comércio externo no Egito Antigo. Lembro a frase de Heródoto “O Egito é uma dádiva do Nilo”. Será que essa frase queria dizer apenas que o Egito era um presente do deus Hapi (deus das inundações, que personificava as águas do rio Nilo), como muitos historiadores diziam? Ou queria dizer que o Egito pertence ao Nilo e assim cabia aos egípcios o direito do controle de navegação? Devaneios à parte, a historiografia registra o rio como originário de uma ação divina e como um meio de transporte. Acredito ser importante um estudo sobre as relações que o Rio Nilo tinha no imaginário das pessoas, buscando interpretar as sensibilidades provocadas ou povoadas pelo imaginário das pessoas que o veneravam, o que não cabe nessa pesquisa. Entretanto, vale indagar que sensibilidades o Nilo provocava nos deuses/faraós? Teria os faraós o entendimento que tudo é água, como afirmava Tales de Mileto na Grécia Antiga?

toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência..”(BONDÍA, 2002, p. 21). “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento [...]. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência”. (BONDÍA, 2002, p. 23).

O sentido de representação está intimamente ligado à realidade dos sujeitos forjados de intencionalidades. Entendo que a realidade é construída pela narrativa das representações e que estas corroboram, por sua vez, para a construção desta dita realidade. Dessa forma, me aproximo de Roger Chartier (1990) quando cita que as representações não são apenas reflexos de uma realidade social, e sim saberes que foram transmitidos por determinados grupos num espaço social por meio de representações criadas por eles ou reformuladas por outros.

Ao sentir os respingos do Rio Nilo mergulho nas águas do São Francisco, do *Velho Chico*, do *Opará* deixando-me levar em suas correntezas para margear os sentidos de povos que vivem do (e para o) rio. Um rio que carrega em sua história diversas simbologias, lendas e mitos que compõem um dos mais belos imaginários da cultura popular brasileira.

[...] o povo indígena Tumbalalá, junto com todos os outros povos indígenas, não terá vida se o rio morrer. Então a gente luta pela vida e sobrevivência desse rio, que é tudo: é a memória da história, é a memória da nossa história, é o legado dos nossos ancestrais. O Opará, o rio mar, é o grande rio. Olha, eu vi muitas lágrimas nos nossos idosos, nos nossos sábios. (Liderança Tumbalalá apud SILVA, 2017, p. 97).

Os povos indígenas se posicionaram contra as obras chamadas de “Transposição do Rio São Francisco”, dando apoio ao Bispo Dom Cappio⁴⁸ da Diocese da Barra (BA) que fez dois jejuns para chamar à atenção das autoridades brasileiras sobre uma possível diminuição das águas no rio e para a revitalização das suas margens. Além do mais, os povos indígenas de Pernambuco ocuparam o lugar onde iam ser iniciados os trabalhos do Eixo Leste. Durante os anos de 2019 e 2020 continuam se articulando, juntamente a outras organizações populares, realizando atos públicos de conscientização e outras ações de cunho político e jurídico contra a construção de uma Usina Nuclear no município de Itacuruba. Os povos indígenas de Pernambuco, Bahia, Alagoas e Sergipe que vivem nas margens do Rio São Francisco estão articulados com o Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco (CBHSF) e com o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB).

Considerar o rio como uma veia... e uma veia aberta da América Latina, nos coloca de um lado na concepção de mundo que os povos indígenas têm. Como já vimos no texto do Cacique Seattle (p. 59) e como não é difícil ouvir falar entre os anciãos, a natureza (a Terra) é comparada com “o nosso corpo”. Os cabelos são as florestas que cobrem e protegem a terra, os rios são as veias que alimentam seu corpo.

⁴⁸ Dom Luís Flávio Cappio (1946-) é bispo da Ordem dos Frades Menores conhecedor do Rio São Francisco e dos povos que dele ou nele vivem. Em 1992 fez uma primeira peregrinação da nascente à foz do Rio São Francisco para conscientizar sobre o cuidado com o *Velho Chico*. Na sua luta pela revitalização de suas margens, para que o grande rio não morra, chegou a fazer dois jejuns nos anos 2005 e 2009 pelos quais se tornou famoso e durante os quais recebeu apoio mais direto dos povos indígenas Truká, Tumbalalá, Pankará e Tuxá.

Por outro lado, a comparação com as veias abertas da América Latina, nos remete à exploração indiscriminada, a um contexto de morte como descrito pelo autor Eduardo Galeano (1979)⁴⁹. Isso demonstra a consciência que os povos indígenas do Rio São Francisco têm com relação à “morte do rio”, como eles falam. Isso representaria também a nossa morte.

O Opará é concebido como um rio da vida, “um rio que torna possível a existência de vida na caatinga do sertão nordestino” (SILVA, 2017, p. 52). Egito dádiva do Nilo! Sertão dádiva do Chico! O Velho Chico, o Opará com suas cheias sazonais provocadas pelas chuvas traz fertilidade. Graças a um novo *húmus* que suas águas depositam em suas ribeiras, com seu frescor trazido pelo vento, dá alívio à sequidão provocada pela ausência de chuvas. Com suas águas verdes e calmas floresce inspiração aos poetas, aos cancioneiros e aos amantes para declamarem suas emoções.

Gilberto Freyre, em seu livro **Nordeste** (2004), conta que Sir Halford Mackinder, em 1929, defendendo a supremacia da água entre os elementos para o estudo de uma região, no Congresso Internacional de Geografia, afirmou que

nada é mais importante no estudo do homem que as suas relações com a água: com a água do mar, com a água dos rios, com a água condensada das nuvens, com a água de chuva ou de degelo, com a água subterrânea, com a água que corre na seiva das plantas ou que circula nas artérias e nas veias dos animais. Por conseguinte, o próprio sangue é a própria vida do homem. (Sir Halford Mackinder apud FREYRE, 2004, p. 57).

É fato que a água aparece em várias regiões dominando as paisagens física e cultural. Se nos reportarmos para a sociedade monocultora açucareira da Colônia no Brasil nos deparamos com a presença fundamental das águas na estruturação e consolidação daquele modelo socioeconômico. No Nordeste, a água era primordial ao cultivo da cana de açúcar, sem ela não teria prosperado uma lavoura tão dependente de rios, riachos e chuvas do século XVI ao XIX. Foi perto dos rios e riachos que foram instalados os primeiros engenhos.

Nesse período os rios tinham uma representatividade de *status* social relacionada à riqueza, basta lembrar “que se tornou *chic* tirar o retrato, nas fotografias francesas, dentro de botes ou de canoas, as sinhazinhas empunhando remos, os meninos fingindo remar” (FREYRE,

⁴⁹ Eduardo Galeano usa a imagem das veias abertas (derramamento de sangue), como expressão histórica da exploração da América Latina (e de todos os países do chamado Terceiro Mundo) por parte da economia do mercado e de sua lógica. Basta citar algumas palavras do Prefácio do livro. “Segundo a voz de quem manda, os países do sul do mundo devem acreditar na *liberdade de comércio* (embora não exista), em *honrar a dívida* (embora seja desonrosa), em *atrair investimentos* (embora sejam indignos) e em *entrar no mundo* (embora pela porta de serviço). Entrar no mundo: o mundo é o mercado.” (GALEANO, 1979. Disponível in: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4194484/mod_resource/content/1/As%20veias%20abertas%20da%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf. Acesso em 29/07/2019).

2004, p. 63). Ressalto ainda alguns nomes dos antigos engenhos para ilustrar tal importância dos rios para a elite colonial:

Lagoa-dos-Ramos-de-Baixo, Ribeiro-da-Pedra, Poço Comprido, Vertente-de-Cima, Vertente Grande, Lagoa do Meio, Água Azul, Ribeiro Grande, Três Poços, Água Verde, Olho-d'Água-do-Tapuia, Dois Rios, Três Lagoas, Cachoeira-de-Cima, Várzea-do-Una, Poço Sagrado, Cachoeirinha, Cacimbas, Água Comprida, Redemoinho, Riachão, Água Fria, Água Clara, Serra d'Água, Pedra d'Água, Riachado-Padre, Águas Belas. (FREYRE, 2004, 63).

Intitulada por diversos nomes, a água pode ser apropriada/apresentada nas mais diversas formas: de lagoa, vertente, poço, olho d'água, rio, cachoeira à cacimba, redemoinho, riacho. Na relação com outros elementos pode ser ribeira, várzea, “do Tapuia”, do meio, “do Padre”. E a partir de sensibilidades e experiências se torna comprida, azul, grande, verde, sagrada, fria, clara, bela, doce, violenta, profunda, pesada. Estas sensibilidades acabam despertando sentimentos, memórias e poesias... e, se a ligação é mais profunda, até a pedra vira “Pedra d'água”. Refiro-me à relação que Xicão Xukuru⁵⁰ tinha com o lugar chamado Pedra d'água.

Nos dias atuais os rios perderam essa magnitude, e a sociedade perde esse imaginário diversificado sobre a água. As águas não cantam nem encantam. Retomo aqui as provocações de Gaston Bachelard e de Jorge Larrosa Bondía. O primeiro, parte da imaginação, brinca com ela, “a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade” (BACHELARD, 1989, p. 18). É esta faculdade que possibilita a humanidade se encantar e se abrir para uma sobre-humanidade. No mundo do consumo, só quem consegue ouvir o canto das águas terá capacidade de ver o invisível e entrar no arco-íris, o caminho criado pelas próprias águas. No mundo da informação, o “sujeito da informação sabe muitas coisas”, porém não faz experiência (*saber de experiência*), não sabe pela experiência (BONDÍA, 2002, p. 22). Por falta de tempo, por excesso de trabalho, ou simplesmente por uma visão utilitarista antropocêntrica (CAPRA, 1996). A humanidade perde sua sensibilidade, sua poesia, sua capacidade de relacionamento inclusivo, “a partir da perspectiva de nossos relacionamentos uns com os outros, com as gerações futuras e com a teia da vida da qual somos parte” (CAPRA, 1996, p. 17).

Dentro do campo acadêmico, “até bem pouco tempo os estudos em História Ambiental no Brasil tiveram como foco principal os processos de destruição e/ou conservação da Mata Atlântica” (SILVA, 2018, p. 8). A História Ambiental no Brasil apresenta, hoje, uma diversidade de temas que demonstram uma interdisciplinaridade nos estudos histórico-

⁵⁰ Xicão Xukuru, cacique do povo Xukuru do Ororubá, assassinato em 1998, foi uma importante liderança indígena do Nordeste brasileiro, na luta por reconhecimento dos direitos indígenas, especialmente referente à demarcação de Terras Indígenas, tanto do povo Xukuru, quanto de demais povos indígenas do Nordeste. (FIGEIROA, 2010, p. 8).

ambientais, o que evidencia o crescente interesse e adesão de pesquisadores nesse campo historiográfico. “Atualmente, com suas bases teórico-metodológicas em franca consolidação, a História Ambiental caminha para a busca de sentidos ao se aventurar por paisagens ainda pouco exploradas” (SILVA, 2018, p. 9).

A História Ambiental sinaliza um olhar sobre o meio ambiente que ressalta a importância dos recursos naturais para a sobrevivência econômica e cultural de determinadas comunidades. É o caso, por exemplo, das comunidades indígenas em que os historiadores buscam analisar as relações dos índios com o meio ambiente. Manuel Albuquerque (2018) ao analisar a relação dos Tapeba⁵¹ com seu território e com o meio ambiente afirma que as retomadas das terras indígenas recriam espaços de sobrevivência cultural estabelecendo vínculos identitários: “é com o rio, o mangue, as lendas e os seres encantados que ainda aparecem nas águas e matas que muitos se identificam” (ALBUQUERQUE, 2018, p. 99). Esse olhar socioambiental com a cultura de uma localidade aproxima-se do meu olhar para com a água dos Pankararu, água essa cultural e identitária.

Daniel Munduruku, ao lembrar os ensinamentos do seu avô quanto a tradição de seu povo, dizia às crianças:

Se vocês quiserem saber como foi o começo de tudo, perguntem ao nosso irmão mais velho, o fogo; se quiserem entender onde mora a alegria, pergunte à água cristalina, pois ela vem da fonte da alegria; querendo saber notícias dos espíritos, questionem o irmão vento, pois ele vem de longe; se querem saber qual foi o som da criação, pergunte à Mãe Terra, pois ela tudo gerou. (MUNDURUKU, 2009, p. 27).

Essas práticas educativas, ditas por um ancião do povo Munduruku, revelam uma concepção integral de sociedade. O ato de ensinar se dá pela repetição de valores, de palavras, de contato, observação, interação e convivência. A tradição se aprende por meio de uma educação de sentidos, onde a experiência se processa na disponibilidade de tempo, de momento e de querer, ou seja, no “se dispor a...”.

É uma visão de mundo que educa para uma relação de convivência com a natureza, na qual as crianças aprendem desde cedo que “não devem mandar na natureza, mas conviver com ela, pedindo que lhes ensine toda a sua sabedoria e que possam ser alimentadas material e espiritualmente pela Grande Mãe”⁵² (MUNDURUKU, 2009, p. 29). O ser humano faz parte da teia da vida, que é composta por todos os seres vivos do planeta Terra. Tal concepção indígena

⁵¹ “Os índios Tapeba têm o seu atual território situado junto ao Rio Ceará e entre as cidades de Fortaleza e Caucaia. Esta última, tem a sua origem no aldeamento de Nossa Senhora dos Prazeres”. (ALBUQUERQUE, 2018, p. 96).

⁵² O autor refere-se à terra quando cita Grande Mãe. Conforme sua Tradição a “terra é como o ventre de que nós saímos, o solo do qual nos alimentamos e o coração a que retornaremos e em qual encontraremos os entes queridos que conosco conviveram durante sua passagem pela Terra”. (MUNDURUKU, 2009, p. 29).

endossa o paradigma ecológico⁵³, este que se contrapõe ao paradigma “cartesiano e antiecológico, de base reducionista, mecanicista, convertido num instrumental de interferência na natureza, em que os seres humanos são separados entre si e do mundo natural” (CIRNE, 2013, p. 94).

A crise que vivenciamos é tão dilacerante que requer não apenas soluções técnicas, mas uma mudança de mentalidade e de atitudes. Necessita-se de uma ética ambiental que redirecione o relacionamento entre os seres humanos e a água. Faz-se urgente que todos se responsabilizem pela questão hídrica e ambiental como um todo. E a Educação não pode ficar indiferente a essa realidade socioambiental e ética. A ética do cuidado, a educação pela experiência e pelo deixar-se envolver, que inclua uma “sistêmica de vida, mente, consciência e evolução; a correspondente abordagem holística; uma nova estrutura conceitual para a economia e a tecnologia” (CAPRA, 2012, p. 9) se tornam essenciais para uma “mudança de paradigma”, como também de práticas cotidianas. Daí a importância dos projetos das Escolas Indígenas Estaduais Pankararu com relação à água. A educação na responsabilidade ambiental pode incentivar vários comportamentos para o cuidado com o meio ambiente.

Esta pesquisa, que faz parte da linha da História Cultural, tem como foco a sensibilidade do povo indígena Pankararu com a água. É um outro olhar de sentidos que escapa à História Ambiental. Então, traçar um paralelismo entre História Ambiental e História Cultural permite o abrir de “espaços de sentidos” que ajudam a interpretar conceitos desta realidade multifacetada, onde a água, o corpo e a cultura são meios de experiência e sensibilidades. Para tanto, mergulho nos saberes das águas do Povo Pankararu.

1.4. A mística das águas Pankararu: um povo e suas nascentes

Um povo e um lugar. Um povo e uma história com mil memórias e com infinitas histórias. Um povo à beira de um rio, um grande rio, o Rio Opará. Um povo que, ao ser aldeado, é misturado, é silenciado. Uma mistura que provoca características fisiológicas diferentes daquela que lhe eram próprias, de sua genética primeira. Um silêncio que, se por um lado, foi doído por ter que esconder o seu SER POVO, por outro lado foi necessário para resistir. Resistir ao tempo, resistir a um domínio algoz que insistia na assimilação do povo, para que esse se

⁵³ Aqui cito alguns teóricos do Paradigma Ecológico. Fritjof Capra (O ponto de mutação), M. L. Pellizzoli (A emergência do paradigma ecológico), Edgar Morin (Introdução ao pensamento complexo), T. Kuhn (The Structure of Scientific Revolutions), J.-P. Deléage (Histoire de l'écologie: une Science de l'homme et de la nature).

dilua numa nação estranha, endógena. Um povo resistente. Eis o povo Pankararu! Como tantos outros povos indígenas do Brasil. Um povo persistente, que ressurgiu gritando sua indianidade.

Em 1937, os Pankararu tem seu reconhecimento oficial como povo tradicional⁵⁴ pelas autoridades federais. Neste mesmo ano houve a implantação de um Posto Indígena⁵⁵ pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), na Aldeia Brejo dos Padres. Cito três motivos essenciais de tal reconhecimento: Primeiro o protagonismo dos próprios índios, que articularam uma rede de ajuda mútua entre os vários povos indígenas do Nordeste e alianças com não-índios, nas primeiras décadas do séc. XX. Como é o caso dos Pankararu que, articulados com os Fulni-ô⁵⁶, mantinham contato com Padre Alfredo Dâmaso (interlocutor dos Fulni-ô junto ao SPI e ao Governo), e com Carlos Estêvão, etnólogo que reconhece a presença indígena no Nordeste.

Segundo, o contato dos Pankararu com o etnólogo Dr. Carlos Estêvão de Oliveira, que assevera a identidade étnica desse povo ao afirmar, em 1937, que no Brejo dos Padres “vivem, atualmente, em número bastante elevado, remanescentes de tribos filiadas e vários grupos indígenas [...]. Dizem os atuais habitantes daquele vale que foram os Pankararús [...] os primeiros indígenas que ali estabeleceram aldeamento” (OLIVEIRA, 1942, p. 158-159). Além disso, faz um apelo ao Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco que estenda o apelo aos Institutos de Alagoas, Sergipe, Bahia, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, e ao Museu Nacional, para que esses “amparem e protejam os remanescentes indígenas” (OLIVEIRA, 1942, p. 180).

Terceiro, a mudança no contexto político nacional na primeira década do séc. XX, com a criação do SPI, dando início a uma relação de caráter tutelar, e com a Constituição de 1934, que em artigo 129 assegura que “será respeitada a posse da terra por indígenas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las” (apud BRIGHENTI, 2015, p. 150).

“O processo de afirmação da identidade étnica conquistando o reconhecimento oficial, conferiria aos índios o direito de serem reconhecidos como tais, assim como, viabilizaria o

⁵⁴ “**Povos e Comunidades Tradicionais** são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.” (Decreto Federal 6.040 de 7 de fevereiro de 2000, Art. 3º, inciso I.)

⁵⁵ A construção de um Posto Indígena, estabelecimento que marca a presença oficial do Órgão Indigenista do Estado (antigamente SPI, hoje FUNAI) é a consequência do reconhecimento de um povo como Povo Tradicional e subsequentemente de sua terra. O Posto Indígena tem um caráter administrativo.

⁵⁶ Fulni-ô (Águas Belas, PE) foi o primeiro grupo indígena no Nordeste a ser reconhecido pelo SPI em 1928. Em seguida os Pankararu (Tacaratu, PE), em 1937, os Pataxó (Ilhéus, BA) em 1937, os Kariri-Xocó (Porto Real do Colégio, AL) em 1944, os Truká (Cabrobó, PE) em meados da década de 1940, os Atikum (Carnaubeira da Penha, PE) em 1949, os Xukuru-Kariri (Palmeira dos Índios, AL) em 1952, os Kambiwá (Inajá, PE) em 1954 e, os Xukuru (Pesqueira, PE) em 1957. (DANTAS, 2015, p. 106 apud: WITTMANN, 2015).

direito ao território” (BEZERRA, 2018, p. 11). O primeiro passo para o processo de regularização do território foi a implantação de Postos Indígenas nos espaços das antigas aldeias, que passaram a ser registradas como Terras Indígenas⁵⁷.

Pankararu, um povo nordestino, sertanejo por localidade espacial e indígena por identidade étnica, aqui entendida como algo além de uma identidade social, embasada numa noção de si dentro de uma consciência. Comungo com Fredrik Barth (2000, p. 37) quando diz que identidade étnica é uma “identidade imperativa, uma vez que não pode ser desconsiderada e temporariamente deixada de lado em função de outras definições da situação”. Identidade étnica é plural e diversa.

Conta a história oral do povo Pankararu que as terras onde habitam foram dadas pela Coroa Portuguesa, com a medição de quatro léguas em quadra, num total de 14.294 ha⁵⁸. “O instrumento dessa doação é um Alvará Régio de 1700 que determinou para cada missão ou aldeamento uma porção de terra” (MATTA, 2005, p. 20), em que a medição em légua quadrada era conforme a quantidade de índios de cada aldeamento. O resultado desta história é visível no mapa abaixo (imagem 6), onde se reconhece o “quadrado” de “quatro léguas em quadra”, hoje dividido administrativamente pela FUNAI em duas TIs: TI Pankararu que corresponde à demarcação de 1941, homologada em 1987 (8.100 há) e a TI Entre Serra, homologada em 2006 (7.750 há)⁵⁹. As Tis encontram-se nos municípios de Tacaratu, Petrolândia e Jatobá. No mesmo mapa é possível reconhecer o Rio São Francisco que faz divisa entre Pernambuco e Bahia, mas do qual hoje a TI está afastada alguns quilômetros. Destaca-se também no mapa a proximidade com Alagoas e com a cidade de Paulo Afonso (BA), onde também foram construídas barragens para usinas hidrelétricas no lugar onde se encontram as homônimas cachoeiras.

⁵⁷ Encontra-se um quadro sobre demarcação das Terras Indígenas na p. 144 do texto citado de Brighenti (2015).

⁵⁸ “Faz parte da tradição oral do grupo, ratificada por citações também tradicionais nos relatórios do órgão indigenista oficial, a cessão de quatro ‘léguas-em-quadra’ de terra pelo Imperador Pedro II ao grupo, cuja demarcação toma a igreja do aldeamento como centro, e dela projeta em cruz quatro linhas de uma ‘légua de sesmaria’ (6600 m.), o que resulta numa área total de 14.294 ha. No entanto, ao se estabelecer pela primeira vez no local (1937) com o reconhecimento do grupo, a implantação de um posto indígena e a demarcação das terras (1941), o SPI não respeitou a pretensão do grupo às tradicionais quatro léguas quadradas e reduziu do quadrado assim delimitado 3 km a leste e 3 km a Norte, trazendo a área total a 8100 ha.” (Fonte: Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Etnicidade (NEPE), disponível em <http://www.ufpe.br/nepe/povosindigenas/pankararu.htm>, acessado em 20/09/2012).

⁵⁹ Os dados estão do **Etnomapeamento da Terra Indígena Entre Serras de Pankararu**. Disponível em: <https://drv.ms/b/s!AoiZuL-mnp27g60qJwG4g2kmlR4ezQ>. Acesso em 23/05/2018.

A primeira TI foi demarcada em 1940, pelo extinto SPI, e homologada em 1984 com 8.100 há, registrada como Terra Indígena Pankararu. A segunda foi homologada em 2007, com 7.550 ha, registrada como Terra Indígena Entre Serras. São terras “tradicionalmente ocupadas” e encontram-se **regularizadas, ou seja**, “terras que, após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União” (dados da FUNAI). Os Pankararu não vivem apenas nessas duas terras indígenas. O Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta a existência de 11.366 índios Pankararu espalhados em 20 Unidades da Federação e no Distrito Federal, sendo que, destes, 9.957 encontram-se nas duas TI. O local com maior número demográfico de Pankararu é Pernambuco. (ESTANISLAU, 2014, p. 56).

Imagem 6 – Mapa das TIs Pankararu



Fonte: MATTA, 2005, p. 11.

A Aldeia Brejo dos Padres, local onde estão inseridas as Escolas Indígenas Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel, *locus* desta pesquisa, era um antigo aldeamento missionário católico, o que justifica sua designação “padres”, ou seja, o Brejo onde vivem os Padres. Tem um recorte ecológico retangular que dá forma a um anfiteatro contornado por serras, onde a terra é

bastante úmida e escura, alimentada por quatro fontes d’água, que nascem na cabeceira dos contrafortes e que, antes das obras de canalização, realizadas ao longo da última década, formavam um pequeno rio que escorria até a estreita saída desse anfiteatro, procurando desembocar, quando a seca permitia, no São Francisco. Uma região rica em fruteiras, em especial as mangueiras, goiabeiras e pinhas, que pode complementar a renda familiar de seus moradores em épocas menos secas. A fertilidade do solo permite plantar de tudo, desde o milho e os diferentes tipos de feijão, até a cana, introduzida ali em inícios do século passado e que, por muito tempo alimentou pequenos engenhos de índios, não-índios e do SPI na fabricação de “mel”, garapa e rapadura. (FERREIRA; ARRUTI, 2000, p. 28)

A paisagem idealizada nesta citação vem sofrendo alterações por diversos motivos, entre eles: a diminuição das chuvas, a canalização das águas e o lixo, que acredito serem os principais na questão de impacto ambiental e cultural. Ambiental, pois modifica o ambiente, provocando mudanças econômicas. E cultural devido à relação do Povo Pankararu com a natureza, em especial com a água.

Por se tratar de uma região no sertão nordestino, a escassez das chuvas sempre foi um problema. Os desmatamentos, principalmente das matas ciliares do Rio Opará e do Rio Moxotó, provocam uma diminuição do período de chuvas, o que faz com que algumas fontes de água diminuam o volume ou sequem e que riachos temporários desapareçam. Isso resulta num sentimento de perda de algo que faz parte do substrato Pankararu. A ausência ou diminuição das águas nas fontes ou nos riachos e cachoeiras é sentida como um vazio. Percebi isso no tom das falas, no olhar perdido das pessoas que entrevistei ou com quem conversei informalmente sobre a escassez das chuvas. No entanto, em período de muita chuva os riachos reaparecem e se encontram, fazendo brotar uma cachoeira, por sinal, muito desejada pelos Pankararu do Brejo (imagem 7).

Imagem 7 - A cachoeira



Cachoeira temporária que desce das serras de Tacaratu.

Fonte: arquivo pessoal, 2018

Com as chuvas o cenário muda fisicamente e emocionalmente. Fato que pude observar neste ano de 2019, quando lá estive no mês de julho. Senti que o ambiente era outro: os riachos corriam em diversas direções, a mata mais verde, o chão encharcado, as pessoas riam a toa, demonstravam felicidade. Era a festa da água! Foi bonito ver e sentir aquelas emoções palpitando. As pessoas saíam para ir ver os riachos escorrendo, estavam atentos, ansioso para ver se a cachoeira reapareceria para senti-la, para deixar-se ser tocada por ela.

Quanto a canalização das águas, vem provocando uma questão hídrica preocupante. Até meados de 1980, o povo Pankararu tinha um bom abastecimento de água potável advindo das várias nascentes de água, principalmente da que brotava da Fonte Grande, localizada nas Aldeias Brejo dos Padres e Gitó, na porção central e nordeste do seu território, e da Nascente da Tapera, sudeste/sul. Nessa época,

As pessoas costumavam carregar água em botijões e potes, colocavam o pote dentro dos caçuás⁶⁰..., como também carregavam o pote na cabeça. A água das nascentes corria em abundância e o riacho que se formava era um afluente dos rios Moxotó e São Francisco. (Plano de Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena Pankararu – PGTA apud JULIÃO, 2017, p. 71).

Para compreender melhor esse cenário do percurso das águas nas terras Pankararu cito uma fala do cacique José Auto e do Agente de Saneamento Clodoaldo Monteiro, que sinaliza que

Para entender como funcionam as nascentes de Pankararu seria preciso pressupor o tamanho do lençol freático que se encontra em território. Não há registros precisos, mas de acordo com o entendimento popular essa reserva de água subterrânea se inicia na Serra Vermelha (Aldeia Barracão – TI). Entre Serras Pankararu, percorre Tacaratu, na Serra da Fonte Grande (nome adotado em função da Fonte Grande de Pankararu), passa pela aldeia Agreste e desce até minar com vigor na Cachoeira de Serra Branca; outro ponto onde a água jorra com potência é na Nascente da Fonte Grande, nome dado à nascente principal por agregar várias nascentes e ser a mais sagrada para nós Pankararu, e por último, a Bica de Camila, que é um ponto de lazer para os Pankararu e visitantes. O lençol finaliza na Aldeia Tapera, porém acredita-se ser muito maior. Entre uma e outra nascente de maior fluxo existem muitos olhos d'água com menor intensidade de água. O foco das nascentes se encontra na Aldeia Jitó e por isso existe uma maior preocupação com as consequências que pode ter a canalização da água nessa aldeia, além disso, a Aldeia Brejo dos Padres e parte da Aldeia Saco dos Barros, as duas aldeias mais populosas, também acabam sendo afetadas. Algumas dessas áreas são usadas para lavar roupa e outras são especificamente para banho masculino e feminino. (Plano de Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena Pankararu – PGTA apud JULIÃO, 2017, p. 72).

A construção de uma grande caixa d'água para captar a água na Fonte Grande e canalizar para outras caixas em pontos estratégicos aliviou o abastecimento de água para algumas residências, como por exemplo, as que ficam situadas na Aldeia Brejo dos Padres. No entanto, resultou em alguns outros problemas: uma canalização realizada de forma desorganizada e sem uma estrutura adequada; falta de água no riacho que desce da Nascente e que “embrejava” a região e alimentava a produção de cana e seus produtos.

A questão hídrica é um problema de todos, “as lideranças tradicionais e locais têm unido esforços para amenizar a situação, principalmente os sangramentos, que são rompimentos feitos na encanação para desvio da água, às vezes usada para abastecer o gado” (PGTA, 2017, p. 75).

⁶⁰O caçuá é um cesto de vime preso na sela do jumento, ou jegue. Serve para transportar todo tipo de material.

Algumas ações do governo federal como o Programa “Um Milhão de Cisternas”⁶¹ e a construção de cisternas calçadão (Programa “Uma Terra e Duas Águas”⁶²) não conseguiram resolver os problemas de abastecimento. O primeiro motivo porque chegou depois do período das chuvas. O segundo porque com as cisternas calçadão só 20% das famílias foram beneficiadas (PGTA, 2017, p. 75).

O lixo, terceiro desafio para o impacto ambiental e cultural, parece ser comum no caminhar pelas Aldeias Pankararu, nas fontes d’água ou nos caminhos que a elas levam, nas bicas, nos terreiros sagrados (locais onde se realizam as festas).

[...] E um agravante é que aqui enquanto povo indígena muitos anos atrás as pessoas não tinham o hábito de consumir o que a gente ver hoje, tudo era orgânico: mandioca tira da roça, o lixo era a casca e casca voltava pra roça, porque era no terreiro de casa a roça, casca de mandioca, casca de feijão bicho comia, palha de milho o bicho comia, ninguém comia arroz e macarrão aqui não, era feijão, era andu, era feijão de corda com osso dentro, pimenta eram pimentinhas que compravam pra pilar no pilão, tudo assim, então quando foi vindo esse desenvolvimento aí as pessoas foram conhecendo arroz, então arroz vem em que? Vem em sacola, só que o destino dessa sacola ninguém sabia o que fazer, então jogava e esse costume de jogar foi o que ficou infelizmente. (Asa Branca, 2019).

Lidar com o problema do lixo não é tarefa fácil na Aldeia. Primeiro não existe uma coleta. As Prefeituras de Jatobá e de Tacaratu não disponibilizam carro para o recolhimento. Depois, as pessoas ou queimam o lixo ou jogam fora da casa, e essa é a prática mais comum visto que passou a ser um hábito, introduzido nos costumes do povo por meio de uma interação consciente com outras culturas que provocou adaptações no modo de vida desse povo indígena. Essas adaptações, essas reinvenções acabam provocando um contraponto cultural. Como jogar lixo num ambiente sagrado? Até que ponto o lixo desrespeita a Natureza? Essa prática educativa de jogar lixo no mato está tecendo uma representação da água diferente da representação construída pela tradição cultural?

⁶¹ Programa Um Milhão de Cisternas - P1MC, articulado pela ASA (Articulação no Semiárido brasileiro): “Iniciado em julho de 2003, o P1MC vem desencadeando um movimento de articulação e de convivência sustentável com o ecossistema do Semiárido, através do fortalecimento da sociedade civil, da mobilização, envolvimento e capacitação das famílias, com uma proposta de educação processual.” (https://www.senado.gov.br/comissoes/CMMC/AP/AP20090924_ASA_Vida%20Semiárido.pdf. Acesso em 17/02/2019).

⁶² “Com o intuito de ampliar o estoque de água das famílias, comunidades rurais e populações tradicionais para dar conta das necessidades dos plantios e das criações animais, a ASA criou em 2007 o Programa Uma Terra e Duas Águas, o P1+2. O nome do programa faz jus à estrutura mínima que as famílias precisam para produzirem – o espaço para plantio e criação animal, a terra, e a água para cultivar e manter a vida das plantas e dos animais. O P1+2 integra o Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido, da ASA. Esse programa-guarda-chuva congrega também o Programa Um Milhão de Cisternas, o P1MC. Os objetivos do P1+2 são promover a soberania e a segurança alimentar e nutricional das famílias agricultoras e fomentar a geração de emprego e renda para as mesmas”. (Disponível em: <http://www.asabrasil.org.br/acoes/p1-2>. Acesso 17/02/2019).

O lixo industrializado que adentrou pelo viés do desenvolvimento comercial local é um entrave nas comunidades indígenas que lidam com o problema da poluição, sem conseguir meios eficazes para resolver tal questão. Os problemas anteriormente citados, a escassez das chuvas, a canalização das águas e o lixo, refletem negativamente na cultura indígena Pankararu, especificamente em sua relação com a água, já que é da Nascimento que se busca água para preparar “os banhos quando tem alguma coisa relacionada à Tradição” (*Beija-flor*, 2019).

Quando comecei minhas entrevistas com os professores ficava ansiosa para saber tudo sobre a relação deles/delas com a água. Eu queria mesmo era beber, sentir na verdade a água dos saberes daquele povo. Então começava sempre com a mesma pergunta: O que é água para você? E as respostas eram: “Água é vida”, “água é tudo”, “água é o bem mais precioso”, “é a base da vida para o nosso corpo”. E fiquei me perguntando o que é esta “vida”, esse “tudo”, esse “bem precioso”? Se tivesse ficado na primeira pergunta ficaria sem saber nada para quem queria saber tudo!

Pois bem, o que é água para os Pankararu do Brejo dos Padres? A água é algo sagrado. Sagrado é aqui entendido como uma categoria nativa que denomina lugares, objetos e pessoas que se intercomunicam com o mundo sobrenatural do cosmo Pankararu, que associa o sagrado à esfera doméstica, cotidiana e pública (LOVO, 2017). A água favorece a vida tanto na questão física, quanto espiritual. Com relação à vida física, a água é algo que dá vida, o existir, sem ela nenhum ser vivente sobrevive. Quanto à questão espiritual, é das águas que vem os encantados⁶³, isto é, os índios que descobriram o segredo de se encantar e alcançar a imortalidade. Sobre eles estão a confiança e a fé do povo Pankararu, a ideia de que esses Encantados têm uma “força”, o poder de cura. No início os Encantados vinham através das cachoeiras do Rio Opará, a primeira era a Cachoeira de Paulo Afonso/BA. Devido às barragens construídas para a Usina Hidrelétrica a cachoeira secou e fez com que os Encantados subissem o rio em direção à cachoeira de Itaparica, que também se esgotou com a criação da barragem da Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga. Depois disso, os Encantados vieram para as fontes d’água que ficam hoje nas TIs Pankararu. Ao chegarem, cada Encantado se tornou dono de uma fonte d’água. No entanto, mesmo morando atualmente nas Fontes, os Encantados continuam ligados ao Rio São Francisco. Eles “trazem essa energia que flui das águas do Rio São Francisco para dentro da ciência” (*Asa Branca*, 2019). O termo “ciência” refere-se à Tradição Pankararu no tocante ao conhecimento, participação inerente aos saberes espirituais.

⁶³ “Antes do segredo da aldeia estar depositado na cachoeira de Itaparica, os seus Encantados tinham morada nas cachoeiras de Paulo Afonso, de onde já teriam-se transferido quando elas foram totalmente esgotadas em seu potencial mágico com as sucessivas barragens”. (ARRUTI, 1996, p. 164).

Na Tradição Pankararu é comum banhos de purificação e/ou de limpeza nas bicas e principalmente na Fonte Grande, na “Nasceça”, como costumam dizer, mas também na Bica de Camila, na Bica de Pai Chico (hoje em desuso). Quatro momentos são por eles ressaltados para esses banhos. Um desses é o banho dos noivos, que é realizado na Bica da Camila no dia do casamento. Antigamente, o banho do noivo era na Bica de Pai Chico e o da noiva na Bica da Camila. Hoje em dia, devido à diminuição de água na Bica do Pai Chico, o noivo também tem que tomar banho na Bica de Camila, que era reservada apenas para as mulheres.

[...] Os noivos quando vão casar tem que ir à Bica pra tomar um banho. Tem esta tradição aqui. [*É na mesma Nasceça?*] Não. Já é uma bica mais afastada, assim alguns metros de distância. Porque a Nasceça é mais pra lavar roupa e essa Bica não, já vem desde... sei nem quando. Quando vai casar na Igreja tem o banho dos noivos. Os noivos tem que ir lá, tomar banho, e volta pra casa pra fazer... Tem toda esta... [*O noivo e a noiva?*] Sim. E as pessoas vão acompanhando. É um cortejo. Vai volta lá e toma banho. Também quem quiser toma banho e depois volta. Vai se preparando para o casamento. (*Beija-flor*, 2019).

O banho dos noivos não é apenas uma questão de limpeza corpórea, trata-se de uma preparação para um ritual religioso. Preparar-se física e espiritualmente para um festejo, envolvendo todos que participam diretamente do casamento, porém este casamento acontece na Igreja, dentro da Tradição católica. Isso nos faz perceber que a reinvenção da tradição também proporciona uma apropriação, tece representações culturais, o casamento é dado a ser reconhecido por meio de um rito “estranho”, isto é, um rito católico que vem de fora e não é próprio da cultura e da tradição indígena. Outro momento são os rituais como, por exemplo, a Corrida do Imbu e o Menino do Rancho, onde quem participa diretamente tem que tomar banho na Nasceça para se purificar. A Corrida do Imbu é um rito complexo, podendo ser denominado como rito de calendário por que acontece em duas fases (a primeira de outubro a dezembro e a segunda de fevereiro a março), é relacionado a pagamento de promessas. O Menino do Rancho também é rito de pagamento de promessas (quando um menino adocece um rezador indica que é de determinado encantado e deve ir para o rancho), “é um rito muito caro que dura o dia todo” (MATTA, 2005, P. 169). Os banhos de purificação são essenciais, uma vez que, para eles,

[...] Toda e qualquer ação que a gente faça a gente precisa tomar um banho. E como se fosse a água do mar pra outras religiões né, pra Iemanjá vai e faz uma oferenda e mergulha no mar tá se purificando, aqui pra gente a cachoeira é isso fazer essa purificação que hoje é na nasceça que tá sendo a única até então que a gente faz essa purificação. (*Asa Branca*, 2019).

A purificação não se restringe apenas aos momentos ritualísticos. Ocorre também em situações de enfermidade. Alguns dos relatos descreve essa ligação dos índios com os banhos nas nascentes d’água para curar algumas doenças.

[...] Às vezes a gente tá morrendo, como viram aqui que o meu problema foi sério, e eu tive que ir pra lá pros Encantados, e eles indicam se realmente a pessoa vai ter que ir pra o médico, o camisa branca como é conhecido, ou se eles fazem o tratamento, se eles disserem que fazem então não vá e se eles disserem que é pra ir a pessoa vai, mas chega o momento da pessoa: oh, tu pega esse paciente leva ele lá na nascente de meia noite dá um banho nele lá, ai o cabra logo diz de meia noite? Sim qual é o problema, ele [*o Encantado*] pediu pra ir de meia noite então é meia noite, a hora quem escolhe é ele, e muitos já foram e quando chega lá tomam o banho no outro dia [estar] bom, acabou-se a doença, e aquele que não cumpre prefere ir para o hospital termina indo pegar aviãozinho pra outra eternidade. (*Galo da Campina*, 2019).

Essa relação íntima com a água revela um encontro corpo-água-espírito que rompe o estado físico dos sentidos alcançando o metafísico, a sensibilidade. A prática de ir as nascentes, ouvir ou invocar espíritos e estabelecer contatos com os Encantados não é algo fácil de exercitar e tão pouco de ser revelado. Isso é segredo. “Às vezes tá doente, tá se sentindo cansado. Vou pra Nascente, vou tomar um banho. Quando vem, venho revigorado, como se estivesse realmente lavado, limpado a alma” (*Beija-flor*, 2019). A água toca o ser na experiência sensível. O indivíduo sujeito da experiência se disponibiliza, se abre como um espaço onde as coisas acontecem. Um sujeito receptivo que fica “ex-posto”, favorecendo uma relação com algo que sente e que, ao mesmo tempo, o toma, o forma e o transforma (BONDÍIA, 2016). *Beija-flor*, em sua experiência com a água, foi tomado por um sentimento que o transformou, o purificou. Há um entrelaçamento no sentido dado à água, elemento que limpa, aconchega, fala ao indivíduo que a acolhe, que a sente e que por ela é curado.

Essa experiência com a água se estabelece pelo aguçamento das sensibilidades, que se inscreve sob o signo da alteridade, e estão na criação imaginária do mundo (PESAVENTO, 2007), e da capacidade de um relacionamento inclusivo entre a água e o indivíduo, partindo de uma perspectiva em que todas as coisas estão interligadas e possuem uma força vital. Tomar banho na Nascente começa a fazer parte da vida mesmo antes do nascimento.

[...] As mulheres quando estão grávidas também tem esse costume essa tradição nossa de ir tomar o banho. Eu lembro que eu fiz isso assim, vai quando estar com nove meses, vai se banha na água, toma o banho na água e depois que você ganhar [parir] que passar o período do resguardo, os trinta dias, você retorna lá para tomar um banho. (*Beija-flor*, 2019).

Nascimento e água. Água dentro e fora do ventre. Ventre que está brotando vida. O banho liga-se à mãe, para que esta tenha um bom parto, ou seja, na hora do nascimento não haja complicações biológicas, e liga-se ao filho, para que esse nasça ligado com a Tradição Pankararu, nasça abençoado pelos Encantados.

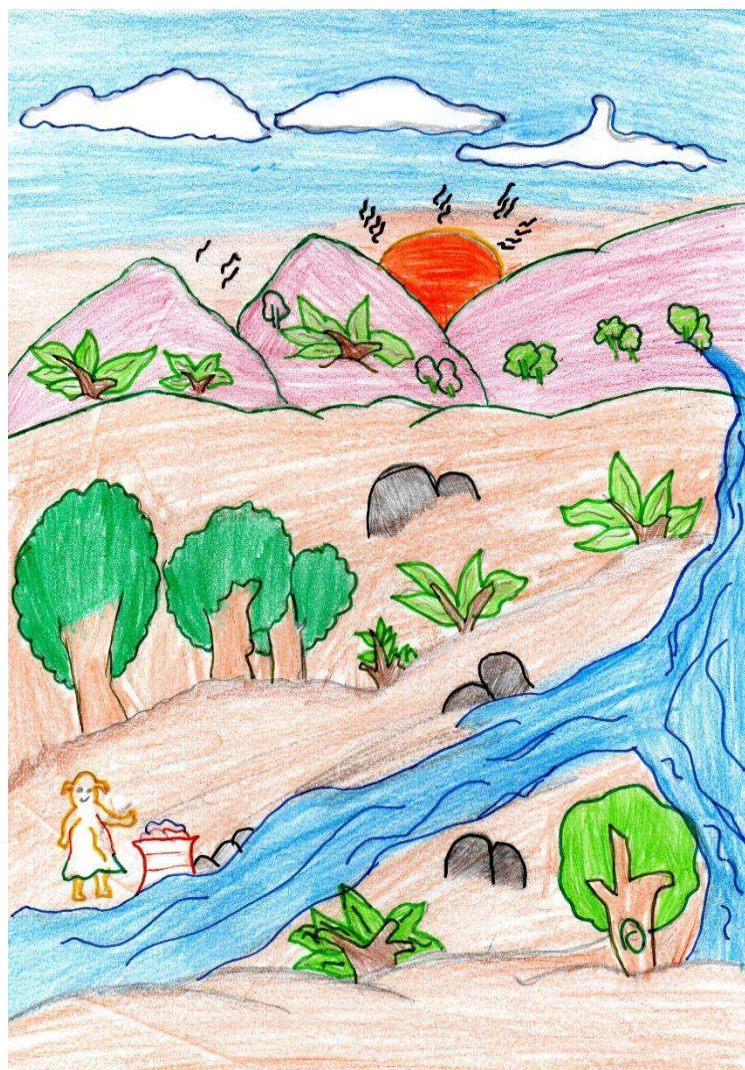
“A gente tem uma ligação com a água muito forte” (*Beija-flor*, 2019). Ao escutar esta frase de um professor, me pus a pensar: A gente quem? Todos os Pankararu? Somente os

Pankararu do Brejo dos Padres? Será apenas as pessoas da família desse professor? Como essa ligação é trabalhada (ou não) nas Escolas Indígenas Pankararu? Que inquietações são afloradas perante os problemas hídricos provocados pelas encanações e pelo acúmulo de lixo? Que práticas educativas são ensinadas nas escolas para lidar com os problemas que afetam as Fontes? Como fortalecem, entre si, essa ligação com a água? Bem, não sei se terei respostas para todos esses questionamentos. Essa pesquisa não abrange todo o Povo Pankararu, nas mais diversas localidades em que ele habita, mesmo assim abre para outras reflexões, que amplia as inúmeras possibilidades em que este povo ainda pode ser estudado.

O próximo capítulo tece narrativas acerca das águas na educação escolar Pankararu, mostrando como a água adentra na escola, qual sua importância na educação das crianças indígenas, qual o diálogo tecido entre o saber escolar e o saber tradicional do povo Pankararu sobre as águas?

2 A ÁGUA E A EDUCAÇÃO PANKARARU

A água é a veste com a qual a vida nos visita.
Toda água viva é morada do Espírito
e este aparece nas ondas e na ventania que se forma.
Na Amazônia, o espírito presente nos rios se mostra forte nos banzeiros.
Nunca entre no rio ou em um barco
sem saudar o espírito que mora nas águas.
(Bep Karoti apud. BARROS, 2003, p. 91).



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 8º ano da EEI Dr. Carlos Estêvão.
Arquivo pessoal, 2019.

A água é uma veste. O que o velho Bep Karoti queria nos dizer? Será que comparava a água com um corpo que abriga a vida? Ou queria dizer que água é a forma visível do fôlego da vida? Ou veste refere-se ao toque d'água? Toque no sentido de que tudo o que é tocado pela água germina, brota, rejuvenesce, recria-se, revive. Toda água viva é morada do Espírito. Toda água tem vida dentro de si. O murmúrio das águas é a voz dos ancestrais. As águas dos rios, riachos, açudes, das fontes tem vida, são moradas dos espíritos, dos Encantados, são memórias, histórias. Lembrar e respeitar esse olhar, esse sentir as coisas da natureza nos torna parte delas e elas se tornam parte de nós (Lloyd⁶⁴ apud MUNDURUKU, 2009, p. 92).

Sentir a água dessa forma é próprio de culturas que reverenciam a Natureza como algo vivo, que dizem que é “preciso andar sobre a terra com os pés suaves, fazendo carinho nela, aprendendo com ela, ou, os momentos de danças rituais [...] fazer a terra cantar conosco ao som dos nossos pés, invocar o som imemorial escondido no coração do mundo” (MUNDURUKU, 2009, p. 31). Os povos indígenas têm uma coisa em comum entre eles: um profundo respeito pela natureza. “Os principais saberes indígenas estão interligados à percepção e à compreensão que eles têm do mundo, do que o cercam, da natureza e isso se manifesta nos diversos espaços, tais como: nas festas, nos ritos, nos terreiros, na escola, nas casas, etc.” (SILVA, 2019, p. 2).

É na busca desse olhar diferenciado para com a natureza, desses saberes culturais que educam os sentidos, que o objetivo deste capítulo é problematizar o saber pedagógico sobre a água, desenvolvido nas escolas indígenas Pankararu “Dr Carlos Estêvão” e “Ezequiel”, por meio dos discursos instituídos nas narrativas dos professores que ministram as disciplinas de História, Ciências, Geografia e Educação Indígena, nas Políticas Educacionais vigentes, nos Projetos Políticos Pedagógicos, nos materiais didáticos/paradidáticos, nos projetos e nos demais dispositivos reguladores da Educação Escolar indígena.

Neste segundo capítulo teço narrativas nas quais a água circula em forma de saber nos discursos educativos, percebendo-a como elemento de uma educação de sentidos. Percorro cinco movimentos (ou sub tópicos) circulares das águas Pankararu. O primeiro movimentar-se em torno das duas escolas que elegi para pesquisar, apresentando onde estão localizadas, sua estrutura física e como a água adentra sua rotina pedagógica. Também dou voltas em torno de narrativas de apropriação, que revelam as escolas como espaços de produção cultural. O segundo movimento circula em volta do entendimento que os indígenas Pankararu possuem sobre ‘educação indígena’, diferenciando-a do sentido que se dá a ‘educação indígena’ e a ‘educação escolar indígena’ e como a água, inserida num campo da produção de significados e

⁶⁴ Harvey Lloyd, indígena Hopi do Arizona.

instrumentos culturais, adentra esse universo educativo. O próximo movimento percorre as ondulações das águas nas políticas educacionais e nos livros didáticos, observando como a água é apropriada e representada nesses meios didáticos. No quarto movimento a água rodopia, apresentando as vivências, saberes e fazeres de uma tradição em livros paradidáticos produzidos pelos professores Pankararu. O último movimento se banha nas ondas das práticas pedagógicas dos professores das duas escolas estudadas, com vistas a sentir as águas na experiência da cultura escolar por eles desenvolvida.

A educação escolar indígena tem seu primórdio no período colonial, e está intimamente ligada à presença da Igreja Católica no Brasil, em que o objetivo era acabar com as culturas indígenas e incorporar mão-de-obra à sociedade nacional. De início, cabia aos missionários jesuítas (até 1759, período de sua expulsão) o ensino educacional indígena (dentre outras coisas), cuja incumbência era negar a diversidade dos povos nativos, impondo o ensino da língua portuguesa como meio de promover a assimilação dos mesmos à civilização cristã, europeia.

Todos os dias da semana, acabada a oração, se dá logo uma missa que a possam ouvir os índios antes de irem às suas lavouras [...] a qual acabada se ensinarão aos índios em voz alta as orações ordinárias [...]. Acabada esta doutrina irão todos os nossos para a Escola [...] aonde os mais hábeis, se ensinarão a ler e escrever, e havendo muitos se ensinarão também a cantar, e tanger instrumentos para beneficiar os ofícios divinos; e quando menos se ensinará a todos a doutrina cristã [...]. (Padre Antônio Vieira, Regulamento de Aldeias e de Missões, séc. XVII apud AMOROSO, 2001, p. 133).

Esse relato do Pe. Antônio Vieira⁶⁵ deixa transparecer o cunho catequético da educação escolar, na qual a assimilação é o fio condutor. Os jesuítas eram responsáveis não apenas pela catequese, como também pela organização das aldeias e repartição dos trabalhadores indígenas pelo serviço, tanto da aldeia quanto para a Coroa. Nestes termos, os saberes indígenas eram silenciados pelos padres.

Semelhante aos jesuítas foram as ações pedagógicas dos missionários católicos de diversas ordens, como, por exemplo, a dos Capuchinhos e, mais tarde dos Salesianos, que instalaram grandes internatos e escolas nas aldeias indígenas, introduzindo a língua, a história e os valores da sociedade dominante. Os primeiros se serviram da escola nos aldeamentos indígenas por eles administrados para mudar os hábitos dos indígenas para convertê-los ao catolicismo e, principalmente ao trabalho. “A escola para os índios em todas as províncias

⁶⁵ Padre Antônio Vieira (1608-1697), filho de um funcionário da Coroa, transferiu-se com a família aos 6 anos de idade para Salvador, onde mais tarde se tornou jesuíta. Foi defensor da Colônia contra os holandeses. Ele mesmo recolheu em livro seus Sermões. Enviava anualmente relatórios das atividades da Companhia de Jesus para os superiores em Lisboa.

esteve articulada a um discurso que idealizou em cada ‘selvagem’ um cidadão trabalhador” (AMOROSO, 2001, p. 154). Os Salesianos, por sua vez, atribuíram formas de organizações espaciais e sociais que divergiam com a cosmovisão dos indígenas, “os índios tiveram de habitar casas distribuídas e organizadas conforme os ideais católicos, provocando transformação na maneira como concebiam a si mesmos e o mundo” (FERREIRA, 2001, p. 73).

Durante o Império, não se observam mudanças. A Constituição de 1824 foi omissa em relação à Educação Indígena, ressaltava-se a catequese e a civilização do indígena, ou seja, sua assimilação. O quadro não mudou significativamente com o advento da República. Em suma, desde a chegada dos portugueses, até o meado do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só: “*catequizar, civilizar e integrar*”.

Concordo com Eliene Almeida, que há cinco fases da história da educação escolar indígena no Brasil.

[...] a primeira, a educação catequética, voltada para a assimilação dos indígenas à fé cristã, que esteve sob a responsabilidade da Igreja Católica Romana; a segunda, sob a responsabilidade do Estado brasileiro, foi orientada pela integração dos índios na sociedade nacional; a terceira, quando emergem os projetos alternativos de Organizações não Governamentais – ONGs - e da Igreja Católica; a quarta, quando os próprios indígenas aparecem como protagonistas de seus processos educacionais, construindo experiências inovadoras. [...] uma quinta fase em que há novas orientações e tendências no campo da educação escolar, caracterizadas pela incorporação das reivindicações dos povos indígenas nas diretrizes e princípios da legislação que orienta a política educacional para esses povos no Brasil. (ALMEIDA, 2007a, p. 29).

A resistência indígena ao modelo de escola integracionista, ao longo da história, se manifesta de diferentes maneiras, em especial pela reação silenciosa da indiferença e da recusa ao aprendizado de conteúdo; pela assimilação disfarçada ou, ainda, pela subversão dos objetivos impostos pelo Estado (CIMI, 2001, p. 182). Atualmente presenciamos uma outra forma de resistência que reivindica a incorporação de seus saberes tradicionais. A Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) articula um movimento que fez as escolas indígenas de Pernambuco se colocar na quinta fase acima descrita dinamizando a relação entre educação indígena e educação escolar.

Entender Educação Escolar pressupõe observar o que significa escola e qual a sua função, o seu papel na visão do próprio indígena. Para Tassinari (2001, p. 50) as escolas indígenas são espaços de fronteiras, entendidas como espaços de trânsito, articulação e troca de

conhecimento, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios⁶⁶.

Pensando nesses espaços escolares como um espaço temporal *sui generis*, que movimenta e dá vida a sujeitos, articulando, forjando, criando e materializando (des)afetos numa dinâmica própria, convido o/a caro/a leitor/a a refletir as práticas educativas das Escolas Indígenas Dr. Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel com o intuito de problematizar o saber pedagógico que estas instituições produzem sobre a água.

2.1 A água nas escolas Pankararu: cultura escolar e educação indígena

A instituição escolar é constituída de elementos coexistentes, organizados a partir de uma ordem estabelecida, mas que possui uma dinâmica própria, aqui chamada de cultura escolar. Aos olhos de Michel de Certeau (2007) este ‘lugar’ (instituído arquitetonicamente como escola) se difere do entendimento de ‘espaço’, que como um “lugar praticado” resulta da apropriação que os sujeitos lhes atribuem, por meio de significados próprios que transformam e geram novas interpretações. Portanto, se o lugar é algo estável o espaço é “um ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas as proximidades sucessivas” (CERTEAU, 2007, p. 202).

Entrar numa escola significa “adentrar ao universo das letras, das palavras, do deciframento do mundo” (CUNHA, 2007, p. 81), de saberes e (des)construção de culturas. Uma escola indígena não foge desse entendimento, mesmo gerando algumas inquietações sobre: Como será esse espaço escolar indígena? Sua estrutura é semelhante a de escolas não indígenas? Que patrimônio (i)material tem numa escola indígena? Bom, nas escolas que pesquisei a estrutura é parecida com as das escolas não indígenas: erguida por tijolos, coberta de telhas, divididas em salas. Utiliza-se cadernos, canetas, diários, etc.

As Escolas Estaduais Indígenas Pankararu Ezequiel (imagens 8 e 9) e Dr. Carlos Estêvão (imagens 10 e 11) localizam-se uma ao lado da outra, no caminho que leva ao Posto da FUNAI, conhecido como “Ladeira do Posto”. É um caminho típico de uma rua enladeirada. Trata-se de uma subida íngreme de terra batida e pedregosa, de difícil acesso, seja para quem a transita a pé ou de carro. Apesar da proximidade, as escolas pertencem politicamente a

⁶⁶ A noção de fronteira proposta pela autora é a de “um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimento e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas”. (TASSINARI, 2001, p. 68).

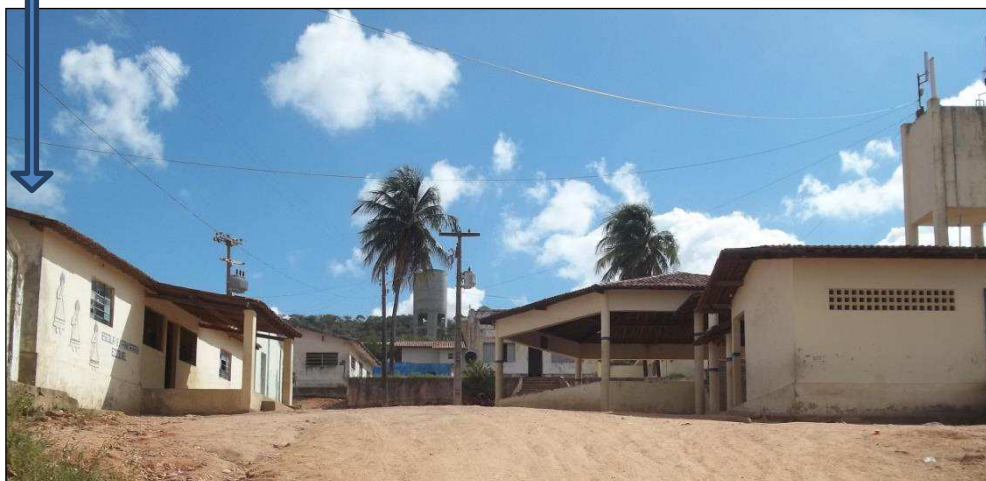
municípios diferentes. A Escola Dr. Carlos Estêvão faz parte do Município de Jatobá e a Escola Pankararu Ezequiel ao Município de Tacaratu.

Imagem 8 –EEI Pankararu Ezequiel: Primeiro núcleo



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Imagem 9 – Chegança à EEI Pankararu Ezequiel



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Porém, há uma diferença peculiar em uma delas. A Escola Estadual Indígena Pankararu Ezequiel (imagem 9) não tem porta de entrada. Entrar nessa escola é chegar no final da ladeira do Posto. Pode-se dizer que é uma escola aberta. Tem uma estrutura atípica do que é convencional aos prédios escolares: não tem muro que delimite o espaço físico da escola e é formada por um complexo de quatro prédios, com área para recreação.

Na imagem 8 observa-se o prédio mais antigo da escola, datado de 1992, nele encontram-se algumas salas de aula e um pequeno pátio. Na imagem 9 é visível o acesso à

escola, onde estão o prédio da cozinha, uma área de recreação construída de forma octogonal em 2008. A estrutura octogonal da área de recreação foi erguida substituindo uma palhoça (em forma circular) construída anteriormente pelos indígenas para servir de espaço recreativo dos estudantes e como lugar de encontro da comunidade (visto que o Posto da FUNAI está próximo). O que demonstra uma certa adequação da estrutura predial com a cosmovisão circular indígena. Por trás da área de recreação estão as salas da secretaria, da coordenação e dos professores.

Quanto à Escola Dr. Carlos Estêvão, o acesso é por meio de duas rampas que levam a um pátio e ao portão de entrada (imagens 10 e 11). Com uma estrutura de pequeno porte, deste ângulo vê-se praticamente toda a escola.

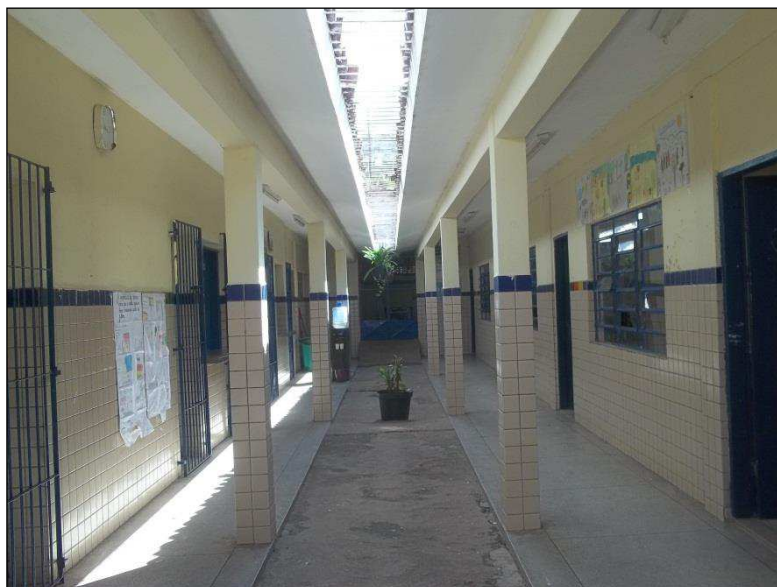
Imagem 10 – EEI Dr. Carlos Estêvão: Rampa de acesso



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na imagem 10 percebe-se uma escadaria que conduzia para a antiga entrada da escola, hoje fechada, e uma rampa que leva à atual entrada da escola. A pintura na mureta da subida da rampa descreve algumas árvores que representam a mata local e, quase no centro da pintura, um terreiro com um praiá e dois dançarinos. Suponho tratar-se do Terreiro de Nascente, local próximo à Fonte da Nasença, ou Fonte Grande. Isso lembra a ligação do povo com a mata, com a Nasença e com os Encantados. Pintar espaços, paredes é um costume Pankararu visível em vários lugares (escolas, Museu Escola, Associação das Mulheres Indígenas Pankararu, Posto de Saúde, Casa das Mulheres Parteiras e paredes frontais de algumas casas) o que revela o gosto pela arte da pintura como traço cultural.

Imagem 11 – EEI Dr. Carlos Estêvão: parte interna



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

A imagem 11, por sua vez, retrata a visão interna na escola, onde se é possível notar um corredor com salas nas laterais. As paredes do corredor carregam cartazes que retratam elementos da cultura Pankararu, frutos das atividades escolares. Ao final do corredor está a entrada que dá acesso a cozinha e ao refeitório (ambiente único)⁶⁷.

A Escola Estadual Indígena Dr. Carlos Estêvão foi a primeira escola criada em TI Pankararu. Sua fundação é datada da década de 1940 (OLIVEIRA, 2016, p. 19). Na época, os professores não eram indígenas e eram mantidos pelo SPI. Tinham o propósito de ensinar os alunos a ler e aprender as quatro operações da matemática. O processo da educação escolarizada “visava tão somente a integração dos índios ao contexto nacional, desconhecendo as especificidades próprias” (PPP Pankararu, 2012, p. 29). Depois a escola foi municipalizada, passando a ser gerenciada pelo Município de Jatobá. Hoje já se encontra estadualizada. Quanto a Escola Ezequiel, foi inaugurada em 1992 “sob a responsabilidade do Município de Tacaratu, para atender aos alunos da Educação Infantil” (RODRIGUES, 2012, p. 67). Em 2002, com a publicação do Decreto Estadual nº 24.628 as escolas foram estadualizadas.

A água adentra as escolas já quando pensamos no abastecimento, que se dá de maneira diferenciada e ainda artesanal. Na Escola Pankararu Ezequiel o abastecimento é feito por carro-pipa, porém na maioria das vezes os botijões são enchidos em casas da circunvizinhança. Já o abastecimento de água na Escola Dr. Carlos Estêvão é realizado através de encanação há pelo

⁶⁷ Para um melhor detalhamento da estrutura organizacional das duas escolas ver os apêndices A, B e C, disponíveis nas páginas 169 a 171.

menos três anos. Essa encanação é fruto de um Projeto da escola para captar água através da construção de uma caixa d'água em uma das fontes.

[...] Tem a Nasçença e aí abaixo tem como se fosse uma veia de água, aí ali eles fazem uma caixinha, aí essa caixinha junta água [...] dessa caixinha desce ali pra casa de Daniel, aí de Daniel tem uma bomba que já manda pra casa de Manuel, lá próximo a Amélia, e de lá pra escola através de bomba. (*Cancão*, 2019).

A água chega na escola por meio de uma encanação e de uma bomba elétrica, que direciona a água para a caixa d'água da escola. Quando falta energia, não se tem água na escola. Veja-se que há todo um sistema de colaboração para que a água chegue nas casas e na escola. Não se tem um senso de propriedade. A água é de e para todos. A problemática das encanações, porém, e do lixo, virou tema de mobilização dos professores Pankararu, que chamam a atenção para a questão da terra e do debate em sala de aula sobre os lugares considerados sagrados para o povo. A preocupação estava na preservação das nascentes, visto que o desmatamento poderia ocasionar seu esgotamento. “Se as nascentes acabarem nossos Encantados vão embora”, afirma *Galo da Campina*. Sem os Encantados como fica a força da Tradição? Questionava-se.

Esse discurso deixa claro que a “pedagogia indígena tem uma missão de sistematizar os saberes tradicionais, no intuito de garantir a sustentabilidade e a valorização cultural que, para os indígenas, também, é sustentabilidade espiritual” (MENEZES; PACHECO, 2013, p. 88). Se a escola é pensada enquanto um espaço singular, ímpar, possuidora de uma cultura própria, como tais discussões não fazem parte do cotidiano da escola?

O debate sobre a cultura escolar tem sido recorrente na área da História da Educação e na narrativa historiográfica enquanto categoria de análise e campo de investigação (FARIA FILHO; PAULILO; VIDAL, 2004). Há uma diversidade de abordagens teóricas que buscam definir e identificar as práticas que materializam a cultura escolar. João Barroso (2013) identifica três tipos de abordagens: a funcionalista, a estruturalista e a interacionista, descritas da seguinte forma:

Perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é, definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

Perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.

Perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos

atores organizacionais. nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. (BARROSO, 2013, p. 2).

A visão funcionalista e estruturalista de cultura escolar vem sendo criticadas nos dias atuais pelas Ciências da Educação. Atualmente a concepção de cultura escolar “está associada a uma dialética de sistemas e práticas, uma dimensão da vida social em sua configuração lógica e espacial” (OLIVEIRA, 2013, p. 5).

Neste contexto, me utilizo da perspectiva interacionista, pois acredito que cada escola produz sua própria cultura a partir das relações que estabelecem dentro e fora do seu espaço conforme seus interesses políticos e sociais. Atualmente os índios “recorrem à educação escolar como um instrumento conceituado de luta” (FERREIRA, 2001, p. 71). Nesta perspectiva, o povo Pankararu vem inserindo dentro do espaço escolar o reconhecimento dos conhecimentos tradicionais do povo com intuito de preservar suas histórias e sua etnicidade. A educação indígena não concebe a escola como o único lugar de aprendizado, e sim “como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação” (CAVALCANTI, 2003 apud. MENEZES; PACHECO, 2013, p. 90). Assim seu espaço escolar é uma “instituição de socialização” e sua cultura escolar traz a “necessidade de pensar a relação da escola com outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, principalmente com a família, a Igreja e o mundo do trabalho” (FARIA FILHO; GONÇALVES; VIDAL; PAULILO, 2004, p. 154).

O movimento indígena organizado vem conseguindo, com muita luta, embates e discussões, firmar alianças e provocar mudanças nos espaços sociais da sociedade nacional brasileira. Uma dessas mudanças foi na questão da educação escolar indígena. As escolas indígenas discutem, propõem, desenvolvem projetos e ideais de escolas, traçam ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimento específico de cada povo e de cada escola-comunidade. Portanto, a prática pedagógica “exerce na maneira como são organizadas e geridas as escolas e nas estratégias e ações dos seus diversos atores” (BARROSO, 2013, p. 1).

As lutas e os embates políticos permitiram o reconhecimento na legislação de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, o que possibilitou a efetivação de uma prática pedagógica em que a cultura escolar favorece sistematizar os saberes tradicionais. Nas escolas Pankararu a cultura escolar é banhada por fontes d’água que dão o tom à sua educação, uma educação de sentidos.

2.2 Educação é como uma fonte d'água

Cada sociedade se organiza de diferentes maneiras, (re)constrói traços culturais para interpretar o mundo ao seu redor e agir sobre ele, “cada ser humano nasce e cresce em uma determinada sociedade, que já possui uma determinada organização e um conjunto de ideias e princípios que conferem sentido à vida nessa sociedade” (FAUSTO, 1999, p. 38).

Falar em “educação” no ambiente indígena é seguramente pressupor ao menos quatro dimensões: a comunidade/povo, suas memórias, sua cultura/tradição e sua espiritualidade. Historicamente há uma diferença entre “educação escolar indígena”, que ao dizer do pajé Expedito Pipipã⁶⁸ “ensina o saber”, e a educação indígena, que é expressa nos Projetos Pedagógicos das Escolas Indígenas⁶⁹, nos termos de uma “educação indígena que se faz na comunidade”.

O entendimento de educação está intimamente ligado ao conceito de cultura, “a educação não é nada fora da cultura e/ou sem ela, na verdade a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última” (ALMEIDA, 2007a, p. 46). Para o povo Pankararu a educação é uma sabedoria expressada na convivência do povo. Segundo Clifford Geertz, o conceito de cultura tem um sentido semiótico, para ele:

cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 2008, p.10).

O autor defende a cultura como uma ciência interpretativa, que busca significados, e para que o pesquisador entenda essa ciência ele deve olhar, em primeiro lugar, para o que os participantes da ciência fazem. A análise cultural é uma “adivinhação” dos significados (GEERTZ, 2008), é um traçar de conclusões exploratórias, isto é, ela é interpretativa, ou seja, a partir dos filtros culturais e de intencionalidades do sujeito que analisa. A análise é uma ficção, algo construído, modelado, não no sentido de falsidade, mas no sentido não-factual, de experimentos de pensamentos, construir descrições é um ato de imaginação (GEERTZ, 2008).

⁶⁸ Expedito Roseno dos Santos mora no Travessão do Ouro (Floresta/PE) e é pajé do Povo Pipipã. Ele está conduzindo seu povo no caminho de retomada espiritual e política de sua história, cultura, identidade e tradição.

⁶⁹ O PPP das EEIs Pankararu inclui todas as escolas das TIs Pankararu e Entre Serras. Foi elaborado em 2012 pelos professores Pankararu a partir de um diagnóstico das escolas e se baseia no RCNEI. “É pautado em cinco eixos norteadores que fundamentam a proposta de educação intercultural. São eles: terra, organização, identidade, interculturalidade e história” (RODRIGUES, 2012, p. 74).

Nesta perspectiva, um dos espaços educativos de uma comunidade indígena é o território, espaço onde se encontram as relações com a natureza e com os seres que nela vivem. Para os Pankararu, o território é um processo em que natureza e cultura se interligam.

A terra é nossa história. Ela é a testemunha da nossa existência, dos nossos costumes, crenças, rituais, sobrevivência, da nossa luta e da nossa vida. É da terra que tiramos e mantemos nossa ciência; os recursos naturais são elementos importantes que estão presentes em nossas tradições, em rituais ocultos, como na cura de doenças, ela nos fornece as ervas para os banhos, bem como as bebidas que usamos nos rituais. (PPP Pankararu, 2012, p. 7).

O território/terra está “no campo da produção de significados e instrumentos culturais, mais que no campo dos objetos naturais” (ARRUTI, 1996, p.127). Território é uma recriação do real, uma reapropriação do espaço (CERTEAU, 2007). O território/terra Pankararu faz parte da tradição cultural em que há uma ligação filial e identitária. Filial porque esse território/terra é visto como o ventre de uma mãe, de onde nasceram e por quem são alimentados; identitário porque o povo pertence àquele local específico. Portanto, assume um espaço de elo definindo práticas educativas, condutas e preceitos morais e relacionais, tais como: a prática de cuidar, de defender, de sentir, de amar, de pertencer a um território, tendo com ele um elo espiritual (sagrado).

Para os Pankararu o território/terra é percebido a partir de uma ótica de coletividade, ou seja, a natureza: terra, mata, água, animais, as pessoas. Não é entendido como um espaço demarcado, e sim como história, testemunha de sua existência, conforme menciona o coordenador das escolas Pankararu, o professor José da Cruz:

O nosso território não representa somente um espaço, mas sim, a vida e a manutenção da existência dos nossos antepassados. Representa um legado de preservação da mãe natureza, que nos fortalece para o enfrentamento das ameaças de uma sociedade capitalista, que não diferencia o progresso do desenvolvimento tecnológico, desconsiderando a preservação do meio ambiente e a manutenção da vida, os cuidados com a mãe natureza e a existência humana. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2019, p. 10).

Sendo assim, ao se referir ao território/terra, refere-se aos recursos naturais como patrimônio cultural. A água é um elemento importante em suas tradições, em sua “Ciência”⁷⁰. O elo com a água circula nos movimentos das correntezas de cachoeiras, riachos, de nascenças e da educação, pois como disse a professora Maria Jacielma, “educação começa a partir do que somos, vivemos e fazemos” (apud OLIVEIRA; VIEIRA, 2019, p. 11). Para o povo, a educação se adquire no convívio com a comunidade, é o ver, o crer, é o respeito com as tradições. A cartilha “Educação indígena se aprende mesmo é na comunidade” registra que a educação é

⁷⁰ Retome essa discussão na página 73 desta dissertação.

“aquela que as crianças aprendem dentro da própria aldeia. É como uma fonte d’água que devemos sempre preservar” (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO, s/d, p.29).

A cosmovisão (interna) que os povos indígenas brasileiros têm da realidade externa está baseada na concepção mitológica.

Os mitos, como já disse anteriormente, formam a consciência social, apresentando as narrativas e os comportamentos desejáveis em um indivíduo. Com base neles se desenvolve toda uma concepção teórica sobre o sentido da vida, do viver e do morrer e da existência no mundo. Na cosmogonia indígena – salvaguardando muitas diferenças que variam de grupo para grupo – há uma clara visão sobre o papel que o indivíduo ocupa na teia da vida. Ideias como a existência do bem e do mal, da matéria e do espírito e da vida e da morte e o que acontecerá com cada pessoa após a morte estão presentes nas narrativas míticas e no comportamento cotidiano das pessoas. (MUNDURUKU, 2009, p. 51).

Os mitos nas sociedades indígenas são fundamentais para a explicação da realidade social, cultural, espiritual e histórica já que advém de uma sabedoria coletiva. Eles norteiam modos de ser, viver e morrer. O mito⁷¹ contribui para uma prática cotidiana, através dele o povo “vê a si mesmo, relaciona-se com o outro, com a cultura, com a natureza, com a dimensão sagrada e consegue descobrir o equilíbrio e a plenitude da vida” (BARCELLOS, 2012, p. 46).

Na concepção Pankararu o mundo é uma pedra redonda que se originou de suas frestas, de onde saíram muitas lagartas que se transformaram em índios, donos da terra brasileira, onde até então habitam por todo o território. “A terra é nossa história” (PPP Pankararu, 2012, p. 7). O território abrange toda a natureza dos seres naturais e sobrenaturais, “onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela tem significado e importância cosmológica sagrada” (LUCIANO, 2006, p. 101).

A memória, juntamente com os mitos e os rituais, está presente na tradição educacional dos povos indígenas. Ela relembra valores, costumes, práticas cotidianas, hábitos. Revive histórias, momentos, convívios, modo de trabalho, lutas, etc. Existe uma atenção, uma preocupação por parte de lideranças indígenas de preservar a memória coletiva, como no caso da cacique Lucélia da aldeia Serrote dos Campos⁷², que, segundo Alberto Reani (2013), tem o

⁷¹ “O mito (assim no singular) pode também ser definido como um nível específico de linguagem, uma maneira especial de pensar e de expressar categorias, conceitos, imagens, noções articuladas em histórias cujos episódios se pode facilmente visualizar. O mito, então, é percebido como uma maneira de exercitar o pensamento e expressar ideias.” (SILVA, 2004, p. 324).

⁷² Lucélia Leal Cabral é cacique do Povo Pankará Serrote dos Campos (Itacuruba/PE). Há anos está à frente do seu povo para o reconhecimento de seu território tradicional e para defendê-lo da construção da Usina Nuclear que o Governo brasileiro está planejando na margem do *Velho Chico* no mesmo município.

propósito de gravar a memória histórica do grupo. Para o autor, reunindo “os velhos para contar histórias, ‘brincando um toré’ juntos e, sobretudo, tendo acesso aos segredos dos encantados, poderá reiniciar-se um processo de ‘volta’ e superar o esquecimento” (REANI, 2013, p. 48-49).

A implementação de uma educação regular, escolar e indígena por não indígenas não é algo simples de ser realizado, principalmente quando se prima a realidade da diversidade de povos que habitam o território brasileiro. Por isso é de fundamental importância a atuação dos professores e das lideranças indígenas no processo de regularização e implementação da educação escolar indígena, para evitarmos equívocos, generalizações e preconceitos.

No PPP do Povo Pankararu (2012) a escola tem uma função social vinculada à sua história. A escola é um espaço de vivências, convivências, de trocas de experiências, de ensinamento das tradições do povo como também dos saberes de outros povos.

Uma escola mais aberta ao diálogo que busca desenvolver suas ações educacionais de forma solidária e coletiva a partir das proposições existentes em sua realidade. Existe uma relação harmônica entre as escolas Pankararu com as comunidades cumprindo sua função social de forma democrática, enquanto espaço de consolidação do compromisso e responsabilidade de ambas as partes no cumprimento das proposições específicas no que diz respeito à *Educação Indígena e Educação Escolar Indígena*. A Educação indígena significa toda essência da sabedoria expressada nas práticas dos mais velhos na convivência e história do povo. Convidamos os mais velhos para ir à escola para repassar seus conhecimentos a partir dos assuntos explorados como em datas comemorativas do calendário Pankararu, fazendo uma abrangência de forma interdisciplinar, o professor deve ser criativo, investigador, pesquisador, dinâmico e atento às questões sociais na execução das práticas culturais dos Pankararu. (PPP Pankararu, 2012, p. 36 e 38).

Dessa forma, o documento afirma que para a escola cumprir sua função ela deve valorizar o conhecimento dos mais velhos, fortalecer o espírito de solidariedade e coletividade do povo, e a cultura material e simbólica. A escola é um espaço de convívio comunitário de memórias, de histórias que produz conhecimento ao mesmo tempo que fortalece o elo com a tradição para uma convivência numa sociedade intercultural.

Com a Constituição Federal de 1988, há um redirecionamento na política indígena, garantindo a estes povos: o direito à cidadania plena; o reconhecimento de suas identidades diferenciadas e sua manutenção, cabendo ao Estado o dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas; o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Para tanto, vários dispositivos legais⁷³, visam subsidiar a implantação e manutenção de escolas indígenas, traçando objetivos, planos, metas,

⁷³ Como o Plano Nacional de Educação Indígena - PNEI, 1993; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, 1999; Resolução CEB nº 3/1999; Parecer CEB/CNE 14/1999; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, 2002 e 2005; Parecer CNE/CP nº 010/2002.

estratégias e metodologias que servem de base para a construção de um currículo diferenciado e específico. Esses instrumentos também são referências para subsidiar formações de professores indígenas, no intuito de favorecer uma educação de qualidade, que respeite as suas diversidades culturais.

A implementação desses avanços legais na prática pedagógica específica é um processo em curso que exige vontade política e medidas concretas para sua efetivação. Sem dúvida essas leis dão uma abertura para a construção de uma nova escola diferenciada. No entanto, deve-se considerar que a escola é um espaço de contradições e disputas políticas, no qual existem jogos de interesses tanto do Estado quanto das comunidades e lideranças indígenas, e sendo assim, ela não é um espaço homogêneo (SILVA, 2014, p. 36).

As escolas indígenas sentem a necessidade de pensar e construir um currículo intercultural que possibilite o conhecimento das diferentes tradições culturais. Currículo entendido não apenas no sentido restrito de um documento que trata da organização de disciplinas e seus respectivos conteúdos, e sim como “algo que adquirir forma e significado à medida que sofre uma série de processo de transformação dentro das atividades que o tem mais diretamente por objeto” (SACRISTÁN apud RODRIGUES, 2012, p. 73).

Em Pernambuco, o Currículo Intercultural ainda não foi oficializado, no entanto existe uma versão preliminar de 2017 elaborada por professores indígenas das diversas etnias do Estado (Pankararu, Pankará, Pankaiwká, Truká, Xucuru, Pipipã, Kapinawá, Kabiwá, Tuxá e Fulni-ô), por organizações não governamentais e pela Secretaria da Educação (SEDUC) de Pernambuco. A versão ainda está em discussão, mas é de grande interesse seu conteúdo.

Esse documento esboça que os povos indígenas do Estado de Pernambuco afirmam que suas escolas tem um Projeto coletivo de povo e que sua função social é fortalecer a identidade étnica dos estudantes no tocante ao respeito do patrimônio histórico, cultural e natural. Além disso, a escola e o seu currículo devem corroborar para uma formação pedagógica, política e espiritual. A espiritualidade é aqui entendida no sentido do desenvolvimento da identidade indígena, dos valores e práticas que as humanizam, como também de uma consciência crítica sobre os direitos historicamente conquistados.

O Currículo Intercultural dos Povos Indígenas em Pernambuco fundamenta-se em quatro princípios (intercultural, diferenciado, coletivo e específico) e em cinco eixos estruturadores (Terra/Território, Organização, História, Identidade, Bilinguismo). O Currículo Intercultural é entendido como luta e resistência do Movimento Indígena e dos Professores Indígenas.

Quando conversava com os docentes sobre a importância desse Currículo Intercultural para o Planejamento Escolar eles demonstravam uma ansiedade e ao mesmo tempo uma angústia pela demora de finalizar esse documento pois, no entendimento deles, o documento é necessário para firmar dentro do espaço escolar os saberes culturais, para garantir a categoria de Professor Indígena que até então não existe e para servir de base de diálogo entre todas as escolas. Saliento ainda que os eixos estruturadores que estão sendo propostos são frutos do diálogo entre professores e que estão presentes no PPP Pankararu 2012.

Até aqui vimos os caminhos percorridos pelos povos indígenas e suas lutas para garantir no âmbito da escola seu direito à diferença, sua identidade específica, como garantido pela Constituição (art. 231 e 232). Vamos agora observar se esse direito é efetivado nas práticas educativas escolares.

2.3 Água, práticas e saberes escolares

No Brasil, as pesquisas em torno da Cultura Escolar como objeto histórico têm sido produtivas em tematizar os saberes escolares e pedagógicos, colocando-os no âmbito de uma história das disciplinas escolares, do currículo e das culturas (materiais) escolares. Para conduzir um estudo em que a cultura escolar seja objeto de investigação sensível à análise das práticas escolares, enquanto práticas culturais, se requer um mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias e uma atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que rodeiam no interior das escolas (VIDAL, 2005, p. 7 e 15).

Segundo Faria Filho (2002), a escolarização tem um duplo sentido: o primeiro refere-se às políticas de organização de rede(s), de instituições responsáveis pelo ensino elementar; e o segundo ao processo e produção de referências sociais vivenciadas nas escolas. Partindo dessa definição de escolarização fica perceptível os elementos que compõem o fenômeno educativo, entre os quais se destacam os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares. Essa percepção de escolarização social amplia uma visão da configuração da escola, tanto nos aspectos internos e que marcam a sua produção, quanto nos aspectos externos que assinalam a sua relação com a sociedade.

Nesse contexto macro do fenômeno da escolarização do social, a noção de cultura escolar ocupa um lugar de particular importância. Isso pelo fato de ela “permitir articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chaves que compõem o fenômeno educativo” (FARIA FILHO, 2002, p. 8), dentro de uma história concreta e particular, isto é, a cultura escolar como uma categoria para

se estudar o processo de escolarização que se dá num momento determinado. (GONÇALVES; FARIA FILHO. 2005, p. 50).

Portanto, além de a instituição escola prever sua própria organização (estrutural, interna), ela tem uma presença e uma dinâmica tanto no seu interior quanto para fora, social. A escola, ao constituir-se historicamente, produz uma cultura própria que no seu processo de construção “sofre e adapta-se ao exterior, mas a escola também ordena, organiza-se e gera a sua própria exterioridade” (MAGALHÃES, 1996, p. 15). O modelo escolar vai se constituindo de uma cultura que toma uma forma própria, “caracterizada por dispositivos de normatização pedagógica e, sobretudo, de práticas dos agentes que se apropriam deles” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 50), uma cultura relacional tecida por sensibilidades que através da percepção estabeleça relações com a água, um elemento cultural que transborda os sentidos do fazer escola.

As práticas escolares são uma das áreas fundamentais dos estudos das culturas escolares. O estudo das práticas é a pedra de toque para a história da educação. Pensando nessas práticas, nesse fazer/refazer do processo educativo é que indago: como a escola se apropria da água em sua cultura escolar? Como a água banha o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 2005), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o livro didático, os projetos escolares e o PPP das escolas indígenas Pankararu, EEI Dr. Carlos Estêvão e EEI Ezequiel, do Brejo dos Padres/PE? Como a água é vista e sentida no processo educativo? E que valores são atribuídos à água no saber pedagógico a partir desses dispositivos legais? Perseguindo esses questionamentos é que passo a refletir sobre as possibilidades destas discussões nesse tópico.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI⁷⁴ está dividido em duas partes. A primeira apresenta os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de Educação Escolar Indígena, voltada para as técnicas da educação. A segunda concebe referências para a prática pedagógica dos professores (RCNEI, 2005, p. 14). É nessa parte que se encontram sugestões para auxiliar a organização e desenvolvimento do currículo nas escolas indígenas com o intuito de favorecer uma reflexão

⁷⁴ O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) é um dispositivo de lei que o Ministério da Educação através de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) “se propõe a: a) explicar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula” (RCNEI, 2005, p. 13) “para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam [...]”. (RCNEI, 2005, p. 12).

sobre os fundamentos pedagógicos, as questões socialmente relevantes para serem tematizadas como conteúdo, e as perspectivas de uma nova abordagem das áreas de estudo (RCNEI, 2005, p. 53).

Partindo das orientações pedagógicas do RCNEI, quais suportes teóricos-metodológicos norteiam os professores para um saber pedagógico sobre a água, para uma sensibilidade com a água? A priori, partimos do pressuposto que as disciplinas de História, Geografia e Ciências, ministradas nas escolas indígenas, trazem um olhar sensível para com a água.

Na disciplina de **História** a água não é mencionada explicitamente. No entanto, por meio de um olhar cuidadoso, e sensível à água, pode-se interpretar que, de forma implícita, a presença da água existe nos discursos expostos no documento quando esse propõe

Que os alunos façam o levantamento de algumas atividades realizadas por eles e por seus parentes ao longo do dia, da semana, dos meses ou das estações. Por exemplo: estações para a abertura ou a colheita de roças, para a caça de certos animais, para a pesca, para a coleta do mel ou de frutos; o tempo dos rituais e das festas. (RCNEI, 2005, p. 205).

No olhar de um professor Pankararu é perceptível a representação da água no trabalho das roças e, principalmente, em rituais e festas, como lembra *Asa Branca* (2019) em sua entrevista:

[...] Quando chovia era o momento de todo mundo se preparar pra ir pra roça, pra preparar a terra pra plantar, porque aquele período seria o tempo da chuva [...]. Então, a água é sinônima de vida, pra todos nós, seja pra plantação seja pra criação e pra nós mesmos, nós próprios. [...]. A água é fundamental porque a gente quem vai participar da tradição precisa de fazer uns banhos, tem pessoas que fazem os banhos em casa com as ervas e tem pessoas que precisam ir pra fonte, pra nascerça pra fazer essa purificação, esse banho pra participar da tradição. (*Asa Branca*, 2019)

A chuva transborda riachos, reaparece a cachoeira (imagem 7), aumenta o volume das águas das nascentes, revigora as correntezas das águas e alegra os sentimentos. Os banhos citados acima por *Asa Branca* são tomados em bicas, na Nascerça (imagem 5) para limpeza de enfermidades ou para purificação, em horários pré-estabelecidos com os encantados ou conforme o costume. Por exemplo, se é um banho para preparação de um ritual, se esse começa a meia noite, toma-se o banho logo ao escurecer da noite, mas se o ritual começa ao meio dia, toma-se o banho ao amanhecer. E dependendo do ritual, enfermidade ou purificação, banha-se despido ou com roupas. O motivo de ir tomar o banho é o que estabelece horário, local, duração e como toma-se o banho.

No caso da disciplina de **Geografia**, a água se apresenta de forma mais pontuada em alguns tópicos. Nas sugestões de temas o documento coloca que o estudo da geografia do lugar pode se dar a partir de uma reflexão sobre as águas, visto que água é fonte de vida para todos os povos do planeta e que percorrendo o caminho das águas pode-se chegar a todos os lugares (RCNEI, 2005, p. 230).

A princípio, quando li esta parte da Geografia disse: “Opa! Olha a sensibilidade do documento para o cuidado com a água!”. A água aqui é entendida como vida, como pensam os Pankararu. No entanto, no término da leitura percebi que esta sensibilidade é voltada para a questão da preservação, para o “uso sustentável” do meio ambiente, ou seja, a água é vista como um recurso econômico. Tal visão é muito acentuada também no trato da disciplina de Ciências em que a água é citada como um bem de uso. Um dos objetivos didáticos sugere que os discentes devem “conhecer os recursos hídricos do território indígena e saber usá-los de forma adequada” (RCNEI, 2005, p. 261). Os seguintes questionamentos devem ser discutidos em sala de aula:

Você já imaginou viver sem água? No lugar onde você mora tem água na natureza? De que forma, igarapés, rios, lagoas? No lugar onde você mora tem problema da seca? Você sabe de onde vem a água na natureza? Sabe o que é lençol freático? Como se forma a chuva? Como se dá a evaporação da água? Como se dá a condensação da água? Qual o ciclo da água na natureza (nuvens, neblina, orvalho, geada, chuva, granizo)? Quais as utilidades da água? Quais os problemas da água poluída por produtos químicos (detergentes, adubos, inseticidas)? Quais os problemas da água contaminada por micróbios? Como se purifica a água? O que podemos fazer para não poluir as águas? Quais as histórias e mitos sobre a água? (RCNEI, 2005, p. 263).

São questões que suscitam diálogos de uso, conservação e preservação da água, em que ela é colocada como um recurso imprescindível para a saúde e sobrevivência do ser humano. Não percebo um cuidado para além de uma lógica de sustentabilidade. Mais uma vez seria a água manipulada, manuseada e reapropriada para fins de uso, sem ser sentida e repensada em seu fundamento simbólico.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC regulamenta o Currículo de toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A aprendizagem deve assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital [...].
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...].
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica [...].
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as

escolares). 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania [...]. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis [...]. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, [...]. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, [...]. 10. Agir pessoalmente e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2017, p. 9-10).

A BNCC do **Ensino Fundamental** (2017) define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p.8). Das dez competências nenhuma faz menção direta à questão do meio ambiente ou especificamente à água. Na competência de número sete faz-se uma referência ao consumo consciente e socioambiental:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2017, p. 9).

Nesse aspecto, indago caso: em que base e princípios essa consciência socioambiental de um consumo sustentável pode ser promovida? Nos princípios das ciências modernas, antropocêntricas que visam um desenvolvimento sustentável entendido como “um processo pelo qual as sociedades administram as condições materiais da sua reprodução” (CIRNE, 2013, p. 134), pautado na lógica industrial? Ou nos princípios de um novo paradigma ecológico que defende a sustentabilidade e a natureza como um todo, uma rede orgânica que é vida?

As propostas pedagógicas da BNCC (2017), por sua vez, propõem incorporar nos currículos abordagens de temas contemporâneos que afetam a vida das pessoas, dentre eles cita a educação ambiental. Faço aqui um esboço de como essa temática coloca a presença da água nos discursos curriculares da BNCC (2017) nas áreas de Ciências, Geografia e de História do Ensino Fundamental, nas turmas do 6º ao 9º ano.

Na Área de Ciências da Natureza a BNCC (2017) o princípio de sustentabilidade coloca o desafio de convivência entre o consumo e a necessidade de manter o equilíbrio ecológico e a biodiversidade. Para isso a disciplina de **Ciências** apresenta três unidades temáticas. Na **unidade ‘Matéria e energia’** pretende-se que os estudantes reconheçam a importância da água, em seus diferentes estados, para a agricultura e para a exploração dos fenômenos relacionados à energia, no âmbito produtivo e ambiental. Aqui água fica subentendida na geração da energia

hidrelétrica. A **unidade ‘Vida e evolução’** propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos, às características dos ecossistemas e às interações dos seres vivos com outros seres vivos e com os fatores não vivos do ambiente. As habilidades traçadas para essa unidade fazem menção à água. A água é subentendida, não é objeto de discussão, não é tratada diretamente, mas dentro da questão do meio ambiente. Na última **unidade ‘Terra e universo’**, busca-se o entendimento das características da Terra, do sol, da lua etc. e de alguns fenômenos naturais (vulcões, tsunamis, etc.). Nessa unidade não se faz referência à água nas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Na disciplina de **Geografia** as unidades temáticas são divididas em cinco. Na **primeira unidade, ‘O sujeito e seu lugar no mundo’**, o estudo constitui “uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social de cidadão ativo, democrático e solidário” (BNCC, p.360). As habilidades a serem estimuladas para essa unidade não contemplam a água nem a questão ambiental de forma geral. A **segunda unidade, ‘Conexões e escalas’**, tem como objetos de conhecimentos as relações entre os componentes físico-naturais, que pressupõe desenvolver a habilidade de “descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal” (BNCC, p. 383). A **unidade ‘Mundo do trabalho’** tem por objetivo levar os alunos a “compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais” (BNCC, p. 361). Na **unidade seguinte, ‘Formas de representação e pensamento espacial’**, almeja-se que os discentes “consigam ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial” (BNCC, p. 362). Por fim, a última **unidade, ‘Natureza, ambientes e qualidade de vida’**, têm como objetivo “desenvolver o conceito de ambiente na perspectiva geográfica, o que se fundamenta na transformação da natureza pelo trabalho humano” (BNCC, p.363).

Já na disciplina de **História** as unidades temáticas diferem nos anos finais do Ensino Fundamental. Apresento isso no quadro abaixo.

QUADRO 2 – Unidades Temáticas na disciplina de História na BNCC do Ensino Fundamental, 2017.

TURMAS	UNIDADES TEMÁTICAS
6º ano	1. História: tempo, espaço e forma de registros; 2. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; 3. Lógicas de organização política; 4. Trabalho e formas de organização social e cultural.
7º ano	1. O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; 2. Humanismo, Renascimento e o Novo Mundo; 3. A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; 4. Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.
8º ano	1. O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise; 2. Os processos de independência nas Américas; 3 O Brasil no século XIX; 4. Configurações do mundo no século XIX.
9º ano	1. O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; 2. Totalitarismo e conflitos mundiais; 3. Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1964; 4. A história recente.

Fonte: Quadro produzido pela autora, 2020.

Na disciplina de História a problemática do meio ambiente, uma das questões sociais vigentes que alerta para a crise hídrica no Brasil e no mundo, não é sequer mencionada nas unidades temáticas nem nas propostas de ensino. Isso é de se questionar, visto que a BNCC se propõe a proporcionar aos estudantes a capacidade de interpretação e compreensão dos fenômenos sociais, políticos, culturais e naturais do mundo, conforme pontuado nas competências da área de Ciências Humanas (BNCC, 2017, p. 355). Ou seja, escapa aos olhos da História uma reflexão sobre a questão ambiental nas sociedades.

Diante do exposto sobre as Unidades Temáticas das disciplinas de Ciências, Geografia e História faço agora um levantamento para percebermos a presença da água ou da questão ambiental nas habilidades propostas para serem desenvolvidas pelos discentes do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, por meio dos seguintes quadros demonstrativos.

QUADRO 3 – Frequência que a água é citada na BNCC do Ensino Fundamental, 2017.

DISCIPLINAS	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
CIÊNCIAS	01	02	01	01	05
GEOGRAFIA	03	-	01	-	04
HISTÓRIA	-	-	-	-	-
TOTAL	04	02	02	01	09

Fonte: Quadro produzido pela autora, 2020.

QUADRO 4 – A Água nas propostas pedagógicas da BNCC do Ensino Fundamental, 2017.

DISCIPLINAS	TURMAS
HISTÓRIA	Não constam propostas referentes à água para nenhuma turma
GEOGRAFIA	6º ano – Descrever o ciclo da água e reconhecer os componentes morfológicos das bacias e redes hidrográficas; apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição); consumo dos recursos hídricos. 7º ano – Não consta. 8º ano – Analisar a importância dos principais recursos da América Latina e discutir os desafios da gestão e comercialização da água. 9º ano – Não consta.
CIÊNCIAS	6º ano – Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia, etc.). 7º ano – Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à quantidade de água...; interpretar as condições de saúde com base em indicadores como a incidência de doenças de veiculação hídrica. 8º ano – Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica. 9º ano – A água não é tratada diretamente, mas é subentendida na questão do meio ambiente.

Fonte: Quadro produzido pela autora, 2020.

Quantitativamente percebe-se que, na BNCC, a disciplina de Ciências é a que mais tem possibilidades de discutir em sala de aula a questão da água, depois vêm a disciplina de Geografia. Essas possibilidades têm a ver com a relação do saber dessas disciplinas com a água, vista por elas como um recurso natural de consumo. Outro dado refere-se às turmas do 6º ano, em que quatro habilidades possibilitam o debate sobre a água, diferentemente do 7º e 8º anos, que apresenta duas; e o 9º ano com apenas uma. A água está compartimentada, como se estivesse num laboratório decodificada apenas por um prisma, negando à água suas representatividades múltiplas, ou seja, negando seu potencial transdisciplinar. Refletindo sobre esses dados descontextualizados da sala de aula, do seu meio ambiente, das suas relações interpessoais, dos seus sentidos, arrisco em dizer que as águas estão escassas, salobras, silenciadas.

Essa forma compartimentada da água distancia-se das propostas pedagógicas das escolas Pankararu. Nessas escolas a água percorre as disciplinas de uma forma mais integrada e isso é percebido no planejamento escolar em que a temática da água é trabalhada em todas as disciplinas, em todas as séries, em um mesmo período. Para cada bimestre letivo as escolas têm um tema gerador: Corrida do Imbu, Calendário Agrícola, Reafirmação de valores, Direitos e deveres indígenas, cabendo aos professores das diversas disciplinas tratar esses temas nos quais a água faz presença como bem cultural, pois, como afirma *Asa Branca* (2019), “a água é tema que não sai de circulação da primeira até a quarta unidade”. Além disso, os projetos escolares

elaborados com a temática da água que analisei têm por objetivo envolver toda a comunidade escolar (escola e comunidade).

E o que dizer da disciplina de História? Silêncio! Silêncio absurdo, doído, ressequido. Nenhuma gota d'água brotou nas narrativas da BNCC (2017) para os discentes e professores de História. Se os alunos não beberem das águas que emanam das histórias de seus povos e dos demais, dentre esses os povos indígenas, a história estará amordaçada, sedenta, desnutrida, pois água não há. O Velho Chico, por sua vez, morto estará nas narrativas, enquanto as sereias desaparecidas, somem sem vestígios.

Esse silêncio da água, nessas narrativas, é o mesmo silêncio que se dá em relação à interculturalidade. Para as escolas indígenas os saberes culturais de povos não indígenas são importantes para perceber e se perceber no mundo que os cerca. Beber de fontes de água de outros povos é, para os professores indígenas, buscar uma interculturalidade respeitando a diversidade. O currículo proposto pela BNCC (2017) não contempla a interculturalidade, suas propostas pedagógicas referem-se a uma história eurocêntrica.

Além disso, a BNCC e as Diretrizes Curriculares apropriam-se da água como bem de consumo, a partir da lógica da sustentabilidade, o que se distancia da nova abordagem científica do 'Paradigma ecológico', que supera essa lógica da água como um bem de consumo. Isso desperta um alerta: o saber acadêmico e o saber escolar se encontram? Como chega (ou não) o saber que está sendo produzido cientificamente nas escolas? A História Ambiental no Brasil aponta alternativas de estudos que buscam um novo olhar para o meio ambiente, um olhar de sentidos, um olhar socioambiental com a cultura de uma localidade. Por que esses saberes (Paradigma ecológico e História Ambiental) não perpassaram a BNCC?

Os livros didáticos são instrumentos estratégicos para apresentar conhecimentos científicos e culturas de diversos povos, possibilitando uma construção ou desconstrução de conceitos culturais.

Todos os materiais pedagógicos que são utilizados por professores e alunos são mediadores muito decisivos da cultura nas escolas, porque são os artífices do que e do como se apresenta essa cultura a professores e alunos. Ali se reflete de forma bastante elaborada a cultura real que se aprende. Esta é a razão pela qual os materiais são elementos estratégicos para introduzir qualquer visão alternativa da cultura. (SACRISTÁN, 1999, p. 89).

Nas escolas Pankararu o livro didático, escolhido e enviado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), é um recurso bastante utilizado por alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem, vista carência de livros e a falta de opção quanto à diversidade. Ele

é um instrumento que demanda diferentes gêneros textuais e é um objeto cultural que denota a atuação de vários sujeitos envolvidos na sua produção, circulação e consumo.

Os livros didáticos de História, Geografia e Ciências do Ensino Fundamental séries finais, adotados nas EEIs Dr. Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel, são os mesmos. O de História é “História nos dias de hoje” (2015), de Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, da Editora Leya. O de Geografia, “Geografia espaço e vivência” (2015), de Levon Boligian (et al.), da Editora Saraiva. Ciências é “Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano” (2015), de Eduardo Leite do Canto, da Editora Moderna. Nestes livros a água é citada superficialmente.

Para uma visão esquemática da presença da água nos componentes curriculares desses livros didáticos acima citados apresento os quadros abaixo, tecendo em seguida algumas considerações para cada um especificamente.

Quadro 5 – Água nos livros didáticos de História.

TURMA	COMPONENTE CURRICULAR	PRESENÇA DA ÁGUA
6º ano	Antigas civilizações: Índia, China, América Central, Egito, Mesopotâmia	Importância nas atividades agrícola e comercial, e na cosmologia religiosa
7º ano	Brasil antes de Cabral: 1. Espíritos da natureza; 2. Os Tupi e os ciclos dos tempos; 3. O cotidiano dos indígenas; 4. Educação indígena.	1. Os sons; O Espírito das águas; 2. Tupã: Trovões e Tempestade; 3. Diversão, banhos (rios e cachoeiras), pesca; 4. Alerta para os perigos dos rios
8º ano	A construção dos EUA	Carta do Cacique Seattle (1854)
9º ano	-----	(Não mencionada)

Fonte: Quadro produzido pela autora, 2020.

Percebo que nestes livros didáticos de **História** a água é citada pontualmente, tanto no contexto histórico da sociedade indígena, quanto na sociedade não indígena. As águas assumem papéis coadjuvantes, com concepções fragmentadas que não permitem ouvir seus murmúrios, sentir seu cheiro, seu gosto. Como em sala de aula, um professor pode instigar os sentidos para sentir a água por meio dos textos escritos em tais livros? Como fazer as águas borbulharem nos sentimentos das crianças e dos jovens? Para os docentes *Arribaçã* e *Cancão*, que ministram a disciplina de História, essa superficialidade da presença da água nos livros didáticos de História é sentida e discutida em sala. Para eles os livros são usados como uma referência de comparação entre as águas das narrativas tecidas nesses textos e as águas Pankararu. No entanto divergem

ao frisarem como superar essa superficialidade. Professor *Cancão* (2019) enfatiza que tem de “aprofundar mostrando a realidade da gente, levando em conta nossa realidade”, e *Arribaça* (2019) ressalta a importância da interdisciplinaridade e a objetividade que o professor deve ter para tratar sobre a temática. Para ele o professor deve ter “jogo de cintura e saber qual o caminho ele vai levar seu aluno. É bom a gente ter bastante cuidado, você ter uma ideia e a partir dessa ideia várias ideias podem tá projetando”.

Quadro 6 – Água nos livros didáticos de Geografia.

TURMA	COMPONENTE CURRICULAR	PRESENÇA DA ÁGUA
6º ano	1. Águas continentais; 2. Águas oceânicas.	Dinâmica dos lagos, dos rios, das geleiras, lençóis freáticos, das marés, oceanos no ambiente e poluição das águas.
7º ano	Atividades econômicas nas regiões do Agreste e do Sertão.	Escassez de chuva; regimes sazonais dos rios; criação de açudes, poços, cisternas; sistema de irrigação; transposição do Rio São Francisco.
8º ano	Biosfera	Interação entre hidrografia, clima e relevo; falta d’água no Oriente Médio.
9º ano	Rede hidrográfica: Canadá, EUA, Europa.	Aproveitamento dos rios e abastecimento urbano; uso abusivo dos recursos hídricos; escassez da água

Fonte: Quadro produzido pela autora, 2020.

Nestes livros didáticos de **Geografia** a água é apresentada a partir de seus caracteres geográficos, de sua interligação com outros elementos naturais, da sua necessidade para o desenvolvimento e manutenção da vida do e no planeta terra. Ressalta-se também o uso da água pelos seres humanos e uma preocupação na preservação da água. Dessa forma continuo a perguntar: como sentir a água nesses textos? Como fazer as águas borbulharem? Os professores de Geografia me ajudam com suas respostas: “[...] nos livros didáticos vem uma coisa muito superficial, assim, só para trazer o conteúdo e pronto, mas são poucos os livros que realmente tratam aquela questão da importância da água, do meio ambiente” (*Beija-flor*). O segundo professor se preocupa mais com a sua cultura, pois o Rio São Francisco faz parte de sua tradição. Tratar a Transposição do Rio São Francisco é mexer numa questão sagrada, suas cachoeiras, portanto a presença da água no livro provoca inquietações. Vejamos: “[O livro] não traz a especificidade que tem aqui na aldeia que trabalharia o Rio São Francisco, que trabalharia as nascentes que tem aqui” (*Acauã*, 2019).

A partir do quadro 7, percebe-se que na disciplina de Ciências a água é vista como um bem de usufruto, para sustentabilidade a partir do modelo consumista. O desenvolvimento

sustentável, porém, não deve ser enquadrado num pensamento único, digo, consumista, deve ser pensado no horizonte do respeito à biodiversidade e à pluralidade de culturas, sem esquecer que os recursos “renováveis”, na verdade, são limitados (portanto não se renovam/multiplicam).

Quadro 7 – Água nos livros didáticos de Ciências.

TURMA	COMPONENTE CURRICULAR	PRESEÇA DA ÁGUA
6º ano	1. Água: bem precioso; 2. Contaminação da água; 3. O caminho da água na natureza.	1. Uso da água; 2. Contaminação e suas consequências para a saúde; 3. Estado físico, formação da chuva e ciclo da água.
7º ano	-----	(Não mencionada)
8º ano	Recursos renováveis e não renováveis.	Recurso renovável.
9º ano	Corrente elétrica.	Água condutora de eletricidade.

Fonte: Quadro produzido pela autora, 2020.

É o que vemos hoje com a crise hídrica e climática. E isso está na consciência dos professores Pankararu quando dizem: “os [livros] de Ciências trazem muita informação que deixam certo que o que a gente tá sabendo é o que realmente de fato pode acontecer, que, se a gente não cuidar, não preservar, a gente pode perder”. (*Asa Branca*, 2019). Para esses professores o livro didático ajuda bastante no conhecimento abrangente, informando como a água é utilizada e o dever de preservação pelos não indígenas. Mas entendem haver a necessidade de fazer uma complementação com o pensamento do novo paradigma ecológico como também com o cotidiano da Aldeia. Portanto traçam uma metodologia de trabalho adequando o livro didático à realidade local:

[...] aqui é uma Aldeia e como Aldeia nós temos nossos costumes, nossa tradição que requer mais cuidado com o meio ambiente do que, acho, qualquer outro lugar, então a gente não fica só embasado, eu particularmente, só no livro didático, é por isso que tem as pesquisas, por isso que tem os questionários, por isso que tem os diálogos interativos pra que a gente possa também ter as ideias compartilhadas. (*Asa Branca*, 2019).

Indagando os docentes das disciplinas de História, Geografia e Ciências das duas escolas se eles, em sala de aula, tratam sobre a água e em que momento, todos responderam que sim e frequentemente. Quando perguntei como é desenvolvido o trabalho deles no trato com a água, os docentes da EEI Carlos Estêvão são coesos no discurso de trabalhar a importância da água, a preservação e o cuidado com a água:

[...] A gente trabalha em forma de Projeto. Todas as turmas juntas. Assim a questão da importância, a questão da **limpeza das fontes**, de manter o ambiente limpo, não jogar lixo, **ter o cuidado**. (*Canção*, 2019. Grifos meus).

[...] É a preocupação das minhas colegas na escola. Está sempre **chamando à atenção para esta questão de como era, como está hoje**. A questão do lixo. A gente já fez vários mutirões com os alunos e com os pais de alunos, de ir lá e limpar ao redor. Recolher o lixo. [*Na fonte?*] Sim, ao redor da fonte, porque por conta da facilidade, da modernidade que acaba sendo um entrave pra gente, as pessoas vão, lavam a roupa, mas aí ficam as embalagens. E aí a gente **já fez vários mutirões assim, com os alunos, com os pais dos alunos, com a comunidade, de ir pra lá**. A gente recolheu vários lixos. Inclusive a gente pediu a ajuda da Prefeitura e a Prefeitura levou o lixo que a gente recolheu. Mas foi só naquele momento, mas a gente está sempre conversando com os alunos, conscientizando. Porque muitos moram próximos à fonte. É uma sementinha. **A gente vai tentando cada vez mais fazer com que eles [as crianças] se conscientizem** e aí a gente consiga chegar aos pais. (*Beija-flor*, 2019. Grifos meus).

Já os docentes da EEI Pankararu Ezequiel divergem, uns falando da questão do uso, outros da importância de preservar

[...] A importância da água, que é importante tomar água, preservar e **cuidar da água**. Também foi falado na questão da preservação, do cuidado com a dengue. (*Mãe-da-lua*, 2019. Grifos meus).

[...] Principalmente na segunda unidade que **trabalha o calendário agrícola** aí tem essa necessidade de trabalhar as nascentes. (*Concriz*, 2019. Grifos meus).

[...] A gente tá sempre fazendo, debatendo essa questão né, **sensibilizar a população em relação ao uso da água**, os cuidados. **Nas fontes** também, como usar, não jogar material como plásticos, garrafas, papéis, a gente tá sempre levando os alunos pra tá colocando esse ponto em relação a água, pra gente valorizar também, porque chega aqui no Bem Querer não tem água, eles tem que tá comprando carro-pipa, tem que tá com essa dificuldade, quando acaba a água né não tem onde pegar. (*Arribaça*, 2019. Grifos meus).

Diante dessas narrativas me reporto ao sentido da água como vida, como algo sagrado. Será que conscientizar os alunos para preservar, do não jogar lixo nas fontes abarca toda a dimensão simbólica da água na cultura Pankararu? Até que ponto esse modo de pensar comunga com a tradição, que diz que a água é tudo, é canal de purificação? As Nascentes, como citei no primeiro capítulo, são moradas dos Encantados, então por que jogar lixo nesses locais? A modernidade que adentra o modo de vida da comunidade provoca choques culturais nem sempre fáceis de adaptações. O lixo é um desses choques: como descartá-lo? É um desafio para o povo.

Quanto à prática docente as falas apontam para uma aprendizagem cultural, para que as crianças saibam a importância da água para a comunidade, tanto para a questão da sobrevivência quanto para a questão do saber ancestral. O cuidado de limpar as fontes é mais acentuado do que para outros espaços ocupados pelas águas, como os riachos por exemplo, isso

demonstra que nas escolas o trato das águas das fontes relaciona-se com as tradições Pankararu, lembrando que as fontes são moradas dos Encantados. Perder as fontes de águas significa perder um saber ancestral, é perder uma força que dá sentido ao SER Pankararu.

Em relação às atividades que os docentes desenvolveram com seus alunos sobre as águas, os da EEI Carlos Estêvão afirmaram que

[...] Desde a retirada do lixo, ou seja, tirar aquela parte de lama e forra com areia fina nas fontes né, principalmente a fonte do Posto e na nascente, porque a nascente é a que temos a água mais limpa da Aldeia, e daí nós já fizemos também reflorestamento de árvores, ou seja, **junto com os alunos pegamos as mudas e plantamos lá junto da fonte.** (*Galo da Campina*, 2019. Grifos meus).

[...] A gente costuma fazer cartazes, placas. Lembro que **a gente fez placas para colocar lá na fonte:** “Limpe! Preserve o meio ambiente!”. Também a gente já fez trabalho nessa época de **Corridas de imbu** que vai ter agora, vem muita gente de fora e também as pessoas daqui vão assistir e assim o consumo tá grande. A gente coloca aquelas sacolas de lixo, amarrara no pé de imbuzeiro, amarra em outra coisa, pra eles joguem lá o lixo, e fica melhor de recolher. (*Beija-flor*, 2019. Grifos meus).

[...] A gente já fez vários projetos, já trabalhamos, porque falar de água fala de lixo porque tem muito lixo nas fontes ou no caminho das fontes, então a gente se envolve e faz [...], nós saímos catando lixo, nós tiramos vários caminhões de lixo e queimamos também e não tinha material adequado pra gente, como luva ou bota, sabe? Nós compramos as sacolas ou sacos porque nesses lixões tem muito vidro, muita lata e a gente assim no pingo do meio dia com aquela vontade de limpar, **e a gente fez a diferença. [...] nas fontes a gente foi, a gente já plantou, já fizemos plantio de mudas de árvores** [...]. (*Asa branca*, 2019. Grifos meus).

As fontes de água são os espaços novamente citados para se ter o cuidado. As atividades não foram realizadas dentro da escola, elas foram efetivadas nas nascentes de água, os escolares foram até elas para cuidar das águas. Eles limpavam, plantaram, colocaram avisos para as pessoas que ali passam também terem o cuidado com as águas que ali brotam: “preserve o meio ambiente!” Preservar é manter vivo. A escola levar seu alunado até as fontes d’água, a Nascimento (principal fonte sagrada) é fortalecer o elo cultural de suas tradições. Lá os estudantes veem, tocam, cheiram, sentem as águas, despertam seus sentidos, comunicam-se com as águas, com a Natureza.

Há um distanciamento entre a visão dos dispositivos legais e dos livros didáticos aqui citados com a visão dos Pankararu referente às águas. Para os Pankararu a água é sagrada, um ser que tem vida, tem um espírito, faz parte de toda a natureza (natureza natural e humana), e para os documentos e livros didáticos a água é um bem de consumo indispensável em que o “espaço geográfico é cada vez mais o resultado de uma produção histórica na qual a natureza natural é substituída por uma natureza humana” (CIRNE, 2013, p. 112), onde por “natureza natural” entende-se o mundo natural, antes da manipulação, transformação a partir de

“intenções sociais”. Então faz-se necessário um diálogo entre o saber indígena e o não indígena para que as crianças adentrem nas correntezas das águas Pankararu percorrendo os movimentos circulares dos conteúdos específicos diferenciados da comunidade para que aprendam a Ciência/Tradição do povo Pankararu (*Mãe-da-lua*, 2019).

As escolas Pankararu já propõem, como vimos acima na fala de *Asa Branca*, alternativas para minimizar o distanciamento entre essas visões referentes às águas: pesquisas, questionários, diálogos interativos e ideias compartilhadas. Além dessa, encontrei outras práticas pedagógicas: 1. Prática docente que desenvolva atividades voltadas para o cotidiano da comunidade, em que a água é vida, é tradição, pois “trazer conteúdo específico da comunidade é manter o povo vivo” (*Mãe-da-lua*, 2019). 2. A utilização dos livros paradidáticos, elaborados pelos professores indígenas, com o apoio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e de órgãos não governamentais (por exemplo o Centro de Cultura Luiz Freire e Thydêwá). Cito alguns desse paradidáticos: ‘Meu povo conta’ (2006); ‘Memórias da mãe terra’ (2014); ‘Nosso povo, nossa terra, contando e escrevendo suas histórias’ (2000); ‘Pankararu’ (não consta data de publicação, mas foi divulgado em 2019); ‘Memórias e vivências: saberes e fazeres nas escolas indígenas Pankararu’ (2019). 3. O acesso ao site www.idiosonline.net, que oportuniza diálogos entre professores, divulgação de materiais e trocas de experiências. 4. A participação dos mais velhos nas aulas para contar seus conhecimentos.

Tentando perceber esse superamento do silenciamento das águas nos movimentos circulares dos conteúdos específicos, convido você leitor a se molhar nos dois livros paradidáticos (‘Pankararu’ e ‘Memórias e vivências: saberes e fazeres nas escolas indígenas Pankararu’) elaborados recentemente (2019) pelos docentes Pankararu com o intuito de perceber se nas narrativas desses livros as águas são apropriadas e representadas como um bem vital, um elemento sagrado.

2.3.1 Nas correntezas dos livros paradidáticos Pankararu

Como os pássaros que dão avisos e ecoam seus cantos, os professores Pankararu também ressoam saberes de suas tradições em sala de aula, bem como nos livros paradidáticos por eles produzidos, com o objetivo de afirmarem que o seu povo existe e resiste a práticas e políticas coloniais. Os livros paradidáticos relatam histórias, memórias, vivências, experiências que possibilitam uma aprendizagem sobre os conhecimentos culturais do povo Pankararu a estudantes indígenas e não indígenas. Em um voo rasante sobre as águas, nas asas dos

pássaros/professores, deslizo nas ondas de dois livros paradidáticos (imagem 12) para sentir as águas na educação escolar indígena.

Imagem 12 – Capa dos livros paradidáticos elaborados pelos professores Pankararu



Fonte: Arquivo pessoal, 2019

O primeiro é o paradidático “Pankararu” (2019). Narra sobre histórias, crenças, costumes, saberes e os cuidados com a natureza. Tendo por objetivo fortalecer o trabalho pedagógico nas escolas indígenas, é estruturado em dezenove temáticas e um glossário. As temáticas apresentadas no Sumário são: 1 As origens Pankararu; 2 O “Tronco véi” Pankararu; 3 Terra Pankararu; 4 Aldeias Pankararu; 5 O povo Pankararu; 6 A tradição religiosa Pankararu; 7 A corrida do imbu; 8 O menino do rancho; 9 As três rodas; 10 A festa de Santo Antônio; 11 A natureza sagrada Pankararu; 12 Relação religiosa com a natureza; 13 O meio ambiente e a nossa fauna; 14 Na época dos moinhos Pankararu; 15 Calendário agrícola Pankararu; 16 Produção de artesanato; 17 Educação e escola indígena Pankararu; 18 A saúde Pankararu; 19 Organização social Pankararu. Além disso, o livro é gotejado por imagens belíssimas que

retratam lugares, costumes, tradições, poemas locais e por depoimentos de lideranças e professores.

As águas percorrem o leito desse livro desde sua foz, quando circulam o murmúrio da origem Pankararu em torno do Rio Opará, a bica da Fonte Grande (em Tacaratu) e a Cachoeira da Lajinha Encantada, locais de água que faziam referências aos rituais sagrados. Até sua desembocadura nas curas tradicionais em que a água, misturando-se a ervas, fabrica remédios, chás, lambedores. Das dezenove temáticas, a água é citada explicitamente em doze⁷⁵. Ela faz parte do cotidiano das pessoas, impregna-se no olhar, no sentir, no caminhar Pankararu.

A correnteza da água movimentava-se nas memórias sobre como era a vida dos Pankararu antes do aldeamento, quando as cachoeiras e rios entrelaçavam a vida material e imaterial desse povo. Material aqui entendido como algo que propicia a sobrevivência, a pesca, limpeza, e imaterial o que está relacionado ao metafísico, ou seja, os rituais, as tradições, como por exemplo era na “Cachoeira da Lajinha Encantada onde ficávamos para consagração e concentração em nossa Mãe” (ESPAR, 2019, p. 13).

Outro movimento diz respeito aos espaços históricos e sagrados.

As Nascentes são espaços que abrigam histórias de nossos mais velhos e assim também histórias das mulheres, quando se juntavam para buscarem água com seus potes e faziam com que uma atividade de rotina fosse divertida. É um espaço sagrado porque todas as nossas nascentes têm um Dono Encantado Sagrado; portanto, são lugares que exigem respeito. (ESPAR, 2019, p. 37. Grifo no original).

As águas circundam os terreiros (espaços sagrados), as nascentes e os rituais, como a Corrida do Imbu. Como tema a ser trabalhado ela se faz presente nesse livro escrito por professores Pankararu. A obra dialoga com a Ciência Pankararu, seus costumes, suas tradições nas quais a água é percebida, sentida, referenciada de forma que banha os saberes culturais. A água tem voz, cheiro e ocupa um espaço cultural no saber/fazer da educação escolar indígena.

O livro narra do meio ambiente e da “nossa fauna”: a degradação, os pássaros e a relação dos animais com o povo Pankararu. Isso é retomado em Projetos Pedagógicos e atividades escolares com que os professores também trabalham com os discentes. Referente especificamente com a água, é abordado a importância da preservação das fontes d’água, pois é nelas que moram os Encantados, fonte de fé e força da tradição, e da degradação com o

⁷⁵ As doze temáticas são: 1 As origens Pankararu; 3 Terra Pankararu; 4 Aldeias Pankararu; 5 O povo Pankararu; 6 A tradição religiosa Pankararu; 7 A corrida do imbu; 8 O menino do rancho; 12 Relação religiosa com a natureza; 13 O meio ambiente e a nossa fauna; 14 Na época dos moinhos Pankararu; 15 Calendário agrícola Pankararu; 18 A saúde Pankararu.

problema do lixo e das encanações, da perda de lugares sagrados com a construção da UHE Luiz Gonzaga (ESPAR, 2019, p. 59-68).

Enquanto o livro “Pankararu” os professores/autores Pankararu tecem narrativas sobre a história, a cultura e o cotidiano Pankararu, no segundo, “Memórias e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu” (2019), relatam trajetórias de vida, experiências, vivências e expressões socioculturais vivenciadas por eles no espaço das escolas. É dividido em quatro partes. Na primeira constam sete capítulos que apresentam o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola⁷⁶ e as experiências de professores Pankararu. Na segunda, com quarenta e oito capítulos, encontram-se narrativas de professores Pankararu que contam suas histórias de vida, suas ações em movimento indígena e no processo educativo escolar. A terceira parte apresenta registros de sequências didáticas⁷⁷ desenvolvidas junto ao alunado das escolas indígenas Pankararu.

Aqui destaco duas sequências didáticas que fazem menção à água. A primeira sob orientação da professora Maria José⁷⁸, com o tema “Jogos indígenas Pankararu”, que ao desenvolver o conteúdo “Corrida do Imbu” criou competições com atividades em alusão às tradições culturais do povo como: corrida com a tora, fechamento de imbu (arco e flecha), arremesso e lança, caminhada com feixe de lenha, bate gancho, luta corporal e corrida com pote d’água (imagem 13).

A segunda sequência, orientada pela professora Maria Nazaré⁷⁹, com o conteúdo “As nascentes que encantam nosso diamante azul”, proporciona um debate para sentir as nascentes de água numa perspectiva cultural do povo Pankararu em que a água é “um Patrimônio material,

⁷⁶ “O Programa Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ foi instituído em 30 de outubro de 2013 pela Portaria do MEC nº 1061. Em 6 de dezembro de 2013, a Portaria nº 98, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, regulamentou a ação e definiu diretrizes complementares. Em 12 de dezembro de 2013, a Resolução nº 54 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estabeleceu orientações e procedimento para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa. Apenas em 2018 é que a ação foi implantada no Território Etnoeducacional Indígena Serra Negra Berço Sagrado, atendendo aos professores indígenas do Povo Pankararu [...]. Essa é uma ação pioneira no estado, implementada pelo IF Sertão – PE, campus Floresta, que [...] visou atender aos objetivos da ação tais como, promover formação continuada de professores indígenas e a produção de material didático específico, um reconhecimento legal e institucional dos direitos indígenas a uma educação específica, diferenciada e de qualidade. A metodologia utilizada nas diversas etapas do programa proporcionou o amadurecimento da reflexão dos professores indígenas sobre suas práticas e sobre os objetivos e condições da escola indígena desejada.” (SILVA, Francisco de Assis apud OLIVEIRA; VIEIRA, 2019, p. 27).

⁷⁷ “O termo **sequência didática** utilizado como recurso nos procedimentos educacionais pode ser definido como um encadeamento de estágios ou etapas atreladas entre si para dar maior significado e eficiência às metodologias de ensino e aprendizagem.” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2019, p. 171. Grifo do original).

⁷⁸ Maria José da Silva Santos é professora Pankararu desde 2010, faz parte da coordenação das EEI Pankararu e participa do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola. Orientou a Sequência Didática aqui descrita e relatada no livro paradidático citado.

⁷⁹ Maria Nazaré dos Santo é diretora da EEI Dr. Carlos Estêvão. Orientou a Sequência Didática aqui descrita e relatada no livro paradidático aqui citado.

imaterial e Cultural” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2019, p. 214). Em uma atividade proposta ela incentiva montar um cenário que suscite uma experiência/memória com elementos naturais - “água na cuia, galhos de árvores, árvores, como se a água brotasse das raízes das árvores, como se fosse uma fonte real, terra e pedra...” (Ibidem, p. 214) – para ensinar um dos segredos culturais: as nascentes encantam.

Imagem 13 – Jogos escolares indígenas Pankararu: Corrida com o pote d’água



Fonte: OLIVEIRA; VIEIRA, 2019, p. 183.

Esses livros paradidáticos rompem com o silêncio das águas nos meios didáticos adotados nas escolas indígenas Pankararu. Enquanto nos livros didáticos as águas assumem papéis coadjuvantes, fragmentadas em seus caracteres geográficos de suas interligações com outros elementos naturais da sua importância para a manutenção da vida e do planeta terra e para o desenvolvimento sustentável, os livros paradidáticos vão além desse entendimento. Neles a água fala e é ouvida, interage com os saberes ancestrais do povo Pankararu. O silêncio é rompido, a correnteza flui e seus movimentos circulares levam às cachoeiras, às nascentes Pankararu, revelando seus encantados.

2.3.2 As Águas nos saberes e fazeres pedagógicos

Os professores Pankararu reafirmam o vínculo de pertencimento étnico ao mediar livro didático, livros e atividades paradidáticas quando planejam seu calendário escolar. O currículo ultrapassa os métodos, as técnicas, os procedimentos, ele está imbuído de ideologias, conflitos sociais, está ligado “a questões culturais, sociológicas, políticas e epistemológicas por

privilegiar um tipo de conhecimento e destaca uma identidade como ideal e tenta garantir o consumo e a hegemonia” (ESPAR, 2014, p. 53). O currículo intercultural, no âmbito da Educação Escolar Indígena, refere-se ao contraponto às ideologias de assimilação e integração, pautando-se numa perspectiva decolonial. Para Gersem Luciano Baniwa (2006) a interculturalidade é

uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos. (LUCIANO, 2006, p. 50-51).

A interculturalidade é concebida dentro do processo de afirmação identitária, considerando a diversidade um elemento enriquecedor que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária. A escola indígena, a partir da perspectiva de um currículo intercultural, fortalece a identidade cultural dos alunos, como afirmam os professores Pankararu:

[...] A importância desse currículo é justamente para o fortalecimento, pra não valorizar somente o que é de fora. (*Concriz*, 2019).

[...] É trazer o mundo de fora pra que os alunos conheçam e fazer com que perpetue o que a gente tem na nossa Aldeia, a nossa cultura, as nossas tradições, pra que eles abracem isso e levem pra o resto da vida. (*Acauã*, 2019).

[...] Importante porque ali vai nos garantir trabalhar de acordo com a nossa realidade, sem a gente tá fugindo da proposta nacional. Porque a gente trabalha assim, da seguinte forma: a gente vai trabalhar conteúdo que pode ser trabalhado em qualquer escola lá de fora de Pankararu, mais no currículo vai garantir quem nós somos, vai garantir que nós podemos tá trabalhando tanto conteúdo que você pode ver em qualquer escola, em qualquer cidade mais do nosso jeito, com a nossa cara. (*Arribaça*, 2019).

[...] Assim, eu acho importante porque além de a gente trabalhar o currículo nacional, geral de todas as escolas, a gente trabalhar o específico nosso. Nossa história, nossa identidade, nossos costumes. E hoje a gente tem essa liberdade que antes não tinha, a gente trabalhar a história nossa, tudo em relação ao nosso povo, sem deixar de trabalhar as histórias do geral. (*Cancão*, 2019).

Todos os quatro professores entrevistados frisam a importância do currículo intercultural para fortalecer e valorizar a identidade étnica Pankararu. Ainda destacam a necessidade de garantir trabalhar a realidade local em diálogo com a realidade “de fora”, se apropriando dos conceitos, métodos e experiências dos não indígenas. Um currículo que garanta quem somos! Que fortaleça uma identidade cultural, isto é, permita o diálogo com os saberes, os conhecimentos indígenas. As culturas indígenas expressam valores nas festas, nos rituais, nas pinturas corporais, na educação, na concepção do cosmo, na tradição oral, na consciência

moral, na organização social, política, econômica e religiosa. A educação escolar Pankararu busca tratar as crianças e os jovens como sujeitos de suas histórias, dando-lhes oportunidade de participar de atividades que ajudem a construir sua identidade cultural (brincadeiras como: cantar toantes, dançar toré, puxar cipó, bater gancho, brincar de praia ou de menino do rancho ou três rodas).

[...] Essa questão desse currículo é muito importante principalmente pra nós indígenas. [...] temos que ter essas relações, principalmente nós que preservamos e valorizamos tudo o que é nosso desde cultura, da Tradição, do flechamento do imbu, do menino do rancho, a importância das três rodas, o por que pagar, o porquê dançar o toré. Enfim, relaciona uma interligação com o sagrado e com a nossa cultura, a nossa tradição, é só valorizar a questão de um e de outro. (*Galo da Campina*, 2019).

Partindo desse entendimento a interculturalidade renega o discurso de uma uniformidade cosmológica e abre para uma pedagogia do encontro promovendo um diálogo entre as diversas formas de entendimento de mundo. A educação indígena diferenciada e específica deve atender aos princípios e objetivos da comunidade a que pertence.

Um currículo diferenciado é primordial para assegurar uma educação específica de qualidade que respeite os saberes dos povos indígenas. No entanto, o Currículo Intercultural Diferenciado e Específico para as Escolas Indígenas de Pernambuco⁸⁰ ainda está em fase de construção deixando uma lacuna no saber/fazer pedagógico, o que esbarra no reconhecimento do Professor Indígena. Não existe ainda uma legislação que regule a categoria de professores indígenas no Estado de Pernambuco, o que invalida a realização de um concurso para tal categoria.

Ao perguntar sobre a importância de um currículo intercultural diferenciado e específico, uma das respostas foi:

[...] Ave Maria! É um sonho. Agora é falar de um sonho. Porque é um entrave para isso acontecer, embora tá se encaminhando. O que a gente sente assim necessidade, não sei se é esse nome que minhas outras colegas dariam, mas pra mim é uma necessidade desse diálogo, desse processo de construção ser debatido de forma mais íntegra na base né, porque tem uma Comissão que viaja pra tá se construindo esse currículo, que segundo eles tá bem encaminhado o currículo, que daqui a pouco tá pronto. Porque a gente precisa do currículo pra se garantir a categoria de professor indígena que até então a gente tá vivendo de contrato né, no mundo dos mini contratos, então a gente trabalha esse ano e depois de dezembro Deus proverá, embora que todos os anos tá sendo renovados, mas a gente precisa dessa segurança de Carteira assinada, de uma efetivação trabalhista, aí pra que a gente tenha tudo isso precisa desse bendito currículo. [*Que Comissão é essa que você citou?*] Tem uma Comissão que viaja junto com outras Comissões das outras Aldeias de Pernambuco pra se dialogar, pra saber o que se coloca, como se organizar esse currículo pra que sirva de base pra todas as

⁸⁰ Confira na p. 92.

Aldeias do Estado de Pernambuco, porque está se falando de Aldeias enquanto Estado. (*Asa Branca*, 2019).

Cada povo procura estratégias a partir de suas concepções para planificar um saber/fazer pedagógico que atenda às necessidades de suas escolas. Analisando o PPP do Povo Pankararu (2012), o Currículo é estruturado em cinco eixos: Terra, Organização, História, Interculturalidade e Identidade. Ele diferencia, em um dos seus eixos, com os do Currículo Intercultural dos Povos Indígenas de Pernambuco (2ª versão), quando substitui o eixo bilinguismo por interculturalidade. Tais eixos definem “a forma de vivenciar os conteúdos de forma interdisciplinar dentro do Projeto gerador ‘Todo dia é Dia do Índio’”⁸¹ (PPP Pankararu, 2012, p. 44).

Ainda na Proposta Pedagógica para a implantação do Ensino Fundamental em nove anos da E.E.I. Pankararu Ezequiel (2015), os eixos também diferem da segunda versão do Currículo Intercultural. Há um acréscimo de um eixo, o da interculturalidade. Não há menção a conteúdo específicos nesta proposta, nem na segunda versão do Currículo Intercultural dos Povos Indígenas de Pernambuco (2017).

Dentro dessa correnteza curricular questiono: a água está presente nesses eixos temáticos? De que forma a água é percebida? Como a água é apresentada pelos docentes em sala de aula? Que atividades são desenvolvidas junto aos alunos? Que práticas educativas são apreendidas nas escolas sobre a água? Será preciso buscar um porto para essas inquietudes.

No PPP Pankararu (2012) a água está presente. No eixo "Terra", as fontes d'água são um dos conteúdos específicos. Além disso, também se insere no conteúdo "Recursos Naturais". No eixo História, a água poderia ser tratada no conteúdo “Os impactos econômicos, sociais e ambientais”, porém não há referência direta a este debate, deixando, a meu ver, uma lacuna para a história do povo, visto que a água faz presença na história e na cultura do Povo Pankararu, como afirmaram os professores que entrevistei. Cito três deles.

[...] Os nossos antepassados viviam na cachoeira. [*Qual cachoeira?*] De Paulo Afonso. Quando tiveram que sair por causa da construção da Hidrelétrica foi o maior impacto do povo, porque se acreditava que lá [*na cachoeira*] era a morada dos Encantados. Aí o povo veio para os pés de Serra onde tinha água, as famílias vieram morar pertinho da água não só por questão óbvia de sobrevivência, o ser humano sempre sobrevive às margens dos rios, mas porque tem essa crença que os Encantados moram perto das águas. A primeira família, segundo meu sogro, que fez o primeiro praiá morava perto da Nasceça, morava ali pertinho. (*Concriz*, 2019).

⁸¹ O Projeto gerador ‘Todo dia é Dia do Índio’ é uma provocação para sair dos estereótipos de que o dia 19 de abril é “dia do índio”. Com esta crítica as escolas Pankararu levantam a problemática de que para Pankararu “todo dia é dia do índio”. O Projeto é gerador porque traz objetivos específicos do currículo, perpassando os cinco eixos do PPP (Terra, Organização, História, Interculturalidade e Identidade).

[...] A água tem uma história. Têm toantes que falam sobre a água, da mãe d'água. Tem alguns assuntos que trazem a água na história do povo, se você tiver numa cantoria sempre vão puxar um toante que fala sobre a água. Sempre vai ter alguém que vai falar da história na comunidade da água dos riachos que tinham e não tem mais, da cachoeira, de algumas fontes como elas eram antes e como estão agora. (*Mãe-da-lua*, 2019).

[...] A água como contexto principal, a importância da água é no caso da Fonte. A Fonte, a Nascente é a morada principal dos Encantados, é lá que rege toda a nossa tradição, a nossa força. (*Galo da Campina*, 2019).

As falas dos professores potencializam a importância da água na história do povo. A água tem uma história que perpassa a identidade cultural desse povo com os Encantados. Está imbuída no saber local do sagrado, da ancestralidade. É da água que vieram os antepassados. Então, a água é percebida como um elemento identitário Pankararu, faz parte do saber escolar, pois está arraigada na tradição, ela adentra os conteúdos como afirma *Mãe-da-lua* (2019): “tem assuntos que trazem a água na história”, ou seja, o currículo oculto revela a água na história.

Outro eixo que a água pode ser percebida de forma indireta é o da “Identidade”, no conteúdo “Mundo encantado”, visto que a Nascente é morada dos Encantados, e no conteúdo “Uso e conservação dos elementos naturais”, esses conteúdos perpassa o saber local, o saber da ciência do povo. Nos demais eixos (Organização e Interculturalidade) a água não é citada.

Com relação à prática pedagógica os docentes da E.E.I. Carlos Estêvão desenvolvem Projetos de pesquisas⁸² que envolvem toda a comunidade escolar. São Projetos elaborados coletivamente pelos professores, abrangendo todos os seguimentos de ensino. Cada Projeto tem duração de um ano e tem por objetivo discutir questões sociais e/ou culturais da Aldeia. Já a EEI Pankararu Ezequiel não tem o hábito de desenvolver Projetos.

Dentro do planejamento escolar das Escolas Indígenas Pankararu os bimestres são denominados de unidades. Para cada unidade tem um tema gerador⁸³ que deve ser trabalhado nos cinco eixos (Terra, Organização, História, interculturalidade, Identidade). A água percorre essas unidades, como citou Asa Branca (2019): “a água é tema que não sai de circulação da primeira até a quarta unidade”.

⁸² Alguns Projetos fonte para esta pesquisa foram: ‘Água diamante azul’, ‘Água, juntos vamos preservar’, ‘A importância da revitalização das nascentes e matas na Terra Pankararu’, ‘Água, desenvolvimento e educação – Educar para preservar’.

⁸³ Os temas são: 1ª unidade, Corrida do Imbu; 2ª unidade, Calendário agrícola; 3ª unidade, Reafirmação de valores; 4ª unidade, Direitos e deveres indigenistas. Da Corrida do Imbu (que tem como principal objetivo vivenciar e reafirmar a tradição cultural Pankararu, reconhecendo os elementos naturais como fonte de sabedoria do povo) à ênfase no Calendário Agrícola (importância da terra, dos terreiros, das fontes de águas e dos animais). Da Reafirmação de Valores (cujo objetivo é realizar estudos sobre os acontecimentos que interferiram e/ou interferem nas mudanças de vida do povo e reconhecer e valorizar as pessoas que conhecem as histórias) aos Direitos e deveres Indígenas (que tem o objetivo norteador compreender e vivenciar a cidadania como um direito constitucional), em todas elas a água é um bem cultural.

A água é fonte de sabedoria, e conduz o trabalho docente indígena a se direcionar para estudos que levem o alunado a perceber a relação que existe entre as práticas tradicionais com cada elemento oferecido pela Mãe Natureza (Planejamento Escolar 2018 e 2019). Outro momento em que a água é trabalhada em sala de aula é nas atividades extracurriculares através de projetos:

[...] Geralmente eu trabalho com seminários com base em pesquisa, porque eles podem entrevistar sua família pra saber até da origem da água que eles consomem em casa. Eles trazem os resultados e apresentam oralmente em sala de aula, produzem desenhos, cartazes pra as apresentações. *[Em todas as séries ou tem uma série específica pra trabalhar com a água?]* Geralmente se se trabalha no sexto ano, mas quando a Escola implanta algum Projeto esse tema é trabalhado em todas as séries independente da modalidade. (Acauã, 2019).

Os Projetos Escolares movimentam a comunidade escolar. Eles fazem o diferencial para o banhar-se nas águas dos saberes pedagógicos das escolas E.E.I. Carlos Estêvão e na E.E.I. Pankararu Ezequiel. Esses projetos, ao sistematizar uma metodologia, definem práticas de um fazer escolar que materializam uma cultura escolar. Projetos que buscam um encontro entre o interno e o externo (o eu e a água), um fazer sentir, tocar e ser tocado. O espaço articula-se, movimenta-se, ultrapassa o lugar transformando-o e ressignificando-o.

Eu tive acesso a três Projetos da E.E.I. Carlos Estêvão. O primeiro, do ano de 2016, está intitulado “A importância da revitalização das nascentes e matas na Terra Pankararu”, cujo objetivo era a conscientização para o cuidado com as nascentes e para o zelo com as matas, garantindo assim as tradições e os rituais sagrados. Esse Projeto norteia-se pelas sensibilidades, pelo sentir a água.

Se as águas sofrem, assim como elas, nós sofremos também. Temos que alertar a todos o quanto a nossa natureza é importante [...]. Fazemos que isso toque a emoção de muita gente, por pertencer a uma nação indígena e ajudar com isso, para que nunca se perca ou morra porque é um patrimônio material natural, deixada pelos nossos antepassados. (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DR. CARLOS ESTÊVÃO, 2016, p. 7).

As águas sofrem! Como sentir esse sofrimento para poder sofrer por ou com as águas? Fazer tocar é fazer experiência. Experiência é vivenciar, como disse Jorge Bondía (2002), é deixar-se tocar. As ações do Projeto propiciam aos discentes a experiência desse sofrer das águas, como cita o professor *Beija-flor*:

[...] para trabalhar sobre a revitalização das fontes, foi quando agente fez as placas, colocou os cartazes *[Isso foi quando?]*. Acho que foi em 2016. *[Quem estava envolvido nele?]* Foi todo mundo da escola. Não foi um projeto meu assim só meu. A gente trabalha a gente gosta de envolver toda a escola *[Com todos os alunos?]*. Sim, mais de maneira diferente né. As turmas do Fundamental I, mais falando, conversando

porque eles são menorzinhos, já os grandinhos não, a gente levou eles pra nascente, pras fontes, pra limpar, pra eles terem aquele contato real com o lixo. [*Então, é um projeto que envolve toda a escola, envolve alunos, professores, mais alguém?*] Toda a comunidade também. Quando a gente foi limpar, a gente convidou alguns pais e eles foram participaram. Eu acho que quem deve ter essas fotos é Patrícia, e a gente também anunciou na difusora, lá na feira que tem a difusora, o professor Miguel aí falando [na difusora] gente num sei que, convidando pra comunidade participar. (*Beija-flor*, 2019).

O segundo Projeto é de 2017, “Água, desenvolvimento e educação – educar para preservar”, trazia por objetivo discutir o uso sustentável das Fontes d’água e das Nascentes. Nesse Projeto não está inserido a metodologia e, além dos objetivos gerais e específicos, há um poema, sem autoria, que em duas estrofes menciona a proposta do projeto. Cito-as abaixo:

E pensando na atual realidade,
Como proteger as fontes e nascentes, do lixo e agressividade?
Pedimos colaboração, sensibilidade e bom entendimento
Para toda nação contento, os índios Pankararu.

Para tamanha ação de solidariedade e sustento
A EDUCAÇÃO entra como base e fortalece o etnodesenvolvimento
Buscando parcerias atentas a diversidade
Planejando o uso da água, o descarte do lixo e a sustentabilidade.

Ressalto no poema o pedido de instigar a sensibilidade para proteger a água e a ressalva de que a Educação é base e fortaleza para um etnodesenvolvimento, ou seja, a água é vista como algo que é importante para a resistência étnica dos Pankararu. Como citei no capítulo anterior, a água é fonte de vida, é sagrada, é marco de identidade. No terceiro Projeto não consegui identificar o título e a data, no entanto por meio de conversas informais, constatei que ele é anterior ao ano de 2016. De acordo com o cronograma, tal Projeto foi desenvolvido do mês de abril até o mês de novembro e a cada mês uma temática nova era discutida; a água aparece como temática central no mês de julho. Entre as ações programadas para os discentes encontra-se: construção de mapas da comunidade; registro fotográfico; ilustrações das Fontes; entrevistas com os mais velhos; produção de mensagem de sensibilização. Um dos objetivos desse Projeto é coletar material para organizar e construir um livro⁸⁴.

Além dos projetos encontrados, outros parecem acontecer de maneira mais informal, sobre um deles fala *Asa Branca*.

[...] O tema era “Água diamante azul”. Foi quando a gente fez visitas às pessoas que tinham fontes na roça e fizemos um trabalho de pesquisa com os estudantes. Nesse Projeto os alunos do Fundamental 1 participaram bem mais que o Fundamental 2, porque teve um professor ou outro que não encaminhou os afazeres, que era justamente sair nas fontes, fazer visitas e fazer entrevistas. E aqui a gente ainda sofre com as pessoas não quererem dá entrevistas, tem pessoas que se negam a dar

⁸⁴ Até o fim dessa dissertação o livro ainda não havia sido publicado.

entrevistas, conversa com você de boa, mas se você falar em entrevista aí sai de perto, então não querem dá entrevista justamente pra falar como era antes, porque mudou muito, muito mesmo com relação a questão da água, mudou muito. E aí eles apresentaram trabalhos e poemas criados por eles, textos, ilustrações, cartazes, os cartazes que a gente trabalha não é fazendo recorte e colagem assim tipo pegar uma figura do livro pra colar porque a gente acha um crime rasgar um livro pra ter aquela imagem então eles ilustram, fazem a ilustração né daquela temática e depois eles constroem um texto. A gente trabalhou muito sobre isso e fizemos várias apresentações com paródias, como os textos mesmos, poemas construídos por eles. (Asa branca, 2019).

Mesmo não tendo encontrado fontes documentais que descrevam o planejamento do projeto narrado, tive acesso a algumas produções textuais escritas pelos alunos como atividades escolares. A maioria sem data e sem autoria. Transcrevo abaixo três que fazem referência à água.

A cachoeira.

A cachoeira é um espaço natural que nos encanta com sua beleza. **Lá tem muitos mistérios. Cada um que vai lá traz uma história para contar.** Um homem quando ouvia as histórias ficava falando mal e desrespeitando nosso Patrimônio. Um dia ele sem lembrar, teve vontade de ir tomar um banho na cachoeira. Quando chegou lá encontrou uma mulher de costas que se deliciava na queda das águas. Ele ficou parado. Mas, logo sentiu seu corpo tremendo e se arrepiando virou para traz bem depressa. Assombrado e arrepiado por ter desafiado a dona da cachoeira. (Grifo meu).

A Fonte do Posto.

Pra nós Pankararu a Fonte do Posto é uma nascente muito importante. Conta o nosso povo que essa nascente já deu de beber a muita gente. O povo vinha de longe, das outras aldeias. Eles começavam carregar água de madrugada em seus potes, nos jegues e na cabeça. Essa fonte era sempre limpa, era cuidada por todo o povo, **ninguém podia tomar banho lá.** (Grifo meu)

A porta do palácio encantado.

A porta do palácio encantado está bem de frente na nascente da Fonte Grande. Lá existem muitas belezas e muitos mistérios. **A nascente é nossa riqueza dadapor nossos pais Encantados. De manhã é aquela água cristalina, bem quentinha. De meio dia para a tarde a água já fica gelada.**

A dona da nascente vive no palácio da Fonte Grande. Nós Pankararu devemos conhecer e saber das regras, o que podemos fazer para merecer...

O índio Antônio Curinga gostava muito de caçar na Serra da Fonte Grande. Numa certa manhã, chegando lá, foi logo avistando um enorme mocó e procurando jeito o matou. O animal saiu rolando misteriosamente. Quando ele foi pegar o animal levou uma queda, se acidentando. Ligeiramente ele olhou para a porta do palácio encantado e viu uma belíssima moça, debruçada na porta com aquele leve sorriso nos lábios. O mesmo não conseguindo sair do lugar gritou por ajuda. **Mesmo ficando aleijado se transformou um guerreiro defensor dos Patrimônios naturais.** (Estudante do 9º ano. Grifo meu).

Nessas produções textuais a água tem uma representação sagrada dentro da mitologia do povo Pankararu, que transita do mundo imaginário para o mundo real. As águas encantam, povoa o imaginário de histórias, ditam comportamentos, regras de convivência práticas educativas e maneiras de se cuidar. Entram nas casas para embriagar em goles as pessoas, matando a sede que mata. Águas das nascentes é morada de Encantados, é misteriosa canção.

Quanto a EEI Pankararu Ezequiel, percebi que não é rotina da instituição o desenvolvimento de projetos de maneira mais corriqueira, no entanto tive acesso a um dos projetos lá realizados no ano de 2018. Foi um projeto específico para a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, orientado pela professora de Língua Portuguesa, cujo tema era “Água”, tendo por motivação sua preservação. Houve cinco etapas. A primeira foi a escolha do tema, realizada em sala de aula pelo alunado. Na segunda foram desenvolvidos debates sobre a importância da água no cotidiano, também em sala de aula. A etapa seguinte foi um estudo sobre as fases da água, que contou com a presença de uma representante do Projeto Renascendo⁸⁵. A quarta etapa foram realizadas aula de campo, uma na Estação de Tratamento de Água, em Itaparica, e outra na Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga. A última etapa foi a elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF).

É uma prática que articula os conhecimentos adquiridos no dia a dia pelos mais velhos e aqueles apreendidos de outras sociedades, de outras realidades. A preocupação dos docentes é que os alunos conheçam o seu povo e o mundo ao seu redor: “que ele conheça a si, conheça seu povo mas conheça o mundo” (*Beija-flor*, 2019). A lógica é que os discentes conheçam primeiro suas tradições e depois as tradições de outros povos indígenas e não indígenas. A prática docente nas EEI Carlos Estevão e Pankararu Ezequiel é volátil, seja por meio de Projetos Escolares ou Disciplinares, seja por debates interdisciplinares, seja por aulas de campo ou incentivando a pesquisa, como cita *Galo da Campina*:

[...] Aqui em Pankararu existe uma enorme **biodiversidade de ensinamento**. Primeiro, por exemplo, quando eu cismo da parada eu digo: vamos sair da sala jaula, eles dizem sala jaula? E nós somos bicho? Porque pra mim quando os alunos estão assim entre de quatro paredes, debaixo de teto, debaixo de laje já deixa de ser uma sala indígena e passa a ser uma jaula como se fosse obrigado a viver ali, principalmente contando os minutos de uma aula né. E nós temos a liberdade de tirar esses alunos de lá e dizer **vamos fazer uma aula campo, vamos até a Nascente, vamos até lá nas Bicas**. Nós temos nosso próprio material também já escrito, tem vários livros inclusive esse lançado agora “Pankararu”, escrito por nós, e a gente também usa muito a questão das dissertações do nosso povo, não só do nosso povo, por exemplo, Priscila Mata, tem outra que escreveu o livro “Todo mistério tem dono”, então a gente aproveita esses materiais escritos por nós e também a gente olha se realmente tá dentro do contexto. Aí dentro desse contexto a gente junta tudo o que tem de conhecimento através de livro da louceiras, da parteira, do mesinheiro, garrafeiro, fazer garrafa **ensinar os meninos como é que prepara o barro, como se prepara para ir buscar até um barro lá no campo, não é só chegar com a enxada um enxadeco e chegar lá e tipofa ou pegar o barro branco vou levar, vou fazer meus potes, a pessoa tem que se preparar pra entrar na mata, tem que se**

⁸⁵ Projeto Renascendo faz parte do Programa Petrobras Socioambiental e “visa contribuir para a sustentabilidade hídrica da Bacia Hidrográfica do Baixo São Francisco – BHBSF – através da recuperação e conservação da biodiversidade, da disseminação de conhecimentos e práticas para a melhoria da convivência no semiárido, e pela garantia da continuidade do fluir das águas das nascentes, uso racional da água e permanência das matas nativas.” (Disponível em: <http://www.projetorenascendo.com/home/>). Os agentes do Projeto foram convidados pelos Pankararu para atuar na recuperação de algumas fontes e ajudar na captação de água para irrigação de roças.

preparar pra conversar com o dono da mata. Então é assim agente junta tudo o que pode juntar e transforma em aula. (*Galo da Campina*, 2019. Grifos meus).

Esta fala mostra uma prática educativa lúdico-experiencial em que os estudantes desenvolvem atividades da arte indígena ao mesmo tempo em que vivenciam uma educação ambiental ligada à própria cultura: entrar na mata, mas pedindo permissão ao dono. Agora, com essas práticas, que sensibilidade os professores suscitam com relação à água?

Ao questionar os docentes sobre esta inquietação as respostas em certos pontos se contradizem e em outros convergem. Afirmam que os estudantes sabem que a água é importante para a sobrevivência humana e que o período de escassez de chuvas prejudica o modo de vida, principalmente porque a maioria das pessoas que vivem na Aldeia são agricultores. No entanto, há divergência sobre se os estudantes são conscientes em relação da água ser um elemento que pode acabar.

[...] Da questão da importância. **Da sobrevivência humana mesmo.** A gente tenta conscientizar. Tenta fazer com que eles [alunos] despertem essa consciência de que a água pode acabar a qualquer momento. A gente às vezes, eu mesmo gosto de fazer algumas inquietações, algumas provocações: e se acabar a água da nascente? E aí, onde nós vamos tomar nossos banhos? **Se acabar a água da fonte, da bica?** E aí? Porque muita gente faz uso da água da nascente pra beber, pra cozinhar, pra lavar, e aí eu fico questionando eles [alunos]: E aí, se acabar? Aí eles, ah! Professora sei lá professora, sei não. E aí, diga vocês, como é que a gente vai fazer pra conseguir água? Todo mundo tem dinheiro pra comprar um caminhão pipa de água. Não tem né, vai esperar por chuva, pra cair, quem tem cisterna pra conseguir armazenar água ainda tem uma chance. E quem não tem? Então, **eu gosto de tá fazendo essas provocações, pra que eles pensem e reflitam se água acabar o que vai ser da gente?** (*Beija-flor*, 2019. Grifo meu).

[...] Eles já trazem essa bagagem do entendimento da água, **eles já são conscientes**, porque antigamente a gente tinha riachos, os pais deles contam. [...]. Muitos alunos aqui tomavam banho na bica, banho na fonte, hoje em dia as crianças, nossas crianças nem sabem disso, mas quem viveu nesse tempo conta, e é tanto que se eles não sentissem falta da água, eles não saem pra nenhum lugar sem tomar um banho, **tudo eles lavar o pé, molhar cabelo, lavar o rosto e beber água, bebe muita água. Então quando a gente vai falar da importância da água na Escola a gente só vai reforçar, porque diante da situação econômica não tão podendo comprar feijão**, porque o feijão tá mais caro, e as mães explicam né, contam às histórias que hoje em dia se plantar feijão tem que pedir muita sorte a Deus pra que caia uma chuvinha pra que dê o feijão, [...]. Então eles [alunos] têm uma noção consistente sobre a importância da água. (*Asa Branca*, 2019. Grifo meu).

[...] É diferente. A água é distribuída na Aldeia de forma diferente, têm pessoas que tem água encanada, aí geralmente quem tem água encanada pelo fato de não pegar esbanja um pouco, mas tem o pessoal que carrega na carroça, na cabeça e tem outros que compram quem pode comprar. **Depende da localidade, nas localidades mais distantes no pé de serra geralmente carro-pipa, aqui nessa área [refere-se à área onde está a Escola] geralmente o pessoal carrega na cabeça, e mais próximo da Nascente e quem pode puxar tem água encanada.** Então, o entendimento deles [alunos] é bem diferente, eu percebo que vai muito da família os que valorizam os que não dão muita importância porque nunca precisou colocar água. Ainda tem aquela consciência que [a água] não vai acabar. (*Concriz*, 2019. Grifo meu).

Os dois primeiros depoimentos são de professores da E.E.I Carlos Estevão, afirmam que em sala de aula dão prioridade à importância da água para a sobrevivência humana, em volta da preocupação da escassez, visto que as Fontes de água diminuíram seu potencial. O segundo depoimento deixa transparecer suavemente outro sentido, o das práticas educativas que foi apreendido pelos discentes no convívio familiar. O último depoimento, de um professor da EEI Pankararu Ezequiel, é categórico em dizer que o sentido da água é dado pela família e depende do acesso à água (localidade que essa família mora, distância das nascentes ou encanação da água). Percebo uma água que educa corpos normatizando hábitos de limpeza, de lazer, de práticas domésticas, e que fertiliza chão e corpos, que ao toma-la é irrigado, fazendo florescer sentimentos, criando imaginário. Sendo apropriada e representada como algo sagrado, algo ligado a cultura dos sentidos.

Buscando um melhor entendimento sobre esses sentidos, questionei os professores: que cuidados acreditam que seus alunos têm para com a água? As respostas dos professores da EEI Pankararu Ezequiel divergiram. Os professores *Acauã* e *Concriz* disseram que os alunos não têm cuidado para com a água, e o professor *Arribaçaã* disse que os alunos têm muito cuidado com a água. O cuidado com a água é entendido por esses docentes no sentido do desperdício, ou seja, o do não desperdiçar a água, o que me leva a supor que o sentido da água trabalhado na escola é o de preservação.

Os docentes da E.E.I Carlos Estêvão acreditam que seus alunos cuidam da preservação da água e que isso foi despertado pela família e pelos Projetos escolares desenvolvidos na escola.

[...] Após o Projeto eles passaram a observar melhor o uso das pessoas com as fontes. Eles têm um poder de crítica forte, a gente vai limpar com um trabalho tão grande e ninguém respeita. Só porque a gente é criança? [...] Porque eles viram o processo mesmo de limpeza, nós passamos dois dias limpando a fonte, e a água que brota, que jorra, já saía bem friinha. E eles [*os alunos*]: vamos beber água ali da fonte? Êita! Era bom se cercasse aqui, era bom ter uma cerca aqui só pra entrar só a pessoa que fosse encher a vasilha. Êita! Era bom fazer um lugar pra as mulheres lavarem as roupas, longe das fontes que essa água é tão boa, tão gostosa. Ô professora, não era bom se a gente plantasse as árvores ali acima da fonte? Então assim tudo o que a gente conversa com eles na sala de aula é uma conversa, um complemento, não é que a gente esteja ensinando, mais a gente une essas ideias e um alimenta a ideia do outro, porque eu acho que nenhum ensinamento vai ser tão forte como se eu [*professora*] tivesse plantado aquela ideia, eu só fiz botar um adubozinho, adubo não, que é inorgânico, mas eu só fiz dá uma ajudinha, eu aguei, e ele ali brotou. As ideias deles brotam, eles têm essa consciência da importância das fontes, porque até hoje eles gostam de tomar banho na bica. (*Asa branca*, 2019).

No entanto, voltando aos textos produzidos pelos discentes e transcritos nas páginas anteriores, percebo que na avaliação dos professores o cuidado que os estudantes têm vai além

do sentido de preservação do meio ambiente. O cuidado passa pelo sentido de preservar a cultura, as tradições, como é explícito no trecho: “Nós Pankararu devemos conhecer e saber das regras, o que podemos fazer para merecer...” (*Galo da Campina*, 2019), ou seja, conhecer as fontes no seu valor espiritual, conhecer as regras das fontes, da natureza para saber cuidar dela, e assim ser merecedor, receber a força da água. Para que a água fortaleça a ciência do povo, para que ela limpe, proteja, purifique.

Para o povo Pankararu os banhos nos rios, nas nascentes, nas cachoeiras, o embriagar-se com goles de água doce, o dançar na chuva são coisas que integram o contexto educacional. Através de projetos específicos voltados para o cuidado com as nascentes, para com as águas, as escolas Pankararu buscam uma educação ambiental que pautar por uma cidadania ecológica que desperte para o cuidado das águas. A escola vivencia a cultura do povo, na qual as crianças e os jovens são sujeitos de suas histórias. História específica, diferenciada, intercultural banhada pelos rios, pelas nascentes que banham suas terras e povoam seu imaginário.

Porém, como os alunos das EEI Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel se apropriam da água e que representações eles têm/fazem da água? Será que o entendimento que eles têm condiz com o que os seus professores supõem sobre o que eles pensam? As sensibilidades desses discentes estão aguçadas apenas para o cuidado de preservação das águas? Que representações são criadas no imaginário escolar?

Partindo dessas inquietações busco no próximo capítulo refletir como o caminho das águas provoca as sensibilidades dos escolares tecendo práticas educativas. Começo o capítulo refletindo sobre a significação de imaginário e sensibilidades, depois discuto como os alunos se apropriam e representam a água e quais sensibilidades as águas despertam neles, através de desenhos criados por eles. Além disso teço considerações acerca de práticas educativas vivenciadas numa cultura escolar indígena.

A água “assimila tantas substâncias! Traz para si tantas essências! Recebe com igual facilidade as matérias contrárias, o açúcar e o sal. Impregna-se de todas as cores, de todos os sabores, de todos os cheiros” (BACHELARD, 1989, p. 97). Convido você leitor a deixar-se ser impregnado das cores, dos cheiros, dos sabores contidos nas águas imagéticas das crianças Pankararu, através de suas ilustrações.

3 ÁGUAS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E SENSIBILIDADES

"A Educação começa a partir do que somos, vivemos, fazemos".
(Professora Maria Jacielma Monteiro do Nascimento
apud OLIVEIRA; VIEIRA, 2019, p. 36)



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 9º ano da EEI Dr. Carlos Estêvão.
Arquivo pessoal, 2019.

Entender que a educação inicia do que somos, vivemos e fazemos, como afirma a professora Pankararu Maria Jacielma, é aprender a educação dentro de um processo integrador, que une indivíduo, comunidade e cultura. Para os Pankararu a educação é uma sabedoria expressada na experiência com o povo, é um somatório do que somos, afinal “o indivíduo é a soma de suas impressões singulares” (BACHELARD, 1989, p. 8).

Na Aldeia Pankararu todos conhecem os espaços principais, histórico-celebrativos da Memória Pankararu. A paisagem exposta no desenho que abre este capítulo, produzido por um estudante do 9º ano da EEI Dr. Carlos Estêvão, aponta a Bica da Camila com sua queda de água que, apesar de sair hoje diretamente de um cano, parece brotar das raízes da terra e das árvores que estão acima de uma rocha. A água cai diretamente sobre uma pedra. Todos os desenhos que aqui trazemos, que buscaram representar a Bica, colocaram a água caindo na pedra. Será que essa representação simboliza a lembrança de uma experiência? De fato, quando se chega ao local, dá vontade de ficar debaixo daquela queda de água e, assim como a pedra, ser moldada por ela. Mas pergunto, que outras lembranças despertam aquela queda de água, aquela pedra? Que ensinamentos foram repassados pelos mais velhos, pelos pais ou avós, ou pelos professores sobre ela?

Minha avó me dizia: “*Senta na pedra, silencia o espírito e escuta a voz dos antepassados*”. Essa é a lembrança que me vem ao refletir sobre essa imagem da Bica da Camila. Sentar na pedra é ser tocado pela natureza. Silenciar-se na pedra é sair de si, é colocar-se diante de algo que é maior do que você. É deixar-se conduzir. Escutar a voz dos antepassados é entrar na história para aprender um saber. É ligar-se àquilo a que você faz parte. É saber de onde você vem para saber quem você é e para onde vai.

Meu povo conta que as pedras guardam nossas histórias, são - por assim dizer - detentora de memórias. Poderia dizer que as pedras são o livro da tradição, pois por elas passam pessoas, areias, folhas, flores, animais e águas. Cada pessoa escolhe uma pedra para ser sua e nela deve “sentar” e contar suas histórias, seus atos. Cada pedra tem sua força maior, por isso nas aldeias encontram-se lugares denominados: pedra da mata, pedra do vento, pedra da montanha, pedra d’água⁸⁶, pedra da cachoeira, pedra de rio. Nas pedras podemos transpor barreiras para sentir e ver a densidade dos elementos naturais.

⁸⁶Quem conhece a história do Cacique Xicão Xucuru (Pesqueira/PE) sabe que na hora de tomar decisões importantes ele ia no lugar chamado Pedra d’água. Ele deitava na pedra para pedir conselho. Silenciava. Procurava ouvir o que era para ele fazer. Foi assim que conduziu o povo Xucuru e ajudou na articulação dos Povos Indígenas do Nordeste e Norte de Minas, de onde agora se tem a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas e Espírito Santo (APOINME).

É sentada na pedra d'água que me coloco nesse capítulo, para ser aspergida por meio dos desenhos criados pelas crianças das EEI Dr. Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel, com o objetivo de sentir como o caminho das águas provoca (ou povoa) as sensibilidades desses estudantes, e como eles o representam. Começo o capítulo escolhendo as águas do imaginário e das sensibilidades para, ao sentar nessa pedra, poder aguçar meus sentidos. Em seguida posiciono meu olhar nos desenhos criados pelos estudantes e, nesse momento, faço o que minha avó aconselhava, “silencio meu espírito” para ser conduzida pelos desenhos e pela escuta das vozes que neles aparecem. São vozes de sujeitos infantis Pankaru que são educados dentro de princípios que priorizam uma convivência com a natureza e com os saberes advindos por meio dela, no qual a água é vista como fonte de vida, morada dos encantados.

Para refletir sobre isso, divido este capítulo em três escutas/tópicos. No primeiro, busco “o pulsar das águas no imaginário” destes estudantes, com vistas a entender como a água foi apropriada e representada por eles em suas vivências. Na segunda escuta/tópico, reflito sobre “o sentir das sensibilidades” desses estudantes para com a água, como eles são despertados por ela, como a sentem e se ligam a ela. A terceira escuta/tópico medito sobre “o afagar dessas vozes” que ecoam dos discentes e professores, para saber que práticas educativas são desenvolvidas numa cultura escolar indígena.

Dos quarenta e sete desenhos elaborados pelos estudantes das duas escolas, escolhi para a primeira escuta/tópico seis imagens recorrentes que representam as várias formas como a água é apropriada por eles. Na segunda escuta/tópico selecionei mais cinco desenhos que deixam entender a simbologia da água no imaginário dos estudantes. E, na última escuta/tópico, elegi quatro desenhos que me propiciaram analisar as práticas educativas que eles tecem com a água⁸⁷.

Neste contexto, o conceito de Imaginário me acompanha durante todo este capítulo. Posto por Sandra Pesavento (1995) como aquele que faz parte do âmbito das representações que se manifestam por imagens e discursos, ele carrega a intenção de definir uma realidade. Para a autora,

O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o “verdadeiro” e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo como objetivo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e parecer. (PESAVENTO, 1995, p. 24).

⁸⁷ O critério básico de escolha e seleção desses desenhos foi a diversidade dos detalhes que eles apresentavam, que ora condiziam com a realidade ambiental, ora com a imaginação que dava novos contornos a realidade retratada.

Para a autora, o imaginário é visto como uma representação, não apenas do que está aparente e sim do que está oculto ao olho nu. As representações imaginárias desvendam um segredo de uma realidade ausente. Os desenhos criados pelos estudantes Pankararu desfazem o ser aparente das águas, pois apropriam-se de águas culturais, repletas de sentido. São desenhos que desvendam o sagrado, o oculto, revelam - de uma forma familiar - uma coisa ausente, que não é própria do elemento 'água'. Esse ausente é o que Gaston Bachelard (1989) denomina de criação, de imaginário, denominado como 'imaginação material'. É uma representação capaz de ultrapassar a realidade.

Bachelard ainda diferencia, em seus estudos, a imaginação em dois aspectos: “uma imaginação que dá vida à causa formal e uma imaginação que dá vida à causa material; ou, mais brevemente, a *imaginação formal* e a *imaginação material*.” (BACHELARD, 1989, p. 1. Grifo no original). A primeira imaginação, a formal, se fundamenta na visão, na contemplação das coisas ao redor, do mundo, é uma faculdade meramente copiadora do real, “cujo fundamento se encontra na percepção e na memória” (SILVA, 2009, p. 3). Real aqui entendido pelo autor como aquilo que está aparente, e não como algo concreto, imutável, visto que esse aparente é filtrado pelas produções da imaginação. Já a imaginação material é, para o autor, a imaginação propriamente dita, “pois enquanto a imaginação formal é puramente contemplativa e opera a partir de um distanciamento do mundo, a imaginação material, ao contrário, resulta de um corpo-a-corpo com a materialidade do mundo, tornando-se, assim, dinâmica e transformadora” (BARBOSA; BULCÃO, 2011, p. 68).

Nesse texto, parto deste entendimento bachelardiano de que a imaginação é criadora, capaz de ultrapassar a realidade, desvelando o invisível, para analisar os desenhos criados pelos estudantes indígenas das Escolas Pankararu. São desenhos que expressam uma ligação com a materialidade das águas (bicas, cachoeiras, riachos, nascentes), em que a relação dos estudantes é revelada nos movimentos que dão à natureza. Nestas criações, a água ultrapassa seu estado de elemento físico, transformando-se em algo diferente. Ela passa a ter identidade, cheiro e sabor, adquirindo uma representação social e cultural. O mundo imaginário dá sentido ao mundo real, postulando para a água Pankararu mais que a ideia de um elemento natural, mas sim a concepção de um artefato cultural. É o que a História Cultural afirma ao afirmar que não existe oposição entre o imaginário e o real: “o imaginário, enquanto sistema de ideias-imagens de representações coletivas, é ‘o outro lado’ do real” (PESAVENTO, 1995, p. 19).

Para Roger Chartier, não é possível entender uma história cultural desconectada de uma história social, posto que as representações são produzidas a partir de papéis sociais. Assim como Darnton, Chartier entende que não há real oposição – ou

oposição antitética – entre mundo real e mundo imaginário. O discurso e a imagem, mais do que meros reflexos estáticos da realidade social, podem vir a ser instrumentos de constituição de poder e transformação da realidade. Concluindo, a representação do real, ou do imaginário, é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo. (PESAVENTO, 1995, p. 18).

Partindo desse entendimento, imaginário e imaginação tem a mesma significação criadora, capaz de desvelar o sentido invisível do mundo. É por meio das representações da água nos desenhos dos estudantes das EEIs Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel que temos acesso aos sentidos culturais da água, provenientes de um mundo encantado/sagrado que a concebe como algo que purifica e guarda mistérios.

Portanto, percebendo que o imaginário “não é um ensaio do real, mas evocação que dá sentido às coisas” (PESAVENTO, 1995, p. 21), volto meu olhar, minhas sensações e minha escuta para as águas que encharcam o imaginário dos estudantes Pankararu. Busco, nesse sentido, interpretar os desenhos desses estudantes, tentando adentrar num universo de significados simbólicos e culturais. Por isso é bom lembrar o que Graue e Walsh⁸⁸ dizem: “jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria” (apud DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 9).

Convido você leitor a se envolver, nas próximas páginas, nas imagens dos estudantes que nos transportam para suas experiências com as águas.

3.1 As águas no imaginário dos sujeitos escolares

Nas EEIs Pankararu é comum atividades didáticas que estimulam os estudantes a criarem desenhos. Os traçados e rabiscos de um desenho ganham forma e cor nas mãos de uma criança, facilitando a sua compreensão e leitura de mundo. Isso é visível pelos corredores da Escola que sempre se encontram enfeitados por exposições e cartazes. Os livros didáticos produzidos pelos professores Pankararu⁸⁹ também são repletos de ilustrações elaboradas pelos estudantes, me permitindo indícios sobre o imaginário dessas crianças, como elas se apropriam e representam as águas. Mas, para este capítulo, optei por estimulá-los a novas produções. Quis

⁸⁸ GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

⁸⁹ Como, por exemplo, os livros “Meu povo conta” (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO, 2006) e “Memórias e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2019).

ter acesso a desenhos criados por eles durante o nosso encontro, com vistas a perseguir a espontaneidade de suas representações, do ‘livre criar’.

No dizer de Elyana Barbosa e Marly Bulcão (2011, p. 66) “viver uma imagem é ter num único instante uma visão plena e total do universo” e para Gaston Bachelard (1989) a imagem é fruto de um instante⁹⁰. Portanto ela é única, mesmo se relacionando com uma série de imagens que “resumem” uma experiência ancestral do homem, também denominada de arquétipo. A noção de arquétipo do psiquiatra Carl Gustav Jung⁹¹ é usada por Bachelard, que o compreende como “uma imagem que tem sua raiz no mais longínquo inconsciente, uma imagem que vem de uma vida que não é nossa vida pessoal [...]” (apud BARBOSA; BULCÃO, 2011, p. 43-44). Para Bachelard, as imagens imaginadas não são simplesmente reprodução da realidade, “fotos” do real, mas passam pelas experiências do sonho e da vida.

É partindo desses pressupostos bachelardianos que a água é aqui analisada como um elemento arquetípico, de uma imagem única, sentida e formada a partir das individualidades e experiências. Sendo a imaginação, por sua vez, criadora e ativa, a água representada nos desenhos de estudantes do 6º ao 9º ano das escolas EEI Dr. Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel, adquire múltiplos sentidos.

Os desenhos, fontes históricas utilizadas neste capítulo, foram coletados a partir de uma atividade aplicada junto aos estudantes⁹². Esta experiência foi realizada em duas tardes. Para sua realização distribuí alguns materiais como folhas de ofício, lápis de diversas nuances (hidrocor, cera, lápis de pintar e etc.) e borrachas. Comecei a atividade com a seguinte pergunta: quem são vocês? Entre olhares curiosos, diversos sons ecoaram com animação no ambiente, entoando os diversos nomes que compunham aquele grupo. Ao final, apesar das diferenças de nomes e gêneros, gritaram: “É, mas todos somos Pankararu!”, anunciando o entendimento de pertencimento a uma identidade. Acalmando-se os ânimos, me apresentei e fiz a segunda pergunta: vocês conhecem a água? Nesse momento uma larga e barulhenta gargalhada surge, dando sinais que sim. Afinal, para eles como a água não seria conhecida?! Até então eles ainda não haviam percebido que eu tentava conduzi-los a uma reflexão no sentido de entender o que

⁹⁰ O tempo real, para Gaston Bachelard, é o instante, uma realidade entre dois nada, o tempo não é contínuo e sim constituído por instantes pontuais. A continuidade temporal é, pois, uma construção da inteligência que junta de maneira linear a pluralidade de instantes (BARBOSA; BULCÃO, 2011, p. 64-67).

⁹¹ "Carl Gustav Jung (1875-1961) foi um psiquiatra suíço, fundador da escola da Psicologia Analítica. Desenvolveu os conceitos da personalidade extrovertida e introvertida, de arquétipos e do inconsciente coletivo". (Disponível em: https://www.ebiografia.com/carl_gustav_jung/. Acesso em: 10/01/2020).

⁹² Na EEI Dr. Carlos Estêvão contei com o desenho de 23 estudantes (11 do 7º ano; 10 do 8º ano e 2 do 9º ano). Na EEI Pankararu Ezequiel a tarefa foi desenvolvida na biblioteca com 6 estudantes do 6º ano, 5 do 7º, 6 do 8º ano e 6 do 9º ano (ao todo 23 estudantes). Os estudantes participantes desta pesquisa foram escolhidos pelos professores.

é a água para eles e qual é a experiência que eles tinham com a água. Após este momento, pedi que desenhassem a água e me calei.

Enquanto desenhavam eu, ansiosa, me questionava: como a água será representada? Vão colorir os desenhos? De que cor eles retratarão a água? Será água de correnteza ou parada? Meus pensamentos borbulhavam, como a água que evapora diante de uma manhã ensolarada. Ao recolher os desenhos agradei, e tão logo passei-o um a um para uma primeira vista geral. O que constatei, em um primeiro momento, foi que a maioria tinha ocupado o espaço total da folha, sem deixar margens. Percebi ainda a firmeza no traço e o gosto pelas cores. Há uma riqueza de detalhes, tais como: flores, folhas, frutos, animais, pedras, árvores, respingos de água, vento. Pouquíssimos desenhos ficaram com espaços em branco. Apreendi, ainda, os movimentos da água, que, quando caindo, respinga; que descendo cria ondas; que, guiada pelo vento, se dissemina em diversas direções. Nos desenhos constatei o conhecimento e a experiência que eles tinham do espaço ambiental em que viviam.

Notei, ainda, que em alguns desenhos as crianças incorporaram didascálias, isto é, elementos de uma cena que determinam paisagens, ações, cenários... dados que nos auxiliam, de maneira simbiótica, a identificar facilmente o que se encontra registrado. Um dos desenhos me chamou a atenção, representava a “Água portátil”. Será que entendi errado?! A água no carro pipa é “portátil”. Tinha lógica, me fazia refletir sobre uma água tocada, alterada em suas feições “naturais”. Havia desenhos que retratavam momentos da vida cotidiana, outros elementos da espiritualidade, memórias de vivências culturais, mas também de atividades realizadas nos Projetos Escolares.

Buscando identificar os temas dos cenários produzidos pelas crianças, trago a seguir um quadro das representações recorrentes (quadro 8), que se repetiram nos traços gerais pensados pelas crianças das duas escolas. A cor da água em tom azul foi perceptível em todas as imagens, algo que considerei curioso, tendo em vista que na aldeia em que eles moram todas as fontes trazem a água incolor. Nos riachos, rios e cachoeiras, a água adquire um tom barrento, principalmente quando chove. No Rio São Francisco as águas possuem tonalidades esverdeadas. Então, de onde vem esta representatividade da água azul? Provavelmente do senso comum, adquirido nas escolas e nos livros didáticos, que trazem a ilustração da água em azul, em desenhos ou mapas geográficos.

Outra curiosidade nos desenhos são os pingos e respingos das águas, que sempre tem o formato de gotas. Eles não aparecem em forma de tracinhos ou pontinhos. Isso me levou sobre a experiência dos estudantes com a água, que ao tomar banho (de chuva ou de bica) a sentem em forma de pingos. Criação da imaginação, certamente, já que quando se vê pingos de chuva

e respingos de água o olho não capta seu formato em gotas. Seria isso um arquétipo como coloca Gaston Bachelard? Algo para pensarmos...

Quadro 8 – Temáticas da água nos desenhos dos estudantes.

Características	EEI Dr. Carlos Estêvão	EEI Pankararu Ezequiel
Quantidade de desenhos coletados	23 desenhos	24 desenhos
Cor da água	Azul	Azul
Pingos/Respingos	Em forma de gotas	Em forma de gotas
Formato da água	Bica da Camila: 7 desenhos Nasceça: 6 desenhos Fonte do Posto: 1 desenho Cachoeira: 9 desenhos Riacho: 10 desenhos	Bica da Camila: 5 desenhos Nasceça: 2 desenhos Fonte do Posto: 3 desenhos Cachoeira: 9 desenhos Riacho: 19 desenhos Chuva: 2 desenhos
Elementos espirituais da tradição Pankararu	Praia: 2 desenhos Porta do Palácio encantado: 1 desenho Dança perto da água: 1 desenho	Banho da noiva: 1 desenho Aruana: 1 desenho
Práticas	Banhos na Bica da Camila: 1 desenho Lavagem de roupa: 3 desenhos Plantio de roças: 1 desenho Moradia: 5 desenhos Colocação de placas de alerta para não jogar lixo: 1 desenho Torres da alta tensão: 1 desenho	Banhos na Bica da Camila: 1 desenho Lavagem de roupa: 1 desenho Beber água na Bica: 1 desenho Pegar água na caixa d'água da Fonte do Posto: 1 desenho Transporte de água em carro pipa: 1 desenho Moradia: 1 desenho

Fonte: Quadro produzido pela autora, 2020.

Apesar dos rios/riachos serem mais presentes nos desenhos dos estudantes das duas escolas, sua apropriação está relacionada às fontes de água e cachoeiras. Eles são representados como um apêndice, ou seja, surgem ou sobrevivem da chuva, da Bica da Camila, da Nasceça, da Cachoeira. Isso me remete à história local, onde os mais velhos contam que, até algumas décadas atrás, da Nasceça originava-se um riacho que “embrejava” o lugar, motivo pelo qual, desde a antiga missão católica, deu-se o nome de Brejo dos Padres.

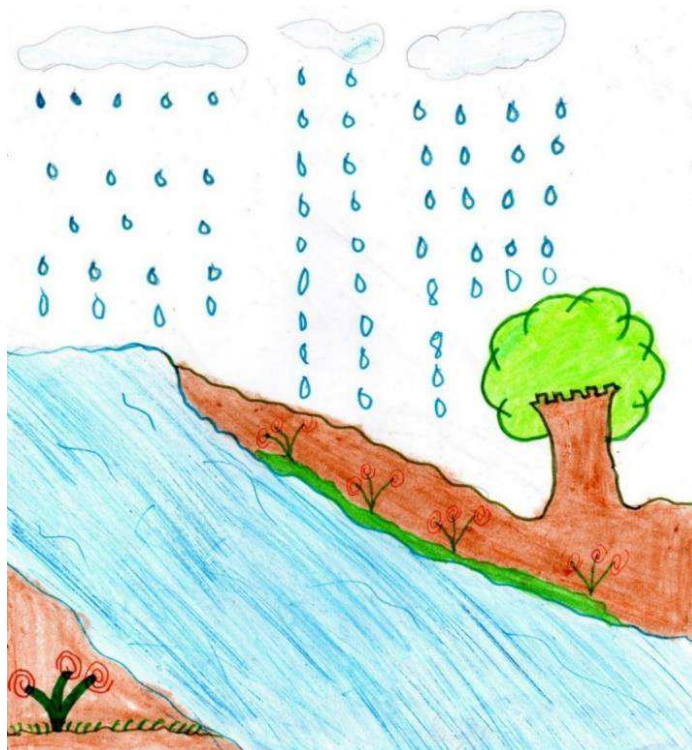
Dos quarenta e sete desenhos coletados, 25,5% representam a Bica da Camila. Ela se sobressai em relação à Nasceça nos desenhos das duas escolas. Lembro aqui que a Nasceça é considerada pelos Pankararu como a Fonte Grande, ou seja, a fonte principal de água, “tanto pela questão cultural quanto pelo volume” (*Galo da Campina*, 2019). Isso significa dizer que no imaginário dos estudantes a Bica da Camila tem uma ligação maior com as crianças e com os adolescentes, fato que pode estar relacionado a ideia de que é nessa Bica que se toma banho por lazer e não somente por purificação. Na Nasceça isso não acontece, provavelmente porque a água foi encanada, diminuindo seu volume⁹³, nela também se mantém o papel religioso restrito apenas a momentos especiais/rituais.

⁹³ Vejam o detalhe do cano na água da Nasceça (imagem 5, p. 55) e a canalização da água na imagem 20 p. 135.

Em nenhum desenho a água foi representada dentro do espaço escolar ou circunscrita aos ambientes privados dos lares. Nenhuma alusão também foi feita a chuveiros, potes ou reservatórios, que aprisionam o curso das águas⁹⁴. Em todos eles constatei a água sempre relacionada a um espaço natural, em meio a matas, pedras, serrotes, árvores viçosas, flores e etc.. Esse dado reforça a tradição Pankararu de que as fontes de água são lugares que dão força à Aldeia Brejo dos Padres, visto que são moradas dos Encantados.

Cerca de 89% do total dos desenhos das duas escolas trazem a água representada em locais sagrados para os Pankararu, como a Bica da Camila, a Nascimento e a Cachoeira. São lugares em que a água percorre a terra. Sobre a água que desce dos céus, apenas dois desenhos retratam a chuva, representada em forma de gotas d'águas azuis. Essa forma de ver a água ultrapassa o que é visível aos olhos, visto que pingos e respingos de chuva (imagem 14) ou de quedas d'água são incolores e não perceptíveis em gotas.

Imagem 14 – Gotas d'águas azuis



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 7º ano da EEI Pankararu Ezequiel. Arquivo pessoal, 2019.

Essa representação da chuva não existe nos livros paradidáticos elaborados pelos Pankararu⁹⁵ que consultei. A água representada no imaginário desses estudantes da Aldeia

⁹⁴ Somente um desenho mostra uma caixa d'água (cisterna).

⁹⁵ Citados no capítulo 2, p. 106.

Brejo dos Padres é singular, única, como aponta Bachelard (1989). Ela está imbuída de significância, cores, formas, sabores que ultrapassam suas propriedades químicas. A representação da chuva e do rio/riacho talvez faça referência à região onde habitam, o sertão, local de poucas estações chuvosas, ou refira-se à ligação da chuva com os riachos sazonais que aparecem na Aldeia em períodos de muita chuva.

Os desenhos das imagens 16 e 17 a seguir lembram a cachoeira temporária do Brejo, conhecida como Cachoeirinha (imagem 15). Esses desenhos retratam bem o local que está acima, antes da queda d'água, um riacho raso de água doce e cristalina que ao encontrar-se com as pedras forma essa cachoeira. É um local rodeado de várias mangueiras frondosas, de pedras e relva.

Imagem 15 – A Cachoeirinha



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Esta cachoeira é sazonal e se forma graças às chuvas de verão, juntando as águas que descem das serras ao redor da Nascente. O desenho da imagem 16 (próxima página) representa este lugar com traços bem definidos, apresentando os contornos dos galhos, das raízes e das pedras. Como também a continuação do riacho.

A Cachoeirinha representada na imagem 17 (próxima página) traz uma configuração diferente, uma imagem sem contornos que deixam transparecer águas cercadas após a queda d'água. Raízes das mangueiras e demais vegetações não aparecem.

Imagem 16 – As águas da cachoeirinha



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 9º ano da EEI Dr. Carlos Estêvão.
Arquivo pessoal, 2019.

Imagem 17 – A mata abraça a cachoeirinha



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 8º ano da EEI Pankararu Ezequiel.
Arquivo pessoal, 2019.

Ainda no desenho da imagem 17 o sol é representado em uma dimensão grande. Os dois desenhos (16 e 17) trazem uma imagem naturalista da cachoeira, que escorre por entre pedras,

dando vida e frescor ao local. Estas imagens ainda simbolizam o anseio dos Pankararu que almejam todos os anos vê-la reaparecer em período de chuva.

Imagem 18 – Água que alimenta a vida



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 8º ano da EEI Dr. Carlos Estêvão. Arquivo pessoal, 2019.

O desenho da imagem 18 refere-se à Bica da Camila, uma fonte d'água que brota de uma grande pedra. Como disse no primeiro capítulo⁹⁶, é nessa Bica que acontece o banho dos noivos. O caminho para ela é no meio da mata, onde predominam as mangueiras. Neste desenho percebe-se a grande pedra, com suas fissuras, o cano donde jorra a água, a pedra menor onde a água bate ao chão, o riacho que se forma da água que cai, as árvores, os pássaros, o vento e o caminho. O detalhe da pedra sobre a qual a água bate deixa a entender que é um lugar conhecido pelos estudantes. Nesta imagem ainda aparecem duas cercas que não se encontram no local propriamente dito (veja a imagem 19). Isso pode ser o que Bachelard (1989, p. 2) explica dizendo: “A vista lhes dá nome, mas a mão as conhece”⁹⁷. As mãos que abrem cancelas e tocam

⁹⁶ Quando há um casamento, o noivo, com seu cortejo e separadamente a noiva com outro cortejo se dirigem à Bica da Camila para o “banho dos noivos” para se preparar ao casamento. Cf. página 74 desta dissertação.

⁹⁷ Ao distinguir imaginação formal e imaginação material Bachelard explica: “Estes últimos conceitos [...] indispensáveis a um estudo filosófico completo da criação poética. É necessário que uma causa sentimental, uma causa do coração se torne uma causa formal para que a obra tenha a variedade do verbo, a vida cambiante da luz. Mas além das imagens da forma, tantas vezes lembradas pelos psicólogos da imaginação, há – conforme mostraremos – imagens da matéria, imagens *diretas* da *matéria*. A vista lhes dá nome, mas a mão as conhece. [...] Essas imagens da matéria, nós as sonhamos substancialmente, intimamente, afastando as formas, as formas

cercas no caminho para a Bica registraram na memória do autor o que depois se juntou no mesmo espaço, como o desenho mostra.

Apesar da cerca ser uma intervenção do ser humano ao ambiente, no desenho sobressai uma imagem mais natural e as sensações que esse local nos provoca. Digo isso me referindo à questão do vento. Uma presença sentida, mais que vista (a não ser pelo detalhe da folha carregada pelo vento). Uma presença retratada nos traços circulares e na leve inclinação das copas das árvores. Além disso nós percebemos a correnteza das águas, já que o desenho mostra os seus respingos batendo na pedra. Respingos em forma de gotas que também descem das nuvens, molhando as serras circunstantes. Essa imagem pode ser vista, mas também discutida nas escolas em forma de conteúdo curricular, quando se trata do ciclo da água provavelmente estudado no 6º ano⁹⁸.

Imagem 19 – Bica da Camila



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Pelo número de desenhos retratando a Bica da Camila, parece ela estar bem no imaginário dos estudantes (5 desenhos), apesar de muitas das atividades inclusas nos Projetos Escolares

perceíveis, as vãs imagens, o devir das superfícies. Elas têm um peso, são um coração” (BACHELARD, 1989, p. 1-2).

⁹⁸ Verificar quadro 4, página 99 desta dissertação.

trabalharem com a Nascença por causa do lixo deixado pelas pessoas que vão lavar roupa e por causa da morada principal dos Encantados, como veremos a seguir.

Imagem 20 – A mata de onde sai a água da Nascença



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

A Nascença, ou Fonte Grande, como os Pankararu chamam (imagem 20) é representada pelos estudantes em dois desenhos. No desenho da imagem 21, além de mostrar o cano (em azul)⁹⁹ jorrando água de dentro das pedras (em marrom), a vegetação e as pessoas, estão presentes interagindo com a água. Esse desenho apropria-se da Nascença como o local onde as crianças brincam e se divertem enquanto as mães lavam roupa. Isso me remete à fala dos professores quando dizem que a educação se dá na comunidade, na convivência com os mais velhos. Aqui retrata-se explicitamente um aprendizado por meio da convivência com os familiares e com as águas.

⁹⁹ Na imagem 5 da p. 55 vê-se o detalhe do cano azul por onde sai a água da Fonte da Nascença.

Imagem 21 – Lavando roupa na Nascente



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 7º ano da EEI Dr. Carlos Estêvão. Arquivo pessoal, 2019.

A água da Fonte do Posto é uma outra representação da água que encontramos nos desenhos. Ela é uma nascente de água que brota aos pés de uma mangueira que fica em cima de um reservatório de pedra natural (imagem 22, seta amarela). Desse reservatório foi feita uma canalização subterrânea para uma caixa e que conduz a água para as casas.

Imagem 22 – A Fonte do Posto



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

No desenho da imagem 23 (a seguir) a apropriação da água pelo estudante tem uma conotação maior do que percebemos indo ao local. O estudante se apropria da água, a representa a partir de suas sensibilidades de uma forma maior em intensidade e volume. Isso depende de como o aluno sente a água: grandiosa. Estamos em frente ao que chamaríamos de uma “educação dos sentidos”. Por baixo das raízes da mangueira brota a água, quase uma cachoeira, que se junta no reservatório. A água toca suas sensibilidades e ele recria essa fonte em sua imaginação, trazendo uma água subterrânea que (re)move sensações, provocando uma experiência de sentidos. E isso é condizente com o que já discutimos sobre educação indígena, ligada estreitamente ao território como processo que permite a natureza dialogar com a cultura, produzindo significados. É o que aponta o PPP Pankararu (2012, p. 7) quando enfatiza: “A terra é nossa história”.

Imagem 23 – Água grandiosa



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 8º ano da EEI Pankararu Ezequiel.
Arquivo pessoal, 2019.

Desenhem a água! Esse foi o meu pedido. Eis as respostas: chuva, rios, cachoeiras, Bica da Camila, Nasceça, Fonte do Posto. Os estudantes se apropriaram da água como um elemento primordial da natureza e não como um bem de consumo, mercadológico. Em todos os desenhos coletados a água é representada em um espaço natural. Não foi descrita, por exemplo, em um ambiente escolar ou residencial. Para os estudantes a água é uma nascente d’água, advinda de

locais sagrados para o povo Pankararu. Locais estes por eles bem conhecidos, visto que os desenhos são ricos em detalhes.

Retomando a citação que abre este capítulo: “Educação começa a partir do que somos, vivemos, fazemos”. Os estudantes dizem e mostram nos seus desenhos que são Pankararu, que vivem num espaço de muitas águas e essas inundam seus saberes e fazeres, como o banhar-se, beber, lavar roupa, trabalhar.

Diante dessas representações imagéticas, a apropriação que os estudantes das duas escolas (Dr. Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel) fazem da água, é condizente com a tradição do povo Pankararu. Mas, parece válido ainda questionar: Qual a simbologia que a água tem para eles? Seria ela sagrada? Fonte de vida? Morada dos Encantados? Locais onde os/as indígenas se encantam? É perseguindo estas indagações que parto para o tópico seguinte deste texto, buscando nos desenhos que se seguem as sensibilidades que os sujeitos escolares desenvolvem para com a água.

3.2 Uma imersão pedagógica em águas sensíveis

A água modela-se no imaginário dos sujeitos escolares Pankararu como a representação que eles fizeram da cachoeira, do rio, da chuva ou das nascentes de água. A literatura a representa como “insípida, inodora e incolor”, mas as representações dos estudantes a trazem carregada de novas descrições, formas e cores. Nos desenhos a água perpassa as sensibilidades, os sentidos, povoando o imaginário e suscitando “memórias coletivas” de uma ancestralidade que mantém viva uma identidade, uma personalidade e uma alteridade. Traços que demarcam uma identidade étnica Pankararu.

São águas que borbulham, fervilham, remexem, provocam um reboiço na imaginação dos estudantes, pois “a imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade” (BACHELARD, 1989, p. 18). É um olho clínico das sensibilidades, “ver” com os olhos dos sentidos, com a percepção dos sonhos e com o espírito dos ancestrais, ou, como afirma Gaston Bachelard, as “imagens são formadas a partir das experiências da vida” (BARBOSA; BULCÃO, 2011, p. 43).

Os desenhos que se seguem foram escolhidos porque deixam a entender uma mística com as águas¹⁰⁰, um mergulho recoberto de encanto que perpassa o corpo atingindo o ser, afinal

¹⁰⁰ Falo em mística das águas entendendo a representação simbólica da água com a vida percebida nas sensibilidades de muitos povos (cf. p. 54ss., especialmente p. 56 falando de Pankararu).

“tomar um banho na Nascença é lavar a alma” (*Beija-flor*, 2019). A partir dessas imagens entendemos que as fontes são sagradas, são locais de banhos e de purificação, é o que podemos acompanhar no desenho 24 (que se segue), onde é nítida a presença de um Praiá¹⁰¹ (destacado no desenho pela seta em cor vermelha), um Encantado, o Dono da Nascença.

Imagem 24 – A natureza e sua mística



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 8º ano da EEI Dr. Carlos Estêvão. Arquivo pessoal, 2019.

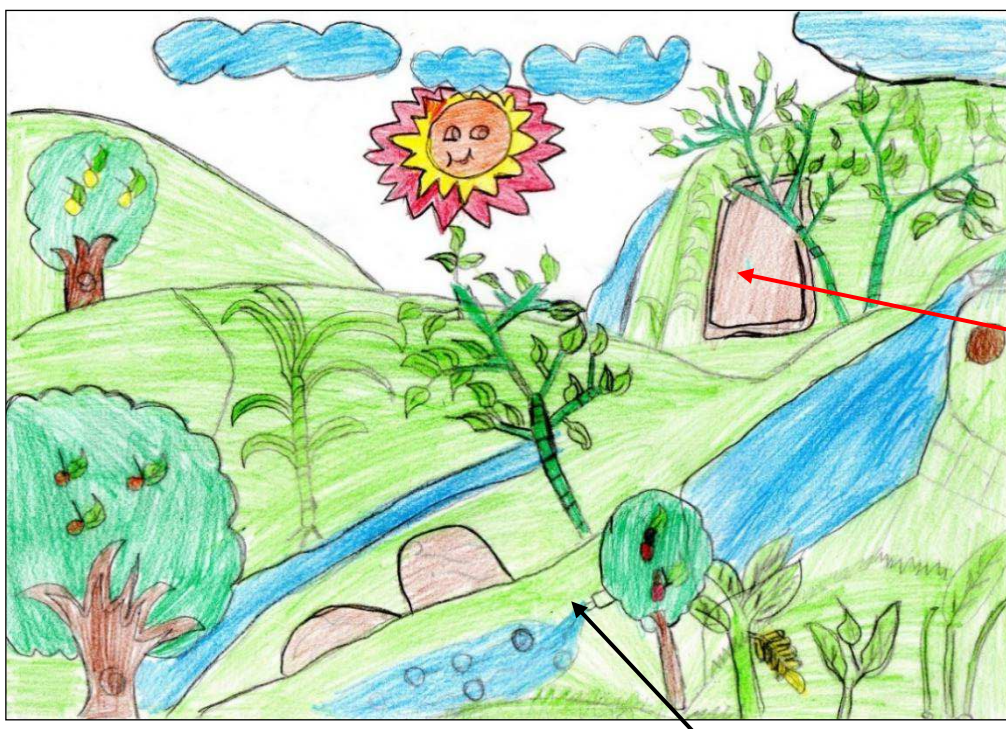
Os Pankararu apresentam os praiás em roupas de fibra vegetal (caroá), tendo na cabeça uma coroa de penas. A Nascença, fortalecida pela presença do Dono Encantado, o Praiá, se torna uma água que fortalece o corpo, a alma e a tradição. Seus respingos, apresentados no desenho em forma de bolhas de água, também simbolizam essa força das águas, que quando atingem o solo tremulam para cima. É uma água em movimento, descendo pelo corpo em gotas. Essa criação me levou a refletir a experiência sensível desse estudante com esta divindade, não perceptível ao olho físico, mas presente pelo seu olhar místico. Como dizia minha avó, são as próprias águas tornando-se “águas sensíveis”, deixando-se tocar para que a pessoa sinta sua suavidade, pingando por pingando.

¹⁰¹ Trata-se de uma “roupa” que algumas pessoas vestem. Essas “roupas” são tecidas em fibras vegetais (caroá) e tem uma “coroa” de penas na cabeça. Representam a presença dos Encantados.

O desenho acima não retrata o cano existente no lugar (retome a imagens 5, p. 55 e 20, p. 135). Por que será? É possível que se faça alusão ao conhecimento de que a Nasceça sai de dentro da serra, escorre pela mata, que tem um encantado representado pelo Praiá. O cano é algo introduzido, portanto o estudante não se apropriou dele deixando evidente a representação da água conforme a simbologia sagrada que a Nasceça possui.

Já no desenho da imagem 25 (a seguir), tem-se novamente a referência à Nasceça, a água que nasce na serra, canalizada aos pés de árvores (em destaque no desenho por uma seta preta). É perceptível os riachos, a mata e as árvores com frutas. Mas, outro elemento simbólico e sagrado resalta na criação do discente - a porta, representada como uma pedra (destacada no desenho pela seta em cor vermelha).

Imagem 25 – A Nasceça, morada dos Encantados



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 7º ano da EEI Dr. Carlos Estêvão.
Arquivo pessoal, 2019.

Na tradição Pankararu, em frente à Nasceça, também chamada de Fonte Grande, existe uma porta, a porta do Palácio Encantado, “morada principal dos encantados” (*Galo da Campina*, 2019), “onde existem muitas belezas e muitos mistérios”¹⁰². Esta simbologia da porta é apresentada no paradidático “Meu povo conta” (2006), organizado por professores indígenas.

¹⁰² Trecho de um poema elaborado por um estudante do 9º ano da EEI Dr. Carlos Estêvão, fruto do Projeto Água diamante azul (Mímeo, 2017). Nele se tem referência à Porta do Palácio Encantado que fica “bem de frente na Nasceça da Fonte Grande”, Nasceça que é definida pelo autor como “a riqueza dada por nossos pais

Um Pankararu passando por uma nascente, ouviu um som, como alguém que fazia: - Psiiiiu. Psiiiiiiiiuu. Olhou para cima e viu que era a pedra em forma de porta aberta, com uma belíssima índia debruçada sobre a porta. Ele virou para trás e chamou um compadre seu que estava ali por perto. – Vem cá, compadre, ver uma marmota! Eles foram. Ao chegar lá, a índia pegou uma pedrinha e jogou, a pedra bateu em cima dos ‘quarto do home’, deixando-o aleijado, por não acreditar que na nascente é onde moram nossos encantados, por isso chamamos de palácio Encantado. (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO, 2006, p. 77).

Nesse livro vê-se a importância da interculturalidade no espaço escolar. O saber cultural Pankararu transforma-se em um saber escolarizado, enriquecendo o conteúdo curricular. O fazer pedagógico aproxima o saber cultural Pankararu ao saber das ciências não indígenas e com isso favorece a educação dos sentidos em que a água é um ser que tem vida, tem um espírito, um ser sagrado, e não apenas um bem de consumo, algo estranho ao ser humano.

Imagem 26 – Encontro das águas



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 8º ano da EEI Dr. Carlos Estêvão. Arquivo pessoal, 2019.

Os desenhos das imagens 26 e 27 dão a entender as mesmas águas da Nascente com detalhes que emanam outras sensibilidades. Na primeira, as águas percorrem o leito dos sentidos. Retrata a vida de um homem que toma banho na Bica da Camila. Porém, nela destaco o encontro das águas da Nascente (vindo do lado esquerdo) com as águas da Bica (descendo

Encantados”. É clara a referência aos Praiá como “pais Encantados”. Isso deixa evidências de que a escola traz para seu espaço as águas ancestrais, as águas com sentido sagrado.

pelo lado direito). Esse encontro é fruto da criação do autor, pois a Nasceça e a Bica da Camila encontram-se em lugares separados, tendo suas águas unidas somente quando descem riacho abaixo, formando o riacho do Brejo. O desenho recolhe imagens que a história local narra: o encontro das águas que dão vida ao Brejo dos Padres partindo de dois lugares sagrados, a Nasceça e a Bica da Camila.

Neste desenho encontra-se uma mulher com os braços erguidos, de cabelos soltos ao vento, próxima a um balde e a uma casa, o que pode fazer referência a uma dança ou a uma reza, a um ato de saudação ou de chamado para algo ou alguém. Essas atitudes são comuns na aldeia ao encontrar pessoas ou ao vê-las também de longe.

Já na imagem 27 a Nasceça tem uma dimensão maior do que se apresenta de forma real, tanto em tamanho quanto em volume de água, como podemos constatar na foto trazida na imagem 20 (p. 135). Uma sensibilidade que ressalta aos olhos e que chama à atenção.

Imagem 27 – Guardiões da Nasceça



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 9º ano da EEI Pankararu Ezequiel. Arquivo pessoal, 2019.

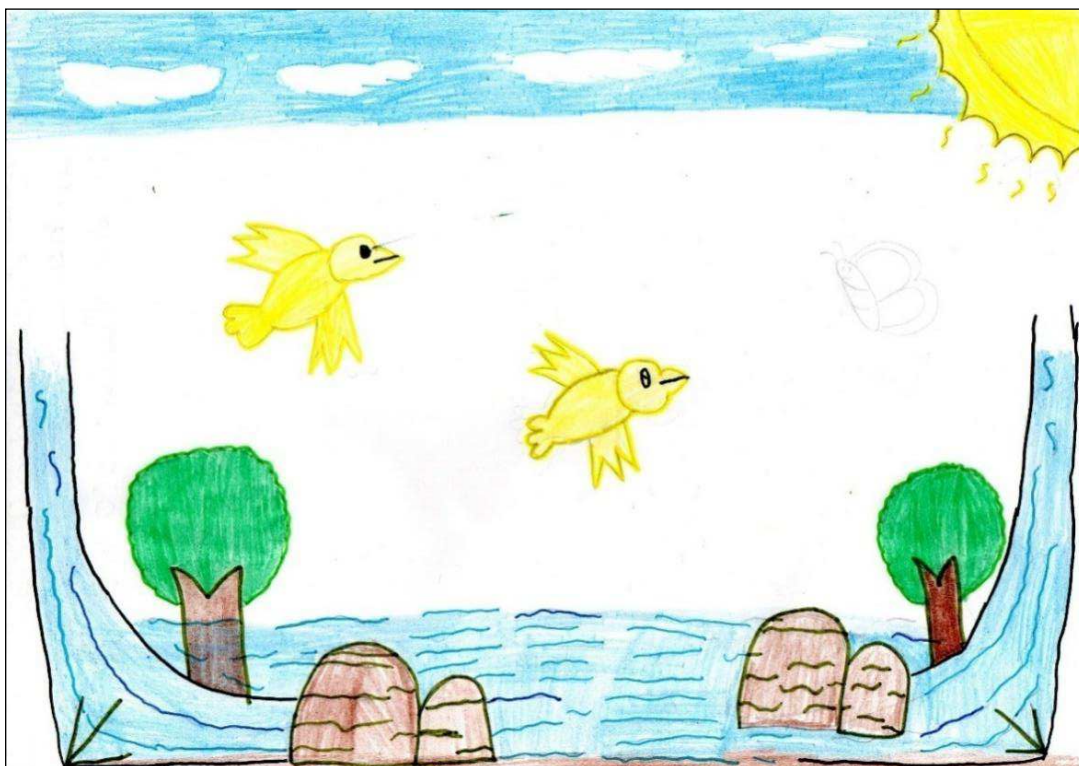
O volume e a intensidade de água já pôde serem vistos em outros desenhos, mas este apresenta um detalhe a mais: dois personagens em cima da Nasceça (assinalados com setas vermelhas). Quem são? O maior se apresenta na forma de pássaro, o que me remete ao Praiá de penas (que na tradição Pankararu é um Encanto). O associao ao ritual dos “passos” nas corridas

do imbu; bem como ao próprio sentido dado ao pássaro “Acauã”, que como mensageiro canta do lado ocidental (pôr do sol), simbolizando o presságio de que alguém vai morrer. No entanto, quando isso acontece na Nascença é aviso de coisa boa.

Quanto ao outro personagem não consegui identificá-lo com propriedade, mas certo é que parece um animal. A imagem de dois animais juntos, dispostas no desenho, pode remeter-se aos guardiões da Nascença, ou ainda simplesmente a animais que compõem a fauna local. O imaginário não lida com certezas e coisas concretas, mas se abre a criação do que é visível e também invisível a olho nu.

A água povoa o imaginário dos estudantes dentro de um ecossistema que interliga a natureza como um todo (terra, sol, mata, pedra, água, vento, animais e ser humano). Uma água, em movimento, que gera energia, pureza, vida. Ao seu redor há o florescer das matas, dos animais, da própria água. Ela é símbolo de uma vida que gesta outras vidas.

Imagem 28 – O encontro da Nascença com o Velho Chico



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 6º ano da EEI Pankararu Ezequiel.
Arquivo pessoal, 2019.

Os desenhos que representam a Bica, a Nascente, os riachos e as Cachoeiras sazonais do Brejo dos Padres, vão além de uma pura descrição “fotográfica” de uma realidade. Também não se limitam a apresentar a água como bem de consumo. Fazem referência a um outro ausente, como aponta Pesavento ao citar que “O imaginário anuncia, se reporta e evoca outra coisa não

explícita e não presente” (PESAVENTO, 1995, p. 15). O sagrado e a tradição falam. A água é vida, tem voz e é ouvida pela “memória coletiva” (GEERTZ, 2008). A água é um arquétipo, ou seja, uma imagem que tem sua raiz no inconsciente (BARBOSA; BULCÃO, 2011). Assim interpreto o desenho onde duas cachoeiras se encontram formando um rio (imagem 28).

O cenário trazido na imagem 28 não existe fisicamente na Comunidade de Brejo dos Padres, porém remete-se ao que menciona *Asa Branca* (2019) na citação abaixo, quando afirma que a cachoeira do Rio São Francisco se junta às águas das nascentes do Brejo.

[...] os nossos antepassados tomavam banho na cachoeira que hoje é a barragem 'Luiz Gonzaga', a cachoeira no Rio São Francisco e os rituais também eram feitos lá nessa cachoeira [...]. Então a água é fundamental [...]. *[A cachoeira era formada no Rio São Francisco, hoje há uma relação do povo com esse rio?]* A gente tem, não estamos lá diretamente. Mas os nossos guias, os nossos Encantados, trazem essa energia que flui das águas do Rio São Francisco pra dentro da ciência. [...] pra gente a cachoeira é isso: fazer essa purificação, hoje realizada na Nascente, que tá sendo a única até então que a gente faz essa purificação (*Asa Branca*, 2019).

Como aponta o docente, as águas da cachoeira do Rio São Francisco se encontram simbolicamente com as águas da Nascente. E essa constatação é retomada pelo autor do desenho. Um encontro das águas por meio de uma energia mística que flui do rio. O lado esquerdo do desenho representaria a cachoeira de Itaparica, no Rio São Francisco, que desapareceu após a inundação provocada pela barragem da UHE Luiz Gonzaga. É o que podemos subentender com a apresentação da árvore submersa, disposta no lado esquerdo do desenho. Já do lado direito, teríamos a representação da água da Cachoeira e da Nascente, da água que vem da serra, passando pela mata.

Diante de tais imagens, neste tópico apresentadas, temos que considerar que pela memória coletiva e pela experiência cotidiana do contato com o meio ambiente os alunos têm conhecimento dos espaços e de seu uso no dia a dia. Isso se reflete na riqueza de detalhes. Está claro para eles que a água é um elemento que liga o viver Pankararu ao ambiente. Os desenhos ainda nos levam a refletir que esses saberes sobre a água advêm de práticas educativas escolares. Mas, que experiências com as águas, próprias da tradição Pankararu, são vivenciadas especificamente pelos estudantes, dentro das escolas? É com esta questão problema que convidamos o leitor, a partir conosco para o terceiro tópico deste capítulo.

3.3 As águas e suas práticas educativas

Entrar numa escola significa adentrar num universo de saberes e (des)construção de culturas. No espaço escolar Indígena Pankararu o reconhecimento dos conhecimentos

tradicionais do povo é inserido no cotidiano escolar para preservar suas histórias e sua etnicidade. A água faz parte da história desse povo, como disse *Mãe-da-lua* (2019): “a água tem uma história”.

Os riachos, as cachoeiras e as fontes d’água integram o contexto educacional, pois as águas falam, sofrem, educam. Cacique Seatle (1854) afirmou que: “o murmúrio das águas é a voz dos meus ancestrais”. Para os Pankararu o murmúrio das nascentes de águas representaria a sua ancestralidade. Cada uma destas nascentes tem um Encantado, e é dessas fontes que se escutam as vozes da tradição. As águas falam! Entram em conexão com as pessoas e proporcionam experiências em diversos espaços.

O ambiente escolar, como um destes espaços, produz uma cultura que, em seu processo, comunica-se com o exterior, “a escola inscreve-se como fator de mudança. [...] não apenas prepara para a vida como prepara a própria vida. A escola [...] tem não obstante um papel na construção das mudanças históricas e contribui para a emergência das estruturas e dos grupos sociais” (MAGALHÃES, 1996, p. 8). É também neste espaço escolar, que os Pankararu se apropriam e representam a água, sendo partes integrantes de um processo de produção de referências sociais que são também vivenciadas dentro da escola.

Para os professores Pankararu que entrevistei a apropriação e a representação da água, feitas pelos discentes, estão relacionadas aos costumes vivenciados pela comunidade. *Asa Branca* (2019) aponta que “Eles já trazem essa bagagem do entendimento da água” e *Cancão* (2019) complementa que “Na verdade essa educação tem que vir de casa, a gente só reforça aqui né, a gente não tem como colocar na cabeça deles uma coisa que eles não possuem no cotidiano do lar”.

As imagens 29 e 30 (que se seguem) apresentam atividades rotineiras, externas à escola. Na primeira vê-se a Bica da Camila e a sua importância nas roças (representadas por formas geométricas). Os Pankararu têm o costume de plantar feijão, milho, macaxeira, andu, hortaliças, batata, sem uso de arado e para a subsistência familiar. Nos caminhos que levam às fontes, como a Bica da Camila, encontram-se pequenas roças aguadas pelos próprios riachos que correm naturalmente ou por pequenos desvios de seu percurso, provocados pela ação dos agricultores.

Este cenário retratado também é conteúdo curricular. No planejamento escolar, na 2ª unidade, o tema gerador é o “Calendário agrícola”¹⁰³, que traz o objetivo de enfatizar a importância da relação entre a terra, os terreiros, as fontes d’água e os animais para a agricultura.

¹⁰³ Retome esta discussão na página 117 dessa dissertação.

Imagem 29 – Vida regada pela água



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 8º ano da EEI Dr. Carlos Estêvão.
Arquivo pessoal, 2019.

No desenho isso é visível. Há uma convivência harmoniosa entre o ser humano e a natureza. As roças são feitas entre as árvores. Não ocorre um tratamento predatório. Percebo ainda a perspectiva do paradigma ecológico, em que o ser humano e o mundo natural estão entrelaçados numa rede de interdependências bióticas e sociais.

O desenho seguinte (imagem 30) tem na parte superior, uma torre de alta tensão vinda das usinas geradoras de Paulo Afonso e que passa lá no alto das serras, alimentando com sua energia o Nordeste todo. Ao lado esquerdo vê-se a cachoeira sazonal que desce das serras, no centro algumas mangueiras do terreiro da Nascença. Do outro lado, onde sai a água da fonte, uma placa que alerta: “Não jogue lixo!” (em destaque com uma seta vermelha).

Nesta imagem é possível sinalizar a existência de uma pessoa com uma trouxa (fardo) de roupa na cabeça, uma tábua de lavar roupa na mão e ao lado um balde. No imaginário deste discente, tal mulher estaria se preparando para lavar roupa nas águas da Nascença. Tais representações da água unem o antigo e o novo, dentro de uma ótica cotidiana de afazeres, a energia representando este traço de modernidade e o hábito de lavar roupas a mão como uma prática cultural que subsiste na comunidade.

Imagem 30 – Práticas educativas: as lavadeiras



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 8º ano da EEI Dr. Carlos Estêvão.
Arquivo pessoal, 2019.

Os desenhos confirmam algumas falas dos professores sobre qual entendimento os estudantes tem com relação à água: “a água é importante para a sobrevivência humana” (*Beija-flor*, 2019); “é um elemento essencial pra vida, pra seu consumo, pra muitas atividades que exercem” (*Acauã*, 2019); “É importante pra vida” (*Arribaçaã*, 2019). Tal como estes docentes, percebo nos desenhos uma representação de uma água que educa corpos normatizando práticas educativas de higiene, de lazer, de atividades domésticas (como o lavar roupa e o cultivar de roças), mas também de preservação ambiental e de realização de práticas religiosas. A água é apropriada como algo sagrado, é - para eles - morada dos Encantados, dos Praiá.

Meio de purificação do corpo e do espírito, a água é retratada na imagem 31 a seguir por meio do ritual do “Banho da noiva”, próprio da tradição que circunda a Bica da Camila. A água percorre o cano que sai da pedra sobre a qual a noiva (em trajes e com um ramalhete de casamento) se banha. Algumas características associam essas águas mais ao Rio São Francisco do que ao riacho do Brejo, pela abundância de água no leito do rio. Lá em cima têm-se a representação do cortejo dos amigos, que caminham na Bica para acompanhar a noiva.

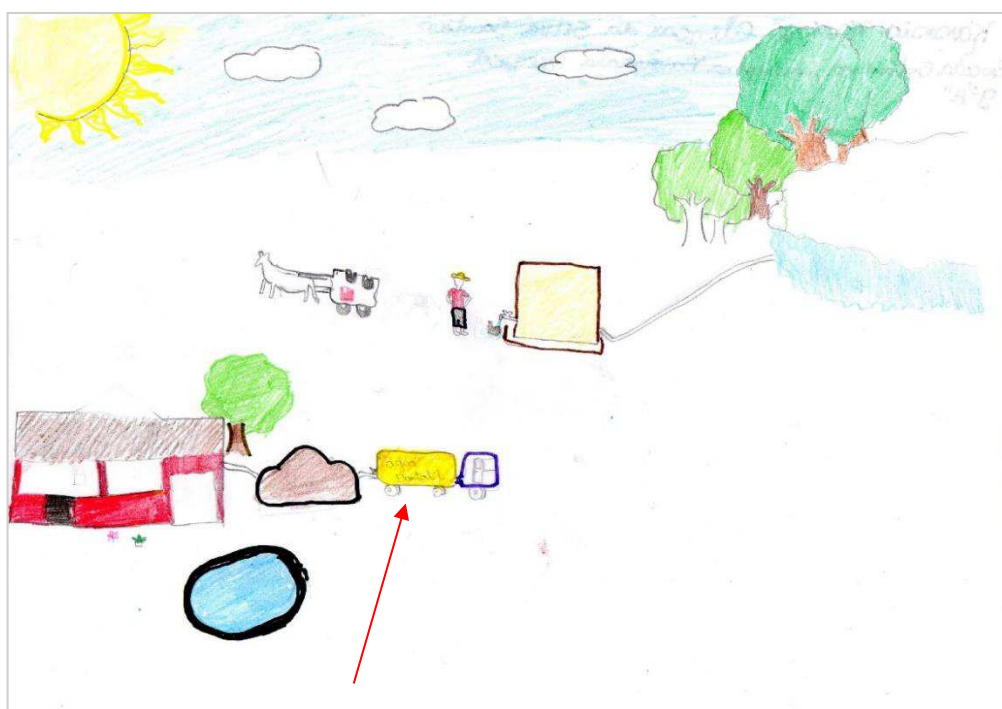
Imagem 31 – Banho da noiva



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 7º ano da EEI Pankararu Ezequiel.
Arquivo pessoal, 2019.

Na imagem 32 a água é apropriada como um bem de consumo, necessário à sobrevivência. Nela é visível a ‘Fonte do Posto’, de onde sai a encanação para uma caixa d’água.

Imagem 32 – ‘Água portátil’



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 9º ano da EEI Pankararu Ezequiel.
Arquivo pessoal, 2019.

O abastecimento fica notório com a representação de uma pessoa que enche seu balde na torneira, uma carroça que leva a água para as casas e um carro pipa que enche a cisterna da casa vermelha. Cano, cisterna, caixa d'água, carro pipa, balde e carroça justificam o comentário do autor do desenho: “água portátil” (seta vermelha), sugerindo que a água percorre caminhos para abastecer outros locais, como as casas, as roças ou as escolas. A água da Fonte do Posto é canalizada até uma caixa d'água e de lá transportada.

Os desenhos aqui trazidos apontam que as escolas Dr. Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel reforçam, em suas práticas escolares, as memórias e os costumes tradicionais dos Pankararu. No seu currículo oculto, a água perpassa o espaço escolar. Como afirma *Acauã* (2019): “Os alunos realizam pesquisas com suas famílias para saber a origem da água que eles consomem em casa. Eles trazem os resultados e apresentam oralmente em sala de aula, produzem desenhos e cartazes para as apresentações”. Também pela fala de *Beija-flor* (2019) entendemos que a temática da água é trabalhada em várias etapas do ano: “A gente faz vários mutirões com os alunos e com os pais de alunos, de ir lá [nas fontes] e limpar ao redor”. Apesar de o desenho nos levar para uma reflexão sobre produção e consumo, fica claro tratar-se de um conjunto de ações humanas que minimizam a exploração do ambiente. O desenho revela práticas educativas a partir da vivência e da experiência entre a água e as pessoas. Ainda não podemos falar em “ecologia profunda” como Fritjof Capra (1996, p. 17) diria.

Também nas atividades extracurriculares, como por meio do planejamento e desenvolvimento de Projetos Escolares (quadro 9), é perceptível uma educação voltada para o “fazer experiência”, o “fazer sentir, tocar e ser tocado pela água da Nascentça, das Bicas”.

Quadro 9 – Projetos escolares desenvolvidos nas EEIs Dr. Carlos Estêvão e Pankararu Ezequiel

Nome do Projeto e ano de desenvolvimento	Escola que realizou o Projeto	Objetivo e método do Projeto
Sem título. Anterior a 2016.	EEI Dr. Carlos Estêvão.	Coletar material (mapa da comunidade, entrevistas com os mais velhos, fotos, ilustrações das fontes) para organizar e construir um livro e produzir mensagens de sensibilização. Desenvolvido entre abril e novembro, o tema água aparece em julho.
A importância da revitalização das nascentes e matas na Terra Pankararu (2016).	EEI Dr. Carlos Estêvão.	Conscientização para o cuidado com as nascentes e para com o zelo com as matas, garantindo assim as tradições e os rituais sagrados.
Água, desenvolvimento e educação – Educar para preservar (2017).	EEI Dr. Carlos Estêvão.	Discutir o uso sustentável das Fontes d'água e das Nascentes.

Nome do Projeto e ano de desenvolvimento	Escola que realizou o Projeto	Objetivo e método do Projeto
Água diamante azul (2017).	EEI Dr. Carlos Estêvão.	Instigar a sensibilidade para o cuidado com a água. Sair nas fontes, fazer visitas nas casas perto das fontes.
Água (2018).	EEI Pankararu Ezequiel. (Projeto para a turma do 9º ano. Orientação: profª de Língua Portuguesa)	Preservação da água. Em cinco etapas: 1 escolha do tema; 2 debates sobre a importância da água no cotidiano; 3 estudo sobre as etapas da água; 4 aulas de campo na Estação de Tratamento de Água (ETA) e na UHI Luiz Gonzaga; 5 Trabalho de Conclusão do Fundamental.

Fonte: Quadro produzido pela autora, 2020.

Nas atividades curriculares, as unidades bimestrais apresentam as seguintes temáticas: a Corrida do imbu, Calendário agrícola, Reafirmação de valores e Direito e deveres indígenas¹⁰⁴. Nas duas primeiras a água é contemplada como conteúdo. No planejamento das Unidades estão incluídos os Jogos Escolares Indígenas, organizados pelas escolas. Trata-se de uma atividade que faz parte do calendário anual das escolas. Em 2019 o tema que norteava os Jogos Indígenas era a Corrida do imbu, cujo objetivo era “identificar os elementos e os símbolos sagrados na Corrida do imbu, buscando através de práticas culturais a afirmação do ser Pankararu” (OLIVEIRA, VIEIRA, 2019, p. 178).

Imagem 33 – Jogos escolares indígenas Pankararu: corrida com pote de água



Fonte: OLIVEIRA; VIEIRA, 2019, p. 185.

¹⁰⁴ Ver os detalhes do planejamento escolar Pankararu na nota n. 84 p. 114.

Entre esses jogos cito: caminhada com pote de água nos ombros (masculino), caminhada com pote de água na cabeça (feminino), arremesso de lança; corrida com tora, fechamento do imbu, bate gancho, luta corporal, caminhada com feixe de lenha, pintura corporal, dança do toré. Todas essas atividades atinentes com os rituais Pankararu ou com seus costumes. Como mostra a imagem 33, a água faz parte da brincadeira, sem contar o fato de acontecerem no terreiro das mangueiras que fica perto da Fonte do Posto.

Entre as práticas educativas nas escolas Pankararu salientamos a presença dos mais velhos para repassar seus conhecimentos. Isso mostra a relação entre comunidade, escola e a tradição. Ao introduzir o saber cultural no saber escolar, em que a água é vista como protagonista das atividades, a escola assume o papel intercultural, trazendo para seu espaço a ciência do povo e contextualizando suas histórias e tradições.

Através dos desenhos sentei-me na pedra e senti as águas emanadas dos desenhos dos estudantes. Águas azuis, cheirosas, saborosas, sensíveis, sagradas. Águas ancestrais. Ao ser aspergida pelos desenhos fui conduzida pelo saber Pankararu em que a Educação começa a partir do que somos: um ser de coletividade, de etnicidade; do que vivemos: um ser de experiências, de emoções, de inter-relação; e do que fazemos: um ser de decisão, de ação. Ao se verem como Pankararu, os estudantes fazem experiência com as águas, são tocados por elas e com esse toque “cantaram a realidade” (BACHELARD, 1989, p. 18). As águas povoam o imaginário dos estudantes como locais sagrados e provocam práticas educativas ao “educar” atitudes, sentidos e sensibilidades.

Enfim, os estudantes se apropriam de sua experiência com as águas em seu espaço natural e as relacionam com a sacralidade narrada na memória coletiva da comunidade e retomada nas práticas educativas que acontecem através de uma educação de sentidos em que a água passa a ter um papel central na vida e na cultura Pankararu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tudo era apenas uma brincadeira
E foi crescendo, crescendo, me absorvendo,
E de repente, eu me vi assim, completamente seu
Vi a minha força amarrada no seu passo
Vi que sem você não há caminho, eu não me acho.
Vi um grande amor gritar dentro de mim
Como eu sonhei um dia.
(Caetano Veloso, **Sonhos**)



Fonte: Desenho produzido por Estudante do 9º ano
da EEI Pankararu Ezequiel.
Arquivo pessoal, 2019

Tudo era apenas uma brincadeira! Um banho nos açudes, nos rios, nas chuvas, para uma apresentação às águas. Fui crescendo com ela e ela crescendo em mim. De repente, não muito que de repente, em meio a essa diversão, no exercício de escutar, de cheirar, de tocar meus sentidos foram sendo aguçados para um encontrar-me com as águas. De rituais de crescimento, amadurecimento e envelhecimento senti minhas forças, minhas energias amarradas no (com)passo das águas. E é nessa experiência que sinto que meu caminho continua seguindo o curso das águas. Sem ela não me acho! A voz dela ecoa dentro de mim como a força do Grande Espírito. O espírito das águas murmurou. Aruanas¹⁰⁵ emergiram, como bem representa o desenho que abre estas considerações finais.

Arrisco em dizer que os Pankararu são “filhos da água”. Antigamente filhos das águas da cachoeira do Rio Opará, hoje filhos das águas da Nasença, principal morada dos Encantados. Filhos que necessitam tomar banho nas bicas, na cachoeira para se limpar, se purificar, curar males físicos e espirituais. Que escutam os assobios e chamados, os estrondos de alerta, os murmúrios da tradição. Sentem o frescor que vem das gotinhas das águas, sua suavidade e força nas batidas das cachoeiras, o sofrer da mácula do descuido, a alegria da água ao cair das nuvens sendo abraçada pela mata e pelos rios. As águas educam o corpo e os sentidos dos Pankararu.

Digo isso não como uma verdade absoluta, pois comungo com Sueli Monteiro (2005, p. 146) que “não existem certezas definitivas”, mas busco trazer neste tópico o tecer de considerações daquilo que meus sentidos captaram na leitura da História, mas também dos entendimentos que obtive na convivência com os Pankararu, daquilo que consegui compreender, interpretar do imaginário de crianças e de seu relacionamento com a água, bem como das falas dos professores Pankararu registradas nas entrevistas que com eles realizei.

Tecer narrativas sobre a água foi um desafio. Como entrar em correntezas que ora eram de calma, ora de turbulência, visto que sua apropriação e representação referem-se às formas como as pessoas se veem e se compreendem no mundo. A água remete a uma história social e cultural. Compreendo que as águas são apropriadas pelos Pankararu como fonte de vida e representadas como um elemento sagrado, distanciando-se de um entendimento da água como um bem mercadológico. Constatei isso nos desenhos dos estudantes, na representação da água em forma de chuva, fontes, riachos, cachoeiras que florescem a natureza, alegam pássaros e pessoas, sendo usadas em banhos, roças e abastecimento de casas. “Água é vida!”.

¹⁰⁵ Como já foi assinalado, Aruana simboliza um espírito que paira sobre as águas no amanhecer.

Três pontos resumem estas minhas últimas considerações: 1. A água Pankararu no sagrado mistério da vida; 2. A água Pankararu no paradigma ecológico; e 3. A água Pankararu nas práticas educativas da comunidade e da escola. O **sagrado** é expressado pelo simbolismo da água da Nascença, pelos banhos de purificação na Bica da Camila, pelo ritual do banho dos noivos, cenas que acontecem aos olhos e proteção de um Encantado. Além dos desenhos das crianças, as falas dos professores também tomam a água como algo sagrado na tradição Pankararu. É nas águas que moram a ciência/saber tradicional deste povo. Esse entendimento que os Pankararu têm deste mineral advém de suas experiências e sensibilidades com a natureza, despertando memórias e imaginações diversas sobre esse elemento. Isso é uma visão de mundo que educa para uma relação de convivência e de cuidado com a natureza, que toma o ser humano como parte dela, um de seus fios¹⁰⁶. Visão essa que participa, partilha e dialoga com a **concepção do paradigma ecológico** defendido por Fridjof Capra (1996), em que o ser humano e o natural estão entrelaçados.

A educação, no entendimento dos Pankararu, é uma sabedoria expressada na convivência com a comunidade, é o ver, o crer, é o respeito com as tradições. A escola é um espaço de ensinamentos de tradições, em que o ato de ensinar se dá pela repetição de valores, de palavras e de contato, mas também pela observação, interação e convivência. Salta aos olhos que a base dos desenhos dos estudantes está na vivência de **práticas educativas** cotidianas, realizadas no espaço de “encantos” e “mistérios” tão conhecidos por eles, lugares que sustentam a cultura e a identidade Pankararu. Em qualquer destes espaços, a água inunda o saber "escolar e/ou local" como forma de vida.

Para os professores a água tem uma história que carrega a memória ancestral do povo Pankararu. Essa constatação firma e endossa suas convicções, perceptíveis quando se referem à história dos antepassados e à água da cachoeira do Rio São Francisco. Em minha pesquisa, e também em minha vivência com eles, percebo esta apropriação da água ancestral como ‘água sagrada’. Outro aspecto perceptível é que na história cultural da água e nos saberes do povo Pankararu ela é educadora. E isso perpassa, como vimos, o espaço escolar, seja nos discursos de estudantes e docentes, como nas práticas curriculares e extracurriculares realizadas na escola.

Embora que nenhum desenho tenha feito a ligação entre a água e as escolas, sinais revelam os entendimentos dos estudantes sobre ela, quando fazem referência - nas ilustrações - aos locais de abastecimento existentes na escola, como caixa d’água, torneiras, bebedouros e/ou atividades em sala de aula. Estas imagens e sentidos enfeitam corredores e paredes, dando-nos

¹⁰⁶ Neste momento quero me apropriar da imagem da teia de aranha conforme Fridjof Capra em seu livro **A teia da vida** (1996).

a ver que a água adentra as práticas educativas escolares assim como pode ser tomada como um objeto histórico presente no tempo.

Ainda no espaço escolar a água, ao ser apropriada como um elemento sagrado, suscita práticas educativas provenientes da ‘pedagogia do cuidado’, contemplada em atividades propostas pelos projetos escolares, como as visitas às fontes de água, os jogos escolares, o plantio de árvores nas bicas d’águas e etc. O planejamento escolar busca conscientizar o grupo discente para a preservação do que é sagrado. Há, porém, uma inversão da apropriação da água. Embora a água esteja presente nos conteúdos e projetos escolares, sua apropriação por parte dos alunos não parte da escola. Os alunos se apropriam da água na comunidade, no cotidiano, nas idas e vindas às fontes, na escuta atenta às histórias contadas pelos mais velhos. A escola, espaço de materialização de saberes pedagógicos, propõe um currículo entrelaçado com a comunidade, no qual o ‘conteúdo água’ é processado na convivência da comunidade. Ou seja, a água adentra na escola como um conteúdo de experiência.

As águas Pankararu são educadoras, criam imagens e despertam imaginações. Ao serem apropriadas e representadas na cultura deste povo elas cantam a realidade. Realidade multifacetada e esculpida por experiências e sensibilidades. A história cultural da água nos saberes indígenas Pankararu abriu espaços de sentidos que, por meio de saberes escolares, apontou para um mineral que limpa e protege, que fala e silencia, que toca e é tocado. Se essa pesquisa abriu este espaço de discussão, ela não traz a pretensão de fechá-lo, pelo contrário, abre alas para que novas experiências educativas com o saber cultural das águas do povo Pankararu sejam investigadas.

Pesquisar sobre as águas Pankararu foi como tomar banho na chuva e perceber que os pingos d’água, enquanto molham meu corpo, também continuam seu percurso no chão e aos poucos se juntam formando córregos, riachos e, pelo caminho do rio, chegam até o mar. E, ao mesmo tempo, são as mesmas águas que entram na terra e que se juntam por caminhos escondidos e lagos subterrâneos, alimentando os aquíferos e aparecendo de novo como mananciais, nascentes, cacimbas e olhos d’água. É impossível apreender todos os seus sentidos. São águas que alimentam, protegem, falam, cantam, choram, limpam, curam, encantam, inspiram sensações e emoções. Despertam, alertam e educam. São águas que brotam da terra, das raízes das árvores, brotam de/em mim. Banhar-se nas águas é banhar-se na vida! Então, o que nos resta? Banhar-nos nas águas. Afinal, nascemos de uma bolha de água, e, como disse o escritor Paul Claudel: “Tudo o que o coração deseja pode sempre reduzir-se à figura da água” (apud BACHELARD, 1989, p. 139).

Assim como todo desafio, esta pesquisa me deixa algumas perguntas em aberto, perceptíveis futuramente aos próprios Pankararu no escrever de sua história. Me perguntei por que a Nasceça é diferente de todas as outras fontes d'água? O que tem de diferente que a faz ser a Fonte Grande? Que relação tem com a Porta do Reino Encantado? O que dizem/pensam os mais velhos sobre ela? Ou ainda, quando as mudanças climáticas e socioculturais afetam a Nasceça, o que seria do seu Dono? Se diminuíssem as águas, se elas fossem poluídas e deixassem de existir, o que seria dos Pankararu? Essa mística com as águas, envolta de tantos outros questionamentos possíveis, se desdobra em outros focos de investigação ainda passíveis de serem estudados pela História Cultural.

Esta pesquisa sofre os limites da pretensão de interpretar o imaginário descrito através de desenhos sem considerar a intencionalidade dos seus autores, visto que nunca lhes foi pedido que os explicassem. Apesar disso, ela oferece análises que se valem dos instrumentos de pesquisa da História Cultural das Práticas Educativas ao permitir que as sensibilidades educadas pela experiência das águas dos Pankararu abram as portas do seu Reino Encantado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Manuel Coelho. Seara indígena: recriando terras pe(r)didas. In: SANTOS, Carlos Alberto Batista; SILVA, Edson Ely; OLIVEIRA, Edivânia Granja da Silva (org.). **História Ambiental, História Indígena e relações socioambientais no semiárido brasileiro**. Paulo Afonso: SABEH, 2018, p. 89-105.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **Educação escolar indígena**. Escola, cultura e educação. Texto mimeografado para o Curso de Formação de Formadores e Tutores do Projeto de Adequação do PROFORMAÇÃO. Hotel Canárius de Gaibu, 10 a 14 de setembro de 2007(a).

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **Limite e possibilidades da gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Texto mimeografado para o Curso de Formação de Formadores e Tutores do Projeto de Adequação do PROFORMAÇÃO. Hotel Canárius de Gaibu, 10 a 14 de setembro de 2007(b).

ALMEIDA, Eliene Amorim de. A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil. In: **Educação e contemporaneidade**. Revista da FAEEBA, Salvador, v. 19, n. 33, jan/jun 2010, p. 24-35.

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação**. A questão indígena e a escola. São Paulo: Editora Global, 2001 (2ª ed), p. 133-156.

ARANTES, Guilherme. **Planeta Água**. In: <https://www.letras.mus.br/guilherme-arantes/46315/>. Acesso em 29/12/2018.

ARAÚJO, Maria Lia Corrêa de; CALDAS Neto, Magda de; LIMA, Ana Eliza Vasconcelos (organizadores). **Sonhos submersos ou desenvolvimento?** Impactos sociais da Barragem de Itaparica. Recife: Editora Massangana, 2000.

ARRUTI, Maurício Paiva Andion. **O reencantamento do mundo**. Trama histórica e arranjos territoriais Pankararu. Dissertação para o grau de Mestre em Antropologia Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

AZEVEDO, Marta Maria; SILVA, Marcio Ferreira da. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora Global, 2004 (4ª ed), p. 149-166.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**. Ensaio sobre a imaginação das forças. 4ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. (Coleção biblioteca do pensamento moderno).

Bantu. Disponível em: <https://vivimetaliun.wordpress.com/2017/04/13/pessoas-bemba/>. Acesso em 08/02/2019.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. **Bachelard.** Pedagogia da razão, Pedagogia da imaginação. Petrópolis: Vozes, 2 ed, 201.1

BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos POTIGUARA da Paraíba.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

BARROS, Marcelo. **O Espírito vem pelas Águas.** São Paulo: Loyola, 2003.

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola.** 1ª edição. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em 25/04/2019.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000. (Coleção Typographos).

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulinas. 1987.

BEZERRA, Deisiane da Silva. **A atuação do padre Alfredo Dâmaso e suas contribuições para o reconhecimento étnico dos fulni-ô e as mobilizações indígenas no nordeste contemporâneo.** Dissertação de Mestrado em História da UFCG. Campina Grande/PB, 2018.

BOFF, Leonardo. **O casamento entre o céu e a terra: contos dos povos indígenas do Brasil.** São Paulo: Salamandra, 2001.

BOLIGIAN, Levon (et al.). **Geografia espaço e vivência – 6º ano. 5ª ed.** São Paulo: Saraiva, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Conferência proferida no SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 2001, Campinas, SP. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre a experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues [et al.]. Um estudo sobre as águas em Gaston Bachelard. In: **III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira – Presidente Prudente**, 11 a 15 de novembro de 2005. (p. 1-9).

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 02/01/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.040 de fevereiro de 2000**. Disponível in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 29/07/2019.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (FUNAI). **Modalidades de Terras Indígenas**. Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 14/05/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394 de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.433, de 08 de janeiro de 1997** – Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos e cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19433.htm. Acesso em 11/05/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Fundamental**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1999.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. Plano Nacional de Educação Indígena (PNEI). In: BRASIL - Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei 10.172/2001 – Educação Indígena. Capítulo 9, p. 1-4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 24/05/2018.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Movimento indígena no Brasil. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 143-175.

BRUNI, José Carlos. A água e a vida. In: **Tempo social**. Revista Sociológica. USP, São Paulo, 5 (1-2): 53-65, 1993 (editado em novembro de 1994).

CACIQUE SEATTLE. **Carta ao Presidente dos Estados Unidos Franklin Pierce**. 1854. In: MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Editora Global, 2009, p. 89-92.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CEB/CNE). **Resolução nº 03/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 13/04/1999. Sessão 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acesso em 14/09/2005.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CEB/CNE). **Parecer nº 14/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 17/11/1999. Sessão 1, p. 19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acesso em 14/09/2005.

CAMARGO, Carla Souza de. **A água e fluxos: ação coletiva, conflitos territoriais e povos indígenas na Transposição do rio São Francisco**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2017.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje** – 6º ano. 2ª ed. São Paulo: Editora Leya, 2015.

CANTO, Eduardo Leite do. **Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano**. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. Uma nova compreensão científica dos seres vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2012.

CAVALCANTE, Luciola Inês Pessoa. Formação dos professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígena da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, nº 22 (Janeiro-Abril), Manaus, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 13ª edição. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis< rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CHIRIBOGA, Oswaldo Ruiz. O direito à identidade cultural dos povos indígenas e das minorias nacionais: um olhar a partir do sistema interamericano. In: **SUR** - Revista internacional de direitos humanos. Número 5 • Ano 3 • 2006, p. 43-69. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/11/sur5-port-oswaldo-ruiz-chiriboga.pdf>. Acesso em: 29/07/2019.

CIRNE, Lúcio Flávio Ribeiro. **O espaço da coexistência: uma visão interdisciplinar de ética socioambiental**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB) – Regional Nordeste 2 (org.). **Por uma terra sem males**. Seminário de formação para educadores e educadoras. Recife: Escola Dom Bosco de Artes e Ofícios, 2003.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Outros 500: construindo uma nova história**. São Paulo: Salesiana, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE/CP). **Parecer nº 010/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 11/04/2002. Sessão 1, p. 14.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE/CP). Resolução nº 01/2004. In: Fundação Nacional do Índio, **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**, Brasília, DF: CGDTI/FUNAI, 2008, p. 481 - 482.

COSTA, Ivoneide de França. **O desenho como fonte histórica para estudos em História das Ciências**. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009. Disponível em:

http://anpuh.Org.br/uploads/anais.simposios/pdf/201901/1548772005_37dd42bfa321afed672c7a307ff7.pdf. Acesso em 03/01/2020.

CUNHA, Maria Teresa Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (org). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas** – itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 79-99.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. Anais da 28ª Reunião da Anped, 2005. Disponível in: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt0781int.pdf>. Acesso em 30/12/2020.

DANTAS, Mariana Albuquerque. Identidades indígenas no Nordeste. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 81-115.

Dogons. Disponível em <http://civilizacoesafricanas.blogspot.com/2010/05/dogons.html>. Acesso em 08/02/2019.

ELIADE, Mircea. **Shamanism. Archaic techniques of ecstasy**. New York: Bollingen Foundation, 1964.

ENCICLOPÉDIA DELTA-LAROUSSE. Rio de Janeiro: Editora Delta S.A., 1986, vol. 1.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DR. CARLOS ESTÊVÃO. **Projeto A importância da revitalização das nascentes e matas na Terra Pankararu**, 2016.

ESPAR, Vitoria Teresa da Hora (org.). **Pankararu**. Secretaria de Educação: Governo do Estado de Pernambuco, [2019].

ESPAR, Vitoria Teresa da Hora. **Processo de estadualização da Educação Escolar Indígena e desafios para um currículo intercultural**. Dissertação de Mestrado em Educação. Recife: UFPE, 2014.

ESTANISLAU, Bárbara Roberto. **A eterna volta: migração indígena e Pankararu no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Demografia. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica**. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>. Acesso em 24/05/2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. A. B. de M.; GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CHAVIER, M. do C. (org.). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Revista Educação e perspectiva**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan/abr 2004.

FAUSTO, Carlos. Formas sociais e políticas, ontem e hoje. In: MEC/Secretaria de Educação a Distância. **Índios no Brasil**. Caderno da TV Escola, n. 1. Brasília: MEC, 1999, p. 37-48.

FERREIRA, Ivson J.; ARRUTI, José Maurício Andion. **Relatório da identificação e delimitação da TI Pankararu-Entre Serras/PE**. 2000.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org.). **Antropologia, história e educação**. A questão indígena e a escola. São Paulo: Editora Global, 2001 (2ª ed), p. 71-111.

FIGUEIROA, Mariana Carneiro Leão. **Ad argumentandum tantum**: um olhar antropológico acerca do processo criminal da morte do cacique Xicão Xukuru. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2010.

FRANCISCO. **Laudato Si'**. Carta Encíclica sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

FREYRE, Gilberto. **Nordeste**: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil. 7ª edição. São Paulo: Global, 2004.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI); UNIDADE DE GESTÃO DO PROJETO – GESTÃO AMBIENTAL E TERRITORIAL INDÍGENA (GATI); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE AÇÃO INDIGENISTA (ANAÍ). **Etnomapeamento da Terra Indígena Entre Serras de Pankararu**. Disponível em: <https://1drv.ms/b/s!AoiZuL-mnp27g60qJwG4g2kmlR4ezQ>. Acesso em 23/05/2018.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI); UNIDADE DE GESTÃO DO PROJETO – GESTÃO AMBIENTAL E TERRITORIAL INDÍGENA (GATI); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE AÇÃO INDIGENISTA (ANAÍ). **Terra Indígena Entre Serras**. Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 23/05/2018.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI); UNIDADE DE GESTÃO DO PROJETO – GESTÃO AMBIENTAL E TERRITORIAL INDÍGENA (GATI); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE AÇÃO INDIGENISTA (ANAÍ). **Terra Indígena Pankararu**. Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 23/05/2018.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 31-57.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Secretaria da Educação. **Currículo intercultural dos Povos Indígenas de Pernambuco**. Currículo Intercultural. Concepções. 2ª versão em revisão. Recife, 2017.

GRUZINSKI, Serge. Por uma história das sensibilidades. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Sensibilidades na História: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2007, p. 7-8

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

HOLZER, Werther. **Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente**. Revista Território, Ano II, nº 3. 1997, p.77-85.

JULIÃO, Cristiane Gomes. **Os povos indígenas e o Estado brasileiro: a luta pelo território e meio ambiente ecologicamente equilibrado a partir das leis**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Antropologia Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

JULIÃO, Cristiane Gomes; VASCONCELOS, George de; MODERCIN, Isabel Froes; OLIVEIRA, Luana Bárbara Gomes (org.). **Pankararu**. PGTA – TI Pankararu. Plano de gestão territorial e ambiental da terra Indígena Pankararu. Aldeia Brejo dos Padres/Tacaratu, 2017.

LEÃO, Luciana. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. In: **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, vol. 15, n. 1, p. 171-182, jan-jun 2011, UFG/Campus Catalão. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/viewFile/32465/17293>. Acesso em 25/05/2018.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas/SP: UNICAMP, 1990. Disponível em: lelivros.love/book/download-historia-e-memoria-jacques-le-goff-em-epub-mobi-e-pdf. Acesso em 04/03/2020.

LLOYD, Harvey. **Manifesto Hopi**. Disponível em: <https://hernehunter.blogspot.com/2010/06/manifesto-hopi.html>. Acesso em 01/07/2019.

LOVO, Arianne Rayis. **“Lá sendo o lugar deles é também o meu lugar”**: pessoa, memória e mobilidade entre os Pankararu. Dissertação em Antropologia Social. Universidade Estadual de Campinas/SP, 2017.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, 2006.

MAGALHÃES, Justino. Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime. **Educação sociedade & culturas**, Porto Alegre: Edições Afrontamento, 1996, n. 5, p. 7-34. Disponível in: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC5/5-1-magalhaes.pdf>. Acesso em 31/12/2019.

MANAUARÁ, Verônica. Composição de tudo. In: PANKARARU, Maria; MARTINS, Fernanda; TAVARES, Joana Brandão; MELLO, Gabriela Saraiva de; TUPINAMBÁ, Potyra

Tê; GERLIC, Sebastián (org.). **Memória da Mãe-Terra**. Coleção Índios na visão dos índios. Thydéwà, 2014, p. 18-19.

MATTA, Priscila. **Dois elos da mesma corrente**: uma etnografia da Corrida do Imbu e da Penitência entre os Pankararu. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social na Universidade de São Paulo (USP). 2005.

MENEZES, Edilma Cavalcante Santos; PACHECO, Clecia Simone Gonçalves Rosa. A arte de educar as crianças do povo Entre Serras Pankararu: uma discussão no ensino e aprendizagens. In: **Revista Opará – Etnicidades, Movimentos sociais e Educação**, Paulo Afonso, ano 1, v. 2, junho/dez. 2013, p. 80-95.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Banco de dados**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, Acesso em 24/05/2018.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de história indígena e do indigenismo**. Tese para o concurso de livre docência/IFCH/Antropologia UNICAMP/Campinas, 2001.

MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. Cultura escolar e imaginário. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas (SP): Autores Associados, 2005, p. 141-155.

MORAIS, Julierme. Paul Veyne e Hayden White: duas visões acerca da narrativa histórica. In: **Aedos – Revista do corpo discente do PPG História da UFRGS**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 263-284, Ago. 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Editora Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE ETNICIDADE (NEPE), Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPE. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nepe/povosindigenas>, Acesso em 14/01/2008.

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges de. A escola enquanto instância cultural: observações sobre a concepção de cultura escolar. In: **Revista Encontro de Formação de Professores**. Uberaba, v. 1, n. 1, p. 1-6, 2013.

OLIVEIRA, Carlos Estêvão. O ossuário da “Gruta do Padre” em Itaparica e algumas notícias sobre remanescentes Indígenas no Nordeste. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Boletim do Museu nacional**, XIV-XVII, 1938-1941, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942, p. 151-184. Disponível em: Biblioteca Digital Curt Nimuendaju: http://biblio.etnolinguistica.org/estevao_1942_ossuario. Acesso em 26/04/2019.

OLIVEIRA, Edvânia Granja da Silva; VIEIRA, Maria do Socorro Tavares Cavalcante (org.). **Memórias e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu**. Petrolina: Instituto Federal/Sertão Pernambucano, 2019.

OLIVEIRA, Luís Antônio. **A língua Pankararu: puxando os fios da história**. Percurso Acadêmico apresentado ao Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/FAE/UFMG) como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Línguas, Artes e Literaturas. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção 169 sobre os povos indígenas e tribais**. Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004. In: SILVA, Luiz Fernando Villares e (org). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**, Brasília, DF: CGDTI/FUNAI, 2008, p. 54-63.

PANKARARU, Maria; MARTINS, Fernanda; TAVARES, Joana Brandão; MELLO, Gabriela Saraiva de; TUPINAMBÁ, Potyra Tê; GERLIC, Sebastián (org.). **Memória da Mãe-Terra**. Coleção Índios na visão dos índios. Thydewà, 2014.

PAMPLONA, Sérgio. O que é Permacultura? In: **Revista ECObrasília**, Brasília, Ano 1 nº1, julho/agosto 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B1tQ2XAFc1GdTDdRS0JWb0pJbms/view>. Acesso em 23/05/2018.

PESAVENTO, Sandra. Em busca de uma outra História: imaginando o imaginário. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 15, nº. 29, 1995, p. 9-27.

PESAVENTO, Sandra. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Sensibilidades na História: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2007, p. 9-21.

PINHEIRO FILHO, João Domingos; SILVA, Edson. Serra dos Cavalos (Caruaru/PE): caminhos das águas no semiárido pernambucano. In: SANTOS, Alberto Batista; SILVA, Edson Hely; OLIVEIRA, Edivania Granja da Silva (organizadores). **História Ambiental, História Indígena e relações socioambientais no semiárido brasileiro**. Paulo Afonso (BA): SABEH, 2018, p. 16-32.

PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO. **Educação indígena: se aprende mesmo é na comunidade**. Cartilha. Projeto Escolas de Índios: Centro de Cultura Luiz Freire, s/d.

PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO. **Meu povo conta**. Belo Horizonte, 2006.

POVO PANKARARU. **Escolas estaduais indígenas Pankararu**. Projeto Político Pedagógico. 2012.

REANI, Alberto. ...e onde estão os índios? Um olhar para a história do Nordeste na perspectiva da diversidade cultural. In: YAMASAKI, Alice Akemi; ALMEIDA, Jorge Miranda (org.). **Educação, ética e cultura**. São Paulo: Ed. LiberArs, 2012, p. 35-51.

REANI, Alberto. **Índios Pankará: entre a Serra e o Rio história, memória e alteridade**. Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Especialização em História do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco – CESVASF – (Pernambuco). 2013.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

RODRIGUES, Warná Vieira. **A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica Pankararu**. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas político culturais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Cidade das águas**. Usos de rios, córregos, bicas e chafarizes em São Paulo (1822-1901). São Paulo: Editora SENAC. 2007.

SANTOS, Alberto Batista; SILVA, Edson Hely; OLIVEIRA, Edivania Granja da Silva (org.). **História Ambiental, História Indígena e relações socioambientais no semiárido brasileiro**. Paulo Afonso (BA): SABEH, 2018.

SCOZ, Murilo. **Mídias alternativas no caminho do sujeito**. Uma abordagem semiótica. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Design do departamento de Artes & Design da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Design. Rio de Janeiro Setembro de 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=19274@1>. Acesso em 27/07/2019.

SERNA, Justo; PONS, Anacleto. **La historia cultural: autores, obras, lugares**. Barcelona: Akal, 2005.

SILVA, Abigail Noádia Barbalho da. **Imaginação criadora e educação: considerações sobre o pensamento de Gaston Bachelard**. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT32/32.1.pdf>. Acesso em 05/10/2019.

SILVA, Ana Carolina Aguerri Borges da. **As águas do rio São Francisco: disputas, conflitos e representações do mundo rural**. Tese apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. 2017.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação**. A questão indígena e a escola. São Paulo: Editora Global, 2001 (2ª ed).

SILVA, Flora Pereira da. **O universo cultural das falésias Bandiagara**. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/a-filosofia-dogon-e-a-origem-do-mundo/>. Acesso em 08/02/2019.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. - (Coleção Práticas Docentes).

SILVA, Josélia Ramos da. **O desafio da obrigatoriedade da temática indígena em sala de aula a partir da Lei 11645/2008**. Monografia para Especialização em Fundamentos da Educação. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2014.

SILVA, Josélia Ramos da. Saberes e espaços: notas sobre as práticas educativas do povo Pankararu. In: **Anais do IX Simpósio Nacional de História Cultural**. Culturas - Artes - Políticas: Utopias e distopias do mundo contemporâneo 1968 - 50 anos depois. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Cuiabá: UFMT, 2019.

SILVA, Orlando Sampaio. **Índios Pankararu de Itaparica**, Pernambuco (Pesquisa realizada em 1975). Cadernos do LEME, Campina Grande, v. 5, n. 1, 2013.

SILVA, Sandro Dutra. Prefácio. In: SANTOS, Carlos Alberto Batista; SILVA, Edson Ely; OLIVEIRA, Edivânia Granja da Silva (org.). **História Ambiental, História Indígena e relações socioambientais no semiárido brasileiro**. Paulo Afonso: SABEH, 2018, p. 8-9.

SIQUEIRA FILHO, José Alves de (org.). **Flora das Caatingas do Rio São Francisco**. História natural e conservação. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Estúdio Editorial Ltda, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação**. A questão indígena e a escola. São Paulo: Editora Global, 2001 (2ª ed.), p. 44-70.

VARTULI, Silvia Rachi; SIMAN, Lana Mara de Castro. **Conceito de representações: contribuições para a pesquisa sobre o ensino de história**. 2013. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/viewFile/5301/4236>. Acesso em 24/05/2018.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares. Uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 3-30.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1995, n. 0, p. 63-82. Disponível in: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>. Acesso em 29/06/2019.

WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

APÊNDICE A - Estrutura organizacional: espaço físico

AMBIENTES	ESCOLA Dr. CARLOS ESTÊVÃO	ESCOLA PANKARARU EZEQUIEL
1. Salas de Aulas	7	9
2. Secretaria	1	1
3. Direção	---	1
4. Biblioteca	1	1
5. Sala Professores	1	1
6. Cantina	---	---
7. Cozinha	1	1
8. Refeitório	1	---
9. Pátio	1	1
10. Sala Coordenação	---	---
11. Laboratório Informática	---	---
12. Banheiros	3	8
13. Dispensa	1	1
14. Almojarifado	1	1
15. Caixa d'Água	1	1
16. Água encanada	Sim	Não
17. Sala Acessibilidade	1	---
18. Auditório	---	1
TOTAL GERAL	20	27

APÊNDICE B - Estrutura organizacional: funcionários

FUNCIONÁRIOS	ESCOLA Dr. CARLOS ESTÊVÃO	ESCOLA PANKARARU EZEQUIEL
1. Assistente de Serviços Gerais	4	5
2. Auxiliar Administrativo	---	3
3. Bibliotecário	---	3
4. Coordenador	1	3
5. Coordenador de Informática	---	1
6. Merendeira	2	3
7. Motorista	7	12
8. Professor responsável	1	1
9. Professor Regente (6º ao 9º ano)	9	10
10. Secretário	2	3
11. Diretor	---	---
12. Assistente de Manutenção	1	---
13. Porteiro	2	2
TOTAL GERAL	29	46

APÊNDICE C - Estrutura organizacional: turmas e modalidades de ensino

MODALIDADES DE ENSINO	ESCOLA Dr. CARLOS ESTÊVÃO		ESCOLA PANKARARU EZEQUIEL	
	Turma	Quantidade	Turma	Quantidade
Educação Infantil		2		3
Ensino Fundamental 1	1º ano	1	1º ano	1
	2º ano	1	2º ano	2
	3º ano	1	3º ano	1
	4º ano	1	4º ano	1
	5º ano	2	5º ano	2
Ensino Fundamental 2	6º ano	1	6º ano	1
	7º ano	2	7º ano	2
	8º ano	1	8º ano	1
	9º ano	1	9º ano	2
Ensino Fundamental 2/EJA	---	---	3º ciclo	1
	---	---	4º ciclo	1
Ensino Médio	---	---	1º ano	1
	---	---	2º ano	1
	---	---	3º ano	1
Ensino Médio/EJA	---	---	1º ano	1
	---	---	3º ano	1
TOTAL GERAL		13		23

APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas

I – Identificação

1. Entrevistado nº ____; 2. Idade; 3. Gênero; 4. Escolaridade; 5. Área de formação; 6. Escola em que atua; 7. Função; 8. Disciplina; 9. Séries; 10. Modalidade de ensino; 11. Carga horária semanal; 12. Tempo de ensino; 13. Mora na Aldeia.

II – Prática docente e representação da água

1. O que é água para você?
2. Qual a importância da água para sua vivência?
3. Como chega a água na escola?
4. Você trabalha a questão da água em sala de aula?
 - a) Se sim, quando? Como? Onde?
5. Que atividades já desenvolveu junto a seus (suas) alunos(as) sobre a água?
6. Qual é o entendimento de água é dado aos(as) alunos(as)?
7. Já desenvolveu algum projeto escolar sobre a água?
 - a) Se sim, qual era o tema? Onde, como, quem estava envolvido e qual resultado?
8. Que cuidados acredita que seus (suas) alunos(as) tem para com a água?
9. Atualmente desenvolve alguma atividade referente a água?
10. Qual a importância de um currículo intercultural, diferenciado e específico?
11. Você considera que o currículo atual favorece ao ensino sobre a utilização da água, na sua prática docente?
12. No que os livros didáticos, adotados na escola, ajudam no debate sobre a água, na sua prática docente?

III – Água e os saberes culturais

1. A água faz presença na história do povo Pankararu?
 - a) Se sim, como?
2. Que relação tem a água com a cultura do povo Pankararu?.

ANEXO A - Parecer Consubstanciado
da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/CEP)

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Água que limpa e protege: uma história cultural da água nos saberes indígenas (2001-2017)

Pesquisador: JOSELIA RAMOS DA SILVA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 3

CAAE: 97242518.9.0000.5182

Instituição Proponente: Universidade Federal de Campina Grande

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.360.902

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1184740.pdf de 04/05/2019) e do Projeto Detalhado.

INTRODUÇÃO

Os caminhos percorridos pelas águas, geram inúmeros desdobramentos, alguns já pronunciados em alguns discursos veiculados pela imprensa e publicados em dissertações e teses acadêmicas. Primeiro no sentido de denunciar às péssimas condições de higiene nas cidades, depois pelo uso da água em irrigações, cultivos, pisciculturas, canais, manejo do solo, abastecimento em sistemas ou encaenação. Também há uma quantidade significativa de trabalhos que abordam a questão sanitária, além da problemática ecológica, envolvendo o aquecimento global. No entanto, nenhum destes trabalhos discutem a experiência educativa advinda do contato com a água, ou mais ainda, tê-la como objeto histórico nas pesquisas desenvolvidas dentro da História. O que me leva a refletir que todos os trabalhos científicos passam pela água, mas não se banham em suas fontes. Assim, acredito que esse projeto de pesquisa traz um novo olhar, que busca ver a água circular em forma de saber nos discursos educativos, percebendo-a como elemento de uma educação de sentidos. Além disso, acredito que este olhar acadêmico possa gerar uma contribuição a aldeia dos Pankararu acerca sobre como eles olham e sentem a água historicamente. Talvez ter um olhar

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040

UF: DF **Município:** BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.360.902

diferente para com a água, que não esteja voltado apenas a sua composição química, como uma molécula H₂O, provoque uma mudança considerável no relacionamento entre o ser humano e este elemento essencial à vida. Se aventurar no universo indígena é navegar em rios férteis, ricos em biodiversidades. São povos diferentes, com identidade, organização, cultura, história específica. Quem são eles? Se identificam como índios? Esta denominação que os homogeneizam (conceito atribuído pelos europeus no século XVI). Povos que através de suas mobilizações, seja por demarcações de Terra seja para conseguir seu reconhecimento identitário, conquistaram considerável visibilidade, como atores sociopolíticos na sociedade nacional, impondo novas formas de visão, pesquisa e reflexões. Há quem considere os descendentes indígenas como remanescentes e/ou ressurgidos, mas eles se consideram como povos resistentes. Nosso primeiro contato com a água, foi observando o curso dos rios que cruzava para ir à universidade entre a cidade de João Pessoa na Paraíba e Goiana em Pernambuco. Com o passar do tempo e o interesse em pesquisar na especialização sobre o cotidiano indígena, percebemos a ligação direta com a água, as sociabilidades, as festividades, os cuidados com o corpo tratados na água. Alargando as possibilidades, passamos a verificar a possibilidade e viabilidade de propor um projeto de pesquisa sobre as práticas educativas da água: a quantidade de fontes sobre o tema foram uma resposta positiva. Tinha uma ideia, e as fontes me ofertavam a possibilidade de escrever essa história sensível. São leis, Diretrizes Curriculares, dispositivos reguladores como Projetos políticos Pedagógicos, materiais didáticos, desenhos criados pelo corpo discente, depoimentos orais do corpo docente, todos imprimindo um tipo de discurso sobre a água. Para o recorte cronológico desse projeto de pesquisa, optamos por iniciar no ano de 2001, por ser o período que demarca o início do processo de estadualização das escolas indígenas no Estado de Pernambuco, regulamentando o funcionamento do ensino da Educação Básica para as escolas indígenas. Para o ponto de chegada, optamos pela data de 2017. Definimos como recorte espacial duas escolas: Escola Estadual Indígena Dr. Carlos Estêvão e a Escola Estadual Indígena Ezequiel dos Santos. A primeira foi escolhida por ser a gênese da escola Pankararu. A segunda, Escola Estadual Indígena Ezequiel dos Santos, é mais recente. Fundada em 1990 pela Prefeitura de Tacaratu, contempla o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Estas duas escolas estão localizadas na Aldeia Brejo dos Padres. Assim, posicionamos essa proposta de pesquisa no campo da História Cultural, que assinala uma reinvenção do passado capaz de construir nossa contemporaneidade, conforme assinala Sandra Pesavento (2003, p. 16). É fato que houve uma nítida mudança na História graças ao advento da História Cultural, responsável por dar visibilidade aos sentidos conferidos ao mundo e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas e práticas.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.360.902

Aspectos da cultura, das formas de expressão e tradução da realidade que se fazem de forma simbólica e passaram a ser presença forte na produção da História. Os trabalhos que passaram pela água se dedicaram a entender os problemas gestados pelo seu mau uso. Nós, propomos pensar como o caminho das águas provoca (ou povoa) o imaginário escolar, forjando práticas educativas.

HIPÓTESE

Não há hipóteses.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada será a ANÁLISE DO DISCURSO, sobre a utilização da água que visa implementar saberes culturais pela educação dos sentidos. A análise do discurso se configura como um "campo de confluência entre a Linguística e as Ciências Sociais" (ORLANDI, 2007, P. 16), onde em uma há a afirmação da imanência da linguagem e, em outra, a transparência da história (LEÃO, 2011, p.171). Os discursos, são aqui entendidos como uma interrelação de signos, leitura e interpretação, requerem métodos específicos para analisá-los. Reconstruir representações constitutivas de um grupo social conduz o historiador a privilegiar certos objetos de estudo, fontes e técnicas para desenvolver uma pesquisa. Diante da existência de duas correntes de Análise do Discurso, me pauto pela Análise Crítica do Discurso, embasandome na interpretação semiótica. Ao percorrer o caminho desta proposta de análise nosso olhar se volta para as representações da água construídas, nos livros didáticos, nos Projetos Educacionais e Projeto Político Pedagógico (das escolas). Também nos guiamos pelos saberes instituídos nas Diretrizes Curriculares do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e demais dispositivos reguladores da Educação Escolar. Além das representações imagéticas dos discentes, do Ensino Fundamental, dos desenhos criados por eles. Um procedimento técnico que utilizaremos como fonte nesse projeto de pesquisa é a entrevista, a ser realizada com professores (que ministram disciplinas diferentes: história, geografia, ciências). Esse projeto de pesquisa envolvido entre os saberes, sensibilidades, representações à partir de pressupostos teóricos e experiências sentidas, tem uma abordagem qualitativa, visto que os dados levantados são de natureza semiótica, devendo ser interpretados e não mensurados. Analisar o que o semiótico tem a dizer dele mesmo exige do pesquisador uma escuta sensível dos ditos e dos não ditos, dos silêncios, do sentido dos sujeitos sociais buscando interpretar suas apropriações e representações, saberes que orientam suas práticas educativas.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

**COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA**

Continuação do Parecer: 3.360.902

Objetivo da Pesquisa:**OBJETIVO PRIMÁRIO**

Analisar os discursos educativos sobre a utilização da água, responsáveis por implementar saberes culturais pela educação dos sentidos, nas escolas indígenas Pankararu, do Brejo dos Padres, no período que vai de 2001 a 2017.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

1. Registrar a história da água nas Escolas Pankararu do Brejo dos Padres, seus percursos inscritos nos discursos pedagógicos que alertam para os cuidados com a água;
2. Problematizar o saber pedagógico sobre a água, por meio dos saberes instituídos nas Diretrizes Curriculares, nos materiais didáticos e nos demais dispositivos reguladores da Educação Escolar Indígena; e
3. Entender como o caminho das águas provoca (ou povoa) o imaginário escolar, forjando práticas educativas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**RISCOS**

Os riscos que esta pesquisa poderá enfrentar são: os imprevistos no andamento do calendário das atividades escolares, devido a própria flexibilidades do cotidiano de uma escola; e o cansaço ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio nas entrevistas. Para tanto, procuraremos adequar nosso tempo de pesquisa de campo com as possíveis flexibilizações de calendário das atividades escolares, como também limitaremos o tempo de gravações e pausaremos as entrevistas conforme o comportamento e as atividades dos entrevistados.

BENEFÍCIOS

Esperamos trazer para a Academia e para as escolas indígenas Pankararu um olhar específico para a questão da água, um olhar que busca ver a água circular em forma de saber nos discursos educativos, percebendo-a como elemento de uma educação de sentidos. Além disso, suscitar uma reflexão ampla, no âmbito escolar indígenas, sobre como os discursos educativos pedagógicos estão ou não alertando para os cuidados com a água.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente estudo tem o objetivo de analisar os discursos educativos sobre a utilização da água, responsáveis por implementar saberes culturais pela educação dos sentidos, nas escolas indígenas Pankararu, do Brejo dos Padres, no período que vai de 2001 a 2017. Esses projetos foram

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA**Telefone:** (61)3315-5877**E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.360.902

catalogados e registrados por professores e coordenadores das Escolas Indígenas Dr. Carlos Estevão e Ezequiel dos Santos, localizadas na Aldeia Brejo dos Padres/PE. A metodologia utilizada será a ANÁLISE DO DISCURSO, sobre a utilização da água que visa implementar saberes culturais pela educação dos sentidos.

Caráter acadêmico: Projeto de pesquisa apresentado ao Programa e Pós-Graduação em História para seleção do curso de mestrado em História, na linha de pesquisa História Cultural das Práticas Educativas
Número de participantes: 07

Previsão de início do estudo: março a junho de 2018.

Previsão de encerramento do estudo: março de 2020.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Quanto ao registro de consentimento livre e esclarecido – referente ao arquivo " Termo_consentimento.docx", postado na Plataforma Brasil em 30/08/2018, seguem as seguintes considerações:

1.1. Solicita-se incluir no Processo e Registro do Consentimento Livre e Esclarecido e/ou do Assentimento Livre e Esclarecido o compromisso do/a pesquisador/a de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada. (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 3º, Inciso IV).

RESPOSTA: Foi incluso no Processo e Registro do Consentimento Livre e Esclarecido que os resultados do estudo dessa pesquisa serão divulgados por escrito ao participante de pesquisa/responsável legal por nós, que entregaremos uma impressão da dissertação em suas mãos, ao término da escrita da nossa dissertação.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. O Processo e o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido devem trazer, de forma explícita, os meios de contato com o/a pesquisador/a responsável (endereço, E-MAIL e TELEFONE nacional). Se não houver Registro por escrito deste Processo, o/a pesquisador/a deverá entregar estas informações por escrito (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Incisos VIII e X). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Foi incluso no documento tais contatos da pesquisadora responsável - Endereço Rua

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040

UF: DF Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.360.902

Governador José Américo, nº 37, bairro Brasília, cidade Bayeux/PB, CEP 58307-270; celular (83) 987202418; e-mail joseliaagua@hotmail.com

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.3. O Processo e Registro do Consentimento Livre e Esclarecido devem informar os meios de contato com o CEP (endereço, E-MAIL e TELEFONE nacional), assim como os horários de atendimento ao público. Também é necessário apresentar, em linguagem simples, uma breve explicação sobre o que é o CEP. Como o estudo envolve análise ética pela Conep, estas recomendações também devem ser estendidas a esta Comissão (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Incisos IX e X). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Foi incluso no documento o seguinte esclarecimento a essa questão.

Caso se sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: (83)2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande. Horário de atendimento de segunda a sexta-feira de 07h às 12h e 14h às 17h. O CEP tem a função de revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. Tem ainda o papel consultivo e educativo, fomentando a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração. Também poderá entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, sendo a mesma uma comissão do Conselho Nacional de Saúde criada com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. A Conep tem o dever de examinar os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos em áreas temáticas especiais, encaminhadas pelos CEP das instituições, e está trabalhando principalmente na elaboração de normas específicas para as áreas, dentre elas, genética humana, reprodução humana, novos dispositivos para a saúde, pesquisas em populações indígenas, pesquisas conduzidas do exterior e aquelas que envolvam aspectos de biossegurança. A Conep está situada na SRNTV 701, Via W 5 Norte – Edifício PO 700, 3º andar, bairro Asa Norte, cidade Brasília / DF, CEP 70.719-049, telefone: (61) 3315-5877, e-mail: conep@saude.gov.br. Horário de atendimento on-line

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.360.902

1.4. Caso o/a pesquisador/a opte pelo Registro do Consentimento Livre e Esclarecido por escrito, os campos de assinaturas e rubricas devem ser identificados de acordo com a terminologia prevista na Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 2º, Incisos XIII e XVII, ou seja, empregando-se os termos "pesquisador responsável" e "participante de pesquisa/responsável legal". Os campos de assinaturas não devem estar separados do restante do documento (exceto quando, por questões de configuração da página, isto não for possível) e não devem conter campos adicionais, além de nome e data. Solicita-se a adequação.

RESPOSTA: Os campos de assinaturas foram alterados no documento empregando os termos "Pesquisadora Responsável" e "Participante de Pesquisa/responsável legal".

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.5 A Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso I, prevê que o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, em suas diferentes formas, deve conter "a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa". O documento apresentado não esclarece ao participante de pesquisa sobre os procedimentos adotados, no que se refere ao local e tempo dispensado para sua participação no estudo. Solicita-se incluir neste e nos demais documentos pertinentes, os itens solicitados.

RESPOSTA: Foi acrescentado que as entrevistas serão realizadas de comum acordo, sendo marcadas previamente com o(a) participante de pesquisa em que estabeleceremos um local conforme seu agrado, seja na escola onde trabalha ou na sua residência ou em outro local de sua indicação. O tempo de duração das entrevistas tem previsão de uma hora, porém será de acordo com a disponibilidade do(a) participante de pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.6. Quanto ao uso de imagem e voz, conforme previsto no estudo, solicita-se que seja incluído no registro de consentimento livre e esclarecido, AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E/OU VOZ, inserindo opções excludentes ("sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz" e "não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz").

RESPOSTA: Foi inserido no Registro a autorização a opção de autorização de uso de imagem e/ou voz de forma objetiva com opções excludentes, da seguinte maneira:

() Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.360.902

() Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Mesmo que a pesquisa tenha "financiamento próprio", solicita-se detalhamento do orçamento previsto, de acordo com o solicitado pela Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.e.

RESPOSTA: O orçamento foi detalhado e incluso da seguinte forma:

ORÇAMENTO

1. Fonte Financiadora – Pesquisador Responsável.

2. Forma e valor da remuneração do pesquisador responsável – Remuneração salarial com valor líquido mensal de R\$ 3.510,89

3. Itens:

a) Material permanente: um notebook no valor de R\$ 1.200,00; uma impressora Epson no valor de R\$ 1.500,00; um gravador de voz no valor de R\$ 100,00 - valor total do material permanente R\$ 2.800,00.

Destinado para registro da pesquisa

b) 4 Resma de papel ofício A4, valor unitário resma de R\$ 22,50 - valor total de R\$ 44,50. Destinado para registro da pesquisa

c) 3 Cartucho de tinta para impressão, valor unitário cartucho de R\$ 50,0 – valor total R\$ 150,00. Destinado para registro da pesquisa

d) 14 Pilhas Panasonic AAA, valor unitário R\$ 4,50 – valor total R\$ 63,00. Destinado para registro da pesquisa

e) 16 Passagem de ônibus interestadual, valor de cada passagem R\$ 110,00 – valor total de passagem R\$ 1.760,00. Destinado para o deslocamento do pesquisador principal para o campo de pesquisa

f) 16 Livros num valor unitário R\$ 50,0 – valor total R\$ 800,00. Destinado para análise da pesquisa

g) 05 Impressão da dissertação no valor de R\$ 26,00 – valor total de impressão R\$ 130,00. Destinado para depósito da dissertação.

h) 03 Encadernação simples, valor de cada encadernação R\$ 3,50 – valor total de encadernação simples R\$10,50. Destinado para depósito da dissertação.

i) 02 Encadernação capa dura no valor unitário de R\$ 121,00 – valor total de encadernação dura R\$ 242,00. Destinado para depósito da dissertação.

j) Despesas com os participantes da pesquisa R\$ 00,00.

TOTAL GERAL DO ORÇAMENTO em Real: R\$ 6.000,00

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040

UF: DF **Município:** BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.360.902

3. O Sistema CEP/Conep não analisa projetos de pesquisa que já tenham iniciado a coleta de dados junto ao campo de pesquisa. Solicitam-se esclarecimentos e a adequação, conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.9, e recomenda-se que nos documentos do protocolo seja apresentado o mesmo cronograma de forma padronizada, com o máximo de detalhamento sobre as fases do estudo, organizado da data inicial até a previsão de final do estudo, com o compromisso expresso do/a pesquisador/a de que não iniciará a coleta de dados antes da aprovação final do Sistema CEP/Conep.

RESPOSTA: O cronograma foi detalhado e incluso da seguinte forma

CRONOGRAMA

ANO: 2018

Março a Junho: participação nas aulas das disciplinas obrigatórias.

Agosto a Novembro: participação nas aulas das disciplinas optativas; levantamento de dados.

Março a Dezembro: levantamento bibliográfica; revisão bibliográfica; análise bibliográfica.

ANO: 2019

Janeiro a Dezembro: Revisão bibliográfica; análise bibliográfica.

Junho: Pesquisa de campo – levantamento de dados/material didático; levantamento de dados/entrevistas.

Junho a Setembro: Análise dos dados.

Abril e Maio: escrita do 1º capítulo.

Junho e Julho: escrita do 2º capítulo.

Agosto: Qualificação

Agosto e Setembro: escrita do 3º capítulo.

Dezembro: elaboração do relatório final

ANO: 2020

Janeiro e Fevereiro: elaboração do relatório final.

Março: defesa da dissertação.

DATA: Março de 2018 a Março de 2020

DATA da PESQUISA DE CAMPO: Junho de 2019 a a Setembro de 2019

OBSERVAÇÃO: A pesquisa de campo – levantamento de dados do material didático e as entrevistas – só serão realizadas após a aprovação final do Sistema CEP/Conep.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040

UF: DF **Município:** BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.360.902

4. Quanto às autorizações, declarações e termos necessários. Como a pesquisa prevê entrada em terra indígena, solicita-se a autorização da Presidência da FUNAI conforme estabelece a legislação Brasileira e Instrução Normativa nº 001/PRESI/1995 - FUNAI. Solicita-se a apresentação da autorização da Presidência da FUNAI para entrada em terra indígena ou a declaração do/a pesquisador/a de que esta será obtida antes do início da pesquisa.

RESPOSTA: a solicitação da autorização da Presidência da FUNAI para entrada em terra indígena foi feita, estando em processo sob nº 08774.000158/2019-59 (segue em anexo cópia do memorando). Será encaminhado pela Plataforma Brasil uma declaração da pesquisadora responsável de que a autorização será obtida antes do início da pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

5. Solicita-se que as informações contidas nos documentos "Projeto Detalhado" e "PB Informações Básicas" sejam atualizados de forma a não existir incoerências em seu conteúdo, principalmente no que diz respeito aos itens sobre "Orçamento Financeiro detalhado", "Cronograma", "Metodologia"). Solicita-se adequação e submissão dos documentos atualizados na Plataforma Brasil.

RESPOSTAS: Os documentos foram adequados e submetidos na Plataforma Brasil.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

6. Nos documentos do projeto, existem referências exclusivamente à Resolução CNS nº 466 de 2012. Considerando que é um projeto cuja metodologia utilizada é de Ciências Humanas e Sociais, recomenda-se estar em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e à Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena), especialmente nas declarações e no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (quando houver).

RESPOSTA: As declarações foram devidamente adequadas e submetidas na Plataforma Brasil.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.360.902

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1184740.pdf	04/05/2019 19:56:33		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisador_Responsavel.docx	04/05/2019 19:50:01	JOSELIA RAMOS DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	04/05/2019 19:44:43	JOSELIA RAMOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre_1.docx	04/05/2019 19:43:38	JOSELIA RAMOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre.docx	04/05/2019 19:43:19	JOSELIA RAMOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Joselia_1.doc	04/05/2019 19:42:50	JOSELIA RAMOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Joselia.doc	04/05/2019 19:42:28	JOSELIA RAMOS DA SILVA	Aceito
Outros	Modelo_termo_divulg.docx	15/12/2018 09:55:30	JOSELIA RAMOS DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevistas.docx	15/12/2018 09:51:12	JOSELIA RAMOS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.docx	29/10/2018 10:46:57	JOSELIA RAMOS DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso.docx	29/10/2018 10:34:33	JOSELIA RAMOS DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_Permissao_Aldeia.docx	24/07/2018 17:57:20	JOSELIA RAMOS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 3.360.902

BRASILIA, 12 de Junho de 2019

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

ANEXO B - Autorização da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)



1338863

08774.000158/2019-59



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 43/AAEP/PRES/2019

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Josélia Ramos da Silva	PROCESSO Nº:	08774.000158/2019-59
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº 1.201.391 SSP/PB
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Federal de Campina Grande/PB.		
PATROCINADOR:	*****		
OBJETIVO DO INGRESSO			
Desenvolver o projeto de pesquisa científica intitulada: “Água que limpa e protege: uma história cultural da água nos saberes indígenas” , pelo Programa de Pós-Graduação em Historia da Universidade Federal de Campina Grande/Paraíba - PB.			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
*****	*****	*****	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Pankararu/Aldeia Brejo dos Padres	POVO INDÍGENA:	Pankararu
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Baixo São Francisco	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	01 de julho DE 2019	TÉRMINO:	01 de setembro de 2019.
Autorizo.			
RESSALVAS:			

- Esta autorização não inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização;
- Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade;
- Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético;
- Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.



Documento assinado eletronicamente por **Franklimberg Ribeiro de Freitas, Presidente**, em 30/05/2019, às 21:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site: http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1338863** e o código CRC **325F4A77**.

Referência: Processo nº 08774.000158/2019-59

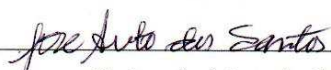
SEI nº 1338863

ANEXO C - Permissão da Aldeia

TERMO DE PERMISSÃO

Aldeia Brejo dos Padres – Pankararu, 06 de JULHO de 2018.

Nós, JOSÉ AUTO DOS SANTOS (Cacique), PEDRO MONTEIRO DA LUZ (Cacique), JOSÉ DA CRUZ DOS SANTOS (Coordenador Geral das Escolas Estaduais Indígenas Pankararu), juntamente com o CHEFE DO POSTO INDÍGENA FUNAI do Brejo dos Padres-Pankararu, consentimos que a Sra. JOSÉLIA RAMOS DA SILVA, matrícula 201811218, portadora da cédula de Identidade 1.201.391, e do CPF nº 603.367.064-72, aluna da Universidade Federal de Campina Grande/PB, regulamente matriculada no programa de Pós-graduação em História, no curso de Mestrado, realize sua pesquisa acadêmica em nossa Aldeia. Temos ciência que o objeto é a temática água, no tocante à sua simbologia, com o objetivo de analisar os discursos educativos sobre a utilização da água, responsáveis por implementar saberes culturais pela educação dos sentidos nas Escolas Estaduais Pankararu Dr. Carlos Estevão e Ezequiel, na Aldeia Brejo dos Padres.




Cacique José Auto dos Santos

José Auto dos Santos
Cacique Geral Pankararu
CPF: 348.449.457-34



Cacique Pedro Monteiro da Luz

Pedro Monteiro da Luz
Cacique Pankararu
Mat. 117-47-00
CPF 542.453.464-34


Coordenador Geral das Escolas Estaduais Indígenas Pankararu
José da Cruz dos Santos
Coordenador Geral
Mat. 267.380-0


Chefe do Posto Indígena FUNAI do Brejo dos Padres

José Cordeiro dos Santos
Coordenador Técnico Local
de Patrolândia - PE
Coordenação Bacia São Francisco - BA
Part. nº 114/PRES. FUNAI de 17.06.2014

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
Linha de Pesquisa III – História Cultural das Práticas Educativas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Por meio deste, convidamos o(a) Senhor(a) para participar da pesquisa de dissertação de mestrado, que está sendo desenvolvida por Josélia Ramos da Silva, intitulada “Água que limpa e protege: uma história cultural da água nos saberes indígenas”, que está associado ao Programa de Pós-Graduação em História, vinculado a Linha de pesquisa III da Universidade Federal de Campina Grande que discute a História Cultural das Práticas Educativas. Tendo como orientadora a Prof^a Dra. Vivian Galdino Andrade.

Os objetivos do estudo é analisar os discursos educativos sobre a utilização da água, responsáveis por implementar saberes culturais pela educação dos sentidos, nas Escolas Estaduais Indígenas Pankararu Dr. Carlos Estevão e Ezequiel dos Santos, ambas localizadas na Aldeia Brejo dos Padres/PE, com recorte temporal de 2001 a 2017. Tornar “documento” o caminho das águas nas práticas educativas é trazer um novo olhar, que busca ver a água circular em forma de saber nos discursos educativos, percebendo-a como elemento de uma educação de sentidos.

Esclarecemos que sua participação será por meio de entrevistas oral sobre o tema adotado, cujo instrumento utilizado será um gravador de voz eletrônico. As entrevistas serão realizadas de comum acordo, sendo marcadas previamente com o(a) Senhor(a) em que estabeleceremos um local conforme seu agrado, seja na escola onde trabalha ou na sua residência ou em outro local de sua indicação. O tempo de duração das entrevistas tem previsão de uma hora, porém será de acordo com a disponibilidade do(a) Senhor(a). Solicitamos, também, a autorização do uso de imagens fotográficas de seus materiais didáticos, a fim de evidenciar sua prática docente em eventos dessa área de estudo, em revistas científicas e na própria dissertação desta pesquisa, como também as transcrições na íntegra de sua voz na escrita da dissertação dessa pesquisa.

Informamos que esta pesquisa pode oferecer como riscos imprevistos no andamento do calendário das atividades escolares, devido a própria flexibilidades do cotidiano de uma escola; e o cansaço ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio nas entrevistas. Para tanto,

procuraremos adequar nosso tempo de pesquisa de campo com as possíveis flexibilizações de calendário das atividades escolares, como também limitaremos o tempo de gravações e pausaremos as entrevistas conforme o comportamento e as atividades dos entrevistados.

Quanto aos benefícios desta pesquisa esperamos trazer para a Academia um novo olhar para a questão da água, um olhar que busca ver a água circular em forma de saber nos discursos educativos, percebendo-a como elemento de uma educação de sentidos. Além disso, suscitar uma reflexão ampla, no âmbito escolar indígenas, sobre como os discursos educativos pedagógicos estão ou não alertando para os cuidados com a água.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária e poderá sentir-se absolutamente à vontade em deixar de participar da presente pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa. Ao decidir deixar de participar da pesquisa você não terá qualquer prejuízo no restante das atividades a serem desenvolvidas iremos devolver todos os áudios e as imagens fotografadas em CD/ROM, sem que haja nenhum prejuízo para si.

Informamos que os resultados do estudo dessa pesquisa serão divulgados por escrito ao Participante de Pesquisa/responsável legal por nós, que entregaremos uma impressão da dissertação em suas mãos, ao término da escrita da nossa dissertação.

O(A) Senhor(a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável a qualquer momento pelos seguintes meios: Endereço Rua Governador José Américo, nº 37, bairro Brasília, cidade Bayeux/PB, CEP 58307-270; celular (83) 987202418; e-mail joseliaagua@hotmail.com

Caso se sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: (83)2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande. Horário de atendimento de segunda a sexta-feira de 07h às 12h e 14h às 17h. O CEP tem a função de revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. Tem ainda o papel consultivo e educativo, fomentando a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração.

Também poderá entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, sendo a mesma uma comissão do Conselho Nacional de Saúde criada com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. A Conep tem o dever de examinar os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos em áreas temáticas especiais, encaminhadas pelos CEP das instituições, e está trabalhando principalmente na elaboração de normas específicas para as áreas, dentre elas,

genética humana, reprodução humana, novos dispositivos para a saúde, pesquisas em populações indígenas, pesquisas conduzidas do exterior e aquelas que envolvam aspectos de biossegurança. A Conep está situada na SRNTV 701, Via W 5 Norte – Edifício PO 700, 3º andar, bairro Asa Norte, cidade Brasília / DF, CEP 70.719-049, telefone: (61) 3315-5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Horário de atendimento on-line

Informamos que o (a) senhor (a) receberá uma via do Termo de Consentimento livre e Esclarecido.

Pesquisadora Responsável
Josélia Ramos da Silva
(83) 98720-2418

Consentimento livre e Esclarecido

Eu, _____
portador(a) do _____ declaro
que li as informações sobre a pesquisa, citada a cima, e que me sinto esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda, por minha livre vontade, que aceito participar, cooperando com a coleta de informações para a mesma e cedo os direitos de minha entrevista, gravada em _____ para que Josélia Ramos da Silva possa usa-la integralmente, desde a presente data, abdicando de direitos meus e de meus descendentes.

- () Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.
() Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

_____/_____/_____
Local e data

Assinatura do Participante de Pesquisa/responsável legal

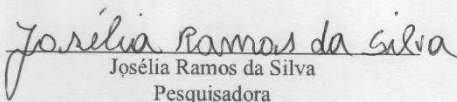
ANEXO E - Termo de Compromisso de divulgação de resultados

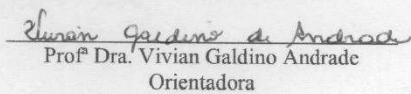
Termo de Compromisso de divulgação dos resultados

Por este termo de responsabilidade, nós, abaixo – assinados, respectivamente, pesquisadora e orientadora da pesquisa intitulada “ÁGUA QUE LIMPA E PROTEGE: UMA HISTÓRIA CULTURAL DA ÁGUA NOS SABERES INDÍGENAS (2001-2017)” assumimos o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Campina Grande, 24 de AGOSTO de 2018.


Josélia Ramos da Silva
Pesquisadora


Profª Dra. Vivian Galdino Andrade
Orientadora