

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia



Ana Célia do Nascimento Morais

Educação, Saberes e Cultura:

A produção intelectual do Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade do Estado do Pará

Belém
2017

Ana Célia do Nascimento Moraes

Educação, Saberes e Cultura:

A produção intelectual do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do
Estado do Pará

Dissertação apresentada para obtenção do título
de Mestre em Educação no Programa de Pós-
Graduação em Educação, Universidade do
Estado do Pará.

Área de Concentração: Saberes Culturais e
Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Betânia B.
Albuquerque.

Belém
2017

**Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA**

M827e Morais, Ana Célia do Nascimento

Educação, saberes e cultura: a produção intelectual do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará / Ana Célia do Nascimento Morais. _Belém, 2017.

158 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2017.

Orientadora: Maria Betânia B. Albuquerque

1. Educação. 2. Cultura. 3. PPGED-Programa de Pós-Graduação em Educação. I. Título.

CDD. 21º. ed 370

Ana Célia do Nascimento Moraes

Educação, Saberes e Cultura:

A produção intelectual do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do
Estado do Pará

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação no Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade do Estado do Pará.

Área de Concentração: Saberes Culturais e
Educação na Amazônia.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

_____ - Orientadora
Prof^a. Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Dr^a. em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinador Interno
Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Dr^a. em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinador Externo
Prof^o. Dr. Carlos Jorge Paixão
Dr. em Educação
Universidade Federal do Pará

Ao meu pai Raimundo de Moraes, por ter sido o meu principal mestre
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me mostrar o caminho do bem.

À minha família, pelo incentivo e por ter priorizado minha educação escolar, mesmo em momentos difíceis.

Aos meus amigos do lado esquerdo do peito, por compartilharem de minhas lutas, conquistas, inspirações e devaneios intelectuais.

À Prof^a. Dr^a. Maria Betânia Barbosa Albuquerque, por sua orientação atenciosa, democrática e recheada de paciência.

Aos companheiros da 11^a turma do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, pelas aprendizagens durante as aulas, em especial Renata, Ataíde.

As Professoras do Programa de Pós-graduação em Educação, pelas orientações e discussões durante as aulas, em especial a Prof. Dr^a Denise Simões pelo incentivo em nossas conversas de bastidores

Aos Professores Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Dr^o Carlos Jorge Paixão pelas relevantes contribuições realizadas por ocasião das bancas de qualificação e defesa desta dissertação.

Ao corpo administrativo da UEPA, em especial ao funcionário Jorge Farias Figueiredo, o famoso “Jorginho”, por sua eficiência e gentileza.

Ao Grupo de Pesquisa de História da Educação na Amazônia (GHEDA), pelo espaço de reflexão e compartilhamento de experiências.

À Universidade do Estado do Pará, por possibilitar a finalização de mais de um ciclo de estudos.

E a todos que direta e indiretamente, tem participação na construção desse estudo.

RESUMO

MORAIS, Ana Célia do Nascimento. **Educação, Saberes e Cultura**: a produção intelectual do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

A presente investigação, Educação, Saberes e Cultura: a produção intelectual do PPGED/UEPA está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Essa pesquisa visa responder a seguinte indagação: como as noções de saberes e educação, que ocorrem em espaços sociais não escolares são compreendidas pelas produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia? E tem como objetivo geral analisar as produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, sobre saberes e educação que ocorrem em espaços sociais não escolares. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa. Os procedimentos de produção de dados se constituíram a partir de levantamento bibliográfico e documental. Procedeu-se a análise dos dados com base na técnica de análise de conteúdo. Neste sentido, esta pesquisa analisou as produções intelectuais do PPGED/UEPA no período de 2005-2015, tendo por base o banco de dissertações do referido programa. O lócus da pesquisa é o Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará. Teoricamente, a pesquisa situa-se no campo da educação e estrutura-se a partir de categorias como Educação (BRANDÃO, 2002, 2007); (TRILLA, 2008); Saberes (BONDÍA, 2002); (ALBUQUERQUE, 2015); Cotidiano (HELLER, 2008) e Cultura (GEERTZ, 2008). Registro, os principais resultados obtidos junto a análise das produções intelectuais: a) Predomínio da concepção de educação em Carlos Rodrigues Brandão; b) Predominância da concepção de Saber em Bernard Charlot; c) Aporte teórico-metodológico ancorado na Fenomenologia e Antropologia Interpretativa; d) Tipo de saberes analisados: Saberes Religiosos; Saberes da Produção; Saberes da Comercialização; Saberes Étnicos; Saberes Poéticos-Carnavalesco; Saberes Artísticos; e) Predominância das pesquisas no meio rural, com maior concentração na Mesorregião do Nordeste Paraense.

Palavras-chave: Educação. Saberes. Cultura. Produção Intelectual. PPGED/UEPA.

ABSTRACT

MORAIS, Ana Célia do Nascimento. **Education, Knowledge and Culture: the intellectual production of PPGED/UEPA.** 2017. 173 f. Master's Dissertation (Master in Education) - University of the State of Pará, Belém, 2017.

The present research entitled Education, Knowledge and Culture: the intellectual production of PPGED / UEPA is linked to the Post-Graduate Program in Education (Master's), of the University of the State of Pará (UEPA), in the Research Line of Cultural Knowledge and Education in Amazon. This study seeks to answer the following question: how are the notions of knowledge and education that occur in non-school social spaces understood by the intellectual productions of the research line of Cultural Knowledge and Education in the Amazon? Its general objective is to analyze the intellectual productions of the research line Cultural Knowledge and Education in the Amazon, about knowledge and education occurred in non-school social spaces. From a methodological point of view, this is a documentary and bibliographical research, with a qualitative approach. The procedures of data production were constituted from a bibliographical and documentary survey. Data were analyzed based on the content analysis technique. In this sense, this research analyzed the intellectual productions of PPGED/UEPA in the period 2005-2015, being based on the dissertation bank of said program. The locus of the research is the Post-Graduate Program in Education (Master's), of the University of the State of Pará (UEPA). Theoretically, the research is located in the field of education and is structured from categories such as Education (BRANDÃO, 2002, 2007); (TRILLA, 2008); Knowledge (BONDÍA, 2002); (ALBUQUERQUE, 2015); Daily (HELLER, 2008); and Culture (GEERTZ, 2008). Final considerations, recording the main results obtained with the analysis of intellectual productions: a) Predominance of the conception of education in Carlos Rodrigues Brandão; B) Predominance of the conception of knowledge in Bernard Charlot; C) Theoretical-methodological contribution anchored in Phenomenology and Interpretive Anthropology; D) Types of knowledge investigated: religious knowledge; Knowledge of production; Marketing knowledge; Ethnic knowledge; Poetic-carnival knowledge; Artistic knowledge; E) Predominance of research in rural areas, with greater concentration in the Mesoregion of Northeast of Pará.

Keywords: Education. Knowledge. Culture. Intellectual Production. PPGED/UEPA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Escola de Samba Rancho não Posso me Amofiná.....	99
Imagem 2 - Batizado da cabocla Jarina,12/2007.....	100
Imagem 3 - Início da construção de uma embarcação.....	101
Imagem 4 - Roça tradicional de milho, 01.2009.	102
Imagem 5 - A prática da ralação.....	104
Imagem 6 - Dança do Carimbo.....	105
Imagem 7 - Encomendação das Almas, Oriximiná/PA.....	106
Imagem 8 - Oficina do Sr. Célio.....	107
Imagem 9 - Galpão do Agricultor. Local de realização da feira.	108
Imagem 10 - Pingente Tipiti.....	109
Imagem 11 - Bíblia e terço dos nos rituais da benzedeira Maria.	110
Imagem 12 - Banda de Música 31 de Agosto.....	111
Imagem 13 - Aluno graduado ajuda iniciante.	112
Imagem 14 - O grupo da ladainha e das folias do Sairé.....	113
Imagem 15 - Crianças construindo brinquedos com folha de inajá.	113
Imagem 16 - Casa de D. Dionéia.....	114
Imagem 17 - Jovens adornados dançando durante o Ritual	115
Imagem 18 - Festa do Jacaré dos índios Assurini.	117
Imagem 19 - Localização geográficas das pesquisas na linha de Saberes e Educação/PPGED/UEPA.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dissertações Defendidas no PPGED/UEPA no período de 2005 a 2015	81
Gráfico 2 - Distribuição das pesquisas na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, no PPGED/UEPA no período de 2005 a 2015.....	82
Gráfico 3 - Dissertações analisadas no PPGED/UEPA no período de 2005 a 2015	83
Gráfico 4 - As produções intelectuais e seus Ambientes.....	117
Gráfico 5 - As produções intelectuais e os Saberes investigados.....	119
Gráfico 6 - Métodos e Abordagens de pesquisa identificadas nas produções.....	124
Gráfico 7 - Tipos de pesquisa identificadas nas produções.....	129
Gráfico 8 - Técnicas de Coleta de Dados identificadas nas produções.....	131
Gráfico 9 - Técnicas de Análise dos dados utilizadas nas produções analisadas	133
Gráfico 10 - Enfoques das pesquisas nas produções analisadas.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- PPGED da região Norte. Rede Pública de Ensino.	73
Quadro 2 - Grupos/Núcleos de Pesquisa vinculados a Linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia/PPGED/UEPA.	78
Quadro 3. Concepções de Educação trazidas pelas produções intelectuais	84
Quadro 4. Concepções de Saberes trazidas pelas produções intelectuais.....	91

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBHE - Congresso Brasileiro de História da Educação
CCSE - Centro de Ciências Sociais e Educação
CES - Câmara de Ensino Superior
CES - Cursos de Educação Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
CGT - Confederação Geral do Trabalhadores
CIA - Agência Central de Inteligência Americana
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNP - Conselho Nacional de Pesquisas
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONCEN - UEPA – Conselho de Centro da Universidade do Estado do Pará
CONSUN - UEPA – Conselho Universitário da Universidade do Estado do Pará
COPPE - Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia
CNTI - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria
CPCs - Centros Populares de Cultura
CUMA - Culturas e Memórias da Amazônia
EDUCERE - Congresso Nacional de Educação
EDUEPA - Editora da Universidade do Estado do Pará
ESG - Escola Superior de Guerra
ETFPA - Escola Técnica Federal do Pará
EUA - Estados Unidos da América
GELPEA - Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia
GHEDA - Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia
GRUPEMA – Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente
GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IESAE - Instituto de Estudos Avançados em Educação
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira
IPES - Instituto de Pesquisa de Estudos Sociais
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica
MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEP – Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PC do B - Partido Comunista do Brasil
PICD - Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PNPG-Plano Nacional de Pós-graduação
PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
PUC - Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC - SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RUSSIA - Antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
SESU - Sistema de Seleção Unificada
SOCID - Sociedade, Ciência e Ideologia
TICs - Tecnologia da Informação e Comunicação
UDN - União Democrática Nacional
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UERR - Universidade do Estado de Roraima
UFAC - Universidade Federal do Acre
UFAM Universidade Federal do Amapá.
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNICAMP- Universidade de Campinas
UNIR - Universidade Federal de Rondônia
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 Introdução	13
1.1 As motivações da pesquisa e seus objetivos.....	13
2 Bases teóricas e metodológicas da pesquisa	18
2.1 Bases teóricas da pesquisa.....	18
2.2 Trilha metodológica da pesquisa	38
2.2.1 Procedimentos metodológicos.....	41
3 A Pós-graduação em Educação no Brasil e na Amazônia:o PPGED/UEPA.....	50
3.1 A Pós-Graduação no Brasil: um breve percurso histórico	50
3.1.1 Os Planos Nacionais de Pós-graduação e a Pós-graduação em Educação no Brasil.....	53
3.2 O lugar da linha de pesquisa saberes culturais e educação na Amazônia e o PPGED/UEPA na pós-graduação em educação na região Norte.....	63
4 A produção intelectual no PPGED/UEPA: saberes e educação em espaços não escolares	80
4.1 Concepções de Saberes e Educação na produção intelectual no PPGED/UEPA	83
4.2 Saberes e espaços não escolares de educação na produção intelectual no PPGED/UEPA	97
4.3 Perfil metodológico nas produções intelectuais no PPGED/UEPA	123
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	138
REFERÊNCIAS:	141
APÊNDICES	148

1 INTRODUÇÃO

1.1 As motivações da pesquisa e seus objetivos

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA)¹, em nível de mestrado, implantado no ano de 2003, teve aprovação através das Resoluções do CONCEN-UEPA de nº 383/2003 e CONSUN-UEPA² de nº 892/2003 com recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2005 e, foi credenciado pelo Conselho Nacional de Educação pelo Parecer do MEC/CNE de nº 163/2005.

O PPGED/UEPA é constituído por duas linhas de Pesquisa: Formação de Professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia. A linha de pesquisa Formação de Professores desenvolve:

Estudos e pesquisas no campo da formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro e amazônico, e busca o aprofundamento teórico-metodológico de políticas, saberes e práticas, tendo em vista contribuir para a construção de projetos alternativos para a formação de professores (OLIVEIRA; SANTOS; FRANÇA, 2014, p. 251).

A segunda linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, objetiva investigar:

Temas educacionais relacionados ao contexto cultural brasileiro e amazônico, refletindo sobre saberes, representações, imaginários, conhecimentos e poder inerentes às práticas socioculturais e educativas, também objetiva contribuir para a construção de práticas sociais e educacionais direcionadas ao contexto regional da Amazônia (OLIVEIRA; SANTOS; FRANÇA, 2014, p. 251).

Percebi que, nos objetivos da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, reflete saberes inerentes às práticas socioculturais e educativas que ocorrem em diferentes espaços sociais, para além da ambiência escolar, ficando evidente para mim que, estudos dessa natureza, se apresentam em pesquisas desenvolvidas pelo conjunto de pesquisadores - docentes e discentes – por também corresponderem aos objetivos da referida linha.

A observação em torno dos objetivos desta linha de pesquisa, suscitou meu interesse em investigar sobre saberes e educação ocorridos em outros espaços sociais, os quais se fazem

¹ Ao longo do texto desta dissertação a sigla PPGED/UEPA (Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará), será utilizada em substituição a escrita por extenso.

² O CONCEN é o Conselho de Centro ligada ao Centro de Ciências Sociais e Educação e o CONSUN é um Conselho Universitário ligado a Reitoria, ambos, instâncias que compunham a UEPA.

presentes como temática de pesquisa em um conjunto das produções intelectuais desenvolvidas na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Neste sentido, a necessidade de estudar sobre saberes e educação ocorridos em outros espaços sociais, a partir de um conjunto das produções intelectuais desenvolvidas na referida linha de pesquisa, transcorreu quando já me encontrava imersa como aluna do mestrado na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia do PPGED/UEPA e, foi motivado, por meio de uma atividade pedagógica desenvolvida na disciplina Seminários de Pesquisa³, ofertada pelo referido programa.

Esta atividade pedagógica teve como finalidade, a análise dos resumos das dissertações produzidas nas duas linhas de pesquisa do PPGED/UEPA: Formação de Professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia. O objetivo foi observar se os resumos das dissertações contemplavam os seguintes aspectos: apresentação do tema de pesquisa, objetivos, objeto de estudo, metodologia, marco teórico e conclusão.

Sendo assim, as ministrantes da disciplina solicitaram a análise do resumo de uma dissertação pertencente a linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.⁴ Contudo, não me detive a analisar somente esse único resumo ora requerido. Ao analisar os demais resumos de algumas dissertações⁵ pertencentes à referida linha de pesquisa, observei a recorrência de estudos em torno de processos educativos permeados por saberes, que acontecem em diversos espaços sociais, isto é, em estaleiro naval familiar, escola de samba, casas de farinha, feira, dentre outros espaços. Essa observação me conduziu a inquirir sobre o que dizem essas produções intelectuais em torno das as noções de saberes e educação.

Neste sentido, esta dissertação de Mestrado em Educação, originou-se de minhas observações em torno dos objetivos desta linha de pesquisa aliado as conjecturas e

³ A disciplina Seminário de Pesquisa, ofertada no segundo semestre de 2015, foi ministrada pelas docentes: Prof.^a Dr.^a Marta Genú, Prof.^a Dr.^a Socorro Cardoso e Prof.^a Dr.^a Maria Josefa Távora.

⁴ A dissertação, cuja o resumo foi analisado para a referida atividade pedagógica foi: Gualberto (2009), Embarcações, Educação e Saberes Culturais em um Estaleiro Naval da Amazônia.

⁵ SANTANA (2008), Quem é do Rancho tem amor e não se amofina: saberes e cultura amazônicos presentes nos sambas-enredos da Escola de Samba Rancho Não Posso me Amofiná; SILVA (2011), Casas de farinha: espaço de (con) vivências, saberes e práticas educativas; OLIVEIRA (2012), Saberes e processos educativos na comercialização da farinha de mandioca na feira do Agricultor de Mãe do Rio-Pará. Dissertações, as quais seus resumos foram analisados particularmente por mim, fora do contexto da atividade pedagógica pedida.

questionamentos, quando do meu interesse com a pesquisa, isso, a partir das análises de resumos de algumas dissertações, suscitou-me o empenho pelo estudo de demais dissertações da linha de Saberes, por reunir um conjunto de investigações que analisam a educação que ocorre em distintos espaços socioculturais na sociedade da Amazônia, a qual congrega um conjunto de saberes que delineiam maneiras do aprender e ensinar junto ao cotidiano de sujeitos, grupos e coletividades. Neste sentido, direcionei como tema de pesquisa: saberes e educação ocorridos em espaços não escolares, que são investigados nas produções intelectuais do PPGED/UEPA, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Desse modo, esta pesquisa procurou responder à seguinte questão: como as noções de saberes e educação que ocorrem em espaços não escolares são compreendidas pelas produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia? Esse questionamento central me remeteu às seguintes questões norteadoras do estudo:

1. Que concepções de saberes e de educação fundamentam as produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia?
2. Que aporte metodológico fundamenta essas produções?
3. Que tipo de saberes e quais espaços foram estudados nas produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia?
4. Como historicamente surgiu a linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia?

Levando em consideração estas questões, o estudo teve como Objetivo Geral:

Analisar as produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, sobre saberes e educação que ocorrem em espaços não escolares. Em decorrência desse objetivo, o estudo também se propõe a:

1. Analisar as concepções de saberes e de educação que fundamentam as produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.
2. Identificar o aporte metodológico que fundamentam estas produções.
3. Assinalar os tipos de saberes mapeados em diversos espaços nas produções.
4. Refletir historicamente sobre construção da linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Esta investigação tem como objeto de estudo, a produção intelectual do PPGED voltada a saberes e educação, devido a certo número de dissertações congregarem pesquisas que, anunciam a existência de ações educativas vivenciados em diversos espaços socioculturais da sociedade na Amazônia, para além da ambiência escolar.

Parte-se do pressuposto de que os estudos desenvolvidos na linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, entendem a educação como processo que é tecido em contextos de inúmeras práticas socioculturais, que se fazem presentes na vida diária. E, por serem essas práticas socioculturais gestadas em diferentes espaços e mobilizadas por saberes envolvendo sujeitos e coletividades, tendem a configurar-se em educação.

A educação se faz presente no universo da cultura em que os indivíduos estão inseridos, para criarem e recriarem a si mesmos e o mundo no qual vivem, através da relação dialógica estabelecida com o outro no mundo. Como aponta, Freire (1996, p. 50), homens e mulheres são educados pelos seus mundos, para que tenham consciência de que são seres “cultural, histórico, inacabado e consciente de inacabamento”.

Nesta perspectiva, a educação se desenvolve em diversos contextos socioculturais, a partir das relações entre as pessoas, nos caminhos do aprender e ensinar. Neste sentido, a educação por corresponder a mundos culturalmente diversos, tende a implicar na concretude de várias educações. Como indica Brandão (1994, p. 9): “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Portando, a educação ocorre em vários espaços da vida em sociedade, configurando outras maneiras de aprender e ensinar, que ao lado da educação escolar, identificam um amplo universo educacional vivenciado pelos indivíduos em convívio sociocultural.

Neste sentido, justifico esta pesquisa sobre a produção intelectual do PPGED/UEPA voltada aos saberes e à educação ocorridos em espaços não escolares, devido ao fato desse programa congregar a linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia que reconhece a relevância de estudos relacionadas aos saberes e à educação em espaços socioculturais distintos do universo escolar.

Por outro lado, em função da legitimidade que é dada a esses estudos pelo PPGED/UEPA e pela referida linha de pesquisa, o que vai de encontro à ênfase atribuída às

investigações voltadas predominantemente para o universo escolar no campo da pesquisa educacional no cenário nacional.

Posto que, nos eventos nacionais⁶ sobre educação, de acordo com Fonseca (2003),⁷ ainda prevalecem temáticas voltadas para pesquisas no âmbito da educação escolar, apesar do avanço significativo em mais de dez anos de investigações no campo da História da Educação sobre processos educativos não escolares.

Destaco, que o estudo realizado sobre a pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará traz um balanço de dez anos de pesquisas desenvolvidas no PPGED/UEPA em suas duas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia⁸. Esta pesquisa trata das produções acadêmicas de docentes ao que se refere ao número de pesquisas anual, as instituições financiadoras, o tipo de produção, a abordagem e as principais temáticas e, das produções acadêmicas discentes quanto aos tipos e abordagem da pesquisa, as principais temáticas e palavras-chaves (OLIVEIRA, SANTOS E FRANÇA, 2014).

Esse estudo foi pela autoria concluída, dentre outros aspectos, que as produções acadêmicas discentes são coerentes com as duas linhas do programa sendo que, algumas dissertações interligam temática como, saberes culturais e práticas, as quais são investigadas em ambas as linhas de pesquisa que congregam este Programa de Pós-graduação. Essa temática volta-se à estudos das cartografias dos saberes e de processos educativos específicos na região amazônica, onde os mesmos são desenvolvidos tanto em ambiente escolar como não escolar (OLIVEIRA, SANTOS E FRANÇA, 2014).

O presente estudo, por discorrer sobre a pesquisa no PPGED/UEPA, a partir do mapeamento e discussão da produção acadêmica discente e docente em ambas as linhas de pesquisa desse Programa, diferencia-se da pesquisa desenvolvida nesta dissertação, por

⁶ Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE); Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) entre outros.

⁷ Para Fonseca (2003), o arcabouço-teórico metodológico da História Cultural, ressalvada as devidas proporções, tem influenciado o campo da História da Educação para a ampliação de estudos sobre práticas educativas que ocorrem em vários e diferentes espaços do cotidiano da cultura, e que envolvem diversos sujeitos, grupos e coletividades.

⁸ Este estudo foi publicado em artigo na Revista Brasileira de Pós-graduação em Educação. Trata-se de um estudo bibliográfico e também documental, por discorrer brevemente em torno da história do PPGED/UEPA. Enfatizando sua estrutura funcional e infraestrutura, desde os primeiros anos de funcionamento aos dias atuais. Artigo disponível em: <http://ojs.rbpq.capes.gov.br/index.php/rbpq>.

direcionar estudo a produção acadêmica discente, por ofertarem pesquisas sobre saberes e educação que ocorre em espaços não escolares, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Neste sentido, a minha pesquisa procurou analisar as concepções de saberes e educação apresentadas nas produções, seu aporte metodológico e os tipos de saberes mapeado por produções em distintos ambientes socioculturais, ao que possibilitou revelar o caminho que a linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia trilha, em termos teórico-metodológicos e, implicações deste processo para o PPGED/UEPA. Procurei também neste estudo, discorrer sobre a trajetória histórica da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, como uma maneira de olhar para o interior do próprio Programa.

É nestes termos que entendo a contribuição de minha pesquisa sobre a produção intelectual do PPGED/UEPA voltada a saberes e educação ocorridos em espaços não escolares, junto a linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Com intuito de aprofundar minhas reflexões sobre saberes e educação, é que passo a seguir, a vislumbrar um campo teórico necessário à compreensão do objeto de estudo em questão na referida investigação.

2 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

2.1 Bases teóricas da pesquisa

Ao longo da história, homens e mulheres em sua relação dialógica com o meio natural e com seus pares, desenvolveram e desenvolvem distintos modos vivendi, resultado da apropriação social sobre o meio físico, transformando-o não só pelas suas condições materiais de existência, como também pela curiosidade de torná-lo inteligível.

Os seres humanos em diferentes tempos e espaços, construíram, constroem e recriam organizações sociais, sistemas socioeconômicos, hábitos, costumes, linguagens e comunicação, códigos, leis, crenças, arte, dança, música, cosmovisões, tecnologias dentre outros aspectos da vida em sociedade.

Neste sentido, homens e mulheres, em respectivos contextos históricos procuraram entender toda esta produção antrópica ao produzirem diferentes maneiras de conhecer no e sobre o mundo que, no contexto de cada cultura, tornam-se singulares, por isso validado e ganham relevância.

O processo do conhecer humano, também fez e faz parte da inquietude da natureza humana, da antiguidade aos dias atuais, por ser esta uma atividade humana que exterioriza a complexidade ontológica e epistemológica do ser humano. Sendo assim, historicamente procurou-se e procura-se entender, como um determinado conhecimento é produzido nas sociedades humanas. Neste sentido, Japiassu (1978) entende o conhecimento como um processo histórico em construção, onde, paulatinamente os indivíduos em sociedade captam a realidade a ser conhecida. Para o Japiassu (1978), o conhecimento-processo ao se apresentar em devir, cabe à epistemologia:

A tarefa de conhecer este devir e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo. E, enquanto disciplina sua função essencial consiste em submeter a prática dos cientistas a uma reflexão que, diferentemente da filosofia clássica do conhecimento, toma por objeto, não mais uma ciência-verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade, de coerência ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em vias de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva (JAPIASSU, 1978, p. 27-8).

A epistemologia objetiva o estudo da origem e estrutura dos diversos conhecimentos científicos e, com seu véis interdisciplinar, observa a ciência sob a ótica de várias disciplinas e seus impactos sócio históricos em diferentes temporalidades. Ao estudar a ciência, a epistemologia⁹ constitui-se pelo seu caráter crítico, por ter como tarefa avaliar a prática do cientista e ao mesmo tempo, como aponta Oliveira (2016, p. 18-9), por procurar “distinguir discursos científicos dos não científicos, os discursos que conduzem ao conhecimento daqueles que não nos levam ao conhecimento”.

Nesta perspectiva, a ciência resultou de um processo histórico de maturação, que na atualidade encontra-se inacabado. Sua construção vem sendo demarcada, que, de acordo com Oliveira (2016), por diferentes racionalidades, exemplificando: a clássica, a teológica, a moderna e a contemporânea, assim, como a humanidade, que resultou de um longo processo de transformação em termos bio-culturais.

O debate epistemológico sobre a construção do conhecimento científico se processa em contextos históricos diferenciados, neste sentido, não se pode perder de vista a estrutura socioeconômica, as relações de poder estabelecidas no tecido social, as desigualdade e

⁹Em termos etimológico, a palavra epistemologia significa discurso (logos) sobre a ciência (episteme) e, apesar de seu uso parecer antigo, possui criação recente e data do século XIX.

marginalidades socioculturais bem como, concepções de educação e função que se forjam a cada momento histórico.

Nestes termos, foram e são várias as tentativas da humanidade de procurar compreender e explicar racionalmente a natureza, este aspecto defini o entendimento de ciência a cada época histórica à medida em que somos influenciados pelas nossas condições materiais de existência e, pelo significado que atribuímos a ela.

Segundo Oliveira (2016), os antigos gregos, nos séculos VIII a VI A.p., senhores escravistas que vivenciaram a democracia clássica, compreendiam que, a natureza possuía ordem, causa e efeito, e tudo poderia ser explicado a partir dela, pois, continha verdade. Logo, para se chegar à verdade, deveria se fazer uso da razão. A racionalidade clássica, entre os antigos gregos, teve como um de seus principais pensadores Platão, entendia a filosofia como *episteme*, uma atividade racional argumentativa¹⁰ em contra posição a *doxa*, uma opinião sobre o mundo, desprovida de fundamento racional sólido.

Neste sentido, do ponto de vista da racionalidade clássica, o conhecimento humano foi dividido em *doxa*, base da noção de saber, uma opinião sem argumentação racional sólida de comprovação e tendo como substrato crenças, valorações e as informações obtidas no cotidiano e *episteme*, base da noção de ciência, por ser tratar de conhecimento explicativo e discursivo, com base em encadeamento racional lógico, a ciência. Oliveira (2016) discorre que ciência, como *episteme*, passa a ser entendida pela abordagem racional, demonstrativa e discursiva, enquanto que, a *doxa*, fundamentada no fazer, dizer, na manifestação dos desejos.

O medievo, período compreendido entre os séculos III-XIII, caracterizou-se por ser uma sociedade rural, razoavelmente autossuficiente e temente a Deus sobre todas as coisas à medida em que, sob a ótica da Instituição Igreja Católica, a sociedade europeia do referido período, concebia a natureza como obra divina e Deus como centro do universo, a verdade absoluta. A verdade deveria ser buscada na fé, nas escrituras sagradas, logo, a ciência estaria baseada no teocentrismo.

A modernidade acerca-se no ocidente europeu entre os séculos XIV-XVIII através das lentes de uma humanidade curiosa, ávida por dinheiro e com firmes propósitos de navegar por mares que se estendiam para além do mediterrâneo. No contexto dos movimentos renascentista,

¹⁰ Esta atividade racional tem na verdade, seu elemento de sustentação. Neste sentido, na antiga Grécia, a *episteme* foi considerada a verdade sobre o mundo.

século XVI e iluminista século XVIII, foi firmado como princípios filosóficos o antropocentrismo, o racionalismo, cientificismo e o progresso tecnológico. Em consequência deste processo, o teocentrismo foi substituído paulatinamente pelo antropocentrismo. É neste contexto que, a racionalidade clássica, como verdade revelada, é superada pela racionalidade moderna como verdade racional, a qual é balizada pelo raciocínio lógico e observação. Consequentemente, as atividades do conhecer humano tornavam-se técnicas, ampliava-se a curiosidade da humanidade em conhecer tecnicamente a natureza com o propósito de dominá-la. Oliveira (2016) explana que a ciência passa a ter como base de sustentação o conhecimento empírico, experimental e verdadeiro sobre o mundo, constituindo-se, nesse momento, as bases da racionalidade científica moderna.

A racionalidade científica moderna é calcada em princípios como o da racionalidade, observação e experimentação, em que só é verdade o que pode ser observado, mensurado, quantificado, controlado e reproduzido. A concepção linear e mecanicista do Universo, proposta por René Descartes e Isaac Newton, passa a se edificar na lógica racionalista, negando a lógica do sagrado e a subjetividade, vista apenas como projeção mental. Nesse modelo de ciência, os indivíduos projetam-se como senhores do mundo, pois se dão o direito de transformar, explorar, servir-se da natureza (JAPIASSU, 1991).

Diante da edificação da racionalidade científica moderna, qual foi entendimento que se estabeleceu sobre o saber? O saber ficou sendo entendido como um conhecimento sensitivo de homens e mulheres baseado em suas experiências práticas, um saber do senso comum, desprovido de lógica racional comprovada cientificamente. Em consequência deste processo, estabeleceu-se paulatinamente a dicotomia entre conhecimento científico x conhecimento do senso comum.

Portanto, é no final do século XVIII e início do XIX, que o modelo científico da ciência moderna se cristaliza na Europa, aliada ao processo de consolidação do sistema capitalista, primado do progresso científico e tecnológico, configurando-se assim como modelo global e hegemônico. É neste período, que o referido modelo de cientificidade se estende ao campo das ciências sociais¹¹ e demais campo das humanidades.

¹¹ A sociologia na proposta positivista de Augusto Comte (1798-1957), procurou explicar o comportamento social humano, a partir do entendimento de que o conhecimento está fundado no objeto e não no sujeito. Dessa forma as verdades devem ser calcadas no experimento e por isso devem ser objetivas, impessoais e neutras. A crença na objetividade do sujeito concebe versão única do conhecimento e do universo, que lança um olhar objetivo sobre o fenômeno tal como se apresenta na realidade. A prática do cientista torna-se extremamente objetiva,

É, na condição de modelo globalizante, que a nova racionalidade científica se torna um modelo totalitário no dizer de Santos (2002, p. 61), “na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e regras metodológicas”.

Para Santos (2002), a racionalidade moderna está calcada na razão indolente, que é limitada por si só, por não se permitir conhecer da experiência do mundo e muito menos se permitir conhecer outros saberes, e ainda, se recusa a reconhecer a existência destes. A razão indolente manifesta-se de várias formas, uma delas é a razão metonímia.

A razão metonímia abarca para si, um discurso que implica na parte pelo todo e, conseqüentemente demanda para si o status de única forma de racionalidade, não se preocupando em conhecer outros tipos de racionalidade, e quando se permite a tal atitude, primazia por ser servir de modelo para estas. A razão metonímia ao incorporar obcecadamente a ideia de totalidade, imprime uma visão predominante dicotômica de mundo, a qual permeia as dimensões da vida em sociedade. Têm-se assim, dentre outros, dicotomia entre natureza/cultura, homem/mulher, ciência/senso comum, civilizado/primitivo, capital/trabalho, conhecimento científico/conhecimento tradicional.

Neste sentido, a racionalidade moderna construiu uma cosmovisão ocidental assentada na crença absoluta da verdade científica, e, por não admitir questionamentos, pretensiosamente vê-se intocada pelo senso comum. O conhecimento científico passa a ser visto como única maneira de conhecer e explicar o mundo, tornando-se hegemônico.

Entretanto, a ciência moderna ao exercer sua hegemonia no decorrer da história, provocou impactos nas dimensões da vida em sociedade, por exemplo, conflitos étnico-sociais, políticos, ideológicos, econômicos, culturais, educacionais dentre outros. Contradições, que não passaram despercebidas por outras correntes de pensamento nos diversos campos do conhecimento como na sociologia, na psicologia, na filosofia, na história, o que propiciou críticas de cunho científico-político ao cientificismo moderno, aos seus padrões de cientificidade e produção do conhecimento.

desprovida de julgamento de valor e submetida a razão. O status de cientista torna-o, senhor de todas as certezas (JAPIASSU, 1991).

O conjunto de críticas ao cientificismo moderno gerado por outros campos do conhecimento, que caracteriza a contemporaneidade, foi denominado por Santos (2010a, p. 139) de transição paradigmática:

Transição entre a ciência moderna – que identifiquei com a mecânica clássica, cartesiana, positivista, dualista – e uma ciência emergente que designei como pós-moderna - assentada em conhecimentos pós-dualista trazidos pela nova física.

O conhecimento pós-dualista assenta-se na superação das dicotomias que dominavam a ciência moderna clássica: natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, subjetivo/objetivo, observador/observado dentre outros¹².

No contexto da transição paradigmática em que se encontra a ciência moderna, Boaventura de Sousa Santos (2010a), ao tecer críticas ao exercício da hegemonia da ciência moderna, afirma em seus escritos que:

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte, da poesia. A razão por que privilegia hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor (SANTOS, 2010a, p. 139).

Portanto, não há espaço para uma única maneira de olhar e explicar a realidade, à medida em que, o mundo é constituído por um conjunto de práticas de conhecimento calcadas na diversidade e pluralidade cultural do mundo.

Contudo, observa Santos (2010b) desde o século XVI com a conquista colonial europeia junto aos diversos povos Africanos, Asiáticos e Americanos, a ciência moderna tem exercido seu poder hegemônico, para além-mar à medida em que, o europeu etnocentricamente classificou os inúmeros conhecimentos existentes nesses continentes, como não científicos. Esses povos com seus conhecimentos, ao serem legalmente demarcados pelos europeus através da linha abissal, passaram a formar um território marcado por um conjunto de crenças e magias; pela ignorância científica e, por saberes desprovidos de cientificidade. Esses conhecimentos alternativos vêm, ao longo dos séculos, sofrendo um verdadeiro epistemicídio, por serem marginalizados e descredibilizados pelo poder instituído da ciência moderna.

¹² É importante frisar que intelectuais como Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, Humberto Maturana, Enrique Dussel, dentre outros, ao elaborarem um entendimento na dimensão epistemológica em torno da produção do conhecimento humano, trazem o debate sobre a modernidade em nossa contemporaneidade, por tecerem críticas sobre a ciência moderna e sua hegemonia ao mesmo tempo que propõem a construção de um paradigma considerado emergente.

Em função do epistemicídio sofrido por estas populações ao longo destes séculos, Santos (2010b) aponta para a necessidade urgente que deve ter a academia científica, de compreensão epistemológica destes conhecimentos, que estão imbricados em práticas socioculturais de populações que se encontram dispersas nas antigas possessões coloniais europeias.

Foi nesta perspectiva, e, com base em preocupações epistemológicas, que procurei refletir nesta dissertação, em torno das concepções de saberes e educação, trazidas por um conjunto de produções intelectuais que se voltam a investigar processos educativos e os saberes que os constituem, ocorridas em múltiplos espaços sociais no contexto cultural amazônico.

Este breve debate epistemológico, em torno do processo de constituição da racionalidade científica moderna, permitiu compreender que, a ciência moderna ao exercer historicamente sua hegemonia a partir do século XVI provocou impactos nas dimensões da vida em sociedade, sendo um desses impactos, a fragmentação do conhecimento científico.

Neste sentido, o conhecimento científico dividiu-se em partes que compõem uma totalidade, mas, de maneira não orgânica, desconexa e, conseqüentemente o conhecimento foi dividido por áreas, disciplinas, cursos, o que produziu especialistas, detentores do conhecimento. Esse conhecimento institucionalizou-se e passou a ser socializado/ensinado através de instituições oficiais de educação, a escola. É neste contexto, que a noção de educação escolar irá predominar na sociedade contemporânea.

A educação escolar, como entendida na atualidade, procedeu-se do final do século XIX, com o avanço da industrialização capitalista na sociedade. A escolarização, enquanto fenômeno da modernidade surge em função de atender as demandas de qualificação técnica para o mercado de trabalho na indústria em seus vários níveis, de acordo com as exigências capitalistas. Aos poucos, a escolarização passa a ser assumida pelo Estado capitalista moderno, configurando-se em um sistema educacional capitalista que, de acordo com Oliveira (2016, p. 94), caracterizou-se pela “diferenciação e especialização, pela divisão das classes e do saber e por sua dependência ao processo produtivo do capital”.

Neste sentido, a educação escolar imprime sua marca na sociedade capitalista, por: reproduzir as condições objetivas que garantem privilégios de classe, bem como reproduzir um todo complexo de símbolos e significados legitimadores da estrutura social desigual; contribuir com a formação de especialistas, de acordo com o nível de ensino, para o exercício de uma dada profissão e pelo fato do saber escolar ter sido marcado pela erudição e cientificismo (FREIRE,

1987). Sendo assim, a educação escolar tende a reafirmar a fragmentação do conhecimento, isto é, conhecimento científico x conhecimento do senso comum.

Com o crescente processo histórico de escolarização na sociedade capitalista, paulatinamente, a escola, passa a ser vista como o único meio de educar o indivíduo e o conhecimento que é ensinado neste espaço social como primordial e verdadeiro. Ambos, escola e conhecimento científico tornam-se imprescindíveis e necessários ao convívio social. A escola, nesse sentido, torna-se centro de excelência e exclusiva do ato de educar.

Em função deste postulado atribuído a educação escolar¹³, centro de excelência exclusiva do ato de educar, desenvolveu-se em nosso meio social o silenciamento, a invalidação, bem como, a marginalização de outras ações educativas e os saberes que as constituem, as quais encontram-se difundidas em múltiplos espaços sociais na sociedade.

Ressalto que, estas práticas de educação e o conjunto de saberes que as constituem, são objeto de estudo da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, à medida em que, esta linha de pesquisa objetiva, dentre outros, aprofundar conhecimentos que visem ao fortalecimento das várias identidades Amazônicas e, neste sentido, volta-se ao estudo de saberes embrincados nas práticas socioculturais que movem a vida dos vários grupos sociais inseridos no contexto cultural amazônico. A referida linha de pesquisa, desenvolve estudos no âmbito do universo escolar, buscando refletir sobre, imaginários, representações, conhecimentos, saberes dentre outros. Aspecto que me incentivou à construção deste estudo, em torno do que dizem suas produções intelectual sobre saberes e a educação que se processa em outros espaços sociais, para além do escolar.

Entretanto, a situação de marginalidade em que se encontram inúmeras práticas de educação, ocorridas em espaços sociais para além da ambiência escolar, está sendo desconstruída, paulatinamente em nossa sociedade, devido a inúmeras pesquisas que vem se desenvolvendo no campo da educação, em especial no campo da História da Educação.

Nos últimos dez anos, um conjunto de historiadores da educação, passaram a desenvolver estudos sobre processo educativos e os saberes que os constituem, bem como

¹³ A partir do século XX aos dias atuais, a educação escolar passou a receber inúmeras críticas de várias teorias educacionais as quais, foram elaboradas para analisar as contradições deste tipo de educação ao mesmo tempo, estas sugerem propostas pedagógicas visualizando a melhoria deste tipo de educação. A título de exemplo têm-se as teorias construtivista, a interacionista, a reprodutivista, a libertadora, intercultural, emancipatória dentre outras.

distintas maneiras de apreensão e apropriação destes saberes, por diferentes, sujeitos, grupos e coletividades. Estes estudos procuram abarcar distintas temporalidades.

Fonseca (2003) traz como exemplo, pesquisas desenvolvidas em torno de processos educativos ocorridos no mundo do trabalho e da produção, sobretudo, no meio urbano, na sociedade colonial de Minas Gerais do século XVIII. Trata-se de diversas formas de aprendizado profissional de ofícios mecânicos, de artesãos nas chamadas oficinas, ateliês, que se transformavam em espaços de aprendizagem quando ocorria circulação de saberes e formação profissional.

Este tipo de investigação tem se proliferado no campo da História da Educação, devido a influências sofridas pelo campo da História Cultural. A História Cultural é um campo historiográfico surgido na terceira geração dos *Annales*, (1968-1989). É um campo multidisciplinar que atua sobre diversos temas e objetos de estudos como, o cotidiano; práticas religiosas; sexualidade; práticas de leitura; cultura material dentre outros.

Os estudos desenvolvidos na produção historiográfica a partir da História Cultural compreendem a realidade como um construto social e cultural, o que leva a desconstrução da dicotomia entre o que é central e periférico na história. Nesse sentido, para Burke (1992) o campo da História Cultural procura interpretar as experiências de pessoas comuns; de coletividades humanas e suas implicações para o devir histórico.

Para Fonseca (2003, p. 56), “a história cultural apresenta-se como um campo historiográfico, caracterizado por princípios de investigação herdados das propostas dos *Annales* e dotado de pressupostos teórico-metodológicos que lhe são próprios”.

É neste aspecto que a História Cultural muito tem contribuído para os estudos de práticas educativas na dimensão do cotidiano, à medida em que, problematiza ao historiador da educação a concepção predominante de práticas educativas escolares, se fazendo necessário, investigar processos educativos ocorridos em distintas épocas históricas e, em diferentes e diversos espaços do cotidiano da cultura.

Trata-se da possibilidade de se pensar a História da Educação a partir da micro história pois, para Fonseca (2003, p. 67) ao se “extravasar o mundo da escola, para o enfrentamento de outras dimensões dos processos e das práticas educativas, nas quais pudessem estar envolvidas essas comunidades e/ou indivíduos periféricos”.

Nestes termos, estudos sobre práticas educativas em espaços não escolares, vem garantindo seu lugar na História da Educação no Brasil, apesar de ainda prevalecer

investigações na dimensão escolar. Estes estudos vem revelando uma gama de saberes bem com diferentes maneiras de apreensão pelos sujeitos envolvidos nesses espaços de educação, de cultura.

A título de exemplo, têm-se as produções intelectuais do PPGED/UEPA, as quais são objeto de estudo nesta dissertação por remeterem a um conjunto de pesquisas que procuram desvelar a ocorrência de processos educativos em diferentes contextos socioculturais amazônicos, quer seja em espaço rural, quer seja em espaço urbano como, aldeias, feiras, casas de farinha, estaleiro naval familiar, escola de samba dentre outros espaços.

Ainda seguindo nos exemplos, têm-se Albuquerque (2012), que em sua pesquisa sobre a prática de consumo de bebida fermentada entre povos falantes Tupi-guarani¹⁴ - os Tupinambá -, percebeu nessas práticas instâncias de socialização e educação uma vez que, eram mediadas por saberes e circulação de valores, os quais firmavam a identidade desses povos no contexto da colonização portuguesa na América durante o período colonial.

Esta perspectiva de estudo, quer seja no campo da História, quer seja no campo da História da Educação, enuncia que o ato de educar não se restringe a escola. Assim, na rua, em casa, em terreiros de candomblé, em aldeias, na escola, a educação se faz presente de um modo ou de outro e, entrelaça-se a vida das pessoas, tornando-se constante.

Neste sentido, em suas experiências de vida, homens e mulheres ao longo da história, desenvolveram maneiras particulares de ensinar e aprender, que os mantém em constante processo de educação e, ao se educarem, se descobre, se redescobrem como pessoas criativas, críticas, sensíveis, capazes de ensinar e aprender. A educação, assim, é parte constituinte da vida em sociedade,

Porque esta é a única maneira – escolar ou não – de criar pessoas e recriar mundos de interações entre pessoas. Mundos que culturalmente transformam atos em gestos e gestos em ações regidas por acordos sociais de sentidos e por consensos de significados (BRANDÃO, 2002, p. 140).

As pessoas educam-se para compreenderem o mundo em que vivem, para compreenderem o significado, o sentido de se viver em mundos culturalmente distintos. Educam-se para que haja interações entre mundos, entre pessoas. Para entender que existem

¹⁴ A época da colonização, vários eram os povos que falavam a língua tupi-guarani, dentre eles os conhecidos Tupinambá. Habitantes do litoral da América portuguesa a época do processo de conquista e, objeto de investigação na pesquisa citada.

diferentes compreensões sobre o cosmo e, nesse sentido, maneiras de ensinar, de aprender e de fazer, as quais tendem a se desenvolver em diferentes ambientes da vida diária.

Com o intuito de compreender o que dizem as produções intelectuais do PPGED/UEPA, voltada aos saberes e educação para além do espaço escolar, recorro às considerações de Brandão (2002), e Trilla (2008), no que se refere a educação que ocorre em distintos espaços sociais.

Brandão (2002) compreende a educação, como fração do modo de vida, resultado da atividade humana em sua relação dialética com o mundo natural. Assim, ao longo da história, homens e mulheres em convívio social e, em contextos culturais distintos, tornaram-se pessoas aprendentes isto é, com necessidade de aprender para ser, de aprender para saber.

Em suas trajetórias, indivíduos aprendem de diferentes maneiras e em diversos espaços, com e na cultura a qual estão inseridos. E assim, em suas relações interpessoais, traçam caminhos ao interpretar e dar sentido a esse mundo, em processos cotidianos de criação e recriação de seus mundos, denominados educação. Nestes termos:

Toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. Assim também, qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processo de realização de uma cultura, seja ela de nossos indígenas Tapirapé, a da Grécia nos tempos de Sócrates ou a de Goiânia ou Chicago de hoje em dia (BRANDÃO, 2002, p. 139).

Compartilhando a ideia de Brandão, Trilla (2008) sinaliza em suas reflexões a ocorrência de práticas educacionais em diversos espaços de determinada sociedade. Critica a ideia de que o ato educativo seja identificado exclusivamente ao espaço da escola, por entender que, um meio que abriga espaços e tempos nos quais também se gera educação, pode ser um ambiente familiar, uma sala de aula, uma pequena urbe. Esses meios educacionais configuram tipos distintos de educação nas sociedades humanas, os quais se diferenciam pela especificidade do processo educacional.

Para Trilla (2008), determinado meio é onde ocorre ação educativa, por isso, este meio influencia as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo, por ser composto de elementos que podem vir a educar. Considera ainda que, as relações entre os sujeitos envolvidos na ação educativa se processam de maneira direta, pessoal e com autonomia relativa, o que configura um meio educacional.

Nesta perspectiva, as ações educativas se desenvolvem em diversos espaços no interior de dada sociedade, distinguindo-se pela maneira peculiar que cada processo educativo ocorre.

Constata-se que Brandão (2002) e Trilla (2008), compartilham a ideia de que a educação ocorre em distintos espaços sociais e encontra-se difusa na sociedade. Características que apontam determinado meio onde ocorre processos educativos, como um espaço educacional.

A educação se processa como ato natural, em que a ação educativa não é predominante e nem se destaca, ao contrário, se entrelaça a outras práticas sociais, ocorridas em determinado meio. Uma ação educativa que se processa em espaços distintos no âmbito da vida diária, tende a mobilizar um conjunto de saberes criados e recriados por sujeitos envolvidos no processo do aprender e ensinar.

Neste sentido, o termo saberes é utilizado nesta pesquisa para analisar as noções de saberes trazidas nas produções intelectuais analisadas, sendo articulado ao debate engendrado por Bondía (2002)¹⁵ acerca dos saberes da experiência. Para o autor, a educação na contemporaneidade, deve ser pensada a partir da relação experiência enquanto vivência, e sentido enquanto saber, construídos pelos indivíduos em convívio societário.

A Experiência ocorre quando homens e mulheres se expõem a determinado acontecimento vivenciado, por estarem expostos a se deixarem tocar pelo que está sendo experienciado. A experiência é assim, algo singular a cada indivíduo à medida em que, é contornada pelo sentido que cada um dá ao que lhe acontece no percurso da vida. Neste sentido, o saber é o sentido elaborado pelo indivíduo a cada acontecimento vivido ao longo da vida.

Portanto, o saber é construído nas experiências de vida de homens e mulheres e pode revelar o sentido ou o não sentido da própria existência desses indivíduos, desde que estejam expostos a vivenciar o que lhes acontece.

Para o autor, o saber da experiência é:

O que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 27).

¹⁵ Bondía (2002) como filósofo e pedagogo, ao refletir a educação na contemporaneidade, chama atenção que a mesma ainda é pensada a partir da relação ciência e técnica, como resultado da dicotomia entre conhecimento científico e saber, experimento e experiência. Esta noção de educação foi aperfeiçoada pela ciência moderna a partir do século XVI. Assim, o autor, ao desenvolver um pensamento contrário ao cientificismo moderno, aponta que a educação hoje deve ser pensada a partir das experiências vivenciadas pelo indivíduo em sociedade.

Neste sentido, somos transformados pelos saberes de nossas experiências que atravessam a caminhada de nossa existência, onde, paulatinamente, nos tornamos indivíduos de vivências. Desta maneira, o saber da experiência é um saber que resulta de uma aprendizagem a partir do que é permitido pelo indivíduo lhe acontecer. Saberes que ao serem construídos nos processos de vida em sociedade, transformam-se em modos de viver, fazer, conhecer e aprender nas sociedades humanas. Portanto, os saberes entendidos como da experiência, envolvem sentidos, significados que se entrelaçam as aprendizagens ocorridas na vida diária.

Albuquerque (2015), em suas reflexões epistemológicas sobre os saberes, procura trazer subsídios ao entendimento do que vem a ser saberes culturais, junto às pesquisas desenvolvidas no interior da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia do PPGED/UEPA, a qual este estudo está vinculado.

A autora procurara demonstrar, que os saberes resultam das relações que indivíduos estabelecem com o meio natural em que vivem e que, calcados na cultura, fundamentam-se em outra racionalidade, onde predomina a lógica da qualidade sensível, da experiência, da habilidade, da percepção. Para a autora, os saberes culturais são:

Uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na urdidura das relações com os outros, com a qual determinados grupos reinventam criativamente o cotidiano, negociam, criam táticas de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições (ALBUQUERQUE, 2015, p. 662-3).

Portanto, é por meio dos saberes que homens e mulheres em convívio social interpretam, organizam e resignificam suas experiências, ao longo do tempo, o que lhes permite compartilhar certo entendimento do que vem a ser a realidade, em seus respectivos contextos culturais ou no cotidiano social.

O conjunto das dissertações, que foram analisadas neste estudo, apontam para o entendimento de que o saber-fazer entre diferentes comunidades que formam o universo cultural na Amazônia, resultam em distintas maneiras de aprender e que ocorrem em diferentes espaços do cotidiano vivenciados por estas comunidades.

Por cotidiano compreendo como a vida cotidiana em que as ações dos indivíduos articulam-se a dinâmica da sociedade. Trata-se da vivência em sociedade, pois, para Heller (2008, p. 20), “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”. Na vida cotidiana o indivíduo é ao mesmo tempo um ser individual e um ser genérico, isto é, o ser individual, preserva sua individualidade mesmo satisfazendo as necessidades do seu eu e o ser genérico é o resultado e

expressão das suas relações sociais que estabelece na vida diária. Portanto, o cotidiano é a ação criadora e reprodutora dos indivíduos, os quais são revelados em sua singularidade e história.

Esta perspectiva, traz a compreensão que os saberes da experiência, quando imbricados em práticas culturais e sociais de grupos e coletividades, vivenciados em contextos culturais distintos, tendem a mobilizar na concretude do ato de aprender e ensinar, processos educativos que se conformam para além do espaço escolar.

Esses processos educativos ocorridos em diferentes espaços na sociedade amazônica, estudados nas produções intelectuais analisadas, compreendem ações educativas que envolvem produção de saberes e meios próprios de aprendizagem. Portanto, para Brandão (1994) em algum espaço que exista um saber, deve existir um modo de ensinar, posto que:

Compreendem situações do aprender e ensinar que envolvem relações interpessoais, entre pessoas e natureza, familiares, comunitárias, mediadas por regras, por valores, por símbolos, ocorridos em diferentes contextos socioculturais. [...] os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêm fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, enfim, aos poucos são aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer. Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar (BRANDÃO, 1994, p. 20-2).

Portanto, processos educativos envolvem situações de aprendizagem mediadas por elementos culturais que, ao serem validados pelos membros de determinada coletividade, conformam maneiras de ensinar e aprender que se forjam no cotidiano social.

Como exemplo, têm-se a pesquisa desenvolvida pela antropóloga Chantal Medaets (2011) sobre aprendizagem de crianças e jovens em sociedades camponesas ribeirinhas, localizadas na região do Baixo Tapajós, município de Santarém no Estado do Pará. A autora observou que determinadas expressões utilizadas entre pais e filhos, mestres e aprendentes e entre os próprios comunitários, em contextos das atividades laborais e nos momentos de lazer, carregam sentidos de aprendizagem.

Para Medaets (2011, p. 5-6), expressões do tipo: “A criança vai fazendo e vai se acostumando”; “Não aprendi de ninguém”; “Só de olhar já se saber fazer”, revelam maneiras de aprender e ensinar pautadas na observação, sob influência de alguém ou mesmo do aprender sozinho. Sendo assim, explicitam-se outras modalidades do aprender como a observação, a atenção, a escuta, aspectos fundantes para se pensar outra epistemologia de aprendizagem.

Em estudo sobre maneiras de aprender e ensinar em populações que vivem às margens de rios no meio rural da Amazônia, Oliveira e Mota Neto (2004) ressaltam que na conversa dos

mais velhos para os mais novos, se vivencia o falar sobre as experiências de vida dos mais antigos e nelas se inserem um conjunto de ensinamentos. Para Oliveira e Mota Neto (2004, p. 61-4) a cultura de conversa é compreendida:

Como uma forma cultural de base predominantemente oral, sendo a oralidade [a forma típica das populações rurais-ribeirinhas expressarem suas vivências, transmitirem seus saberes, valores e hábitos das gerações mais antigas às gerações mais novas.

Estes exemplos trazem uma visão de como o ribeirinho, como o trabalhador rural, comunidades que vivem na Amazônia, em seus modos de vida particulares compartilham entre si, suas vivências, suas histórias, suas lutas, seus saberes, constituindo-se assim um universo de diferentes maneiras do aprender e ensinar.

Assim como o homem amazônico em seu espaço cultural ensina seus filhos a caçar, pescar, rezar, outros povos em diferentes espaços também procedem de tal maneira. Contudo, o que os diferenciam é o modo como vivem, isto é, como se comportam, que crenças e hábitos possuem, do que se alimentam e como se alimentam.

Estas diferenças entre os povos sinalizam que homens e mulheres em suas sociedades não só aprendem como também dão sentido ao mundo através de suas culturas. O exemplo abaixo aponta para este entendimento.

No Brasil, em algumas comunidades na Amazônia, o uso e significado do termo descansar está relacionado ao ato de parir durante a gestação. Ao contrário, em algumas comunidades da região Sul do país, o termo descansar, possuiu outro significado, perecer, isto é, referente a morte (LARAIA, 2001).

Estas diferenças de comportamento entre grupos de pessoas permitiu a humanidade ao longo de sua história, refletir sobre o significado¹⁶ do termo cultura.

A palavra cultura entre os antigos gregos, remete ao verbo latino *colere*, que significava cultivar a terra, por exemplo, cuidar de plantas, da educação das crianças; habitar no sentido de colono, colônia (remete a ideia de rural) e, adorar no sentido de culto religioso (os gregos cultuavam vários deuses). Sendo assim, o termo cultura relacionava-se às atividades da vida diária. Contudo, o significado da palavra cultura atribuído pelos antigos gregos tende a sofrer modificações com o advento da modernidade no século XVI.

¹⁶ Esta discussão histórica e antropológica do termo cultura, tem como parâmetro o entendimento dado pelos europeus, como resultado de um processo histórico de construção semântica do termo cultura, atribuído pelos mesmos.

É a partir do século XVI, no contexto da expansão marítima e comercial europeia, que os indivíduos na Europa, ampliaram sua visão de mundo para além desse continente em função do contato com diversos povos indígenas, africanos e asiáticos. Assim, em muitos relatos de navegadores, os povos destes continentes foram estigmatizados como selvagens¹⁷. Vê-se, que os europeus passaram a relatar a cultura de outros povos, a partir da perspectiva de sua própria cultura.

Neste sentido, a ideia de cultura passa a ser maturada paulatinamente pelos europeus que, ao chegarem no século XVIII, no contexto do movimento filosófico iluminista e das transformações oriundas do avanço do sistema capitalista, o termo cultura foi associado à palavra civilização, por isso, significou progresso intelectual e espiritual do indivíduo e também das sociedades. Cabe aqui explicitar, que o termo civilização vem do latim *civitas* e quer dizer ordenado, educado, um significado oposto ao estado natural (“bárbaro”) (ELIAS, 1994). Os indivíduos na europeu encontravam-se em um estado de progresso e civilização pois:

O termo civilização é a expressão, a consciência que o ocidente tem de si mesmo. Ele resume tudo o que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou as sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura, ou a visão de mundo ou muito mais (ELIAS, 1994, p. 23).

Nestes termos, o modo de vida europeu, isto é, a cultura europeia, passou a partir deste momento a ser parâmetro de desenvolvimento humano para os demais povos do além mar¹⁸.

Já no século XIX, esta ideia de cultura como sinônimo de civilização, tende a ser fortalecida no modo de vida europeu (calcado no crescimento do sistema capitalista), propiciando assim, uma negação de valores subjetivos do indivíduo, por exemplo, relativos às emoções, às questões do espírito, às suas percepções de mundo. A ideia de homem e mulher civilizado e educado pressupõe universalidade por isso, contrapõem-se a ideia de homem

¹⁷ Esclareço, que esta ideia de cultura, que permeou o universo europeu à época, em parte oriunda dos tempos do medievo, quando a Igreja Católica via povos que não habitavam mundos abençoados por Deus, como pecadores, endemoniados.

¹⁸ Esta ideia de cultura aliada ao termo civilização, perdurou e ainda perdura na contemporaneidade. Devido ao avanço do sistema capitalista no mundo, direcionado historicamente pelos europeus, quer seja na versão colonialista do século XVI, quer seja na versão imperialista do século XIX. Ambos processos foram fortalecidos e justificados pela ideia de cultura como sinônimo de civilização. Estes processos expansionistas levaram a conquista e dominação de muitos povos que viviam no além mar.

natural, do lugar no qual vive, do modo de vida a que pertence. Sendo assim, o significado de cultura como civilização torna-se contrário ao significado de cultura como modo de vida.

É neste período que o termo cultura passa a ser discutido no campo da Antropologia, e um de seus expoentes é Edward Burnett Tylor (1832-1917)¹⁹, que pensou cultura como um complexo que inclui conhecimento, crença, arte, direito, costumes, e outras capacidades adquiridas pelos indivíduos em sociedade (LARAIA, 2001). Esta concepção de cultura, paulatinamente, passa a ser objeto de reflexão no campo da antropologia.

Ao final do século XIX, as contradições do capitalismo nas dimensões da vida em sociedade geraram questionamentos ao estilo de vida que estava se estabelecendo. A perda de referências e valores humanos, perda do cultivo do espírito criativo dos indivíduos, levou a humanidade à refletir em torno da retomada de valor humanista como os dos antigos gregos, quando se reportavam ao significado de cultura como modo de vida.

Nestes termos, é no limiar do século XX e se estende ao XXI, que o significado de cultura é retomado como modos *vivendi posto* que, o termo cultura passou a ser associado ao desenvolvimento mental e espiritual do homem em sua plenitude e complexidade, isto é, à religião, a práticas, valores, diferentes e opostos a ideia de civilização e sociedade.

Como representante desta corrente de pensamento sobre cultura na contemporaneidade têm-se a Antropologia Interpretativa, uma vertente do campo Antropológico que busca compreender a cultura a partir do modo de vida de determinada coletividade, por isso, considera como um sistema de símbolos²⁰.

A cultura refere-se a todas as dimensões da vida humana, isto é, envolve todas atividades que um indivíduo, grupo, coletividade, possam vir a desenvolver na dinâmica da vida social, por exemplo, o hábito de: cultivar a mandioca, o açaí, a uva, a azeitona; de adorar deuses, de crer em espíritos e bruxarias; aprender e ensinar enfim, construir e habitar mundos distintos.

¹⁹ Edward Burnett Tylor (1832-1917) foi o fundador da antropologia britânica. Foi o primeiro etnólogo a abordar aspectos corporais, materiais e simbólicos das culturas. Dentre suas obras estão *Cultura primitiva* (1871). Entretanto, o antropólogo Edward Taylor, ao procurar explicar a diversidade cultural entre as sociedades humanas, confirmou a noção de cultura que existia na sociedade em sua época. Segundo Laraia (2001), o antropólogo Taylor entendia que os povos estavam dispostos a partir de uma escala de civilização onde, as nações europeias situavam-se em um dos extremos da série e em outro extremo, as tribos selvagens, dispendo o resto da humanidade entre dois limites a saber: selvageria, barbárie e civilização.

²⁰ Essa vertente antropológica foi desenvolvida nos Estados Unidos a partir dos anos de 1930 e tem como principal antropólogo Clifford Geertz e David Schneider.

Nestes termos, a cultura sendo inerente ao ser humano, proporciona a homens e mulheres, aprenderem a criar, recriar e ressignificar o seu modo de vida, como aponta Laraia (2001), o comportamento do indivíduo depende de um aprendizado processual chamado endoculturação,

Neste sentido, pensar a cultura como algo que condiciona a vida das pessoas é não perder de vista sua lógica e dinâmica própria. Sendo assim, deve-se entender a coerência de um determinado hábito a partir do sistema cultural a que pertence.

A cultura em sua dinamicidade, é um sistema cultural que encontra-se em um contínuo processo de mudança. Portanto, a dinâmica de uma determinada cultura resulta de fatores endógenos, por exemplo, mudanças no comportamento entre os indivíduos, o qual pode transcorrer lentamente em determinado contexto social e, fatores exógenos, por exemplo, uma situação de contato que deve trazer mudanças bruscas aos povos envolvidos (LARAIA, 2001).

Estas características da cultura são importantes para atenuar o choque entre as gerações, para evitar comportamentos preconceituosos e, neste sentido prover a humanidade de saber vivenciar as diferenças em suas relações interpessoais e interculturais.

É com este olhar que procuro compreender a cultura amazônica, como espaços de distintos modos de vida, formados por complexo conjunto de saberes que configuram diferentes maneiras do saber-fazer sendo que, ambos, encontram-se investigados nas produções intelectuais do PPGED/UEPA analisadas nesta pesquisa.

Historicamente a região amazônica, vem se constituindo como um mosaico de culturas, desde os tempos mais remotos, isto é, desde a era pré-cabraliana. A título de exemplo, trago dados de pesquisas arqueológicas desenvolvidas na região, que apontam para a existência de grupos ceramistas no baixo amazonas que datam de 7.500 mil Ap. Esta área, até o momento das pesquisas arqueológicas, é considerada uma das áreas mais antigas com vestígios desta natureza (FUNARI; NOELI, 2006).

Ainda segundo Funari e Noeli (2006, p. 65), quando Pedro Alvarez Cabral aportou em terras Tupi-guarani, “uma só língua poderia ser falada por até mais de um milhão de pessoas de uma mesma cultura, que residiam em aldeias separadas e tinham histórias distintas e poderiam também se considerar diferentes entre si”.

Contudo, o processo de conquista da América Portuguesa a partir do século XVI devastou muitas comunidades nativas e com isso culturas, neste sentido, pode-se considerar que a Amazônia apresenta cenários de relações interculturais mesmo antes da conquista portuguesa.

Com a conquista portuguesa na Amazônia, outros grupos sociais passaram a conviver no espaço amazônico como africanos, franceses, holandeses, árabes, ao lado das populações locais como Jurunas, Tapajós, Pacajás, os povos falantes do Tupi-guarani.

Nos séculos XIX e XX, no contexto da exploração da borracha, outros segmentos sociais oriundos do nordeste brasileiro e do mundo asiático passaram a conviver na Amazônia. Neste sentido, ao longo do tempo, a cultura amazônica foi paulatinamente tecida como resultado de um emaranhado de elementos culturais pertencentes a um conjunto de povos que tornaram o espaço natural amazônico um lugar de múltiplas vivências e convivências, passíveis de conflitos, confrontos determinados historicamente.

É no interior de florestas e rios que a cultura amazônica cresce, como resultado das relações entre:

Pescadores, coletadores de castanhas, mateiros, extratores de seringas, de peles, de couros, de resina de árvores, de ouro e de diamantes. Acrescente-se a eles os lavradores, os seringueiros, os vaqueiros e os fazendeiros, os comerciantes, os empresários, os biscateiros e os artesãos das mais diversas categorias que vivem em função de produtos da floresta e do rio (LOUREIRO, 2001, p. 37-8).

A cultura amazônica deve ser vista assim, como resultado da miscigenação entre nativos, nordestinos, brancos, negros, formando um cenário multicultural, em que estes sujeitos da história ao entrelaçarem suas vidas, de forma conflituosa ou harmoniosa, são produtores de saberes, marcado pelo tempo das águas, das chuvas, das marés.

Nestes termos, olhar a cultura amazônica como um mosaico cultural é compreendê-la em seus distintos mundos culturais, mundo das populações locais, mundo das comunidades ribeirinhas rurais, mundo dos povos da floresta, mundo dos grupos urbano-periféricos. Enfim, mundos que comportam um amálgama de sentidos, significados, símbolos que, atribuídos por esses povos em suas relações interculturais, refletem em suas inúmeras práticas sociais e culturais.

A produção intelectual do PPGED congrega pesquisas que investigam a partir da dimensão educativa da cultura, um conjunto de práticas sociais de grupos, coletividades, que se desenvolvem no complexo cultural da Amazônia. Neste sentido, o significado de cultura nesta pesquisa é compreendida como:

Sistemas entrelaçados de signos, símbolos interpretáveis; [...] transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação a vida (GEERTZ, 2008, p. 10-66).

Nesta perspectiva, a cultura implica em um entrelaçamento de significados, de signos que resultam do sentido que é atribuído por homens e mulheres ao que lhes acontece, ao longo de sua vida. Comportamentos, valores, saberes, ideologias, conhecimentos, crenças, instituições, dentre outros, congregam o que podemos chamar de cultura, que em sua dinamicidade histórica engendra nos comportamentos de sujeitos, de grupos, de coletividades, diferentes maneiras de viver no mundo e de ver o mundo, no contexto de uma dada sociedade.

A essa linha de pensamento converge Carlos Rodrigues Brandão, por entender cultura como:

Complexo de tecidos e teias, de redes e de sistemas de símbolos, de significados e de saberes em/com que estamos envolvidos e ‘enredados’ desde o momento de nosso nascimento, constitui o mundo da cultura. A cultura é isto, e fora dela não existe a possibilidade de uma existência humana. Somos seres de natureza vivida como alguma experiência de cultura (BRANDÃO, 2002, p. 400).

A produção intelectual do PPGED que trata de saberes e educação, objeto de estudo desta pesquisa, foi construída em um ambiente científico, o PPGED/UEPA, por sua vez situa-se em espaço acadêmico científico. Vale ressaltar que, por produção científica, Targino (2010, p. 32), refere-se como um “manancial de conhecimentos consolidados em determinada área ou especialidade”. A autora entende ser a produção científica, essencialmente uma produção intelectual que, por conseguinte, configura-se como referência a própria ciência e a comunidade científica.

Nestes termos, produção intelectual pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos elaborados por especialistas de determinado campo de conhecimento, por serem gestados no âmbito da academia científica, possuem a função de acrescentar, confirmar ou mesmo refutar outros conhecimentos vigentes na comunidade científica.

Nesta perspectiva as produções intelectuais do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPA, analisadas nesta dissertação de mestrado são entendidas como um conjunto de conhecimentos científicos por constituírem-se em estudos que congregam a temática dos saberes e educação, investigados em outros espaços sociais para além da ambiência escolar.

As conexões realizadas quando do meu encontro com a pesquisa, me levaram a escolha dos caminhos metodológicos necessários à compreensão do meu objeto de estudo, os quais discorrem a seguir.

2.2 Trilha metodológica da pesquisa

O estudo acerca da produção intelectual do PPGED/UEPA sobre saberes e educação ocorridos em espaços sociais para além da ambiência escolar, é uma investigação de natureza documental e bibliográfica e foi realizada com base na abordagem qualitativa e na técnica de análise de conteúdo.

A natureza documental do estudo surgiu em função da própria pesquisa direcionar o olhar para a história da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do referido Programa de Pós-graduação, com intuito de compreender a partir dessa trajetória, o desenvolvimento de pesquisas que também focalizam os saberes e educação que se desenvolve em outros espaços sociais não escolares.

A pesquisa documental caracteriza-se pela coleta de dados direcionada a documentos, independentemente da natureza desses, isto é, vestígios arqueológicos, cartas régias, cartas pessoais, papiros, objetos de cozinha, atestado de óbito, fotografias, iconografias, relatos orais, jornais, revistas, dentre outros. Os documentos podem ser produzidos no momento histórico em que o fato ou fenômeno ocorre, ou mesmo depois (LAKATOS; MARCONI, 1995).

Por documento entende-se todo e qualquer testemunho da história, resultado das marcas deixadas por homens e mulheres no tempo. Nesse sentido, aponta Bloch (2001, p. 79), “tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”. Por sua vez, esses testemunhos traduzem-se em uma multiplicidade de documentos, necessários à compreensão dos modos de vida em diferentes tempos e espaços. Contudo, os testemunhos da história só se tornam documentos de investigação uma vez interrogados já que por si só os documentos não falam.

Sendo assim, foram realizadas pesquisas nos seguintes documentos institucionais do programa: Projeto de implantação do PPGED/UEPA do ano de 2003; as Resoluções do CONCEN-UEPA de nº: 383/2003 e CONSUN-UEPA de nº: 892/2003; Parecer MEC/CNE de nº 163/2005; Projeto de pesquisa NEP/Edital 06/2004/CCSE/UEPA. Estes documentos foram utilizados no referido estudo por me trazerem dados históricos referentes a formação inicial da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia e do próprio Programa assim como, dados referentes a: estrutura organizacional e infraestrutura do PPGED/UEPA. Também recorri a Proposta do Programa de 2015 e ao Regimento interno do PPGED/UEPA do ano de 2015, por se tratarem de documentos que trazem dados mais recentes em torno da organização interna do Programa.

Em relação à pesquisa bibliográfica, esta tem por finalidade colocar à disposição do pesquisador um manancial de materiais escritos, filmados, como por exemplo, livros, artigos científicos, dissertações, teses, conferências, palestras, entre outros, sobre determinado assunto. Para Lakatos e Marconi (1995, p. 183) a pesquisa bibliográfica, “propicia um certo exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Esse tipo de pesquisa, permite melhor compreensão de problemas já estudados como também explorar novos temas, onde os problemas ainda não foram sedimentados.

Recorri a pesquisa bibliográfica neste estudo, para identificar e analisar o aporte teórico-metodológico que fundamentam as produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, o que proporcionou subsídios para aprofundar reflexão sobre os saberes e educação que ocorre em espaços sociais, para além do escolar.

Sendo assim, esclareço que para além da bibliografia utilizada para a análise das produções intelectuais, enfatizo que as produções analisadas nesta pesquisa, são a bibliografia central deste estudo por serem objeto de investigação do mesmo.

A abordagem qualitativa em que se apoia esta pesquisa, volta-se a compreensão de relações tecidas na esfera da vida social, que se configuram na diversidade de estilos e formas de vida, de ambientes, de culturas. Portanto, trata-se de um universo de crenças, valores, cosmovisões, comportamentos, símbolos, significados, sentidos entre outros. Para Minayo (2012, p. 21):

Esse conjunto de fenômenos humanos, é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

É importante enfatizar que a abordagem qualitativa na pesquisa em educação, implica em compreender um dado fenômeno educacional como um processo, com dinâmica própria, inserido em um contexto sócio histórico e que sofre uma série de influências de fatores sociais, ambientais, culturais e políticos.

Tais características demonstram a complexidade desses fenômenos, quer seja em uma análise micro ou macro. Por conta dessa complexidade, o pesquisador da educação se envolve com o fenômeno posto que, precisa compreender as tramas intrincadas maneiras do saber-fazer, situados em sistemas educacionais que congregam diferentes fenômenos educacionais em distintos contextos culturais (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

É a partir desta perspectiva que foram analisadas as produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia do PPGED/UEPA, bem como busquei caracterizar os tipos de saberes e os múltiplos espaços sociais mapeados nas produções analisadas.

Para definir o critério de escolha das dissertações analisadas neste estudo, inicialmente realizei um levantamento bibliográfico no site²¹ do PPGED/UEPA das dissertações defendidas no período de 2005-2015. Ressalto que a primeira turma do PPGED/UEPA foi criada em 2005 quando do início do mestrado. Entretanto, as defesas das dissertações só se realizaram em 2007, devido a duração do mestrado que é de dois anos. Por isso o período escolhido para o estudo das dissertações é de 2007-2015, devido as turmas serem agrupadas a partir do ano da defesa das dissertações, correspondentes a cada turma.

As disposições dessas dissertações nesse site estão organizadas por turma, o que me facilitou o acesso as mesmas. Como as turmas são compostas por duas linhas de pesquisa, Formação de Professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia, necessariamente tive que acessar cada dissertação e ler seu título e descritor de capa, para separar apenas as que pertenciam a linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Em seguida, procedi à leitura dos resumos das dissertações para destacar apenas as que trazem estudos²² sobre saberes e educação em outros espaços não escolares²³.

Assim, de acordo com o critério de escolha definido para análise das produções, estudos voltados para os *saberes e educação que ocorre em ambiência não escolar*, foram selecionadas dezoito dissertações para este estudo, de um universo de 94 dissertações defendidas na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia para o período de 2005-2015.

Embora as dissertações sejam datadas de 2007, o marco temporal deste estudo é de 2003-2015, por englobar a trajetória histórica do programa desde a formação da primeira turma até a nona turma, perfazendo um total de nove turmas. O que denota estudar um período representativo destas produções à medida que me permitiu traçar o caminho teórico-

²¹ Sites: <http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/paginas.uepa.br/>; <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/>.

²² Há um conjunto de dissertações do PPGED/UEPA na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, que trazem pesquisas voltadas a práticas escolares.

²³ Nesta leitura identifiquei estudos de diferentes temáticas como imaginário, mitopoética, representações sociais dentre outros, desenvolvidos em ambientes não escolares. Aspecto que justificou a definição do critério para a escolha das dissertações analisadas.

metodológico percorrido pela linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia em doze anos de existência do PPGED/UEPA.

O *Locus* da pesquisa é o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará/CCSE-campus I. Esta Universidade localiza-se na Tv. Djalma Dutra, nº 156, Bairro do Telegrafo, em Belém do Pará.

Ressalto que, em termos epistemológicos a pesquisa busca fundamento nas reflexões de Santos (2010a, 2002, 2010b,1997) acerca da crise paradigmática pela qual passa a ciência moderna, ao problematizar a hegemonia secular do cientificismo moderno e assim, discorrendo em torno de questões como, crítica a racionalidade moderna; ecologia de saberes, dentre outras.

Santos (2002), ao questionar sobre a hegemonia do cientificismo moderno desde o século XVI, compreende que o conhecimento sobre o mundo não está pautado exclusivamente na lógica do cientificismo experimental moderno a medida em que existem outras lógicas de inteligibilidade do mundo que configuram uma multiplicidade de práticas de conhecimento, calcada na diversidade e pluralidade cultural dos diferentes povos e comunidades.

Diante deste fato, o autor propõe, entre outros aspectos, a sistematização de estudos pela academia em torno da lógica destas práticas de conhecimento e, nesse sentido, a análise da educação que é permeada por estes. Ou seja, propõe estudos epistemológico que desvelem, recuperem e valorizem a diversidade das lógicas de inteligibilidade e experiências no mundo, dentre elas as diferentes maneiras do saber-aprender.

Este estudo se aproxima então, das reflexões de Boaventura de Sousa Santos pois procurei refletir, em termos epistemológicos, em torno do que dizem as produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia do PPGED/UEPA sobre saberes e educação que se desenvolvem para além da ambiência escolar.

2.2.1 Procedimentos metodológicos

2.2.1.1 Coleta de dados

A coleta de dados deu-se em quatro etapas: identificação, localização, acesso e compilação.²⁴

²⁴ A compilação das fontes primárias e secundárias foram reunidas separadamente em pastas de arquivo no *Windows Xp7*, com o objetivo de melhor facilitar o acesso aos dados junto as fontes.

Por ser um estudo de natureza documental e bibliográfica, a pesquisa reuniu um conjunto de fontes primárias de cunho administrativo tais como: Projeto de implantação do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPA (Portaria de nº 191/2003 CCSE/UEPA); Regimento do PPGED/UEPA do ano de 2015; Proposta do PPGED/UEPA de 2015 e, Projeto de Pesquisa/NEP/Edital 06/2004 CCSE/UEPA, a localização e acesso dessas fontes se deram entre os meses de Abril e Maio de 2017 e, foram repassados para mim pela atual coordenadora do PPGED/UEPA.

Durante a busca dos documentos sobre o projeto de implantação do PPGED/UEPA de 2005 e o relatório do PPGED de 2005, considerados por mim de suma importância para obtenção de dados sobre o histórico da referida linha de pesquisa, deparei-me que precisava protocolar pedido, junto a atual coordenação²⁵ do Programa. O pedido então foi endereçado a coordenação do Programa que, ao me responder por *e-mail*,²⁶ me informou que os respectivos documentos haviam sido enviados a CAPES através do sistema CAPES à época e que, o PPGED/UEPA naquele momento ficou com a cópia desses documentos em arquivos gerados pelo sistema CAPES, por isso encontravam-se indisponíveis para leitura pois, não se encontram nem em formato *pdf* e nem em *word*.

Diante da situação, recorri a outros meios para ter acesso a esses documentos a Plataforma Sucupira/CAPES, não obtive acesso. Tratei de comunicar a situação a coordenação do Programa, a mesma em seu esforço em colaborar com a minha investigação, remeteu-me o Projeto de implantação do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPA/2003.

Nestes termos, justifico a ausência das seguintes fontes documentais na minha pesquisa, o projeto de implantação do PPGED/UEPA de 2005 e o relatório do PPGED de 2005.

As fontes secundárias da pesquisa compreendem um conjunto de bibliografia como, livros, artigos científicos, o conjunto das dissertações analisadas, o Parecer CNE/CES nº: 163/2005 e as Resoluções do CONSUN-UEPA de nº: 892/2003 e CONCEN-UEPA de nº:

²⁵ O acesso à documentação de implantação sobre o PPGED/UEPA, não se encontra organizada em arquivos para consulta pública, estando sob a responsabilidade particular da atual coordenação do PPGED/UEPA.

²⁶ Os diálogos entre eu e a atual coordenadora do PPGED/UEPA, se deram através de e-mails.

383/2003²⁷. A localização e acesso ao parecer e resoluções foram realizados ao longo do percurso da pesquisa através de mídia digital, a internet.

Recorreu-se aos sites²⁸ de revistas científicas; do PPGED/UEPA/Mestrado e do CCSE/UEPA/Mestrado; do Ministério da Educação e Cultura, da CAPES, e dos Programas de Pós-graduação em Educação na região Norte. O objetivo da pesquisa em sites dos PPGEDs na região Norte na Rede Pública de Ensino foi para obter informações quanto as linhas de pesquisa existentes e seus objetivos.

A mídia digital compõem o conjunto das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação), sendo essas consideradas um avanço sem precedentes no processo histórico contemporâneo. Desde os anos de 1970, que a internet se tornou o principal meio de informação e comunicação à distância entre os indivíduos em diversos países, coletividades e, ao mesmo tempo, uma ferramenta de pesquisa que disponibiliza o acesso à informação sobre o conhecimento produzido em sociedade seja ele de qualquer natureza, político, científico, cultural, enfim. Para Moran (2001), a internet enquanto ferramenta de pesquisa proporciona aos indivíduos gerenciar uma gama de informações sobre determinado assunto, conhecimento que, de acordo com os propósitos da pesquisa, os mantém atualizados e informados.

Nesse sentido, a mídia digital foi de suma importância nesta pesquisa por ser necessária ao ingresso das fontes secundárias, por proporcionar acesso rápido e preciso sobre as mesmas, ao mesmo tempo que assegurou gerenciar um conjunto de informações a compreensão do objeto de estudo na pesquisa em questão.

Utilizei-me da entrevista semiestruturada como meio de produção de dados junto à pesquisa documental, para obter informações sobre a trajetória histórica da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia e do próprio Programa.

A entrevista de natureza semiestruturada é entendida por Ludke e André (1986, p. 34) como uma técnica que se “desenrola a partir de um esquema básico, mas não aplicado

²⁷ O Parecer CNE/CES nº: 163/2005 e as Resoluções do CONSUN-UEPA de nº: 892/2003 e CONCEN-UEPA de nº: 383/2003, neste estudo são consideradas fontes secundárias em função da publicidade destes na mídia digital.

²⁸ O acesso a esses sites deram-se através da ferramenta de pesquisa *google*, nos endereços eletrônicos relacionados: <https://www.google.com/>; <http://scholar.google.com.br/>; <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/>; <http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/paginas.uepa.br/>; http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf., http://sistemas.uepa.br/consulta_resolucoes/cons_resolucoes/cons_resolucoes.php

rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. As autoras também chamam atenção para muitos cuidados que o entrevistador deve ter ao fazer uso da entrevista como, por exemplo, o respeito em relação a hora e o local marcados pelo entrevistado que deve ser rigorosamente acatada pelo entrevistador. O entrevistador deve evitar atitudes impositivas junto à problemática da pesquisa, isto é, deve ser garantida a liberdade de resposta do entrevistado, para evitar a indução dessas. Um outro aspecto relevante, é a capacidade do entrevistador de ouvir atentamente e estimular naturalmente, no entrevistado, o fluxo das informações.

Ao ser estabelecido um clima de interação entre entrevistador e entrevistado, o primeiro deve ficar atento as expressões faciais, gestos, ritmos, hesitações do entrevistado, como meio de compreender o que está sendo informado. Sendo assim, o entrevistador deve estar atento tanto à gravação, assim como as anotações de informações ao longo da entrevista.

Foram escolhidas como sujeitos desta pesquisa, três professoras do PPGED/UEPA, que participaram desde o início de implantação desse Programa, a saber: Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Prof.^a Dr.^a Josebel Akel Fares e a Prof.^a Dr.^a Denise de Sousa Simões Rodrigues.

Informo que, as entrevistas ocorreram durante os meses de Setembro de 2016 à Janeiro de 2017, perfazendo um total de três entrevistas. Sendo que, duas foram realizadas em domicílio e a outra nas dependências do PPGED/UEPA.

Após transcrição das entrevistas, as mesmas foram enviadas para os e-mails particulares de cada entrevistada para revisão geral e para maiores esclarecimentos, de acordo com a necessidade, sobre determinadas questões em torno da temática abordado nas entrevistas. As mesmas, reenviaram as entrevistas para meu e-mail devidamente revisadas.

2.2.1.2 Análise dos dados

A análise dos dados desenvolveu-se em três etapas: leitura, fichamento, análise e interpretação.

Quanto ao tratamento dos dados da pesquisa documental, foram realizados os seguintes procedimentos: inicialmente foi construído um quadro em arquivo no processador de texto do *Word*, em seguida prosseguiu a leitura e análise da documentação e também das entrevistas para obtenção dos dados. Após estas etapas, os dados foram dispostos no quadro já construído e,

seguir com a interpretação, realizando cruzamento dos dados, para compor a trajetória histórica da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Em relação aos demais dados bibliográficos, artigos científicos e livros, procedi com leitura seguida de fichamento.

Quanto ao tratamento dos dados obtidos das produções intelectuais analisadas, foram construídos quadros em arquivo no processador de texto do *Word* para cada produção analisada, com o objetivo de registrar os dados obtidos. Recorri a formulação de quadros para registro de dados, por facilitar a visualização, representação e interpretação dos mesmos. Com este procedimento, identifiquei, descrevi e interpretei as concepções de saberes e educação trazidas nas produções, o aporte metodológico bem como, os tipos de saberes e espaço de educação pesquisado.

Recorri a representação gráfica dos dados quanto a identificação do aporte metodológico nas produções intelectuais analisadas, com intuito de verificar o percentual de frequência em relação aos: métodos de pesquisa; tipos de pesquisa; instrumentos de coleta e análise de dados e o enfoque das pesquisas. Quanto a identificação do enfoque dos estudos nas produções, estes foram analisados com base nos autores citados nas pesquisas bem como nas categorias analíticas utilizadas.

A representação gráfica dos dados também se fez presente no que se refere a localização geográfica dos espaços bem como os tipos de saberes estudados nas produções analisadas, com o propósito de verificar a frequência de pesquisas dos mesmos. Recorri ao processador *Excel*, para a análise do percentual de frequência dos dados.

Aspectos que me permitiu traçar o caminho metodológico percorrido pela linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia e implicações ao PPGED/UEPA.

Quanto a análise dos dados obtidos nas produções intelectuais, recorri a técnica de análise de conteúdo. A técnica análise de conteúdo, compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações e, implica em uma leitura minuciosa dos conteúdos e dos elementos que estruturam as mensagens em uma determinada forma de comunicação, voltada à esclarecer significados que constituem os elementos da mensagem que, a priori, não nos é passível de compreensão. Esses conteúdos estão contidos em mensagens diversas, como nas mensagens literárias, históricas, políticas, publicitárias, jornalísticas, audiovisuais, dentre outras. A análise de conteúdo refere-se assim:

A um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que se utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2002, p. 38).

A análise de conteúdo volta-se para a identificação de conteúdo manifestos, que estão nas entrelinhas de uma determinada mensagem. Por isso, não se trata apenas de descrever as mensagens, mas, de decifrar a troca de significações nelas contidas.

No desenvolvimento da técnica de análise de conteúdo, evidencia-se a necessidade de compreensão do contexto em que as mensagens foram escritas para o entendimento do texto, posto que, as mensagens de comunicação carreguem conteúdo simbólico e para entender seu significado é preciso considerar o contexto em que foram produzidas. O contexto, carregado pelas mensagens, deve ser reconstruído pelo pesquisador e isso depende dos objetivos da pesquisa e do material a ser analisado (BARDIN, 2002).

Para Moraes (1999), um aspecto a considerar é a definição dos objetivos quanto ao uso da técnica de análise de conteúdo sendo que essa definição dependerá do tipo de abordagem da pesquisa. Em se tratando do estudo em questão, cuja abordagem é qualitativa, a análise direciona-se para o estudo sobre as características da mensagem, seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos, constituindo-se em uma análise temática. Nesse sentido, recorri a análise de conteúdo para compreender o que dizem as produções intelectuais do PPGED/UEPA, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, em torno dos saberes e educação ocorridos em outros espaços sociais para além do escolar.

Primeiro realizei uma exploração inicial do material através de leitura minuciosa dos resumos²⁹ das dezoito produções intelectuais selecionadas, para escolha das partes representativas e pertinentes aos objetivos da pesquisa as quais, posteriormente foram identificadas e codificadas. Optou-se nesse estudo para a codificação do material analisado, códigos em números. A introdução recebeu número 1, a parte que trata dos saberes recebeu número 2 e, a parte que trata da educação, recebeu o número 3.

Sendo assim, direcionei a leitura para três partes das dissertações: a introdução por trazer a descrição das bases teórico-metodológica da pesquisa, a parte que trata dos saberes pela

²⁹ Recorri aos resumos das dissertações selecionadas para a escolha do material a ser analisado em cada dissertação, por que a maioria deles continha, apresentação do tema, objetivos e metodologia da pesquisa, base teórica, local da pesquisa, tipos de saberes e dados conclusivos da pesquisa.

análise e descrição dos mesmos e dos espaços pesquisados e a parte que trata da educação por descrever e caracterizar a educação que ocorre em ambientes para além do espaço escolar.

Em seguida, prossegui a construção das unidades de análise e de contexto no material selecionado para análise. As unidades de contexto são mais amplas, por abarcar o contexto em que as unidades de análises estão inseridas. Por isso servem de referência a estas por fixarem os limites contextuais para a interpretação das unidades de análise. Cada unidade de contexto, geralmente contém diversas unidades de análise (MORAES, 1999).

Quanto as unidades de análise constituem-se em um elemento unitário do conteúdo podendo ser submetida a processo de categorização. As naturezas das unidades de análise são definidas pelo pesquisador, assim, neste estudo optei pelo uso de palavras por terem sido precisas junto à coleta dos dados e possibilitarem uma descrição do conteúdo e seus elementos. A definição das unidades de análise depende do material a ser utilizado, dos objetivos da pesquisa bem como da natureza do problema (MORAES, 1999).

Para esta pesquisa as unidades de contexto e de análise foram construídas a partir da leitura cuidadosa e minuciosa do material selecionado para análise de cada dissertação. Sendo assim, as unidades de contexto nesta pesquisa, receberam as seguintes denominações: Noções de Saberes, Noções de Educação, Metodologia da Pesquisa, Referência bibliográfica, Tipo de Educação, Tipo de Saberes e Ambiente Educativo.

Segundo Bardin (2002), cada unidade de análise recebe um código identificador posto que, a codificação de cada unidade de análise está associada ao sistema do material anteriormente codificado, por exemplo, a introdução recebeu o código 1, as diferentes unidades de análise desse material foram codificadas em sequência, 1.1, 1.2, 1.3 e assim sucessivamente.

Ressalto, que para cada dissertação analisada foi construído um quadro. Optei em organizar as produções intelectuais em quadros, por que esse tipo de organização possibilitou melhor visibilidade das unidades de contexto e respectivas unidades de análise, correspondentes ao material analisado, facilitando a descrição das mensagens contidas em cada unidade de análise e cada unidade de contexto.

Adotei como critério de identificação dos quadros, a turma e o período correspondente, para melhor classificação de cada produção intelectual analisada. Cada quadro (codificado por letra), foi identificado pelo título de cada produção intelectual (codificada por número), sendo composto pelas seguintes partes: material analisado, unidades de contexto e unidades de análise, as quais correspondem ao material analisado de cada dissertação (Apêndice 1).

Após decomposição do material analisado e descrição das mensagens contidas nas unidades de análise e unidades de contexto, produzi textos sínteses sobre os dados obtidos na fase anterior. Os textos sínteses foram organizados em quadros dispostos no corpo da dissertação na seção 4, onde trato da interpretação dos dados obtidos nas análises das dissertações.

A fase de inferência e interpretação correspondem a síntese interpretativa dos dados obtidos com a decomposição anteriormente realizada das mensagens. Nela se procura inferir sobre algo que está sendo analisado sobre determinado conteúdo, como aponta Bardin (2002, p. 39):

O analista é como arqueólogo. Trabalha com vestígios: os <documentos> que pode descobrir ou suscitar. [...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo.

Portanto inferir é deduzir pelo raciocínio lógico indícios contidos nas entrelinhas de um conteúdo estudado.

Em se tratando desta pesquisa, ao fazer inferências sobre as mensagens contidas no material analisado não devo perder de vista o contexto onde as mesmas se inserem à medida em que possibilitam a construção de conexões entre o texto e o contexto, o que levou a compreensão da composição semântica trazidas por essas.

Para Moraes (1999), quando se trata de uma abordagem qualitativa de pesquisa, os dados são interpretados tanto nos conteúdos manifestados pelos autores, como os que são ocultados consciente ou inconscientemente por esses.

Neste sentido, a interpretação consiste em discutir os resultados da pesquisa com base em inferências e fundamentação teórica, buscando construir conhecimento para determinado campo científico. Segundo Minayo (2012, p. 91), a interpretação resulta na realização da síntese entre questões de pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica da pesquisa.

Neste sentido, procurei interpretar o conteúdo das mensagens contidas no conjunto das produções analisadas, a partir de inferências e com base na perspectiva teórica da pesquisa, o que me trouxe a possibilidade de construir categorias oriundas deste estudo.

Para Bardin (2002), as categorias são como um agrupamento de classes que reúne um grupo de elementos sob um título genérico. Esses agrupamentos devem ser realizados a partir

de características comuns aos elementos, pois, categorizar é classificar um agrupamento de ideias.

As categorias analíticas iniciais, presentes neste estudo, foram ancoradas na fundamentação teórica da pesquisa, sendo elas: Educação, Saberes da Experiência, Saberes Culturais, Processos Educativos, Cotidiano e Cultura.

A partir desta perspectiva de interpretação procurei discorrer minhas reflexões em torno dos saberes e educação ocorridos em espaços para além do escolar, tema que congrega um conjunto de produções intelectuais do PPGED/UEPA.

Finalmente, a estrutura da dissertação ficou da seguinte forma:

A *Introdução*, constitui a primeira seção desta dissertação onde são abordadas as origens e motivações que inspiraram a construção deste objeto de estudo.

A segunda seção, *Bases teóricas e metodológicas da pesquisa*, é constituída pelas bases teóricas de análise; a perspectiva metodológica adotada e, análise de dados.

A terceira seção, *A pós-graduação em Educação no Brasil e na Amazônia: o PPGED/UEPA*, apresenta um breve histórico da pesquisa em educação a partir dos anos de 1930 a contemporaneidade. Essa seção objetiva refletir em torno da história da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, no contexto do PPGED/UEPA e do lugar desta linha de pesquisa na pós-graduação em educação em termos regional.

A quarta seção, *A produção intelectual no PPGED/UEPA: saberes e educação em espaços não escolares* apresenta-se com base na fundamentação teórica do estudo, as concepções de saberes e educação que perpassam essas produções. Também descrevo os tipos de saberes referenciados e os espaços não escolares de educação para onde essas produções se voltam além de identificar as bases metodológicas que embasam essas produções.

Nas *considerações finais*, procuro apresentar as principais conclusões checadas em cada uma das seções. Aponto os principais achados desta pesquisa e sugiro perspectivas futuras para outras investigações a serem realizadas.

3 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA AMAZÔNIA: O PPGED/UEPA

3.1 A Pós-Graduação no Brasil: um breve percurso histórico

Na presente seção, caminhei pela história da Pós-graduação em Educação no Brasil desde os anos de 1930 aos anos de 2005, fazendo uma incursão pela Pós-graduação do país. Nesse sentido, procurei analisar as implicações dos Planos Nacionais de Educação para o desenvolvimento da pós-graduação nacional e, seus entrelaçamentos às políticas econômicas governamentais de cada época. Neste contexto, trouxe para minhas reflexões o histórico da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, com o propósito de situar a linha de pesquisa e o Programa de Pós-graduação a qual pertence, no contexto da Pós-graduação em Educação em nível nacional e regional.

Os primeiros passos da Pós-graduação no Brasil iniciaram-se na década de 1930 com a proposição do estatuto das Universidades Brasileiras quando Francisco de Campos, então ministro da Educação, propôs a implantação de um modelo de pós-graduação nos moldes europeus. Em geral, o referido modelo caracterizava-se em um regime de tutoria entre um mestre de cátedra e um pequeno grupo de discípulos os quais seriam futuros docentes dessas instituições. Tal modelo foi implantado na Universidade de São Paulo e na Universidade do Rio de Janeiro, sendo nesta última no curso de Direito e na Faculdade Nacional de Filosofia (SANTOS, 2003).

Segundo Santos (2003), foi após uma década, em 1940, que o termo pós-graduação foi utilizado formalmente pela primeira vez, prescrito no artigo 71 do estatuto da Universidade do Brasil.³⁰ Assim, nos anos de 1950 a pós-graduação em nossa sociedade passou a ser incentivada através de convênios educacionais firmados entre Brasil e os Estados Unidos, entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio de intercâmbios entre estudantes, pesquisadores e professores.

³⁰ A Universidade do Brasil foi criada em 1937 pelo Poder Legislativo, na gestão do então ministro Gustavo Capanema. Sendo essa uma continuidade da antiga Universidade do Rio de Janeiro (1920), a qual reunia um conjunto de escolas superiores existentes nessa cidade. A Universidade do Brasil tinha como propósito implantar um padrão nacional de ensino superior, e ao mesmo tempo estabelecer um sistema para controlar a qualidade desse ensino. Reunia quinze escolas ou faculdades denominadas nacionais e dezesseis institutos, além do Museu Nacional. Com a Reforma Universitária em 1965, transformou-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Neste sentido, a pós-graduação (em nível de ensino superior e de pesquisa) foi cada vez mais reforçada, com o financiamento da formação docente de nível superior através da criação em 1951 do Conselho Nacional de Pesquisas (CNP), atual Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), órgão pertencente ao Ministério da Ciência e Tecnologia e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), hoje Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com a mesma sigla, CAPES. Em 1952 foi concedida pela CAPES, duas bolsas de aperfeiçoamento no exterior. Nas décadas posteriores esses números tenderam a aumentar também em termos de concessão de bolsas de estudo em âmbito nacional.

Saliento, que o incentivo à pós-graduação no Brasil já nos anos de 1950, foi impactado pelo processo de modernização do parque nacional industrial e crescimento urbano vivenciado pela sociedade brasileira à época, devido a implantação da política nacional-desenvolvimentista, em especial, a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Segundo Fausto (1996), essa política econômica objetivava a combinação de interesses do Estado, da empresa privada e do capital estrangeiro com o propósito de promover o desenvolvimento nacional.³¹

Este processo de modernização urbano-industrial em nossa sociedade, se enquadrava em um contexto internacional encaminhando pela bipolarização mundial pós 1945, onde Estados Unidos e União Soviética, por serem considerados países centrais, passariam a disputar os mercados consumidores de países considerados periféricos.³²

Consequentemente, estabeleceu-se entre os países centrais e periféricos uma relação de integração quer seja econômica, política e cultural em sentido amplo. Essa relação implicava na expansão cada vez maior do mercado consumidor da área periférica e, em contrapartida, fomentava-se consideravelmente as economias centrais, produtoras de ciência e tecnologia, o que gerava dependência da periferia em relação ao centro (FAUSTO, 1996).

³¹ É no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) que a produção industrial cresceu 80%, destacando-se a Indústria automobilística, devido ao incentivo dado à produção de automóveis e caminhões através de capital privado, especialmente estrangeiro. Assim, grandes empresas multinacionais como a Willys Overland, a Ford, a Volkswagen e a General Motors concentram-se na região sudeste do Brasil, principalmente no ABC paulista (FAUSTO, 1996).

³² É a chamada Guerra-Fria, que implicou em disputa política, ideológica e econômica entre os EUA e aliados e a ex-RUSSIA conjuntamente com seus aliados, junto aos países periféricos os quais constituíam as antigas áreas de posse colonial dos europeus entre os séculos XV-XIX, isto é, os continentes da África, América e Ásia.

Foi neste contexto que ocorreu incentivo à pós-graduação em nossa sociedade e em vários campos do conhecimento, estendendo-se já aos anos de 1960, na Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas e na área de Engenharia com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE), resultado de um convênio firmado com a Fundação Ford.

Também foram implantados o mestrado em matemática na Universidade de Brasília e o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada; o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura em Viçosa, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, bem como os cursos de pós-graduação na Universidade de Brasília (UNB) e do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).

Assim, a pós-graduação no Brasil ao ser viabilizada, em termos locais, pela política nacional-desenvolvimentista reforçava a relação de integração entre países periféricos e centrais, isto é, sociedades consideradas dependentes e desorganizadas vinculavam-se de forma subalternizada às sociedades consideradas desenvolvidas e organizadas (ROMANELLI, 1993).

Para Romanelli (1993), a referida relação de integração entre países centrais e periféricos foi nefasta à área da pesquisa científica e tecnológica desses últimos à medida em que, ao se importar um conjunto de conhecimento estrangeiro desestimulava-se o desenvolvimento tecnológico do país comprador, limitando a formação autóctone de cientistas e pesquisadores. Nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas por pesquisadores dos países periféricos tendiam a estar em consonância com os interesses dos países desenvolvidos. Para a autora, os caminhos trilhados pelo Sistema educacional brasileiro, a partir da implantação do Regime Militar (1964-1985), devem ser entendidos sob a nítida influência da *United States Agency for International Development (USAID)*, representante do governo norte-americano no Brasil, no sentido de cristalizar os propósitos da relação de integração entre países centrais e periféricos, agora em termos educacionais.

Segundo Santos (2003), dois modelos de organização marcaram fortemente a implantação da pós-graduação no Brasil: o europeu (Universidade de São Paulo) e o norte-americano (ITA, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Rio de Janeiro). Com a implantação do Regime Militar (1964-1985), predominou o modelo norte-americano, como veremos mais adiante.

3.1.1 Os Planos Nacionais de Pós-graduação e a Pós-graduação em Educação no Brasil

Como visto anteriormente, foi a partir da linha de expansão do ensino superior e da pesquisa no Brasil que a pesquisa em Educação teve seu início de maneira mais sistemática, isto é, através da criação, em 1956, de cinco Centros Regionais de Pesquisa, todos ligados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938.

Para Campos e Fávero (1994), entre as décadas de 1940-1950 foram identificadas duas fases da pesquisa em educação: a primeira, a partir da criação do INEP em 1938 até meados da década de 1950 onde predominou temas psicopedagógicos a segunda fase, em 1956, com a criação dos Centros Regionais de Pesquisa cuja a temática predominante foi a sociológica.

Nos anos de 1960, a Pós-graduação em Educação no Brasil tendeu a manter temáticas que abordavam o cotidiano escolar com foco no currículo, interações sociais na escola, metodologia de ensino entre outros, refletidos em seus aspectos políticos e pedagógicos. Essa tendência de investigação influenciada pela dimensão sociopolítica da prática pedagógica, também foi impactada pelo cenário sociocultural brasileiro, marcado por grande efervescência política e sociocultural do período histórico em questão.

Em termos políticos os governos de Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964) embora sendo de tendência do trabalhismo,³³ não conseguiram desvincular-se da política nacional-desenvolvimentista encaminhada pelo então presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), mesmo com as inúmeras tentativas do ex-presidente João Goulart (1961-1964) em tornar menos desigual a sociedade brasileira através a partir das Reformas de Base³⁴ que nem chegaram a ser aprovadas pelo Congresso Nacional à época.

No aspecto sociocultural, o Brasil dos anos de 1960 caracterizava-se por um cenário democrático e reivindicatório no meio rural, através das lutas das Ligas Camponesas e

³³ Modo político de governar calcado no regime populista-nacionalista inaugurado no Brasil por Getúlio Vargas (1930-1945). O populismo permeou a prática política de governos que vieram após o segundo mandato de Getúlio Vargas (1951-1953) em especial João Goulart, que esteve à frente do Ministério do Trabalho durante a presidência do segundo governo de Vargas. O trabalhismo é uma espécie de populismo de esquerda voltado para atender as demandas e necessidades dos mais pobres (FAUSTO,1996).

³⁴ As reformas de Base foram anunciadas em 1964 e incluíam setores como o agrário, tributário, financeiro, administrativo e educacional. Propunha, entre outros aspectos: Ampliação de créditos; Integração de impostos; Estabelecimento da função social da terra; Democratização do ensino superior com aumento de vagas nas universidades; Encampação das refinarias de Petróleo. Caso fossem adotadas, essas reformas implicavam em uma tentativa de promover a primeira experiência de distribuição de renda em nossa sociedade. De conotação revolucionária e nacionalista, as reformas de base tornaram-se o estopim à implantação do Golpe Militar de 1964, por incomodar as elites industriais e financeiras da época e os interesses do capital estrangeiro em nossa economia, em particular o norte-americano (FAUSTO,1996).

Sindicatos dos Trabalhadores Rurais; na cidade através das lutas sindicais a Confederação Geral do Trabalhadores (CGT) e os inúmeros sindicatos que congregavam a diversidade da classe trabalhadora; o movimento estudantil e sua entidade maior a União Nacional dos Estudantes (UNE); o movimento de educação popular através da ação do Movimento de Educação de Base (MEB), Centros Populares de Cultura (CPCs), Movimento de Cultura Popular (MCP); os partidos considerados de centro-esquerda como o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e de esquerda como o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B).³⁵

Em termos artísticos-musicais vários foram os movimentos como a bossa nova, o samba, a jovem guarda, música popular brasileira, clube da esquina, tropicália entre outros que inspiravam crianças, jovens, adultos e idosos a inclinar-se à direita e/ou à esquerda do referido processo histórico.

A contraposição a esse universo democrático também se fazia presente como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria (CNTI), organização sindical que se articulava abertamente à partidos considerados de direita como a União Democrática Nacional (UDN). A Escola Superior de Guerra (ESG), desempenhava o papel de treinar civis e militares para o exercício das funções de direção e planejamento da segurança nacional.³⁶ Contava-se também com o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), associação que recebia recursos da Agência Central de Inteligência Americana (CIA) e financiava uma organização parlamentar de caráter ultraconservador a Ação Parlamentar Democrática. E o Instituto de Pesquisa de Estudos Sociais (IPES), entidade conservadora de onde originavam-se estudos sobre a realidade social e educacional brasileira que fazia frente ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), de tendência mais esquerdista (FAUSTO, 1996).

Para Fausto (1996), à medida que o governo de João Goulart radicalizava e instabilizava-se diante do avanço do Movimento Popular, órgãos como a ESG, IPES e IBAD, assumiam à convicção que só um movimento armado poderia pôr fim a anarquia populista e

³⁵ A CGT, UNE, MEB, CPCs e o MCP fizados na teoria educacional e pedagógica do intelectual e educador Paulo Freire. O PTB de tendência trabalhista; O PCB e o PC do B de tendência comunista.

³⁶ Criada em 1946, com apoio financeiro dos governos francês e norte-americano. Nos anos de 1960 recebeu maior influência do governo norte-americano. Foi na ESG, que se elaborou a Doutrina de Segurança Nacional, fundamento teórico do Regime Militar (1964-1985). Teve como principal articulador e teórico, o general Golbery Couto e Silva.

conter o avanço comunista. O golpe militar estava articulado e pronto para ser implantado em março de 1964.

A implantação do Regime Militar (1964-1985), implicou na desconstrução da experiência democrática vivenciada pelo povo brasileiro no início dos anos de 1960. Na dimensão educacional, após o golpe militar em 1964, os Centros Regionais de Pesquisa em Educação ligados ao INEP foram desativados, assim como as organizações atreladas ao movimento de educação popular sofreram violenta repressão e foram desarticulados. Em seu lugar foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, que dizia utilizar-se do método Paulo Freire, mas, de maneira ‘desideologizante’, de acordo com (GHIRALDELLI JR., 2006).

Foi nesse contexto histórico que a Reforma Universitária foi delineada em nossa sociedade, através da Lei 5.540/68 e a partir das diretrizes definidas pelo acordo MEC-USAID que sugeriu uma reformulação modernizadora da universidade brasileira, enfatizando o civismo e a consciência coletiva segundo ideais de um desenvolvimento nacional pacífico e de respeito aos direitos humanos e de justiça social, sendo implementada pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

Em geral, as universidades brasileiras passaram a ser divididas em departamentos independentes, a matrícula passou a ser por disciplina e o curso parcelado por sistema de crédito. O vestibular passou a ser unificado e classificatório. O número de vagas tornou-se limitado de acordo com a oferta. Passavam no vestibular apenas os mais preparados social e financeiramente. A divisão em departamentos propiciava a quebra da união entre ensino e pesquisa, de modo que os professores-pesquisadores se uniam não por afinidade teórico-ideológica mas, por princípios corporativistas. Sendo assim, as universidades brasileiras organizavam-se dentro do modelo de universidade-empresa ao enfatizar produtividade, racionalidade e eficiência, respondendo à formação de técnicos especialistas de nível superior, para atuarem no mercado de trabalho ou mesmo no corpo burocrático do espaço estatal (GHIRALDELLI JR, 2006).³⁷

³⁷ A Reforma Universitária imposta pelo regime de exceção (1964-1985), por não considerar as especificidades da educação e das atividades de ensino e pesquisa, contribuiu a fragmentação do trabalho escolar, para o isolamento dos pesquisadores e dispersão dos alunos pelo sistema de crédito e sua despolitização pois, eram impossibilitados de se organizarem a partir do núcleo básico, as turmas (GHIRALDELLI JR, 2006). A reforma no sistema educacional brasileiro durante o regime de exceção também se estendera ao antigo ginásio e secundário, através da impositiva LDBN (Lei 5.692/71), cuja alterava a antiga LDBEN (Lei 4.024/61).

Contudo, mesmo com toda a desarticulação das organizações democráticas devido o endurecimento do regime militar, a partir de 1968, através da instituição do AI-5, foi nesse contexto que a pesquisa no Brasil se tornou sistematizada ao se instituir um sistema de pós-graduação através dos parecer de nº. 977/65, pela Câmara de Ensino Superior, ligada ao Conselho Federal de Educação. Esse parecer teve como propósito definir e regulamentar a natureza e os objetivos da pós-graduação no país.

Nesse sentido, os objetivos da Pós-graduação no Brasil foram encaminhados para a formação qualificada de professores a fim de atender à expansão do ensino superior; elevar o nível de qualidade do ensino superior; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica no país por meio da preparação adequada de pesquisadores e da formação de técnicos e intelectuais de alto nível para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL,1965).

De acordo com Azevedo e Santos (2009), o objetivo da pós-graduação no Brasil nos anos de 1960, era formar professores para o ensino superior, capacitar técnicos, operar os projetos governamentais e produzir conhecimento visando o desenvolvimento econômico do país, a fim de atender às demandas do mercado de trabalho na esfera pública e privada. Esta última função correspondia ao projeto político do Estado de Exceção que considerava o desenvolvimento científico uma condição prévia para o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, predominou na pesquisa em Educação, temas de cunho economicista, fortalecendo a relação entre educação, desenvolvimento econômico, necessidade de mercado e segurança nacional. Desse modo, claro está a relação entre os objetivos da pós-graduação junto aos interesses da política nacional-desenvolvimentista de caráter internacionalista, empreendida pelos governos militares.

Nesses termos, foi implantado no ano de 1965 o primeiro Programa de Pós-graduação em Educação no Brasil, em nível de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Em seguida, em 1969, o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Como visto anteriormente, a Reforma Universitária de 1968 preparou as universidades brasileiras para conceber a estrutura organizacional da pós-graduação de acordo com o modelo

norte-americano. Em linhas gerais, a pós-graduação ficou dividida em cursos *latu sensu*³⁸ e *stricto sensu*.

A pós-graduação *stricto sensu* organizou-se em cursos de mestrado e doutorado, possuía objetivo próprio, distinto da pós-graduação *latu sensu*. Neste sentido, voltava-se para a formação acadêmica com o objetivo de formar, especificamente, pesquisadores.

Os cursos passaram a ser organizados por área de concentração, composto por um conjunto de disciplinas obrigatórias e eletivas. Não se valorizava a pesquisa docente, tampouco as atividades de pesquisa dos Programas.

É a partir dos anos de 1970, que se expandiu e fortaleceu a pesquisa em Educação no Brasil através da implantação de vários programas de pós-graduação, acarretando também crescimento paulatino da graduação. Em 1971 surgiram quatro programas de Pós-graduação em Educação: na Universidade de São Paulo, na Universidade Federal Fluminense, o mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e o Programa de pós-graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas (RJ). Já no ano de 1972, foram criados seis novos programas de Pós-graduação em Educação, localizados nas Universidades Federais de Minas Gerais, na Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

De acordo com o exposto acima, até os anos de 1970³⁹ vê-se a concentração da Pós-graduação em Educação nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, tendo em vista a concentração industrial nas mesmas, respaldando a ligação da pós-graduação ao setor produtivo. Para Campos e Fávero (1994), tal aspecto implicava no fortalecimento de uma produção e distribuição científica assimétrica e heterogênea em termos de território brasileiro bem como, iniciava uma disputa e competição por recursos financeiros entre os vários campos do

³⁸ Os cursos de Pós-graduação *latu sensu* apesar de serem oferecidos em forma de extensão, assumiam caráter de aperfeiçoamento e especialização, constituindo-se como prolongamento da graduação. Esses cursos visavam aprimoramento (aperfeiçoamento) ou mesmo aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente. Portanto, o elemento definidor da Pós-graduação *latu sensu* era o ensino (SAVIANI, 2000).

³⁹ Em 1973, ocorreu a implantação do curso de mestrado em Ensino de Ciências na USP, em 1974 o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e em 1975 o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP (SAVIANI, 2000).

conhecimento, tendendo a favorecer as áreas de ciências e tecnologias, em detrimento das humanidades, onde se insere o campo da Educação. Ressalto, ainda, que nesse período, apenas um curso de pós-graduação em educação foi implantado no Nordeste, na Universidade Federal da Bahia.

No ano de 1974 foi criado o Conselho Nacional de Pós-graduação através do decreto nº 73.411/74, para formular e executar a política de Pós-graduação no Brasil. Com esta intenção foi formulado o I PNPG-Plano Nacional de Pós-graduação (1975-1979), objetivando a expansão dos cursos de mestrado e doutorado e manutenção da qualificação docente em nível superior, quer seja nas instituições de ensino superior, quer seja nas instituições de pesquisa em nível de pós-graduação. No referido plano, foi apresentado um conjunto de análises e estratégias que serviriam como referências “para medidas tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação durante 5 anos, a partir de 1975” (BRASIL, 1975, p. 12).

Nesse sentido, em termos estratégicos a CAPES,⁴⁰ induziu à criação de associações nacionais por campo de conhecimento. Em decorrência, foi criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), com a função de incentivar e divulgar a pesquisa em Educação. Portanto, o I PNPG destacava como política de pós-graduação capacitar docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, além da preocupação com as ciências básicas e com as disparidades regionais que deveriam ser evitadas (BRASIL, 1975, p. 16-7).

Foi no ano de 1975 que ocorreu a criação, em nível nacional, do Programa de Pós-graduação em Educação com a intenção de institucionalizar a área no contexto da pós-graduação no país, buscando melhorar a qualidade do ensino. É nesse momento que a Pós-graduação em Educação se expande e se consolida no Brasil com novos cursos de mestrado e com implantação de cursos de doutorado, estendendo-se até a região Nordeste através do Projeto Nordeste de Pós-graduação no ano de 1977, com os cursos de mestrado nas Universidades Federais do Ceará e Paraíba. Em 1978, foi implantado o curso de mestrado nas

⁴⁰ Em 1976 a CAPES implanta o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), que visava conceder bolsas de estudos e liberar professores universitários com salário integral para cumprir programas de mestrado ou de doutorado nos principais centros de pós-graduação do país. A importância desse programa, por um lado, foi fornecer regularmente um contingente de alunos em condições favoráveis para realizar a pós-graduação. Por outro lado, constituiu-se em mecanismo de formação de quadros de professores-pesquisadores que iriam consolidar ou permitir a instalação de novos programas de pós-graduação nas instituições a que estavam contratualmente vinculados (SAVIANI, 2000).

Universidades Federais do Rio Grande do Norte e de Pernambuco. Ainda nesse ano foram criados mais cursos de mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo e o Programa de Educação Especial na universidade Federal de São Carlos, em São Paulo⁴¹.

O II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985), foi formulado em meio a desconstrução do Regime Militar (1964-1985) e o avanço do processo de redemocratização em nossa sociedade. Contudo, esse processo de redemocratização foi marcado pela racionalização dos gastos públicos em virtude do modelo econômico que fora implantado durante o referido regime⁴². Em consequência, acarretou escassez de recursos às políticas educacionais, racionalizaram-se os investimentos e o reforço de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação, visando melhorar sua qualidade. Apesar da escassez de recursos foi mantida a ênfase na qualidade do ensino superior e da pós-graduação bem como em dotar as regiões Norte e Nordeste de cursos de Pós-graduação de caráter *stricto sensu* para minimizar o desnível regional.

Para Azevedo e Santos (2009), o II PNPG reafirmava a adequação da pós-graduação às necessidades de produção industrial do país, isto é, responder às demandas em termos de produção de ciência e tecnologia ao manter a vinculação da pós-graduação ao setor de produtivo de nossa sociedade.

Neste sentido, nos anos de 1980, houve uma tímida expansão dos cursos de doutorado em Educação, em especial na região sudeste. Foi implantado curso de doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade de Campinas (UNICAMP) em 1980 e o Doutorado em Psicologia Educacional na PUC-SP em 1982. Contudo, SAVIANI (2000) aponta que, nesse período, em função da conjuntura política e econômica, a tendência foi recrudescer o processo de expansão dos mestrados e doutorados no cenário nacional. Assim,

⁴¹ Em 1979 foi implantado o programa de Distúrbios da Comunicação na PUC-SP e o mestrado em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Na sequência, se processa a instalação de cursos de doutorado em Filosofia da Educação na PUC-SP, em 1977, e em Educação na USP em 1978 (SAVIANI, 2000).

⁴² A política do milagre econômico, implantada entre 1969 a 1973, teve como objetivo principal, o incentivou a vinda de capital estrangeiro para incrementar o crescimento econômico interno, o que expandiu setores como o automobilístico, farmacêutico, industrial, construção civil, inclusive aumentou nossa capacidade de exportação, o que gerou um clima de euforia em termos de consumo no mercado interno, em especial pelas elites e classe média, apoiadoras do golpe. Esse milagre passou a declinar com a crise internacional do petróleo a partir de 1973 e consequente retirada de investimentos estrangeiros. Concentração de renda, média salarial do trabalhador brasileiro baixa, inflação alta, foram consequências desse processo que e alastrou por anos na sociedade brasileira. Sob a égide de um regime ditatorial, quem ousava questionar? A implosão desse processo nos anos de 1980 e o avanço do movimento popular e sindical, acarretou o fim do regime militar em 1985.

entre 1979 a 1984 não surgiram novos mestrados e, quanto ao doutorado, não foram implantados novos programas entre os anos de 1982-1989.

O III Plano Nacional de Pós-graduação (1986-1989), se processou no primeiro governo da Nova República, iniciando uma fase de reestruturação da pós-graduação com objetivo geral de transformar esses cursos em centros de pesquisa e de formação de docentes/pesquisadores. Para se estabelecer tal propósito, assegurava-se à comunidade científica efetiva participação em comitês e órgãos de decisão junto às agências de fomento à pesquisa, como também na definição das diretrizes que estabeleciam a distribuição de recursos (AZEVEDO; SANTOS, 2009).

Conseqüentemente, o III PNPG priorizou a necessidade de estreitar as relações entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo, tanto como meio para buscar novas fontes de financiamento, quanto como mecanismos de aplicação das pesquisas e da busca por desenvolver estudos aplicados (AZEVEDO; SANTOS, 2009).

O processo de redemocratização no país e o avanço do movimento popular denunciava a imensa desigualdade social e suas repercussões junto à escolaridade das camadas populares, isto conduziu ao fortalecimento de abordagens críticas quanto aos temas e objetivos de pesquisa junto à investigação educacional, enfatizando-se temas de caráter psicopedagógico, formação de professor, educação de Jovens e Adultos, educação Infantil, entre outros (CAMPOS; FÁVERO, 1994).

A última década do século XX e a primeira década do século XXI foram agraciadas com uma nova ordem mundial, a política neoliberal e o Estado Mínimo, ambas fortalecidas com o processo de redemocratização da ex: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1981 e com a queda do Muro de Berlim, na Alemanha Oriental em 1989.

A política neoliberal implica na supremacia da economia de mercado, cuja lucratividade dos grandes conglomerados empresariais e financeiros está calcada em mercados desprovidos de barreiras protecionistas e uma política de Estado Mínimo, isto é, redução dos gastos públicos e fortalecimento do setor privado (FAUSTO, 1996).

No Brasil, esta política foi implementada mais incisivamente ao longo do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), onde vê-se, por exemplo, o processo de privatização de grandes empresas estatais como a Vale do Rio Doce e a Telebrás (VICENTINO; DORIGO, 2010).

Ao longo desses anos, a globalização custou caro aos países emergentes por um lado, implicou na redução de gastos públicos em saúde, educação, lazer, dentre outros, piorou as condições sociais de grande da população que vive à margem da sociedade. Por outro lado, a exploração desenfreada de recursos hídricos, minerais renováveis ou não, poluição ambiental, entre outros aspectos, ocasionou desequilíbrio climático em escala mundial. Também, suas economias foram subordinadas cada vez mais ao mercado externo, especialmente em função da política de privatizações de empresas públicas aos conglomerados empresarial internacionais.

Em termos de política educacional, manteve-se os princípios da economia de mercado às reformas educacionais empreendidas pelo seu governo, através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996, firmando entre outros aspectos, a educação superior como um serviço público não estatal; estabelecendo a parceria público privado, onde o Estado passa a ter papel apenas regulador da gestão pública (FERREIRA, 2012).

Nestes termos, quanto à política de pós-graduação, foi estabelecido, informalmente, o IV Plano Nacional de Pós-Graduação (1995-2002). Mesmo sendo não oficial, o IV PNPG abarcou um conjunto de medidas que, de certa forma, constituíram uma política para a pós-graduação no Brasil. O debate sobre sua formulação travou-se em torno da autonomia institucional e flexibilização, isto é, cada instituição passou a ser responsável pela gestão de seu sistema de pós-graduação e proposição de modelos de acordo com seus objetivos particulares e vocação específica (AZEVEDO; SANTOS, 2009). Para os autores, são propostas que se adequavam à direção posta pelas políticas públicas definidas durante o mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002),⁴³ ou seja, a paulatina diminuição da responsabilidade da União com as políticas sociais, como foi o caso das políticas destinadas à educação.

Apesar do direcionamento político do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) não ser favorável a grandes investimentos junto à pós-graduação, ocorreu, paradoxalmente, um avanço considerável em termos quantitativo e qualitativo na pós-graduação no Nordeste e Norte do Brasil.

⁴³ Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ocorreu restrições a distribuição de bolsas de estudo junto aos programas de apoio e fortalecimento dos cursos de pós-graduação e também junto aos projetos de qualificação dos docentes da rede pública superior de ensino. Ocorreram controles para expansão dos programas, sendo explícitos em novos critérios para a implantação de novos cursos, como também, no sistema de avaliação.

É importante esclarecer que a partir dos anos de 1990, foi retomada a implantação da pós-graduação em educação em nossa sociedade, em especial nas regiões Nordeste e Norte. Assim, cursos de doutorado em educação se firmaram na região Nordeste, na Universidade Federal da Bahia em 1992, em 1994 nas Universidades Federais do Ceará e Rio Grande do Norte, em 2002 na Universidade Federal de Pernambuco e em 2003 na Universidade Federal da Paraíba.

Em termos da região Norte, os Programas de Pós-Graduação em Educação expandiram-se a partir dos anos de 1980. Os cursos de mestrado foram implantados nas seguintes universidades: na Federal do Amazonas em 1986, na Federal do Pará em 1992, na Estadual do Pará em 2005, em 2012 na Federal de Rondônia, em 2013 na Federal do Tocantins, em 2014 na Estadual de Roraima, na Federal do Acre e na Federal do Oeste do Pará e, em 2017 na Federal do Amapá. Já os cursos de doutorado em Educação foram implantados a partir do ano 2000, até o momento na Universidade Federal do Amazonas em 2009 e na Universidade Federal do Pará em 2008.

Durante a década de 2000 foi construído o V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), aprovado em 2005 e ainda vigente, nele é reafirmado o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Neste sentido, têm-se como objetivo a expansão do sistema de pós-graduação para manter a qualificação do ensino superior do país, do sistema de tecnologia e do setor empresarial (AZEVEDO; SANTOS, 2009).

Percebe-se que o V PNPG traz o entendimento de que a pós-graduação tem como ação principal a produção de profissionais qualificados para atuarem nos diferentes espaços da sociedade contribuindo com a modernização do Brasil. Portanto, um dos objetivos fundamentais do V PNPG foi manter “uma expansão do sistema de pós-graduação que leve ao expressivo aumento de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial” (BRASIL, 2004, p. 9).

O V PNPG foi sistematizado durante o governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Para Ferreira (2012), no que se refere à reforma educacional caracterizou-se mais pela continuidade à política educacional estabelecida pelo governo anterior (ex-presidente Fernando Henrique Cardoso) por manter parceria público-privado como vetor para encaminhamento das políticas educacionais de seu governo. Contudo, garantiram-se recursos públicos para as instituições federais de educação superior, mantendo sua expansão e acesso às

camadas populares e através de programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Sistema de Seleção Unificada (SESU).

Apesar do esforço da gestão estatal à época preocupada em manter a expansão e a qualidade do sistema de pós-graduação na sociedade e em democratizar o acesso ao nível superior das camadas desfavorecidas historicamente pela lógica do sistema socioeconômico, Azevedo e Santos (2009, p. 539) perceberam, que uma das problemáticas da pós-graduação ainda mantinham-se: “a distribuição desigual do sistema em termos de distribuição dos cursos entre as regiões”.

Este breve histórico sobre a pós-graduação no Brasil, em especial a Pós-graduação em Educação, revelou, dentre vários aspectos, que a expansão e o fortalecimento da Pós-graduação em Educação, à título de mestrado e doutorado para as regiões Nordeste e Norte se processou timidamente posto que, não minimizou a assimetria histórica entre o Nordeste e o Norte e o Sudeste e Sul, haja vista, que a expansão de cursos *stritu sensu* a título de mestrado e doutorado para a região Nordeste ocorreu entre os anos de 1978-2010 e, à título de mestrado e doutorado para a região Norte entre os anos de 1986-2017, inicialmente limitado apenas a dois entes federados o Pará e Amazonas posto que, é somente a partir de 2012 que os cursos de *stritu sensu* a título de mestrado estendem-se aos demais entes federados na respectiva região.

Esta assimetria entre as regiões Sul e Sudeste e Norte e Nordeste em termos de pós-graduação em Educação, é apenas um aspecto do desequilíbrio de uma sociedade desigual e injusta, historicamente marcada por modelos socioeconômicos concentradores de renda e excludentes em termos socioculturais.

3.2 O lugar da linha de pesquisa saberes culturais e educação na Amazônia e o PPGED/UEPA na pós-graduação em educação na região Norte.

Foi durante a vigência do V PNPG (Plano Nacional de Educação) que iniciou-se o processo de implantação do programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA), estruturado a princípio em duas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

É no ano de 2003 no interior da Universidade do Estado do Pará, que um grupo de dez professores⁴⁴ pertencentes ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) recém chegados

⁴⁴ Lista de professores que pensaram o PPGED/UEPA e construíram versão inicial do projeto de implantação do Programa no ano de 2003: Prof.^a Dr.^a Albêne Lis Monteiro, Prof.^a Dr.^a Cely do Socorro Costa Nunes, Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Prof.^a Dr.^a Laíses Braga, Prof.^a Dr.^a Lia Vieira, Prof.^a Dr.^a Elizabeth Teixeira,

de seus doutorados em diversos campos do conhecimento, perceberem a necessidade de se reunirem para discutir a implantação de um Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Pará.⁴⁵

Para o conjunto desses professores, a implantação de um programa de pós-graduação em educação (PPGED) na UEPA, estava relacionado à necessidade de aplicar seus conhecimentos no contexto de um curso de caráter *stritu sensu*, o que possibilitaria a socialização de suas experiências em ensino e pesquisa que traziam como capital cultural. Como aponta a fala de Denise Simões:

Olha eu te confesso, eu achava um desafio muito grande para a UEPA...por que era o primeiro mestrado que a UEPA ia abrir não é? é o que motivou. Então, a UEPA era uma Universidade muito jovem que não tinha essa experiência de *stritu sensu* mais havia um conjunto de doutores que tinham chegado com seus títulos e o que eram da própria UEPA, e o que eram recém-vindos como eu, que eram contratados para dar aula em pedagogia e que estavam ali subaproveitados né, então, a ideia de construir um curso, de elaborar um curso que desse uma possibilidade de debate para esses doutores por que é um espaço de debate (Denise Simões. Entrevista, 15.11.2016).

Outro aspecto também percebido por esses pesquisadores/docentes, de acordo com Ivanilde Apoluceno (atual coordenadora do PPGED), estava relacionada a política de gestão da UEPA à época, que pouco incentivo demonstrava a implantação de um curso em nível de *stritu sensu* para o campo da Educação na referida instituição⁴⁶.

A meu ver, são fatores que explicam a iniciativa própria de um conjunto de professores em elaborar o projeto de implantação do mestrado em educação na Universidade do Estado do Pará, no ano de 2003.

Prof.^a Dr.^a Maria Josefa Távora, Prof.^a Dr.^a Denise Simões Rodrigues, Prof.^a Dr.^a Maria Betânia Albuquerque, Prof.^a Dr.^a Nilda Bentes e Prof. Dr.^o Pedro Sá (Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Entrevista, 20/09/2016).

⁴⁵ A atual Universidade do Estado do Pará, antiga Faculdade de Educação do Pará, foi criada pela Lei Estadual nº 5.747/93, na gestão do então governador da época Almir Gabriel. É uma Instituição de Ensino Superior (IES), pública e gratuita. Os seus mais de vinte anos de ensino, pesquisa e extensão, a tornaram referência na região Amazônica em pesquisas na área de saúde, educação, ciência e tecnologia, tanto na graduação como na pós-graduação (UEPA. PROJETO/PPGED PORTARIA Nº 19/2003 – CCSE/UEPA. Mimeo. Belém. UEPA).

Ressalto que, a política interna da UEPA era de incentivar a realização de cursos em nível *lato sensu* nos anos de 1997 a 2003, quando da realização de 25 cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e um curso *stricto sensu*, mestrado em educação, em parceria com o Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho-IPLAC de Cuba, atendendo cerca de 1.810 alunos); em 2002 foi realizado 11 cursos, inclusive em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Pará, buscando consolidar as suas linhas de pesquisa na área da educação, atendendo 1020 alunos e, finalmente em 2003 foi realizado 08 cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, estando matriculados 388 alunos, tendia a sinalizar cada vez mais a necessidade de implantação de cursos *stritu sensu* (UEPA. PROJETO/PPGED PORTARIA Nº 19/2003 – CCSE/UEPA. Mimeo. Belém. UEPA). Contudo, é a partir de 2003, que ocorreu um recrudescimento em termos de alocação de recursos públicos destinados a incrementar o ensino, a pesquisa e extensão junto a UEPA visto que, o então governador da época Simão Jatene, gerenciava a coisa pública estadual tendo como princípio, a política neoliberal.

A primeira versão do projeto foi elaborada em 2003 e foi aprovada pelo Conselho Universitário-CONSUN e o Conselho de Centro-CONCEN, órgãos deliberativos da UEPA e encaminhado à CAPES. Nesta fase, também participaram da versão final desse projeto os professores/pesquisadores Prof^a. Dr^a Tânia Lobato, Prof.^a Dr^a Maria de Jesus Fonseca (falecida), Prof^a. Dr^a Maria do Perpétuo Socorro França, Prof^a. Dr^a Maria das Graças Silva, Prof^a Dr^a Eleanor Palhano, Prof^a. Dr^a Josebel Akel Fares, Prof. Dr^o. Emmanuel Ribeiro Cunha.⁴⁷

Nessa versão do projeto de implantação do Programa, já constava os objetivos das duas linhas de pesquisa que estavam se constituindo, a saber: a linha 1: Educação, Cultura e Sociedade, procurava investigar temas educacionais relacionados ao contexto cultural brasileiro e amazônico, refletindo sobre saberes, representações, imaginários, conhecimento e poder inerentes às práticas socioculturais e educativas e a linha 2: Políticas Públicas e Formação de Professores⁴⁸, que propunha investigar e analisa as políticas públicas brasileiras, direcionadas à formação de professores em diversos níveis de ensino, buscando a compreensão e a elaboração de propostas inovadoras para a formação inicial e contínua, com base em fundamentos teórico-metodológicos de novos paradigmas.⁴⁹

De acordo com os objetivos da linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade (primeira denominação dada a linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia) a preocupação em estudar os saberes já se fazia presente como temática de pesquisa.

Após a diligência da CAPES em 2004, foi necessário reformular o projeto inicial por recomendação da mesma. Assim sendo, foi elaborado uma versão final do projeto em 2004 e encaminhado a CAPES em 2005 para ser avaliado e recomendado. É importante destacar que nem todos os docentes que participaram da elaboração do projeto de implantação do PPGED, mantiveram-se no corpo docente quando da aprovação do mesmo. Uns porque não tinham terminado o doutorado, outros por terem vínculo com a Universidade Federal do Pará, e alguns porque não quiserem continuar no programa (Denise Simões. Entrevista, 15.11.2016).

O corpo docente passou a ser constituído pelos seguintes professores/pesquisadores após a recomendação do programa pela CAPES em 2005: Prof.^a Dr^a Ivanilde Apoluceno de

⁴⁷ Cf. UEPA. PROJETO/PPGED PORTARIA N° 19/2003 – CCSE/UEPA. Mimeo. Belém. UEPA.

⁴⁸ É importante esclarecer, que a denominação final da linha de pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores, ficou sendo Formação de Professores por que o primeiro título se assemelhava à linha de pesquisa em políticas públicas do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Par

⁴⁹ Cf. UEPA. PROJETO/PPGED PORTARIA N° 19/2003 – CCSE/UEPA. Mimeo. Belém. UEPA.

Oliveira, Prof.^a Dr.^a Elizabeth Teixeira, Prof.^a Dr.^a Denise Simões Rodrigues, Prof.^a Dr.^a Maria Betânia Albuquerque, Prof.^a Dr.^a Maria de Jesus Fonseca (falecida), Dr.^a Maria das Graças Silva, Prof.^a Dr.^a Maria do Perpétuo Socorro França, Prof.^a Dr.^a Josebel Akel Fares. Por desenvolvem pesquisas voltadas à compreensão dos processos educativos em âmbito escolar e não escolar, esses professores uniram-se e constituíram a Linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Faziam parte também os pesquisadores Prof.^a Dr.^a Albêne Lis Monteiro, Prof.^a Dr.^a Cely do Socorro Costa Nunes, Prof. Dr.^o Pedro Sá, Prof.^a Dr.^a Nilda Bentes, Prof. Dr.^o Emmanuel Cunha, Prof.^a Dr.^a Maria Josefa Távora, Prof.^a Dr.^a Tânia Lobato, que ao desenvolverem suas pesquisas voltadas para a prática pedagógica escolar, uniram-se e constituíram a Linha de pesquisa Formação de Professores (Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Entrevista, 20/09/2016).

Apesar do projeto de implantação do PPGED ter sido aprovado no ano de 2003, pelos órgãos internos da UEPA, através das Resoluções do CONCEN-UEPA nº 383/2003 e CONSUN-UEPA nº 892/2003 a CAPES, no ano de 2005, não aprovou o projeto sob a alegação de que os professores tinham pouco tempo de titulação como doutores e a CAPES só reconhecia doutores com maturidade, após cinco anos de titulação. Diante deste dilema, o grupo de professores entrou com recurso argumentando que, apesar de serem, recém doutores, a maioria completara cinco anos e possuía vasta experiência em ensino, pesquisa e extensão no campo educacional (Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Entrevista, 20/09/2016).

O argumento foi considerado convincente e a CAPES, portanto, aprovou o projeto do PPGED em 2005 através do Parecer de nº 163/2005 que reconhecia e autorizava a implantação do Programa. Nesse mesmo ano, o mestrado teve início com a organização da primeira turma, sendo ofertada um total de quinze vagas. Esse número tendeu a aumentar com o passar dos anos em função do aumento crescente da demanda. Em 2013 o número de vagas ofertadas foi duplicado para trinta.

É importante frisar que, entre 2003 a 2005, durante a implantação do programa, ocorreu no ano de 2004 o I Seminário do PPGED centrado no seguinte tema: Culturas e Saberes em Educação na Amazônia, que teve como objetivos: ‘Congregar pesquisadores da educação a fim de refletir sobre cultura e saberes da educação e formação de professores no contexto amazônico

e possibilitar a socialização de conhecimentos no campo da formação de professores e cultura e saberes em educação na Amazônia'.⁵⁰

Também neste mesmo período foram publicados pelos professores/pesquisadores dois livros⁵¹ pela Editora da Universidade do Estado do Pará (EDUEPA), intitulados: Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia e, Investigações para Revelar aspectos da educação na Amazônia, ambos publicados no ano de 2004, contento reflexões teórico-metodológicas para pensar a pluralidade de temas referentes à educação na Amazônia, bem como apresentaram diversas investigações que revelaram múltiplos aspectos do contexto educacional amazônico, respectivamente.

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará busca qualificar profissionais de diferentes áreas do conhecimento, docentes e pesquisadores das instituições de ensino superior que atuam em educação e áreas afins na região amazônica, bem como visa a produção de estudos em educação relacionados à realidade educacional brasileira e, especificamente a Amazônica (OLIVEIRA; SANTOS; FRANÇA, 2014).

A linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, quando de sua constituição entre 2003-2004, foi pensada a partir de um conjunto de pesquisas desenvolvidas por um grupo de professores/pesquisadores, que se voltavam para a compreensão da educação que se forjara tanto em âmbito escolar quanto em outros ambientes sociais isto, é no cotidiano de práticas socioculturais.

Um desses projetos de pesquisa foi desenvolvido no ano de 2004 no contexto do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire do CCSE-UEPA (NEP), intitulado Cartografia de Saberes, Imaginários e Educação: uma experiência de pesquisa interdisciplinar em comunidades ribeirinhas do município de São Domingos do Capim.⁵²

⁵⁰ Anais do I Seminário do Programa de Pós-graduação em Educação *stricto sensu* do CCSE/UEPA, p. 5. Belém, 2004.

⁵¹ APOLUCENO, Ivanilde; TEIXEIRA, Elizabeth. (Org) Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia. Belém: EDUEPA, 2004; APOLUCENO, Ivanilde, TEIXEIRA, Elizabeth. (Org) Investigações para Revelar aspectos da educação na Amazônia. Belém: EDUEPA, 2004.

⁵² Os objetivos do referido projeto foram: a) Identificar que saberes, imaginários e representações (leitura de mundo) os jovens e adultos das comunidades ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim fundamentam as suas práticas imediatas expressas no seu cotidiano. b) Repensar a práxis alfabetizadora de jovens e adultos a partir da reflexão sobre os saberes, imaginários e representações sociais presentes na prática cotidiana desses sujeitos em seu contexto sociocultural. c) Construir um banco de dados, a partir de informações obtidas da pesquisa com jovens e adultos das comunidades ribeirinhas, tendo em vista subsidiar e orientar pesquisadores, secretarias e gestores de educação na formulação e implementação de políticas educacionais a

Esta investigação congregou professores que desenvolviam pesquisas que ainda não haviam sido institucionalizadas e ao participarem dessa investigação, juntamente com os pesquisadores do NEP, trouxeram um olhar interdisciplinar à mesma. Cada professor/pesquisador desenvolveu seus estudos a partir de seu foco de pesquisa, como aponta a fala de Ivanilde Apoluceno de Oliveira:

A Elizabeth fez sobre educação e saúde, pegou os saberes de saúde, a Josebel foi pra poética, a Betânia foi sobre valores, a Denise pegou a comunidade ribeirinha a dimensão histórica, [...] a partir dessa discussão se construiu a categoria dos Saberes, a cartografia dos saberes (Entrevista, 20/09/2016).

Desse modo, a participação dos professores na pesquisa sobre a cartografia de saberes no município de São Domingos do Capim, por um lado, influenciou para definição da temática e denominação da linha, uma vez que, o estudo sobre saberes já havia sendo discutido desde 2003, época da elaboração da primeira versão do projeto de implantação do Programa. Por outro lado, contribuiu para que a cartografia como metodologia e conceito de pesquisa no estudo dos saberes, se tornasse referência nas discussões da referida linha.

Entretanto, o que motivou alguns pesquisadores/professores a estudarem os saberes para além do ambiente escolar? Uma das razões deveu-se ao fato de professores buscarem estudar práticas sociais de comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígena com isso, a tendência na linha foi focar nos saberes não escolares. Nesse sentido, foi percebido a necessidade cada vez maior de desenvolver pesquisas nesse campo, que no dizer de Ivanilde Apoluceno de Oliveira são “excluídas do campo do conhecimento”, com isso, “a necessidade e a importância desses estudos na Amazônia, dessas práticas sociais e educacionais” (Entrevista, 20/09/2016).

Desse modo, a palavra saberes passou a se tornar referência nas inúmeras reuniões e discussões ocorridas para a definição da temática norteadora da linha bem como de sua denominação. Sendo assim, várias foram as expressões sugeridas para a definição da linha tais como: cultura e educação; educação e cultura; educação, cultura e sociedade. A partir de então, a questão dos saberes e a cartografia tornaram-se norteadores da linha. Consequentemente, foi pensado inicialmente na seguinte denominação saberes, cultura e educação. Entretanto, foi

alfabetização de jovens e adultos nesses espaços geográficos. d) Produzir a socialização das informações obtidas na pesquisa em forma de artigos e/ ou elaboração de livro. Destaco, que esse projeto de pesquisa e extensão, foi organizado por alguns professores/pesquisadores, que compunham o grupo que estava discutindo a organização da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, como Ivanilde Apoluceno, Josebel Fares, Denise Simões, Mria do Perpétuo Socorro de França, dentre outros (UEPA. Projeto/NEP. Edital Chamada 06/2004-Pesquisa. CCSE/UEPA. Mimeo. Belém. UEPA).

proposta a expressão saberes culturais, mesmo com o entendimento da superposição da temática, pois o importante era frisar o termo saberes culturais.

Outro fato que concorreu para a definição da expressão Saberes Culturais é que os professores pensavam em uma temática que abrangesse o conjunto das pesquisas que eram desenvolvidas por eles. Consolidava-se, então, a denominação Saberes Culturais e Educação na Amazônia, para a referida linha de pesquisa (Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Entrevista, 20/09/2016).

Destaco, que a compreensão epistemológica da expressão saberes culturais vem sendo objeto de reflexão na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Neste sentido, para Oliveira (2013, p. 4-21)⁵³ os saberes culturais são:

Os produzidos nas práticas sociais e culturais e que refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo, valores, imaginários e representações. Eles são diversos multirreferenciais e constituídos por magmas de significações, e relações de conteúdos e práticas culturais.

A autora traz o entendimento de que os saberes são construídos a partir das relações que diferentes grupos socioculturais estabelecem historicamente com a natureza, com a floresta, os rios e a terra, no contexto da região amazônica.

Também, Albuquerque (2015),⁵⁴ ao perceber a necessidade de refletir em torno da natureza dos saberes, traz elementos epistemológicos para o entendimento do que vem a ser saberes culturais, junto as pesquisas desenvolvidas nesta linha de pesquisa, a qual este estudo está vinculado.

Em suas reflexões, demonstra que os saberes resultam das relações que homens e mulheres estabelecem com o meio natural em que vivem e que, ancorados na cultura, fundamentam-se em outra racionalidade, onde predomina a experiência, a habilidade, a percepção. Para a autora, os saberes culturais são:

Uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na urdidura das relações com os outros, com a qual determinados grupos reinventam

⁵³ Ivanilde Apoluceno de Oliveira é atual coordenadora do PPGED/UEPA e, pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (NEP/CCSE/UEPA). Desenvolve investigações no contexto da diversidade cultural amazônica, dedica-se entre outras questões, a desvelar a produção e os modos de aprender e ensinar dos saberes junto as práticas culturais de populações ribeirinhas e urbano-periféricas.

⁵⁴ Maria Betânia Barbosa Albuquerque integra o corpo docente do PPGED/UEPA, desde sua implantação. Atualmente dedica-se em investigar sobre os saberes culturais junto a processos educativos não escolares.

criativamente o cotidiano, negociam, criam táticas de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições (ALBUQUERQUE, 2015, p. 662-3).

A cartografia enquanto metodologia de pesquisa sobre os saberes, foi aperfeiçoada na referida linha nos mais de dez anos de existência do Programa. O método da cartografia ancorase no método cartográfico de Gilles Deleuze e Félix Guatarri. Ambos os autores concebem esta opção metodológica a saber:

Construção do objeto da pesquisa, por entender que, a natureza do objeto está pautada na subjetividade, na amplitude da superfície, do alcance dos processos. Neste sentido, mapear significa reunir saberes produzidos pelos sujeitos a cerca de suas práticas e/ou modos de vida, fragmentados para que possam ser potencializados e coletivizados, ou seja, mapear é buscar encontros, percursos, por entre práticas e saberes, culturas e poder (SILVA, et.al, 2011, p. 66).

Os estudos cartográficos sobre os saberes apontam a necessidade de compreendê-los na perspectiva da interdisciplinaridade, porque os saberes tendem a envolver vários enfoques, o que proporciona compreender seus sentidos, significados.

Sendo assim, ao longo dos mais de doze anos de existência do PPEGED/UEPA e sobretudo na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, a cartografia está sendo pensada e aperfeiçoada pelos professores/pesquisadores como estratégia metodológica de pesquisa para desenvolver pesquisas educacionais em especial, em torno dos saberes culturais os quais encontram-se imersos no contexto diversificado da cultura amazônica, aspecto que contribui para desvelar processos educativos interculturais.

Durante o levantamento digital realizado sobre as produções intelectuais no referido programa e linha de pesquisa, observei a produção de três produções com base na metodologia da cartografia dos saberes, a saber: Cartografia de Saberes nas Práticas Educativas Cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia Paraense; Entre o Rio e a rua: Cartografia de saberes Artístico-culturais Emergentes das Práticas educativas na Ilha de Caratateua; Vozes e Olhares que Mur[u]mur[u]am na Amazônia: Cartografia de Saberes Quilombolas⁵⁵.

Paralelo, um outro grupo de professores dedicava-se a investigar temas relacionados exclusivamente a prática de educação escolar, por exemplo, políticas públicas, currículo,

⁵⁵ Autores das produções, respectivamente: Adriane Raquel Santana de Lima; Maria Roseli Sousa Santos; José Williams da Silva Valentim. Essas produções foram produzidas entre os anos de 2007-2008.

formação de professores, educação infantil, o que contribuiu fundamentalmente a constituição de uma outra linha de pesquisa no PPGED/UEPA, Formação de Professores.

Confirmava-se assim, a constituição do PPGED, quando de sua recomendação pela CAPES em 2005, em duas linhas de pesquisa, Saberes Culturais e Educação na Amazônia e Formação de Professores.

A linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, objetiva:

Investigar temas educacionais relacionados ao contexto cultural brasileiro e amazônico, refletindo sobre saberes, representações, imaginários, conhecimentos e poder inerentes às práticas socioculturais e educativas, também objetiva contribuir para a construção de práticas sociais e educacionais direcionadas ao contexto regional da Amazônia (OLIVEIRA; SANTOS; FRANÇA, 2014, p. 251).

Enquanto a segunda linha de pesquisa Formação de Professores promove:

Estudos e pesquisas no campo da formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro e amazônico, e busca o aprofundamento teórico-metodológico de políticas, saberes e práticas, tendo em vista contribuir para a construção de projetos alternativos para a formação de professores (OLIVEIRA; SANTOS; FRANÇA, 2014, p. 251).

Esclareço, que desde de 2015 a linha de pesquisa Formação de Professores, teve sua denominação e seus objetivos ampliados, sendo assim, a referida linha passou a ser denominada de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e:

Realiza estudos e pesquisas no campo da formação inicial e continuada de professores e, especificamente no contexto amazônico, bem como de práticas pedagógicas no ambiente da educação básica e superior, na busca de aprofundamento teórico-metodológico de políticas, saberes e práticas que contribuam para a construção de projetos alternativos a formação e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (UEPA. Proposta do Programa. CCSE/UEPA. Mimeo. Belém. UEPA).

De acordo com os objetivos da linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia definidos desde a consolidação do Programa, constam também de investigações voltadas a temas educacionais que buscam refletir sobre saberes inerentes às práticas socioculturais e educativas, que ocorrem em diferentes contextos culturais da Amazônia, isto é, para além da ambiência escolar. A natureza desse tipo de estudo, reflete o interesse e a necessidade percebida por um grupo de professores em debruçarem-se para esse tipo de investigação, saberes e educação ocorrida em ambientes não escolares.

Portanto, os objetivos da referida linha de pesquisa ao propor estudo sobre saberes e seus processos de aprendizagem, inseridos em diversas práticas socioculturais junto a realidade amazônica, vem demonstrar no contexto da pós-graduação em educação no Brasil, a

necessidade imperativa de pesquisas dessa natureza para o campo da educação a mediada em que, revela a existência de outras compreensões do mundo, em especial o universo dos saberes culturais amazônicos e diferentes maneiras de ensiná-los entre gerações, entre comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas assim como em espaços distintos como rituais religiosos, casas de produção de farinha, em terreiros de Mina dentre outros.

Essa proposta de investigação educacional para compreender aspectos da educação na Amazônia, que congrega o PPGED/UEPA, vai ao encontro das reflexões de Santos (2010) em torno da crise paradigmática da ciência moderna quando aponta, entre outros aspectos, que não há espaço para uma única maneira de explicação da realidade, o conhecimento científico, à medida em que, há outras práticas de conhecimento que, consubstanciadas na diversidade e pluralidade cultural do mundo em que vivemos, necessitam ser investigadas pela academia.

Nesse sentido, o autor propõe a sistematização de pesquisas voltadas a outras práticas de conhecimento que tendem a revelar outras inteligibilidades do mundo calcadas na experiência e percepção dos sentidos e não apenas na experimentação da lógica racional. Sendo assim essas outras maneiras de percepção no e sobre o mundo, permite olhar o cosmo, a natureza, a cultura a partir do universo plural de outros modos de vida, o que converge para uma relação de alteridade entre ciência, cultura e natureza.

O PPGED/UEPA foi organizado em linhas de pesquisa, de acordo com a tendência de organização dos Programas de Pós-graduação no Brasil a partir dos anos de 1990. A estruturação de Programas de Pós-graduação *stritu sensu* no Brasil em linhas de pesquisa surgiu a partir dos anos de 1990 para responder às exigências do modelo de avaliação utilizado pela CAPES a partir de 1996. Segundo Souza e Macedo (2010), a organização dos Programas de Pós-graduação em linhas de pesquisa, apresenta um modelo mais flexível, retomando a ideia de interdisciplinaridade e integração ensino-pesquisa, uma espécie de reformulação das estruturas organizacionais de Programas de Pós-graduação envoltos por áreas de concentração. Nesse sentido, as linhas de pesquisa refletem a pós-graduação como local específico de conhecimento e de formação de pesquisadores. Contudo, muitos cursos de pós-graduação em nosso país ainda se mantêm estruturados por área de conhecimento, o que denota que essa estruturação está longe de ser superada.

Portanto, em relação a estrutura organizacional do PPGED/UEPA, cada linha de pesquisa que congrega o referido programa, Saberes Culturais e Educação e Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, possui uma coordenação específica, eleita anualmente pelos seus pares. A coordenação de cada linha de pesquisa propõe uma agenda por semestre de

atividades como, oficinas, seminários e também atualização e reorganização das ementas das disciplinas e suas bibliografias. Essas atividades envolvem os discentes, docentes e coordenação do Programa.

A história da Pós-graduação em Educação no país, tem sinalizado que, foi a partir anos de 1980 que se expandiu a pós-graduação em educação para a região Norte do Brasil, configurando um quantitativo significativo, apesar de tímido, na construção de outras linhas de pesquisa em Programas de Pós-graduação em Educação na Amazônia. Linhas de pesquisa, que se voltam para estudos de conhecimentos considerados tradicionais os quais são desenvolvidos em espaços culturais diversos da Amazônia, comunidades quilombolas, comunidades indígenas, comunidades ribeirinhas. O quadro um, aponta a esta configuração.

Quadro 1 - PPGED da região Norte, Rede Pública de Ensino. Fonte: www.google.com.br

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	LINHAS DE PESQUISA
<p>Universidade Federal do Amazonas (UFAM).</p> <p>Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação.</p> <p>Núcleo Temático: Educação, Cultura e Desafios Amazônicos.</p>	<p style="text-align: center;">Mestrado</p> <p>Linha 1: Processos Educativos e Identidades Amazônicas: volta-se para estudos interdisciplinares dos processos educacionais na Amazônia, a partir da sociodiversidade, do meio ambiente e dos modos de produção tendo como principais objetos representações, mitos, imaginários, concepções, linguagens, subjetividades, identidades, processos sócio históricos, formação social, tecnológica e política do sujeito.</p> <p>Linha 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico: Estuda educação especial e inclusiva no Brasil a partir de seus aspectos conceituais, de políticas públicas, da história da educação, acessibilidade, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação e pedagogia hospitalar.</p>
	<p style="text-align: center;">Mestrado/Doutorado</p> <p>Linha 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional: tem como objetivo o estudo da história da educação, dos movimentos sociais, de políticas públicas e educação superior, trabalho e educação, educação profissional, políticas afirmativas da educação escolar indígena e da educação do campo.</p> <p>Linha 3: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos: Estuda o caráter multidimensional e interdisciplinar da formação e práxis do(a) educador(a), bem como as diferentes concepções e formas de “ser educador” e de “fazer educação”.</p>

<p>Universidade Federal do Acre (UFAC). Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo temático: Políticas Públicas e Formação de Professores</p>	<p style="text-align: center;">Mestrado</p> <p>Linha 1 – Políticas e Gestão Educacional: Investiga na perspectiva sóciohistórica a educação escolar no campo, local e regional. Prioriza estudos acerca da relação Estado/Sociedade no âmbito da implantação, desenvolvimento e avaliação de políticas educacionais e seus impactos nos processos de organização dos sistemas de ensino.</p> <p>Linha 2 – Formação de Professores e Trabalho Docente: Volta-se para a análise dos processos de construção dos saberes docentes, considerando os contextos da formação inicial e em serviço. Com foco no desenvolvimento profissional e a formação identitária dos profissionais da educação.</p>
<p>Universidade do Estado de Roraima (UERR). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação e Interculturalidade.</p>	<p style="text-align: center;">Mestrado</p> <p>Linha 1: Formação, Trabalho Docente e Currículo: Pesquisa a formação docente e o currículo, seus processos pedagógicos e sociais especialmente considerando diferentes contextos e populações da floresta, assentados, ribeirinhos e migrantes.</p> <p>Linha 4: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade: Estuda a educação do campo e indígena na interseção com as questões da interculturalidade, bem como investiga as culturas educativas e seus processos históricos.</p>
<p>Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo Temático: Formação de Professores. Área de concentração: Políticas Públicas</p>	<p style="text-align: center;">Mestrado Profissional</p> <p>Linha 1: Práticas pedagógicas, Inovações Curriculares e Tecnológicas: tem por objetivo investigar práticas pedagógicas escolares nas diversas áreas do conhecimento e em seus diversos tempos e espaços educativos, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, tendo como eixo a perspectiva intercultural.</p> <p>Linha 1: Formação Docente: Estuda os processos formativos com base em abordagens teóricas que tomam como eixo norteador a profissionalização docente e analisa a construção de saberes e competências dos professores na perspectiva de definir e trabalhar as bases epistemológicas da formação inicial e continuada.</p> <p>Linha 3: Políticas e Gestão Educacional: Investiga as articulações entre política e educação, a partir dos determinantes sociais e históricos e avalia os impactos das políticas educacionais vigentes</p>
<p>Universidade Federal do Pará (UFPA). Programa de Pós-Graduação em Educação.</p>	<p style="text-align: center;">Mestrado/Doutorado</p> <p>Linha 1: Políticas Públicas Educacionais: Contempla estudos sobre as ações do Estado e da sociedade voltadas para a educação, em especial as políticas públicas educacionais e as políticas de reformas educativas destinadas aos diferentes níveis de modalidade de ensino.</p> <p>Linha 2: Educação, Cultura e Sociedade: Compreende estudos e investigações que problematizam a Educação ligada à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades.</p> <p>Linha 3: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas: Desenvolve investigações que problematizam a formação docente face as recorrentes demandas de mudanças visando à qualificação da ação educativa em instituições escolares.</p>

<p>Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação.</p>	<p style="text-align: center;">Mestrado</p> <p>Linha 1: Linha 1: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia: volta-se para estudos na região amazônica que visem a) pesquisar a educação escolar e não-escolar na perspectiva histórica; b) investigar e analisar aspectos constitutivos das políticas públicas, e das formas de organização e gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares.</p> <p>Linha 2: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias: compreende estudos relativos a: a) tríade educação, comunicação e cibercultura relacionados ao espaço educacional buscando didáticas criativas para a aprendizagem; b) análise dos processos constitutivos da subjetividade e da identidade, considerando as expressões do saber local e as realizações da cultura escrita, das artes e das ciências, dando ênfase aos processos de ensino e aprendizagem; c) a formação docente, com ênfase para a melhoria do processo de ensino, considerando a diversidade amazônica.</p>
<p>Universidade Federal do Pará/Campus-Cametá/Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura. Área de Concentração: Educação e Cultura.</p>	<p style="text-align: center;">Mestrado</p> <p>Linha 1: Linha 1: Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia: Desenvolve estudos sobre os diferentes níveis de ensino, modalidades, gestão e organização dos sistemas, controle social, políticas educacionais, práticas educativas, financiamento, currículo e avaliação da educação básica. Estudo sobre memória, os diferentes saberes, vivências, concepções, movimentos sociais, sustentabilidade ambiental e geração de renda.</p> <p>Linha 2: Educação, Cultura e Linguagem: Estuda as concepções de educação no âmbito da cultura e das diferentes linguagens que marcam a formação humana, focalizando os conceitos de cultura e linguagem e seus diferentes usos no contexto histórico e social Amazônico, interligados aos fenômenos educativos locais e globais.</p>
<p>Universidade Federal do Amapá. Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas.</p>	<p style="text-align: center;">Mestrado</p> <p>Linha 1: Políticas Educacionais: Desenvolve estudos sobre políticas públicas educacionais e planejamentos sócio pedagógicos formais e não-formais e avalia políticas, programas e projetos educativos, abordando o papel do Estado, dos movimentos sociais e ações não-governamentais e da articulação com outros atores sociais.</p> <p>Linha 2: Educação, Culturas e Diversidades: tem por objetivo a investigação da relação entre educação, diversas culturas e diferenças que compõem a sociedade brasileira. Analisa as relações entre a Escola, escolarização de grupos historicamente excluídos, sociedade e seus múltiplos espaços históricos-educativos, em realidades culturalmente marcada pela pluralidade.</p>

<p>Universidade Federal do Tocantins (UFT).</p> <p>Programa de Pós-graduação em Educação.</p> <p>Área de concentração: Educação.</p>	<p style="text-align: center;">Mestrado</p> <p>Linha 1: Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes: Pesquisa a formação pedagógica e suas interfaces com a docência, a identidade profissional, a profissionalidade, a profissionalização e os saberes docentes no contexto da educação básica, superior, profissional e tecnológica.</p> <p>Linha 2: Estado, Sociedade e Práticas Educativas: Pesquisa a educação como política pública na tensão entre Estado e sociedade e, as práticas educativas na perspectiva histórica, sua dimensão processual do ensinar e aprender na sociedade contemporânea.</p>
<p style="text-align: center;">Universidade do Estado do Pará (UEPA)</p>	<p style="text-align: center;">Linhas de Pesquisa: Mestrado</p> <p>Linha 1: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas: Visa pesquisas no campo da formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro e amazônico, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.</p> <p>Linha 2: Saberes Culturais e Educação na Amazônia: investiga temas educacionais como, saberes, representações, imaginário, conhecimento em relação às práticas socioculturais e educativas, no contexto brasileiro e amazônico.</p>

O levantamento aponta que de acordo com os objetivos de cada linha de pesquisa, nos diferentes Programas de Pós-graduação em Educação na região Norte, há a predominância de temáticas com propósitos de investigação voltadas a prática de educação escolar como Formação de Professores, Currículo e Saberes Docentes, Rede Básica de Ensino, Políticas Públicas, Práticas Educativas e suas Tecnologias dentre outros.

Contudo, há a ocorrência de linhas de pesquisa que objetivam estudar práticas de educação escolar e não escolar na perspectiva histórica. Há estudos que visam processos educativos focalizando mitos, representações, imaginários, em perspectiva interdisciplinar a partir da sociodiversidade dos modos de produzir como formação da Identidade Amazônica bem como pesquisas que, procuram discutir a educação no âmbito da cultura e das diferentes linguagens em seus diferentes usos no contexto histórico e social regional e nacional. Em modo geral, são estudos que se voltam à compreensão de processos educativos no contexto cultural amazônico. Entretanto, não focalizam especificamente saberes culturais, representações, mitopoéticas, imaginários, a partir de distintas práticas socioculturais presentes nos diferentes espaços sociais da realidade Amazônica, como é o caso da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia/PPGED/UEPA.

A partir dessa constatação, percebo, que a referida linha de pesquisa traz em seu bojo certo ineditismo por congregar um percentual de pesquisas voltada aos saberes e processos educativos que envolvem ambientes escolares e também não escolares tais como, escola de samba, feiras, rituais indígenas, grupo folclórico dentre outros. A referida linha abarca estudos que se voltam a compreensão de representações, imaginário, narrativas poéticas de comunidades quilombolas, ribeirinhas, dentre outras, e sua relação com o conhecimento escolar. De outro modo, desenvolve estudos de práticas educativas escolares que evocam múltiplos saberes culturais.

Desse modo, o conjunto de investigações desenvolvidas pela Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia tem contribuído para desvelar saberes que expressam distintas compreensões sobre o mundo amazônico. Para Denise Simões a importância de pesquisas em torno dos Saberes Culturais na dimensão educativa da cultura em ambientes não escolares, se faz urgente e relevante pela academia por que:

Há muita coisa que você não sabe no mundo e na vida e todas essas coisas passam por, são saberes tradicionais, chamados saberes tradicionais, são saberes que não estão escritos e que são repassados a maioria deles por oralidade e eles estão se perdendo, ou nós damos espaço na academia ou eles vão desaparecer que nem as línguas indígenas, é um saber que está escapando rapidamente do conhecimento da maioria da população urbana e que precisa ser desvendado, desvelado para os olhos da academia (Denise Simões. Entrevista, 15.11.2016).

Na fala da docente transborda claramente a importância e necessidade urgente da academia de abarcar estudos sobre os saberes culturais na dimensão educativa, no sentido de apreender diferentes estratégias de conhecer o mundo. Nesse sentido, possibilita a academia a compreensão epistemológica sobre os saberes culturais, com intuito de preservá-los para o conhecimento de futuras gerações.

É Santos (1997), que traz à reflexão para o meio acadêmico, quanto à necessidade dos cientistas dialogarem com diferentes conhecimentos existentes no mundo, esta prática consiste em uma transgressão metodológica, na proporção em que o saber científico revigora-se com o senso comum e só pode ser entendido dentro de uma constelação metodológica que possa dar conta de diferentes gestos, linguagens, saberes, subjetividades.

Nos doze anos de existência do PPGED/UEPA já foram defendidas um pouco mais de 80 dissertações, que comportam um conjunto considerável de pesquisas, as quais procuram mapear saberes e, ao mesmo tempo, trazem características singulares de processos de aprendizagem em torno dos mesmos.

Essas diferentes pesquisas estão situadas em diversos grupos de pesquisa que compõem o Programa. O quadro dois, explicita os diferentes grupos/núcleos de pesquisa que congregam a linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Quadro 2 - Grupos/Núcleos de Pesquisa vinculados a Linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia/PPGED/UEPA. Fonte: <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/>.

Grupos de Pesquisa	Lider	Objetivo
Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP)	Prof. ^a Dr. ^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Dentre outros objetivos, desenvolve atividades de ensino-pesquisa e extensão com jovens, adultos e idosos, integrando teoria e prática pedagógica e a universidade as comunidades periféricas, hospitalares e ribeirinhas urbanas e rurais, visando a inclusão social dos diferentes grupos sociais envolvidos.
Sociedade, Ciência e Ideologia (SOCID)	Prof. ^a Dr. ^a Denise de Sousa Simões Rodrigues	Elucida as relações entre sociedade, ciência e ideologia. Propõe estudos que possibilitam a análise teórica e crítica dos paradigmas de estudos científicos
Culturas e Memórias da Amazônia (CUMA)	Prof. ^a Dr. ^a Josebel Akel Fares	Realiza debates e pesquisas sobre temas relacionados às memórias amazônicas visando construir redes entre diversos saberes que caracterizam esta região e que tem na cultura seu grande abrigo.
Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA)	Prof. ^a Dr. ^a Maria das Graças da Silva	Realiza estudos sobre práticas educativas no campo ambiental; apropriação e uso dos recursos do rio e da floresta na Amazônia brasileira; instrumentos de planejamento e ordenamento do território; questões ambientais e sustentabilidade de grupos locais em contexto rurais e urbanos.
GHEDA (Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia).	Prof. ^a Dr. ^a Maria do Perpétuo Socorro Avelino de França	Desenvolve pesquisas voltadas para a História das Instituições educativas, intelectuais e impressos; bem como para análise histórica de processos e práticas educativas vivenciadas em espaços não escolares da Amazônia.

Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA)	Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes	Realiza estudos relacionados à identificação de situações de normalizações, que impedem a aceitação das diferenças nos ambientes públicos, ao mesmo tempo, que propõem práticas de formação de professores a partir de procedimentos e resultados de pesquisas realizadas.
---	--	--

O conjunto de diferentes grupos/núcleos de pesquisa que congregam a referida linha de pesquisa demonstra a singularidade e diversidade de pesquisas educacionais junto as práticas escolares e não escolares no contexto amazônico. Tais núcleos/grupos de pesquisa, ao investigarem sobre saberes, narrativas poéticas e oralidade, instituições, saberes ambientais, educação e ideologia, inclusão educacional e pratica pedagógica em Educação de Jovens e Adultos, contribuem para revelar aspectos característicos da educação na Amazônia.

E, nesse sentido, trazem reflexões em torno de metodologias de pesquisa calcadas em outros campos do conhecimento que contribuem para desvelar modos de saber-fazer imbricados em diferentes práticas socioculturais que configuram o mosaico cultural da Amazônia.

Portanto, a linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia ao congregar um conjunto de investigações também voltadas ao estudo de saberes inerentes as práticas socioculturais as quais ocorrem em distintos espaços sociais, leva à compreensão de que educação implica em toda e qualquer forma de aprender, seja ela escolar ou não, aspecto que remete a reflexão da educação consubstanciada na cultura, e por isso se entende que o ato de ensinar ocorre em várias instâncias da vida social, através de diferentes maneiras de aprender entre os sujeitos envolvidos.

Esta compreensão de educação como um conjunto de ações educativas ocorridas em várias dimensões da vida cotidiana, que norteia um conjunto de pesquisas desenvolvidas nesta linha em torno de processos educativos não escolares conferem, a linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia e ao PPGED/UEPA, um lugar diferenciado no contexto da Pós-graduação em Educação em nível regional, devido esses estudos revelarem aspectos da educação na Amazônia fundamentados na pluralidade cultural desta região e ao mesmo tempo por trazerem referências para se pensar a educação no contexto regional.

A partir desta perspectiva, restam compreender que concepções de saberes e educação embasam as produções intelectuais do PPGED/UEPA, analisadas neste estudo. É o que será evidenciado no capítulo seguinte.

4 A produção intelectual no PPGED/UEPA: saberes e educação em espaços não escolares

Nesta seção, procedo a interpretação das concepções de saberes e educação trazidas nas produções do PPGED/UEPA, analisadas a partir do referencial teórico em que está calcada esta investigação. Procuo assinalar os tipos de saberes e os espaços de educação que se encontram mapeados nas produções intelectuais, apontando a localização dos mesmos. Por último, procedo a identificação do aporte metodológico que embasam as produções analisadas.

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, desde sua legalização em 2005, visa entre outros aspectos, a qualificação de profissionais em seus diversos campos do conhecimento para atuação profissional em educação e áreas afins. Objetiva, também, proporcionar a realização de pesquisas como contribuição à melhoria da qualidade social nos diversos níveis e modalidades de ensino⁵⁶.

Nestes termos, o PPGED/UEPA, de acordo com seus propósitos, é formado por duas linhas de pesquisa: a 1ª Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, que dentre outros objetivos, desenvolve estudos no campo da formação inicial e continuada de professores e a 2ª linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia que, também investiga temas educacionais como, saberes, representações, imaginário, conhecimento em relação às práticas socioculturais e educativas, no contexto brasileiro e amazônico.

Dessa forma, os estudos das duas linhas contemplam pesquisas que refletem problemas educacionais voltados à realidade brasileira e apresentam como especificidade reflexões em torno do universo socioeducacional da Amazônia, em seus múltiplos ambientes educativos com um olhar para o desenvolvimento educacional da referida região.

Ao visar esses objetivos, o PPGED/UEPA vem se consolidando na pesquisa em educação na região norte, há mais de dez anos através de investigações calcadas na diversidade de temas educacionais voltados a compreensão da problemática educacional no ambiente escolar, assim como em outros espaços sociais, no contexto cultural da Amazônia.

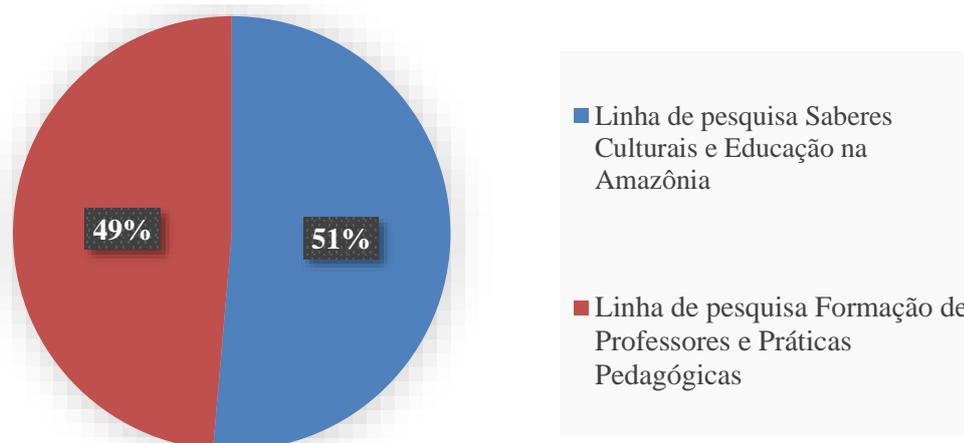
Esses estudos desenvolvidos na referida linha de pesquisa, tem contribuído para o aumento gradativo da demanda por vagas para o referido programa. De acordo com Oliveira, Santos e França (2014), o mestrado teve início em 2005 com a edição da primeira turma com

⁵⁶ UEPA. Regimento do Programa do Mestrado em Educação. Mimeo. Belém: UEPA. 2015.

15 vagas. Desde então, a tendência foi ampliar a oferta de vagas, de modo que, em 2010 foram ofertadas vinte e cinco vagas e em 2013, ampliou-se para trinta esse número.

Em decorrência desta ampliação do número de vagas no PPGED/UEPA, produziu-se uma gama considerável de pesquisas entre os discentes, no período de 2005-2015, perfazendo um total de 183 dissertações defendidas nas duas linhas de pesquisa.

Gráfico 1 - Dissertações Defendidas no PPGED/UEPA no período de 2005 a 2015. Fonte: <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/>

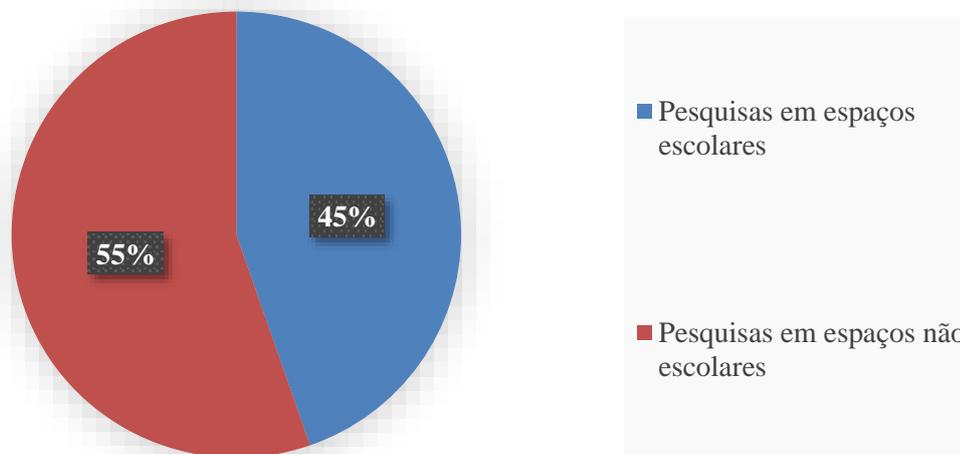


O gráfico 1 aponta que a distribuição do conjunto das dissertações defendidas no PPGED/UEPA, para o período de 2005-2015 foi de 49% na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e, 51% na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia o que constata, o crescimento vertiginoso das produções intelectuais em dez anos de vida do referido programa bem como, a consolidação paulatina do mesmo, junto à comunidade paraense.

Destaco que, ao longo de dez anos de constituição do PPGED/UEPA, vem se estabelecendo, paulatinamente, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, um conjunto de investigações que revelam distintas ações educativas em diferentes espaços sociais no contexto cultural amazônico. O gráfico na página seguinte, demonstra esta assertiva.

O gráfico abaixo demonstra que as pesquisas enunciadas nas produções que somam 45%, foram desenvolvidas em espaços escolares, e as produções que somam 55% foram desenvolvidas em espaços não escolares.

Gráfico 2 - Distribuição das pesquisas na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, no PPGED/UEPA no período de 2005 a 2015. Fonte: <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/>



Ressalto que o levantamento realizado junto aos resumos das produções defendidas nessa linha de pesquisa aliado aos dados do gráfico 2, apontam que os estudos em espaços escolares trazem diversas temáticas como: Identidade e educação escolar; Saberes e prática educativa escolar; Educação escolar e saúde; Educação Inclusiva; Literatura e educação; Saberes docentes em Educação de Jovens e Adultos; Educação de Mulheres; Mitopoética e prática educativa, dentre outras.

Por sua vez, os estudos em espaços não escolares contemplam temáticas como: Cartografias de saberes, Cartografias linguísticas; Representações sociais e educação inclusiva e Representações sociais e saúde⁵⁷; Mitopoética e práticas sociais lúdicas; Saberes culturais e processos educativos; Educação popular e práticas sociais, Saberes ambientais e práticas produtivas; Imaginário amazônico e educação,⁵⁸ dentre outras.

De acordo com o exposto acima, enfatizo, que as produções intelectuais analisadas nesta pesquisa abordam a temática dos saberes e educação à medida em que, desvelam uma gama distinta de saberes manifestados em múltiplos espaços sociais como, espaços de produção artesanal; de artes afro-indígenas; rituais indígenas; rituais católicos dentre outros, nos quais se desenvolvem práticas socioculturais que, ao serem investigados na dimensão educativa da cultura, tendem a constituir-se em um conjunto distinto de espaços educativos não escolares.

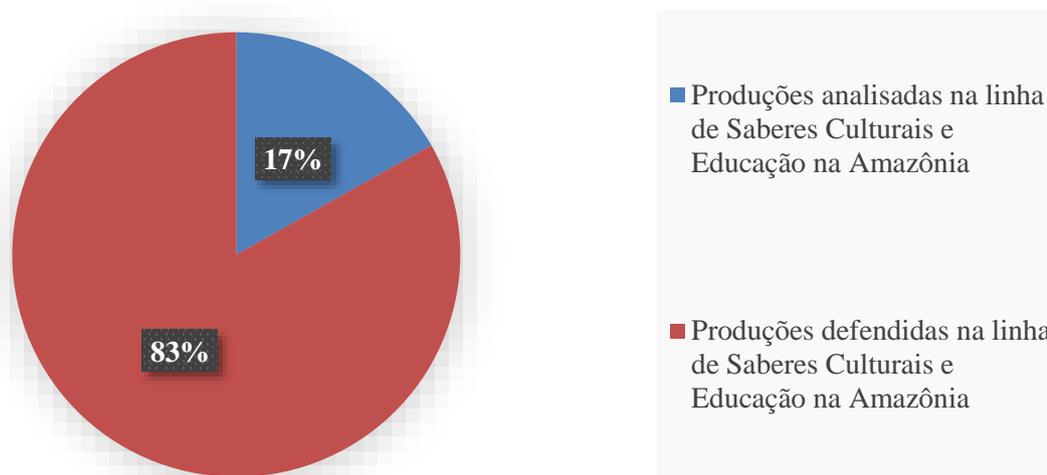
⁵⁷ Temáticas estudadas em ambiente escolar e não escolar.

⁵⁸ Temáticas estudadas em ambiente escolar e não escolar.

Nestes termos, o conjunto das produções intelectuais analisadas, perfazem um universo de 17% do total de 83% das produções defendidas na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia/PPGED/UEPA no período de 2005-2015, conforme aponta o gráfico 3.

Gráfico 3 - Dissertações analisadas no PPGED/UEPA no período de 2005 a 2015

Fonte: <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/>



O conjunto das produções intelectuais analisadas revelam aspectos peculiares de uma educação que se desenvolve para além dos muros escolares, neste sentido, busco refletir em termos epistemológicos sobre as concepções de saberes e educação a partir do que dizem estas produções, as quais passo a interpretá-las.

4.1 Concepções de Saberes e Educação na produção intelectual no PPGED/UEPA

As produções intelectuais analisadas neste estudo, produzidas na linha de pesquisa supra citada, trazem pesquisas sobre saberes e educação que encontram-se espalhados em múltiplos espaços sociais, por estarem imbricados à práticas socioculturais que envolvem sujeitos, coletividades, grupos, se fazendo necessário refletir epistemologicamente em torno destas produções à medida em que, revelam maneiras de ensinar e aprender, as quais encontram-se imersas no mosaico cultural amazônico.

Neste sentido, para melhor compreender as concepções trazidas nas produções analisadas, elenco, de acordo com o quadro abaixo, as concepções de educação e autores citados, que fundamentam essas produções.

Quadro 3. Concepções de Educação trazidas pelas produções intelectuais

Autores/Concepções de Educação	Título da Produção Intelectual
A Educação como cultura em Brandão (<i>apud</i> MOTA NETO, 2008, p. 137): olhada desde o horizonte da antropologia, toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. Assim também, qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura, seja ela a de nossos indígenas Tapirapé, a da Grécia dos tempos de Sócrates.	A educação no cotidiano do terreiro: Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia.
Para Brandão (<i>apud</i> SANTANA JÚNIOR, 2008, p. 132), a educação ocorre em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras.	Quem é do Rancho tem amor e não se amofina: saberes e cultura amazônicos presentes nos sambas-enredos da Escola de Samba Rancho Não Posso Me Amofiná.
Para Brandão (<i>apud</i> GUALBERTO, 2009, p. 18), a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida.	Embarcações, Educação e Saberes Culturais em um Estaleiro Naval da Amazônia.
Educação como cultura em Brandão (<i>apud</i> BANDEIRA, 2009, p. 20) são todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica.	Rituais Associados à Colheita de Milho-verde na Aldeia dos Índios Gavião Kÿikatêjê: Aprendizagens em processos educativos interdimensionais.
A Educação como cultura em Brandão (<i>apud</i> SILVA, 2011, p. 96), se forja em cenários de cultura ‘[...] propicia aos que ali convivem, a internalização não apenas de coisas, habilidades, condutas, saberes e valores, mas aprendizagem, pois os sujeitos aprendem a realizar interações e integrações complexas <i>de e entre</i> tudo isto.	Casas de farinha: espaço de (con)vivência, saberes e práticas educativas.
Para Brandão (<i>apud</i> SILVA, 2011, p. 93), o ato de aprender assim se manifesta: Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida o que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer.	Processos Educativos sobre a Cultura do Carimbó Construídos em Grupos Juvenis: o caso do grupo parafolclórico Arirú Tupã Pará.

<p>Educar para Brandão é (<i>apud</i> COSTA, 2012, p. 30) é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo.</p>	<p>A Morte e a Educação: saberes do Ritual de Encomendação das Almas na Amazônia.</p>
<p>Para Brandão (<i>apud</i> SILVA, 2012, p. 26) a “educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra”. Sendo assim, “ninguém escapa da educação, em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela.</p>	<p>Brinquedos de Miriti: educação, identidade e saberes cotidianos.</p>
<p>Brandão (<i>apud</i> OLIVEIRA, 2012, p. 105) argumenta que existem vários locais e formas de aprendizagem e os saberes vivenciados por uma determinada sociedade, não se configura como “dá aulas” e os alunos, que são todos que aprendem, “não aprendem na escola”. “Tudo o que se sabe, aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-consciência”.</p>	<p>Saberes e processos educativos na comercialização da farinha de mandioca na Feira do Agricultor de Mãe do Rio - Pará.</p>
<p>Para Brandão (<i>apud</i> NUNES, 2013, p. 53) educação é uma forma de apreensão, pois, (...) nós somos seres aprendentes. Somos, de todo o arco-íris de alternativas da vida, os únicos seres em que a aprendizagem não apenas complementa frações de um saber da espécie já impresso geneticamente em cada um de seus indivíduos, mas, ao contrário, representa quase tudo o que um indivíduo de nossa espécie precisa saber para vir a ser uma pessoa humana na sua vida cotidiana.</p>	<p>Elementos da Biodiversidade Amazônica no Pensar-fazer dos joalheiros de Belém: a vivência como educação.</p>
<p>A educação como cultura em Brandão (<i>apud</i> PALHETA, 2013, p. 30), Mas ao falar das relações entre cultura e a educação uma das lembranças porventura mais importantes aqui deve ser a de que mais do que seres “morais” e “racionais”, nós somos seres aprendentes. Somos, de todo o arco-íris de alternativa de vida.</p>	<p>Bandas de música, escolas de Saberes: Identidade Cultural e Prática Ensino da Banda 31 de Agosto em Vigia de NazaréPA</p>
<p>Para Brandão (<i>apud</i> CHAVES, 2014 p.82) a educação: na verdade, se no interior da cultura primitiva ou camponesa não existem nem escolas nem momentos especialmente dedicados a ensinar-e-aprender, há em meio a uma pequena infinidade de tramas de relações entre parentes, entre mais velhos e mais moços, ou entre companheiros de trabalho ou prática ritual, cuidados e atenções especialmente dirigidos à efetivação da aprendizagem.</p>	<p>Lago do Segredo: Saberes e Práticas Educativas de uma Rezadeira de Responso da Amazônia Bragantina (Segredinho-PA).</p>
<p>A educação em Brandão (<i>apud</i> DIAS, 2014, p. 52), ninguém escapa a educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.</p>	<p>Educação colonial na Amazônia: A pedagogia dos jesuítas e a invenção do Sairé.</p>

Para Brandão (<i>apud</i> CORDEIRO, 2013, p. 53), não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.	Na Roda da Inclusão: Práticas Educacionais do Grupo União Capoeira.
Brandão (<i>apud</i> SOUSA, 2015, p. 139), a educação se processa “Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza, situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo, tem, em maior ou menor escala, a sua dimensão pedagógica”.	Saberes e Práticas Educativas de uma Curadora da Amazônia
Para Brandão (<i>apud</i> WEBER, 2015, p. 75) a educação se processa, esparramada pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas e entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica.	Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará.
Para Carlos Brandão (<i>apud</i> MIRANDA, 2015, p. 24), a educação é – como tudo o mais que é humano e é criação de seres humanos – uma dimensão, uma esfera interativa e interligada a outras, um elo, uma trama (no bom sentido da palavra) na teia de símbolos e saberes, de sentidos e significados, como também de códigos, de instituições que configuram uma cultura, culturas, situada em uma ou em várias sociedades.	O Ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembê-Tenetehara
Brandão (<i>apud</i> PROCÓPIO, 2015, p. 103) a educação pode existir livre entre todos e pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum o saber, como trabalho ou como vida.	A festa do jacaré na aldeia indígena Assurini Trocará: Espaço Educativo e de Manifestação de saberes

O quadro acima demonstra a predominância nas produções intelectuais analisadas da concepção de educação em Brandão, antropólogo brasileiro, que fundamentam as 18 produções. Entretanto, identifiquei nas mesmas, a presença de outros pensadores, aqui elencados de acordo com o número de vezes que comparecem: Freire (14), Maclaren (4), DurKhein (2), Arroyo (1).

A listagem desses pensadores permite observar que as reflexões trazidas sobre educação pelas produções se pautam junto ao campo da Antropologia, da Linguagem e suas tecnologias e das Ciências Sociais.

A concepção de educação trazida nas produções analisadas está ancorada na ideia de que educação é a dimensão de um dado sistema cultural ou do lugar onde culturas se entrecruzam, o que leva a compreensão de que a educação de um indivíduo ou de uma comunidade não é exclusiva de um único ambiente, ao contrário, se processa em diferentes espaços da vida cotidiana. Sendo assim,

Ninguém escapa à educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2002, p. 7).

A educação nesse sentido invade a vida dos indivíduos por se fazer presente em todos os lugares de convivência interpessoal, o que as torna paulatinamente seres aprendentes.

Esse processo contínuo de aprendizagem pelo qual os indivíduos convivem diariamente, resultou de relações estabelecidas com o meio natural convivido, ao longo de suas vidas, contribuindo assim, com seu próprio processo de desenvolvimento biocultural.

Para Brandão (2002), esse processo de aprendizagem o qual os indivíduos estão imersos ocorre quando ultrapassa o estágio da consciência reflexa para o da consciência reflexiva, em consequência, os indivíduos passam a agir no mundo e sobre o mundo tornando-se pessoas,

Sujeitos do mundo da cultura. Seres de direito e de deveres e, portanto, agentes culturais e atores sociais. Somos uma pessoa em duplo sentido. Ao conviverem conosco em cenários de cultura, como uma família nuclear, uma parentela, um grupo de idade ou de interesses, ao longo dos sucessivos ciclos da vida nossos filhos e filhas aprendem, pouco a pouco, a internalizarem não somente “coisas” aos pedaços, como habilidades, condutas, valores e saberes. Eles aprendem a realizar interações e integrações cada vez mais complexas de e entre tudo isso. Assim sendo, um indivíduo é uma pessoa social quando integra e possui dentro dele, uma experiência tornada individual do ser cultural de seu próprio mundo de vida cotidiana (BRANDÃO, 2002, p. 21).

Nesta perspectiva, os sujeitos do mundo da cultura passam a refletir, a pensar sobre o mundo, construindo ideias sobre este mundo que vivenciam. Tais ideias se revestem em linguagem simbólica, contendo significados que se materializam em determinado universo cultural. O sujeito ao interagir no e com o mundo cultural em que vive, tende a criar, recriar, transformá-lo e, assim, aprende para ser, aprende para saber.

Neste sentido, homens e mulheres em sociedade, aprendem a viver em seus distintos mundos culturais, isto é, na interação com saberes, com valores, com códigos, com histórias construídas no cotidiano da cultura, na participação de vivências culturais, quando afirmam e reafirmam universos simbólicos, aprendendo a apreender em diferentes maneiras do ensinar.

Pensar a educação nessa perspectiva é compreender que os sujeitos habitam a cultura e por ela são habitados, pois, é através do aprender permanente na cultura que homens e mulheres criam e recriam micromundos dinâmicos e com lógicas próprias de compreensão sobre o mundo e de viver no mundo.

Nestes termos, ao analisar as produções intelectuais a partir dessa perspectiva, observei a somatória de elementos que apresenta uma educação com contorno próprio por estar

imbrincada à diversas práticas socioculturais as quais, se desenvolvem em distintos espaços de convivência diária entre as pessoas.

Essa educação é constituída de distintos conteúdos como normas de conduta; regras específicas; valores como humildade, solidariedade, união; abarca um conjunto de saberes que lhe são inerentes. E, conforma critérios próprios de validação, isto é, considerados no contexto sociocultural em que a ação educativa se insere.

Observei ainda, que essa educação contém inúmeras finalidades que lhe são próprias, por que as ações educativas que as constituem encontram-se entrelaçadas a inúmeras práticas socioculturais, as quais possuem diferentes propósitos como a produção artesanal de brinquedos de miriti; a comercialização de farinha de mandioca; formar filhos de santo (Tambor de Mina) dentre outras.

Como sinaliza Mota Neto (2008, p. 162) em sua produção, ao inferir sobre as finalidades das várias sessões de desenvolvimento ocorridas no terreiro Casa de Mina Estrela do Oriente, situado no distrito de Benfica, no município de Benevides-Pa. Uma das sessões de desenvolvimento ocorrida neste terreiro é chamada de sessões astrais e visa “desenvolver a espiritualidade, o dom de intuição, de visão, de sentir”. Segundo o autor, essas sessões buscam enfatizar o aprimoramento da espiritualidade de quem está se formando para ser filho-de-santo da casa.

A educação que se forja entrelaçada a distintas práticas socioculturais, apontadas nas produções intelectuais analisadas, reúne várias finalidades as quais, possibilitam a um determinado grupo de pessoas envolvidos no processo de educar, tornarem-se sujeitos aprendentes do mundo da cultura como, novamente nos ensina Brandão em suas reflexões sobre a relação entre cultura e educação:

Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo o mais, a educação é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção de interações de palavras, valores, ideias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos [...].Mas ao falar das relações entre a cultura e a educação, uma das lembranças porventura mais importantes deve ser a de que mais do que seres ‘morais’ ou ‘racionais’, nós somos seres aprendentes (BRANDÃO, 2002, p. 25. Grifos do autor).

Assim, conforme as produções intelectuais analisadas, a educação que se processa no cotidiano da cultura, proporciona a uma determinada comunidade a aprender e ensinar diferentes saberes como: saberes de natureza artística entre os Tembê-Tenetehara; saberes

musicais na banda de música 31 de agosto; saberes ambientais na produção dos brinquedos de miriti; saberes do tempo da produção em um estaleiro naval familiar, dentre outros.

A título de exemplo, remeto a Costa (2012, p. 150-3), que aponta em sua produção sobre os saberes aprendidos e ensinados no ritual de encomendação das almas, ocorrido no município de Oriximiná-PA, aprende-se a: “não ter preconceito, ter fé, noção de música, tipo de voz; a não beber, respeitar o outro, não brigar, ensinar o ritual aos familiares; a aprender a ficar mais concentrado, calmo, a ter a verdadeira paz, respeitar, ensinar os filhos”.

Cabe ressaltar, que os saberes que perpassam nessa educação são transmitidos de diferentes maneiras. Através, por exemplo, da oralidade, da observação, do escutar, da conversa, do saber-fazer, da memorização, da habilidade,⁵⁹ dentre outros. Essas diferentes modalidades do aprender, trazem aspectos particulares para ser pensada do ponto de vista epistemológico.

Enfatizo que, identifiquei que foram elencadas em algumas produções analisadas, diferentes tipos de educação como: Educação pela Prática do Ritual; Educação moral e a prática do aconselhamento; Trabalho de Desenvolvimento dos Médiuns e a Doutrinação dos Encantados⁶⁰; Educação Moral; Educação pela Prática do Ritual; Educação em Saúde⁶¹; Educação da Vida; Educação da Produção Artesanal; Educação pela Cooperação; Educação da Troca⁶²; Educação Matemática; Educação Ética; Educação Política; Educação para a Comercialização⁶³. Percebi, que esses tipos de educação estão relacionados a diferentes modalidades de aprendizagem bem como, aos saberes que as constituem.

As produções intelectuais analisadas apontam para uma educação que ocorre em múltiplos espaços na vida cotidiana, que no dizer de Heller (2008, p 20) “...é a verdadeira essência da substância social...” pois, como condição de espaço e tempo, produz a existência

⁵⁹ Os processos de aprendizagem sinalizados nas produções analisadas, são abordados de maneira descritiva nessa escrita, por não serem foco de análise dessa pesquisa.

⁶⁰ Mota Neto (2008), A Educação no Cotidiano do Terreiro: Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia.

⁶¹ Costa (2012), A morte e a educação: saberes do ritual de encomendação das almas na Amazônia.

⁶² Silva (2012), Brinquedos de miriti: educação, identidade e saberes cotidianos.

⁶³ Oliveira (2012), Saberes e processos educativos na comercialização da farinha de mandioca na Feira do Agricultor de Mãe do Rio - Pará.

de homens e mulheres em sociedade assim como conhecimentos, valores, crenças, comportamentos, saberes, que a ele dão sentido e direção. Caracteriza o modo de vida diário de pessoas em sua complexidade, por ser o cotidiano plural, diverso, contraditório, histórico e heterogêneo.

Neste sentido, a educação que se encontra disseminada no cotidiano e congrega maneiras estratégicas de saber-fazer, é uma educação que com o passar do tempo, torna-se um lugar autônomo, isto é, o seu outro diante de um lugar considerado apropriado para a educação, a escola. Processo que no dizer de Certeau (2014, p. 96) é “uma vitória do lugar sobre o tempo [...] é um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo”, em relação ao tempo, às ações e acontecimentos reais nele ocorridos.

A partir desta perspectiva, compreendo que a educação que ocorre na vida cotidiana é uma educação que se constituiu a partir de ações educativas desenvolvidas em um determinado lugar, o qual ao longo do tempo tornou-se um lugar de educação junto aos seus praticantes. E, configurando-se em processos educativos, de acordo com o que é apontado nas produções.

Portanto, essa compreensão de educação ocorrida na vida cotidiana, e que conforma lugares de educação distintos do espaço escolar, é bem explicitada em uma das produções analisadas. Como aponta em sua produção Santana Júnior (2008), na fala de Osvaldo Garcia, ex-compositor da escola de samba Rancho Não Posso me Amofiná, situada no bairro do Jurunas, em Belém, capital do Estado do Pará:

No Rancho eu aprendi muita coisa. E procuro ensinar também alguma coisa, mas eu aprendi mais do que ensinei. Eu aprendi muita coisa. Aprendi inclusive a perder, saber perder é muito importante. Ser modesto, aprendi a valorizar a amizade, aprendi a lidar com as pessoas, pessoas falsas, pessoas autênticas, pessoas que choram, pessoas que desdenham, é uma escola de vida, o Rancho é uma escola de vida. Eu fiz uma música que diz que o Rancho é uma escola de vida movida com a força da paixão. Ai diz: outros virão depois de nós seguindo a voz da tradição (GARCIA apud SANTANA JÚNIOR, 2008, p. 137).

De acordo com o exposto acima, as produções intelectuais analisadas, trazem pesquisas sobre diferentes práticas socioculturais que ocorrem difusa no cotidiano social as quais, ao serem investigadas na dimensão educativa da cultura sinalizam para a configuração de uma educação cotidiana.

Esta educação cotidiana, que se processa em espaços sociais não escolares diferencia-se, entre outros aspectos, por trazer em seu bojo um conjunto de saberes que permeiam processos educativos que lhe dão contorno. Mas, o que são saberes?

Nestes termos, procurei entender as concepções de saberes, elencando as noções de saberes a partir do que dizem as produções intelectuais analisadas, as quais estão demonstradas no quadro abaixo.

Quadro 5. Concepções de Saberes trazidas pelas produções intelectuais

Teóricos/Concepções de Saberes	Título da Produção Intelectual
<p>Para Martinic (<i>apud</i>, MOTA NETO, 2008, p. 71). O saber popular é um conocimiento proporciona un conjunto de objetivaciones, certezas y parámetros que permiten al sujeto comprender su experiencia y, aun más, hacerla inteligible para los demás. Es un conocimiento compartido que se produce y sigue siendo real en tanto permite un reconocimiento colectivo.</p>	<p>A Educação no Cotidiano do Terreiro: Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia.</p>
<p>Charlot (<i>apud</i> SANTANA JÚNIOR, 2008, p. 18), para quem o saber é definido como produção coletiva, resultado das múltiplas relações dos homens entre si e sua história e, dessa forma, capazes de conhecer a si mesmos e interagir com o mundo real e simbólico.</p>	<p>Quem é do Rancho tem amor e não se Amofina: saberes e cultura amazônicos presentes nos sambas-enredos da Escola de Samba Rancho Não Posso Me Amofiná.</p>
<p>Para Charlot (<i>apud</i>, GUALBERTO, 2009, p. 21), A relação com o saber é a relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição de uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é o de uma história: a da espécie que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará.</p>	<p>Embarcações, Educação e Saberes Culturais em um Estaleiro Naval da Amazônia.</p>
<p>O Saber em Charlot (<i>apud</i> BANDEIRA, 2009, p. 94), aponta para: Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo”, o que torna os homens e as mulheres sujeitos de saber.</p>	<p>Rituais Associados à Colheita de Milho-verde na Aldeia dos Índios Gavião Kÿikatêjê: Aprendizagens em processos educativos interdimensionais.</p>
<p>O saber em Geertz (<i>apud</i> SILVA 2011, p. 80), são formas de saber, são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e invólucros. O saber enquanto conhecimento prático é entendido como tradicional em Diegues (<i>apud</i> SILVA, 2011, p. 83) pois, pode ser definido como o saber e o saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não-urbano/industrial, transmitidos, em geral, oralmente de geração em geração. Para muitas dessas sociedades, sobretudo as indígenas, existe uma interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social.</p>	<p>Casas de farinha: espaço de (con)vivência, saberes e práticas educativas.</p>
<p>O sabedoria popular em Martinic (<i>apud</i> SILVA, 2012, p. 108), é produzida pela elaboração crítica que homens e mulheres fazem sobre a sua própria visão de mundo, constituindo-se num saber que transcende o acontecer prático do sujeito, já que se dimensiona como um processo de elaboração de conhecimento que tem uma estruturação lógica e que se relaciona a um sistema global de compreensão.</p>	<p>Processos Educativos sobre a Cultura do Carimbó Construídos em Grupos Juvenis: o caso do grupo parafolclórico Arirú Tupã Pará.</p>

<p>Para Martinic (<i>apud</i> COSTA, 2012, p. 155) o saber popular é construído no momento em que os indivíduos sociais conseguem compreender e interpretar atitudes vivenciadas no mundo real com o cotidiano de suas vidas. Desse modo, o conhecimento adquirido pode proporcionar a formação de um grupo de observações que possibilitem ao sujeito compreender as suas experiências e, passá-la de forma clara para os outros.</p>	<p>A Morte e a Educação: saberes do Ritual de Encomendação das Almas na Amazônia.</p>
<p>O saber em Charlot (<i>apud</i> SILVA, 2012, p. 136) “Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo”.</p>	<p>Brinquedos de Miriti: educação, identidade e saberes cotidianos.</p>
<p>Saberes para Charlot (<i>apud</i> OLIVEIRA, 2012, p. 115), está relacionado com o nascer do homem para dentro de formas estruturais de sociedade e que as ferramentas utilizadas para promover esse nascimento provêm de relações de convivência, de palavras e conceitos construídos ao longo dos tempos. Nascer é penetrar em um sistema de relações e procedimentos que constituem um conjunto de significações, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Saber popular em Martinic (<i>apud</i> OLIVEIRA, 2012, p. 123) Hayasí cuerpos de saber que tienen una autonomía con respecto a la práctica y a las cosas que refiere. Existe una elaboración que, por encima del conocimiento cotidiano, reconstruye y ordena la experiencia de acuerdo a ciertas reglas y principios de pensamiento. Vannucchi (<i>apud</i> Oliveira, 2012, p. 60) compreende os saberes como: “sistema simbólico de um grupo humano, sistema que só poderá ser apreendido por outro grupo por meio da interpretação e não por mera descrição”.</p>	<p>Saberes e processos educativos na comercialização da farinha de mandioca na Feira do Agricultor de Mãe do Rio - Pará.</p>
<p>Não foi identificado conceito sobre saberes na referida dissertação.</p>	<p>Elementos da Biodiversidade Amazônica no Pensar-fazer dos joalheiros de Belém: a vivência como educação.</p>
<p>O saber em Charlot (<i>apud</i> PALHETA, 2013, p. 30-31), nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que consistem um sistema de sentidos, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.</p>	<p>Bandas de música, escolas de Saberes: Identidade Cultural e Prática Ensino da Banda 31 de Agosto em Vigia de Nazaré\PA</p>
<p>O saber em Martinic (<i>apud</i> CHAVES, 2014, p. 84) são: Conhecimentos, maneiras de compreender e de interpretar que cotidianamente resultam ser necessários para um adequado desenvolvimento social. É o acervo de conhecimento que, entre os setores populares, garante a reprodução e produção do mundo social ao qual pertence. Este conhecimento proporciona um conjunto de objetivações, certezas e parâmetros que permitem ao sujeito compreender sua experiência e, ainda mais, fazê-la inteligível para os demais.</p>	<p>Lago do Segredo: Saberes e Práticas Educativas de uma Rezadeira de Responso da Amazônia Bragantina (Segredinho-PA).</p>

O saber em Charlot (<i>apud</i> DIAS, 2014, p. 39), Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de transmissão”. Não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber.	Educação colonial na Amazônia: A pedagogia dos jesuítas e a invenção do Sairé.
Não foi identificado conceito sobre Saberes, na referida dissertação.	Na Roda da Inclusão: Práticas Educacionais do Grupo União Capoeira.
Para Bondía (<i>apud</i> SOUSA, 2015, p. 112) os saberes da experiência “são os produzidos “na relação entre o conhecimento e a vida”.	Saberes e Práticas Educativas de uma Curadora da Amazônia.
O saber em Charlot (<i>apud</i> WEBER, 2015, p. 85) o homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”, e nesse universo é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem.	Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará.
Bernard Charlot (<i>apud</i> MIRANDA, 2015, p. 84), o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e com os homens entre si (inclusive quando são ‘homens de ciência’) relações que não são apenas epistemológicas.	O Ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembé-Tenetehara
Charlot (<i>apud</i> PROCÓPIO, 2015, p. 105), saberes “são produzidos pelo sujeito confrontando a outros sujeitos, são construídos em “quadros metodológicos”. Podem, portanto, “entrar na ordem do objeto”, e tornarem-se, então, “um produto comunicável uma informação disponível para outrem”.	A festa do jacaré na aldeia indígena Assurini trocará: Espaço Educativo e de Manifestação de saberes.

O quadro 4 demonstra a predominância nas produções intelectuais analisadas, da concepção de Saberes em Charlot (8), sociólogo francês. Entretanto, identifiquei nessas produções a presença de outros pensadores, aqui elencados de acordo com o número de vezes que comparecem nas produções: Diegues (1), Martinic (4), Geertz (1), Bondía (1), Vannucchi (1). Identifiquei que, em duas produções não constam concepções de Saberes. A listagem desses pensadores permite observar que as reflexões trazidas sobre saberes pelas produções, se pautam junto ao campo da Educação e da Antropologia.

As concepções de saberes trazidas pelas produções intelectuais, coadunam com a ideia de saberes como construção da atividade humana, pois o homem por ser um ser histórico e bio-cultural possui, necessidade, curiosidade, desejos que o levam a querer aprender e esta

aprendizagem se processa com a sua presença no mundo, na sua relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo.

Entender os saberes como produção de vivências entre grupos, sujeitos, coletividades no cotidiano social, remete a compreensão de que os saberes são construídos na experiência de vida de homens e mulheres quando imersos em convívio social. Nesse sentido, os saberes transformam-se em modos de vida, do fazer, do conhecer e aprender nos coletivos humanos. Por isso, os saberes da experiência, assim denominados por Bondía (2002), ao atravessarem a própria existência dos indivíduos lhes trazendo sentido ou não sentido do que lhes acontece, transforma-os em sujeitos da experiência.

A título de exemplo remeto a Sousa (2015) que aponta em seu estudo sobre a prática educativa de uma benzedeira no espaço amazônico ao citar a fala de D. Dionéia (sujeito de sua pesquisa), o autor descreve como este processo ocorre no cotidiano da comunidade de Abacatal, no município de Ananideua-Pa:

Olha, eu inventei da minha cabeça. Fui tendo ideias do remédio, que é bom, porque às vezes, a gente tá assim. Essa garrafada deve ser usada por três dias senão ela fica babenta. Tem muitos remédios de lá – do médico – que eu ensino pras pessoas, que é bom (Dioneia, Entrevista, apud Sousa, p. 127).

Os saberes, a partir do que dizem as produções intelectuais, também são entendidos como de natureza prática e intelectual e também resultam de relações de intersubjetividade entre os sujeitos, os quais tornam-se agentes no processo ensino e aprendizagem. Os saberes, assim, são produzidos e atualizados por meio das experiências vivenciadas no cotidiano o que os torna, ao longo do tempo, no dizer de Martinic (1994, p. 73): “los conocimientos, maneras de comprender y de interpretar (...) proporciona un conjunto de objetivaciones, certezas y parámetros que permiten al sujeto comprender su experiencia y, aun más, hacerla inteligible para los demás”.

Nesta perspectiva, o saber é entendido como necessário ao desenvolvimento das atividades na vida diária, o que permite ao sujeito compreender suas experiências e torná-los representativos aos demais membros do grupo. Contudo, para o autor, este conjunto de conhecimento tende a possibilitar a integração de todos os sujeitos numa mesma forma de pensar e de trabalhar. Assim, o saber passa a ser uma normativa, torna-se um saber coletivo no sentido de sabedoria popular, pertencente a determinado grupo social.

Compartilha desse pensamento Charlot (2002), para quem o saber é um conhecimento solidário e coletivo:

O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens (CHARLOT, 2002, p. 63).

A concepção de saber em Bernard Charlot, leva ao entendimento de que os saberes em uma dada coletividade ou grupo social são construídos de acordo com a percepção dos sujeitos em relação ao que aprendem na prática diária das suas ações e ao mesmo tempo dão significado a tais práticas que, inseridos em seus contextos culturais, os sujeitos se fortalecem e tendem a ressignificar seus saberes. Como é apontado por Palheta (2013), quando pesquisa sobre os saberes musicais da banda de música 31 de agosto, no município de Vigia e suas relações com a comunidade local:

A música de qualquer forma marca, mesmo que a pessoa não saiba o que é dó, ré, mi, fá, sol, lá, si; a pessoa ouviu alguma coisa, ela fica marcada pela música. É o caso aqui da nossa Saudade da Minha Terra [se refere ao dobrado muito tocado pela Banda 31 de Agosto nas alvoradas] do compositor Isidoro de Castro que foi um músico vigiense [...] É uma composição, um dobrado conhecido no país inteiro, [...] hoje quando você escuta ele, por exemplo; um pescador que sempre foi tido como uma pessoa rude, mas quando passa a banda tocando Saudade de Minha Terra, o pescador sai e fica parado escutando, fica sendo tocado pela música. (Soeiro. Depoimento apud Palheta, 2013, p. 112).

Cumprido lembrar, que durante o processo de análise das produções intelectuais, observei a soma de elementos que caracterizam e constituem os saberes. Saberes, que ao serem mobilizados por um conjunto de práticas socioculturais, conformam distintos espaços de convivência diária entre as pessoas, em espaços de educação.

Sendo assim, as produções analisadas apontam que os saberes, ao se constituírem, são ancorados em lógicas própria de pensamento e lógicas culturais específicas. Aspecto que remete à reflexão de como operam as culturas, isto é, de como homens e mulheres, em diferentes contextos culturais produzem seu pensamento.

É Lévi-Strauss (1908-2009), que contesta a assertiva de que povos que ainda vivem alheios à sociedade industrial são considerados primitivos, atrasados. E, ao estudar esses povos, o autor demonstra que estes operam de modo distinto da civilização ocidental.

Para Lévi-Strauss (1989) o pensamento destes povos trabalha com o mesmo princípio do cientificismo moderno isto é, lógico, racional e intelectual contudo, operam de maneira distinta da ciência moderna, operam com base em unidades perceptuais - propriedades sensíveis como, cheiro, cores, sabores, tato, memorização, observação - Em consequência, esses povos trilham um caminho próprio de conhecer o mundo em que vive, a experiência do sensível. Enquanto a ciência, por sua vez, opera com unidades conceituais - propriedades abstratas, isto

é, utiliza-se da abstração para definir distinções, para classificar, com base em grandes conquistas tecnológicas e avanços científicos.

De acordo com Lévi-Strauss a diferença entre o pensamento científico e o pensamento concreto,⁶⁴ se processa nas estratégias de aplicabilidade, isto é, nos caminhos utilizados à construção de um pensamento que, ao ser apropriado por um grupo, coletividade, transforma-se em conhecimento, saber.

Neste sentido, os saberes mapeados nas produções analisadas, resultam das interações dos sujeitos com a natureza bem como, das relações de intersubjetividade entre os sujeitos, tornando-os sujeitos da experiência. Por isso, o conjunto desses saberes são validados pelo próprio grupo e/ou comunidade quando de seus ensinamentos em processos próprios de educação.

Para Cunha (2007), estes povos conhecem a partir da vivência que possuem do local de onde moram e assim sendo, procuram conhecer o mundo em que vivem, pois, a curiosidade intelectual, é algo inerente ao ser humano. Neste sentido, as maneiras de compreensão da realidade de povos pré-industriais, diferem das maneiras de compreensão de sociedades industriais, calcadas nas maneiras de compreensão da ciência moderna, as quais objetivam conceituar e categorizar o mundo.

A partir desta perspectiva, o ato de conhecer resulta da necessidade, da curiosidade, da racionalidade, características inerentes ao homem, seja quilombola ou um nativo da Amazônia, seja um Hanunoo Asiático, seja um feirante morador em Belém, seja um Esquimó do Canadá, seja os Fang na África. Ao atravessar temporalidades, homens e mulheres estabelecem em seus respectivos contextos culturais, relações consigo e com o outro - a natureza, outros sujeitos, outros povos-, visto que, essas relações propiciam a produção de uma gama de saberes.

Os saberes por serem constituídos, a partir de relações interpessoais e interculturais fundamentam outros modos de operar de uma determinada cultura, onde predomina a lógica da qualidade da sensível, da experiência, da percepção, sendo assim compreendidos por Albuquerque (2015), como saberes culturais:

⁶⁴ Pensamento concreto é uma alusão a denominação dada por Lévi-Strauss de A Ciência do Concreto, ao pensamento dos ditos “selvagens”.

“...Uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na urdidura das relações com os outros, com o qual determinados grupos reinventam criativamente o cotidiano...” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 662-3).

Dentre esta gama de saberes produzidos por homens e mulheres no cotidiano social e que foram investigados nas produções analisadas, encontram-se os saberes das pinturas corporais entre os Assurini-Trocorá; os saberes corporais de uma curadora na comunidade do Abacatal; os saberes do Tarubá da Festa do Sairé; os saberes da ancestralidade da capoeira; o saber empírico de uma rezadeira de responso e tantos outros os quais, quando investigados na dimensão educativa da cultura congregam distintas maneiras do aprender e ensinar, assim denominadas de educação do cotidiano.

É a partir dessa perspectiva, é que passo a identificar os saberes e os espaços sociais de educação mapeados nas produções intelectuais analisadas nesse estudo. Sendo objeto de reflexão a seguir.

4.2 Saberes e espaços não escolares de educação na produção intelectual no PGED/UEPA

As produções intelectuais analisadas, sinalizam a ocorrência de educação que possui um contorno próprio por ser específica a determinado meio educacional que, no entendimento de Trilla (2008, p. 29) é um “meio que, em suma, abriga espaços e tempos nos quais se gera educação”. Neste sentido, o meio pode ser uma feira, uma aldeia indígena, um polo joalheiro, uma escola de samba dentre outros, onde o tempo para aprender e ensinar é forjado na ação educativa.

Trilla (2008), ao procurar entender a heterogeneidade de processos educacionais ocorridos em sociedade, defende a ideia de meio educacional, que é diferente da ideia contemplada pela pedagogia escolar clássica. Segundo Trilla (2008, p. 27), para a pedagogia escolar clássica, “a ação educativa era entendida como uma relação pessoal e direta entre educador e educando: falando-lhe, aconselhando-o, advertindo-o, premiando-o” dentre outros aspectos desta relação.

Nesta perspectiva, a ação educativa é compreendida como uma relação direta entre os envolvidos, não se levando em conta a influência de outros agentes por exemplo, a influência do meio sobre a ação educativa é desconsiderada nesta relação educacional.

Sendo assim, a ideia que o meio também educa foi construída ainda nos anos de 1970 em meio à crise do sistema educativo escolar à medida em que, a escola ainda era compreendida como a panaceia da educação.

Esclareço, que a crise do sistema escolar de ensino nos anos de 1970, propiciou à investigação no campo da Educação de distintos processos educacionais ocorridos em sociedade, objetivando ao estudo da estrutura, método e funcionalidade destes processos educacionais. Na ocasião, buscava-se enfatizar e entender aspectos heterogêneos trazidos por tais processos educacionais, dentre estes aspectos chamava atenção o meio⁶⁵ o qual esses processos educativos se realizavam, por serem distintos dos meios escolares (TRILLA, 2008).

Imbuído desta perspectiva, é que Trilla (2008) em suas reflexões coaduna com a ideia de paradigma do meio educacional como compreensão de distintos processos educacionais que ocorrem em sociedade para além do espaço escolar.

Segundo Trilla (2008), o paradigma do meio educacional traz o entendimento de que uma determinada ação educativa se processa em determinado meio (família, sala de aula, terreiro, escola de samba, etc.), recebe influência do meio, nesse sentido, atribuindo-se papéis aos agentes envolvidos. De acordo com paradigma do meio educacional, outros elementos educam como, componentes materiais, culturais e pessoais e, há nesse processo educativo, autonomia relativa do educador.

O paradigma do meio educacional possibilita entender que o universo educacional no interior de uma dada sociedade conforma distintos ambientes educativos, os quais tendem a configurar tipos de educação, educações. Esses ambientes educativos dispersos no cotidiano social diferenciam-se pelos saberes apreendidos, lugar ocorrido, sujeitos envolvidos, pela finalidade, instrumentos de validação, pelo modo como ocorre o processo educativo e as modalidades de aprendizagem.

É a partir desta perspectiva, que desenvolvi compreensão em torno dos saberes e espaços de educação investigados nas produções analisadas, identificando-os a partir dos seguintes aspectos: tipos de saberes, descrição dos espaços sociais de educação e localização geográfica dos mesmos.

Descrevo a seguir, os espaços sociais de educação, seus elementos e, localização, em seguida a imagem representativa dos mesmos e finalmente elenco os saberes mapeados nas produções intelectuais analisadas.

⁶⁵ É neste contexto, que houve preocupação entre os pensadores da educação, em especial o norte-americano Coombs, em seu livro: *The World educational crisis* de 1968, em denominar estes meios de informal e não-formal. Tais denominações eram utilizadas para designar a ampliação e heterogeneidade de inúmeros processos educacionais não-escolares ou que se situavam à margem do sistema oficial de ensino (TRILLA, 2008).

Saberes em uma Escola de Samba

Os Saberes trazidos na produção analisada,⁶⁶ foram investigados nas composições dos sambas-enredos da Escola de Samba Rancho Não Posso Me Amofiná, os quais correspondem aos anos de 1977 a 1986.⁶⁷

O ambiente educativo, de acordo com a imagem abaixo, inscreve-se no espaço urbano, num barracão de escola de samba, localizado no bairro do Jurunas na região metropolitana de Belém denominada, Escola de Samba Rancho Não Posso Me Amofiná. Este meio educacional é constituído por vários elementos como, os sambas-enredos, as alegorias, adereços e fantasias da escola, calendário anual da escola. Também compõem o meio, os sujeitos da ação educativa como os poetas do samba,⁶⁸ mestres do samba; os sujeitos envolvidos no processo de criação, organização e preparação do desfile da escola, a saber: as costureiras, as sambistas, os batuqueiros, os frequentadores da escola.



<p>Saberes dos poetas</p> <p>Saberes da História local</p> <p>Saberes épicos</p> <p>Saberes dos sambas-enredos do Rancho</p> <p>Saberes dos carnavalescos</p>

Imagem 1 - Escola de Samba Rancho não Posso me Amofiná. Fonte: Santana Júnior (2008, p. 143).

Para Santana Júnior (2008, p. 106), os sambas-enredos servem como “meio de comunicação entre os membros da escola de samba e o público presente nos desfiles e na comunidade em geral”. O que leva a compreensão que a finalidade do processo educativo na Escola de Samba Rancho não posso me Amofina é educar através dos sambas-enredos.

⁶⁶ SANTANA JÚNIOR (2008), Quem é do Rancho tem amor e não se amofina: Saberes e cultura amazônicos presentes nos sambas-enredos da Escola de Samba Rancho Não Posso me Amofiná.

⁶⁷ O período de 1977 a 1986 foi marcado pela Regime de exceção imposto a sociedade brasileira desde 1964 e pelo processo de redemocratização do país, aspectos que se refletiam na região norte pela implantação dos grandes projetos e, ao mesmo tempo, crescimento de movimentos de contestação tanto a ditadura quanto a destruição da região, respectivamente. O autor da pesquisa buscou perceber, nas composições estudadas o contexto-histórico-social em que foram criados, a presença da cultura amazônica e da dimensão educativa, seus processos de criação, saberes e conteúdos poéticos (JÚNIOR SANTANA, 2008).

⁶⁸ São os compositores da escola.

Saberes em um Terreiro de Tambor de Mina

Os Saberes investigados na produção analisada,⁶⁹ foram estudados no contexto das práticas educativas vivenciadas no cotidiano do terreiro Casa de Mina Estrela do Oriente.⁷⁰ Esse terreiro está localizado no distrito de Benfica, no município de Benevides em Belém do Pará.

O Tambor de Mina no Pará, é a miscigenação de três cultos religiosos de descendência de matrizes religiosas Africana e Turca, a saber: Casa das Minas e Casa de Nagô e, o Terreiro da Turquia, respectivamente (MOTA NETO, 2008).

O ambiente educativo, como se vê na imagem 2, está inserido no espaço urbano. A Casa de Mina Estrela do Oriente é constituída por elementos pertencente à cultura educativa do Tambor de Mina. Assim, esse meio educacional congrega vários elementos como, a doutrina e a linguagem religiosa, a música, as narrativas mitológicas, instrumentos musicais, banhos de ervas, remédios caseiros, defumações, orações, símbolos, gestos, saudações e pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, os guias espirituais, os sacerdotes, o pai-de-santo, a mãe-pequena (segunda pessoa do pai-de-santo.), contra-guia, (terceira pessoa do pai-de-santo), filhos de santo e os iniciantes.



Saberes ancestrais dos encantados;
 Saberes da Tradição;
 Saberes da prática religiosa e ritual;
 Saberes dos fundamentos religiosos;
 Saberes das narrativas míticas;
 Saberes dos ensinamentos morais

Imagem 2 - Batizado da cabocla Jarina. 12/2007. Fonte: Mota Neto (2008, p. 133).

Os guias espirituais e os sacerdotes, na condição de lideranças educacionais são entendidos por Mota Neto (2008), como mediadores culturais junto ao processo de socialização

⁶⁹ MOTA NETO (2008), A Educação no cotidiano do terreiro: Saberes e Práticas Culturais no Tambor de Mina na Amazônia.

⁷⁰ Mota Neto (2008, p. 123), também procurou identificar junto as práticas educativas: “momentos, espaços, finalidades, concepções e sujeitos dessa educação”, os quais foram discutidos na subseção 3.1, neste estudo.

dos saberes, os quais estabelecem uma mediação entre diferentes culturas na Casa de Mina Estrela do Oriente.

Saberes em um Estaleiro Naval Familiar

Os Saberes investigados na produção analisada,⁷¹ foram identificados no contexto das atividades do Estaleiro Naval Esperança (localizado no rio Açaí - cidade de Vigia de Nazaré), no município de Vigia, no Estado do Pará. Este estaleiro é de propriedade particular dos irmãos e mestres de carpintaria naval, Sr^o. Zuzinha, Joaquim e Marivaldo.

O ambiente educativo, de acordo com a imagem 3, Estaleiro Naval Esperança, inscreve-se em um espaço urbano-rural e é constituído por um conjunto de elementos como: a madeira e suas peças da embarcação: quilha, quebra-mar, popa, proa, braço da polpa, painel, etc., as ferramentas de trabalho como: martelo, motosserra, dentre outros. Os sujeitos envolvidos no processo do saber-fazer são: os mestres, carpinteiros, calafetes, aprendizes, curiosos.

Neste estaleiro se desenvolve atividades de construção e restauração de embarcações. Identificado por Gualberto (2009), como um ambiente que se forja uma *educação não-escolar*, ou seja, caracterizado por uma escola sem muro. Cujas a finalidade dessa educação é ensinar os saberes da produção da carpintaria.



Imagem 3 - Início da construção de uma embarcação. Fonte: Gualberto (2009, p. 98).

Saberes da Ética
Saberes da Arte Saberes da Administração
Saberes da Matemática
Saberes da Economia.
Saber do tempo da produção.
Saberes da Física.

⁷¹ GUALBERTO (2009), Embarcações, Educação e Saberes Culturais em um Estaleiro Naval da Amazônia.

Saberes nos rituais da Colheita do Milho-verde

Os saberes da biodiversidade local, trazidos na produção analisada⁷² foram investigados junto a processos educativos recorrentes nos rituais de celebração de colheita de milho-verde, vivenciados na sociedade indígena Gavião *Kyikatêjê*, localizada no município de Bom Jesus do Tocantins, no Estado do Pará.

A celebração da colheita do milho-verde está associada ao mito de origem – *Tuti Krã* -, que versa sobre o surgimento das máscaras – cabeça de peixe -. Bandeira (2009), em sua investigação, entende a coexistência de uma relação intrínseca entre a biodiversidade local e o mito.

O ambiente educativo, como mostra a imagem abaixo, são os rituais de colheita de milho-verde, um meio educacional, constituído por elementos do processo educativo ensejados nesses rituais. Os elementos são: plantio das roças (milho, mandioca, abóbora, batata); confecção das máscaras (utiliza-se resina de tatajuba, palha de tucum, resina de papagaio); corrida de tora (a madeira utilizada é a samaúma, que é cortada em toras denominadas de: raia, peixe e lontra); confecção de adornos, objetos rituais e pinturas (é utilizado tinta de jenipapo e urucum, penas de papagaio). Sujeitos envolvidos nos processos educativos são: “Homem” (ser mítico), os adultos, mulheres, crianças, membros mais velhos da aldeia.



Imagem 4 - Roça tradicional de milho. 01/2009. Fonte: Bandeira (2009, p. 107).

Saberes sobre Vegetais.
Saber do Tempo de Colheita.
Saberes da confecção das máscaras (cabeça do peixe).
Saberes da biodiversidade local.
Saberes do Mito Tuti Krã.
Saberes das feitura dos desenhos corporais.

⁷² Bandeira (2009), Rituais Associados a Colheita do Milho-verde na Aldeia dos Índios Gavião *Kyikatêjê*: aprendizagens em processos educativos interdimensionais.

Saberes em Casas de Farinha

Os saberes investigados trazidos na produção analisada,⁷³ estão relacionados ao processo produtivo que envolve a fabricação de farinha, do qual emergem práticas educativas inscritas nas relações familiares.

O ambiente educativo onde se forjam estas práticas educativas é formado por três casas de produção de farinha, inseridas em um espaço rural e localizadas na comunidade de Santo Antônio de Pirinpideua, no município de Mãe do Rio, no Estado do Pará. Estas práticas educativas são desenvolvidas em três casas de farinha a saber: Casa de Farinha Familiar, Casa de Farinha Mutirão e Casa de Farinha Comunitária.

As casas de farinha, são estabelecimentos dedicados à produção de farinha, caracterizados por empreendimentos de pequeno porte, isto é, uma produção de caráter semi-artesanal ligadas a agricultura familiar e, possuem dimensão arquitetônica diferenciada (SILVA, 2011).

A casa de farinha Familiar, pertence a uma família particularmente e, é entendida pelos sujeitos da pesquisa como espaços de vivência e de estreitamento dos laços familiares. A casa de farinha denominada Mutirão pertence a uma família agrícola camponesa. Seu uso é estendido algumas vezes a vizinhos e parentes próximos. Caracterizando uma convivência de cooperação entre os mesmos. Já a casa de farinha Comunitária, é resultado de uma política pública, efetivada através de um convênio entre a ADA (Agência de Desenvolvimento da Amazônia) e a Prefeitura de Mãe do Rio (PA). Esta casa visa atender as demandas de produção das famílias da comunidade de Santo Antônio de Pirinpideua e, das famílias de comunidades vizinhas (SILVA, 2011).

O ambiente educativo, de acordo com a imagem 5, nas casas de farinha são constituídos dos seguintes elementos: os roçados de mandioca nas proximidades das casas de farinha, depósito e quarto do motor, cevadeira, prensa manual ou hidráulica, peneira, máquina de ralação das raízes, fornos de torra farinha, peneiragem, gamela, balança, sacos de náilon e/ou polietileno, para embalar a produção; as próprias casas de farinha e, finalmente os sujeitos envolvidos no processo de saber-fazer farinha: homens, mulheres, crianças adolescentes (parentes entre si), vizinhos e demais moradores das comunidades circunvizinhas.

⁷³ SILVA (2011), Casas de farinha: espaço de (con) vivência, saberes e práticas educativas.



Imagem 5 - A prática da ralação. Fonte: Silva (2011, p. 73).

Saber-fazer farinha.

Saber plantar maniva. Saber colher.
Saber organizar o espaço de produção da farinha.

Saber cuidar da casa de farinha.
Saber descascar. Saber lavar a mandioca. Saber cevar. Saber prensar

Saber peneirar. Saber torrar. Saber manusear os instrumentos. Saber cuidar da casa de farinha. Saber político.

Saber de comercialização.

Saber da alimentação.

Saberes em um grupo parafolclórico

Os saberes trazidos na produção intelectual analisada,⁷⁴ estão relacionados a uma prática sociocultural, a dança do carimbó, desenvolvida por um grupo de jovens que participam do grupo parafolclórico Arirú Tupã Pará.⁷⁵ O grupo parafolclórico Arirú Tupã Pará, foi fundado em 1989, no Centro Social Tucunduba (atual Centro de Apoio à família) localizado em espaço urbano no bairro do Marco, na região metropolitana de Belém. Contudo, desde 1994, o grupo se desvinculou do referido centro e desenvolve suas atividades independentemente.

O ambiente educativo, de acordo com a imagem 6, se configura a partir dos ensaios desenvolvidas por jovens que participam do grupo e constitui-se em um meio educacional formado por elementos ensejados na dança do carimbo. Assim, têm-se como elementos do processo educativo: os instrumentos musicais, as danças, músicas, atitudes dos membros do grupo e os sujeitos que participam do processo educativo: adolescentes e jovens a partir dos quatorze anos de idade, o coreógrafo e os demais membros do grupo, como os músicos.

⁷⁴ SILVA (2011), Processos educativos sobre a cultura do carimbo construídos em grupos juvenis: o caso do grupo parafolclórico Arirú Tupã Pará.

⁷⁵ Expressão de origem tupi-guarani que significa “Deus salve o Pará” (SILVA, 2011).



Imagem 6 - Dança do Carimbó. Fonte: Silva (2011, p. 50).

Saberes de Conduta
 Saberes Históricos.
 Saberes Musicais
 Saberes de convívio
 com as pessoas
 Saberes
 direcionados à
 disciplina

Saberes em um Ritual de Encomendação das Almas

Os saberes investigados na produção intelectual analisada⁷⁶ estão inseridos em uma prática sociocultural-religiosa, o ritual de encomendação das almas, que ocorre no espaço urbano da cidade de Oriximiná no cemitério Nossa Senhora das Dores, município do Estado do Pará. Esse processo educativo tem como finalidade ensinar aos mais jovens a continuidade desse ritual.

Por ritual, Costa (2012) traz entendimento a partir de Passarelli (*apud* COSTA, 2012, p. 31):

É uma expressão popular secular que reúne em si diferentes valores: artísticos, religiosos e históricos que, juntos, integram-se de modo indissociável, assumindo grande importância na identidade cultural de um indivíduo [...] e, tem um valor educativo e preventivo.

Neste sentido, a autora da pesquisa entende o ritual como um desses espaços educativos *não formal*, rico em conhecimentos e saberes.

O ambiente educativo, de acordo com a imagem abaixo, se reveste no ritual de encomendação das almas, um meio educacional constituído por elementos que compõem os processos educativos ensejados neste ritual. O referido ambiente é composto pelo: espaço do cemitério e sua caracterização, portas das casas, vestimentas (os homens se vestem de roupas brancas e manto na cabeça), vela e o sino (símbolos do catolicismo), toadas, orações bem como

⁷⁶ COSTA (2012), A Morte e a Educação: saberes do Ritual de Encomendação das Almas na Amazônia.

os sujeitos envolvidos no ritual, os rezadores/encomendadores (homens entre 15 a 85 anos), mulheres, crianças, jovens.



Imagem 7 - Encomendação das Almas, Oriximiná/PA. Fonte: Costa (2012, p. 50).

Saberes do
Respeitar: a
família, os velhos,
a religião do
outro.

Saberes da reza

Saberes da
preservação da
tradição

Saber ensinar o
ritual

Saberes da produção artesanal dos Brinquedos de Miriti

Os Saberes investigados da produção analisada,⁷⁷ estão relacionados ao processo produtivo da produção dos brinquedos de miriti, do qual emergem processos educativos.

O miriti (*Mauritia Flexuosa*) é uma palmeira nativa da região amazônica, presença marcante em áreas de várzea, regiões das ilhas, que formam o Estado do Pará. Os brinquedos de miriti, são confeccionados da bucha do miriti.

O ambiente educativo⁷⁸ onde se forjam estes processos educativos é formado pelas oficinas de confecção de brinquedos de miriti localizadas nos fundos das residências dos artesãos, no espaço urbano da cidade de Abaetetuba, município de Belém.

Os ambientes educativos, como mostra a imagem 8, dessas oficinas artesanais são constituídos pelos seguintes elementos: bancadas anexas na parede (servem para cortar o brinquedo e para lixar e pintar), assentos (bancos e cadeiras), ventilador, caixas de papelão e sacos plásticos (pendurados nas paredes) que servem para guardar os brinquedos, paneiros (para

⁷⁷ SILVA (2012), Brinquedos de Miriti: educação, identidade e saberes cotidianos.

⁷⁸ SILVA (2012), considera que o centro de cultura e artesanato de miriti e as feiras de comercialização destes brinquedos, também são espaços de aprendizagem, por que as pessoas interagem e trocam experiências, se educam.

guardar os brinquedos que ainda estão em processo de confecção), e as caixas de madeira (onde se guarda os instrumentos de trabalho). Os instrumentos de trabalho são: facas, lixas e, os pincéis. O assoalho serve de assento e mesa. O teto da oficina (que fica abaixo das estruturas que sustentam o telhado) serve para conservar as palmas de miriti. Também fazem parte desse ambiente os sujeitos envolvidos no processo educativo, os mestres-artesãos (homens mais velhos) e os aprendizes (mãe, tios, sobrinhos, filhos, filhas, avós), comunitários, amigos e vizinhos.



Imagem 8 - Oficina do Sr. Célio. Fonte: Silva (2012, p. 89).

Saberes ambientais;
Saberes do cuidar, do esculpir ou cortar, do lixar, do pintar, estéticos.
Saberes do calcular e da matemática, da permuta.
Saberes do reconhecimento, da união, da partilha, do respeito ao outro;
Saberes gerenciais, organizacionais, da comercialização.

Saberes na feira do Agricultor

Os Saberes investigados na produção analisada,⁷⁹ estão relacionados a comercialização da farinha de mandioca. Atividade na qual emergem processos educativos. Esta atividade se desenvolve na Feira do Agricultor, em espaço urbano, no município de Mãe-do-Rio no Estado do Pará.

O ambiente educativo, de acordo com a imagem abaixo, onde se forjam estes processos é constituído por diversos elementos como: produtos alimentícios, em especial a farinha de mandioca, as barracas de venda dos produtos, as converas entre os sujeitos do processo educativo e, os sujeitos deste processo de educação: vendedores (feirantes), os consumidores (crianças, idosos, jovens, adultos, idosos).

⁷⁹ OLIVEIRA (2012), Saberes e processos educativos na comercialização da farinha de mandioca na Feira do Agricultor de Mãe do Rio - Pará.



Imagem 9 - Galpão do Agricultor. Local de realização da feira.
Fonte: Oliveira (2012, p. 43).

<p>Saberes coletivos</p> <p>Saberes da memória</p> <p>Saberes morais, de liderança.</p> <p>Saber proteger, cuidar, respeitar.</p> <p>Saber da compreensão, interpretativo.</p> <p>Saberes da preparação.</p> <p>Saber interpretativo</p>
--

Saberes dos joalheiros de Belém

Os Saberes investigados na produção analisada,⁸⁰ estão relacionados a implantação do Programa Gemas e Jóias, no Espaço São José Liberto, espaço urbano da Cidade de Belém, localizado na praça Amazônas, no bairro do Jurunas.

O Espaço São José Liberto era a Antiga Cadeia de São José que aprisionava desafortunados, atualmente é um espaço de produção de Joias e Artesanato do Pará, um centro de referência da nossa produção joalheira. Segundo Nunes (2013, p. 17-21), o Programa Gema e Joias, teve como propósito qualificar e requalificar, profissionais atuantes no mercado de fabricação de joias, através de cursos, oficinas, seminários e palestras.

Os saberes investigados pelo autor⁸¹ da pesquisa, permearam processos educativos que se desenvolveram nos cursos, palestras e nas pesquisas e vivências dos artesãos joalheiros.

O ambiente educativo, como mostra a imagem 10, constituiu-se de vários elementos tais como: cursos (ocorreram no Ateliê Espaço Expressão), palestras (ocorridas no Espaço São José

⁸⁰ NUNES (2013), Elementos da Biodiversidade Amazônica no Pensar-fazer dos joalheiros de Belém: a vivência como educação.

⁸¹ José Nunes, a época da implantação do Programa Gema e Joias, trabalhava no laboratório de artesanato mineral da Escola Técnica Federal do Pará-ETFPa (atual Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará) e, foi designado a participar no Rio de Janeiro de um curso de Design de joias e outro de Modelagem de joias em cera. Ao retornar, foi convidado a participar como orientador dos cursos Criação e Desenho de Joias e Modelagem de Joias em Cera, pelo Programa Gemas e Joias, o qual foi desenvolvido por instituições parceiras do Polo Joalheiro, dentre elas a própria ETFPa.

Liberto), materiais usados para a fabricação das joias, conversas informais e ferramentas de trabalho. Os processos educativos envolveram os joalheiros, artistas plásticos, artesãos, professores e *designers* gráficos.



Imagem 10 - Pingente Tipiti. Fonte: Nunes (2013, p. 124).

Saberes da fauna e flora Amazônica
 Saberes históricos da Amazônia
 Saberes sobre a cerâmica marajoara
 Saberes sobre a conservação da Natureza
 Saberes sobre o uso de elementos da floresta.

Saberes de uma Rezadeira de Responso

Os saberes investigados na produção intelectual analisada, estão inseridos em uma prática sociocultural-religiosa, o ritual do responso, desenvolvida por uma rezadeira na vila de Segredinho, localizada no município de Bragança, no Estado do Pará.⁸²

O ritual de Responso, é praticado por uma rezadeira que através da oração e recorrendo a diversos objetos religiosos, desenvolve práticas de cura e adivinhações. Uma rezadeira neste ritual, pratica a reza, benção, a cura e adivinhações, sendo que, o propósito principal é a resolução de problemas de ordem familiar, físico, psicológico, espiritual e material dos indivíduos, que procuram uma rezadeira para buscar solucioná-los (CHAVES, 2014).

Segundo Chaves (2014), a vila de Segredinho se reveste em um lugar de singularidade cultural referentes às crenças cosmológicas existentes na Vila. Seus moradores acreditam em curupira, matintaperera, mãe d'água, entre outras. Contudo, merece destaque a força mítica que emana do Lago do Segredo e de um índio encantado que dão ao lugar uma conotação de mistério e segredos.

⁸² CHAVES (2014), Lago do Segredo: Saberes e Práticas Educativas de uma Rezadeira de Responso da Amazônia Bragantina (Segredinho-PA).

O ambiente educativo, como mostra a imagem abaixo, se reveste no ritual do responso, um meio educacional constituído por elementos que compõe uma prática educativa ensejada neste ritual, a saber: orações e símbolos católicos (bíblia, terço e vela), ervas do local (composição dos banhos), gestos e força espiritual da rezadeira. Os sujeitos envolvidos nesta prática educativa são a rezadeira e membros da comunidade em geral que procuram por suas rezas e benzições.



Imagem 11 - Bíblia e terço dos rituais da benzedeira Maria. Fonte: Chaves (2014, p. 49).

Saber empírico

Saber ambiental

Saber medicinal

Saber moral

Saber divinatório

Saberes em uma Banda de Música

Os saberes estudados na produção intelectual analisada,⁸³ estão inseridos nos processo de ensinar e aprender, que se desenvolve nos ensaios da Banda 31 de Agosto, localizada na cidade da Vigia, município do Estado do Pará.

O ambiente educativo, d acordo com a imagem 12, onde ocorre o processo do saber-fazer, reúne elementos que caracterizam a ação educativa como: as notas musicais, os gêneros musicais, o repertório musical, as trocas de experiência, os aconselhamentos, a sede da banda de música, os instrumentos musicais, as composições musicais locais. Também faz parte deste ambiente, os sujeitos envolvidos no processo educativo, os músicos experientes, os músicos aprendiz, mestre.

⁸³ PALHETA (2013), Bandas de música, escolas de Saberes: Identidade Cultural e Prática Ensino da Banda 31 de Agosto em Vigia de Nazaré\PA.



Imagem 12 - Banda de Música '31 de Agosto'. Fonte: Palheta (2013, p. 66).

Saberes Musicais:

Afinar os instrumentos;

Tocar os instrumentos;

Aprender o Tocado;

Notas musicais;

Valorizar a cultura musical local

Repertório musical

Saberes em um Grupo de Capoeira

Os saberes estudados na produção intelectual analisada,⁸⁴ estão inseridos em processos educativos presentes em roda de capoeira, desenvolvida pelo grupo União Capoeira,⁸⁵ em espaço urbano da cidade de Belém.

O ambiente educativo, imagem 13, onde ocorre o processo do saber-fazer em roda de capoeira, reúne elementos que caracterizam a ação educativa da capoeira, praticada pelo grupo União Capoeira, a saber: local de ensaio do grupo, instrumentos musicais (como pandeiro, berimbau), cantos, ladainhas, ritmo musical, jogo, gestos (coro, palmas, cantar), conversas informais. Os sujeitos envolvidos no processo educativo, mestre,⁸⁶ contra-mestre, alunos iniciantes, alunos graduados, capoeiristas, bem, fazem parte desse universo: crianças, jovens, adultos (com deficiência visual) entre homens e mulheres.

⁸⁴ CORDEIRO (2013), Na Roda da Inclusão: Práticas Educacionais do Grupo União Capoeira.

⁸⁵ Não foi identificado na dissertação, a história do Grupo União Capoeira, fato que ocasionou não adquirir maiores informações sobre o grupo.

⁸⁶ Cordeiro (2013), focalizou em seu estudo como a prática de capoeira inclui pessoas com deficiência visual através da experiência do mestre de capoeira Waldecy Rodrigues da Silva.



Imagem 13 - Aluno graduado ajuda iniciante. Fonte: Cordeiro (2013, p. 95).

Saberes da Capoeira:
 Oralidade;
 Sentimento de pertença a uma comunidade;
 Respeito;
 Resignificar as Histórias de Vida;
 Ancestralidade;
 Musicalidade e poesia;
 Saberes lúdicos

Saberes da Festa do Sairé

Os saberes pesquisados na produção analisada,⁸⁷ estão inseridos em processos educativos inerentes a Festa do Sairé. A Festa do Sairé é uma festividade que historicamente ocorre no espaço urbano da Vila de Alter do Chão, no município de Santarém, no Estado do Pará.

O Sairé historicamente é compreendido como uma prática cultural, religiosa e educacional, resultante do processo de conversão ao cristianismo dos índios pelos jesuítas, entre os séculos XVII-XVIII, mais precisamente nos espaços de aldeamento (local de introdução de elementos do cristianismo aos rituais indígenas com o propósito de catequizá-los). Sua continuidade nos dias atuais mantém-se como Festa do Sairé, isto é, como uma prática oriunda do trabalho dos jesuítas entre os índios Borari, com permanências e mudanças. A exemplo, o Sairé na atualidade, possui seu lado religioso e profano.

O ambiente educativo, imagem 14, onde ocorre a Festa do Sairé, é constituído por vários elementos: o espaço a vila Alter do Chão, barracão, procissão, reza, cecuiara, varrição e derrubada do mastro, dança (Curimbó e dança do lenço), ensaios da ladainha, preparação das bebidas e alimentos, os rituais religiosos da festa. Os sujeitos envolvidos no processo educativo são: homens e mulheres adultos (predominância), crianças (número reduzido), personagens da festa como, juíza, mordomos, visitantes, comunitários, saraipora.

⁸⁷ DIAS, Educação colonial na Amazônia: A pedagogia dos jesuítas e a invenção do Sairé.



Imagem 14 - O grupo da ladainha e das folias do Sairé.
Fonte: Dias (2014, p. 185).

Saberes da ladainha, dança e procissão.
Saberes do Tarubá;
Saberes da confecção das barracas e do barracão;
Saberes da música;
Saber do respeito aos mais velhos;
Saberes da preservação da Tradição;
Saberes dos ritos religiosos da festa: procissão, beija-fita, levantamento e derrubada do mastro.

Saberes do Brincar entre crianças da aldeia Assurini

Os saberes pesquisados na produção analisada,⁸⁸ apresentam-se em brinquedos e brincadeiras das crianças indígenas na comunidade Assurini-Trocorá. Sociedade indígena, localizada no município de Tucuruí no Estado do Pará.



Imagem 15 - Crianças construindo brinquedos com folha de inajá. Fonte: Weber (2015, p. 91).

Saberes do grafismo na etnia Assurini;
Saberes do cuidar;
Saber manusear objetos;
Saberes sobre a fauna e a flora;
Saberes em relacionar-se com a natureza;
Saberes da coleta e manuseio da Argila;
Saber aprender com os mais velhos.
Saberes da construção dos brinquedos

⁸⁸ WEBER (2015), Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocorá.

O ambiente educativo, de acordo com a imagem acima, ocorridos os processos do saber-fazer, é constituído por vários elementos, o espaço rural – a aldeia -, confecção dos brinquedos, argila, palmeira de inajá, brincadeiras, rio, mata, danças, canto, pintura orporal. Os sujeitos do processo educativo são, os adultos (especialmente os mais velhos), homens e mulheres e, as crianças.

Saberes em práticas de uma Curadora

Os Saberes investigados nesta produção,⁸⁹ estão imbricados nas práticas de benzer/orar de uma curadora (D. Dionéia) as quais emergem processos educativos que se forjam no ato do atendimento de pessoas doentes. A curadora D. Dionéia e as pessoas atendidas por ela, moram na comunidade quilombola do Abacatal, localizada no município de Ananideua, no Estado do Pará.

O ambiente educativo, imagem abaixo, onde ocorre as ações educativas a partir das práticas de benzer/orar de D. Dionéia, reúne elementos que caracterizam a ação educativa da benção, praticada por D. Dionéia, a saber: espaço rural da comunidade do Abacatal, mata e igarapés do local, orações, gestos, ervas medicinais, banhos, medicamentos industrializados, diálogo entre a curadora e os doentes, ações terapêuticas de D. Dionéia. Os sujeitos envolvidos no processo educativo são os membros da comunidade do Abacatal, populações ribeirinhas residentes às proximidades da referida comunidade e, a própria curadora, D. Dionéia.



Saberes ambientais;
Saberes medicinais;
Saberes religiosos;
Saberes corporais;

Imagem 16 - Casa de D. Dionéia. Fonte: Sousa (2015, p.52)

Segundo Souza (2015), o ato de benzer de D. Dionéia e o dialogo que estabelece com os doentes, se processa um educação não escolar, por reunir ensinamentos em torno de remédios

⁸⁹ Sousa (2015), Saberes e práticas educativas de uma curadora da Amazônia.

terapêuticos e técnicas corporais, os quais estão calcados em padrões culturais, tecidos pela curadora e seus pares na comunidade onde reside, o Abacatal.

Saberes em Ritual da Festa do Moqueado

Os saberes investigados na produção analisada,⁹⁰ estão imbricados a processos educativos do Ritual da Festa do Moqueado. Este ritual, consiste em uma prática cultural que celebra a passagem de meninos e meninas da infância a fase adulta. Ocorre na sociedade indígena Tembê-Tenetehara, localizada na Aldeia Itaputyr da Terra Indígena do Alto Rio Guamá, no município de Capitão Poço, no Estado do Pará.

Segundo Miranda (2015), o Ritual da Festa do Moqueado, é um rito de passagem, que marca a transição de um estado social para outro, ele o reivindica e o legitima, o torna passível de acontecer, se não é compreendido completamente, pelo menos é aceito culturalmente. O rito de passagem em questão, está condicionado a chegada da puberdade para as meninas com o primeiro ciclo menstrual e para os meninos com a mudança de voz, normalmente na faixa etária dos 11 aos 15 anos.



Saberes
Espirituais;

Saberes
Ambientais;

Saberes
Artísticos.

Imagem 17 - Jovens adornados dançando durante o Ritual.
Fonte: Miranda (2015, p. 93).

Neste termos, o ambiente educativo, imagem acima, é o contexto do Ritual da Festa do Moqueado e, é constituído por elementos como, espaço central da Aldeia (denominado Ramada), pelas fases no, profunda experiência que está na base dos ritos e mistérios, saberes

⁹⁰ MIRANDA (2015), O Ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembê-Tenetehara.

da ancestralidade, valores, normas de vivência em grupo, tabus, práticas desenvolvidas do ritual, confecção de artefatos, preparação dos alimentos (moqueamento das caças), danças em disposição circular, maracás, canto, os corpos de meninas são adornados com penas e colares e usam vestidos brancos e, os meninos grafismos negros.

Os sujeitos envolvidos no processo educativo são, meninas (cuja preparação é marcada por preparações e proibições) e meninos (não estão submetidos a mesma preparação), os caciques, crianças, jovens e adultos.

Saberes da Festa do Jacaré

Os saberes pesquisados na produção analisada,⁹¹ estão manifestados na Festa do Jacaré, uma prática religiosa que ocorre entre os índios Assurini-Trocorá. Os Assuriní-Trocorá são uma Sociedade indígena, localizada no município de Tucuruí no Estado do Pará.

A Festa do Jacaré é uma manifestação cultural antiga entre os Assurini, de caráter religioso e simbólico, que ritualiza momentos profanos e sagrados. Tem como propósito principal, a preparação simbólica dos indígenas (homens), para o contato com seres sobrenaturais (presentes no ritual), para descobrir algo de errado que aconteceu no seio da comunidade (PROCÓPIO, 2015).

O ambiente educativo, de acordo com a imagem abaixo, onde ocorrem processos educativos, é constituído por vários elementos característicos desse espaço e desta manifestação cultural como: TeKatáwa (casa de madeira e palha, construída na aldeia para a Festa do Jacaré); preparação dos alimentos e bebidas; caças (jacaré, porco do mato, paca dentre outros), instrumentos cortantes, objetos (panelas, cestos da palha do Inajazeiro, arco, flexa, coroas radiais de palha e penas; músicas e danças típicas do ritual; relatos da História do povo Assurini, reprodução da memória dos anciãos. Os sujeitos principais dessa prática educativa são os homens adultos, pajé e os mais jovens (que são preparados, no ritual da festa, para serem futuros pajés entre os Assurini), os seres sobrenaturais, os indígenas de outras aldeias, participação restrita dos não índios. As mulheres e crianças, apenas observam de longe, por serem sensíveis ao espírito do mal.

⁹¹ PROCÓPIO (2015), A Festa do Jacaré na Aldeia Indígena Assurini Trocará: espaço educativo e de manifestações de saberes.



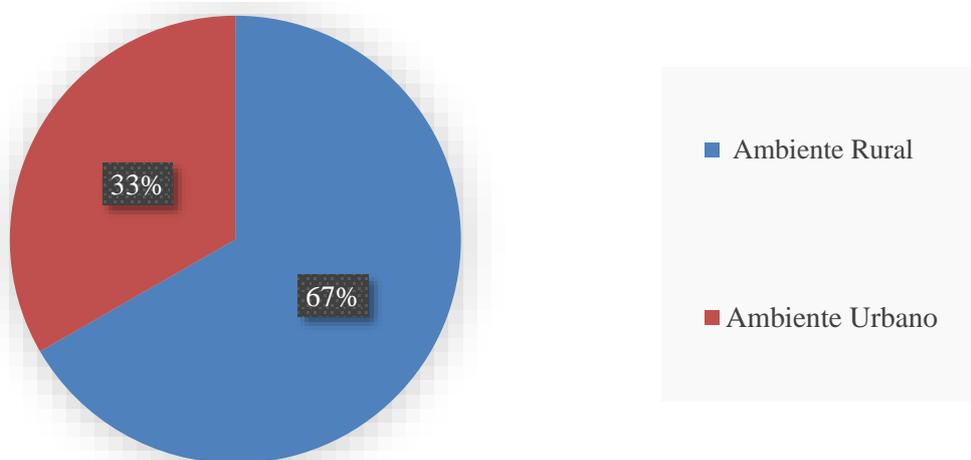
Saber caçar;
 Saber cantar;
 Saber fazer adornos;
 Saberes das pinturas corporais;
 Saberes religiosos dos Assurini.

Imagem 18 - Festa do Jacaré dos índios Assurini.

Fonte: Procópio (2015, p. 81).

A análise das produções, permite observar, que os espaços de educação investigados em estudos da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia/PPGED/UEPA, voltados a saberes e educação ocorridos em ambientes não escolares, abarcam ambientes Rural e Urbano, conforme sinaliza o gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4 - As produções intelectuais e seus ambientes



De acordo com o gráfico acima, do total das produções analisadas, 67% trazem estudos desenvolvidos no ambiente rural e 33% correspondem a estudos desenvolvidos no ambiente urbano.

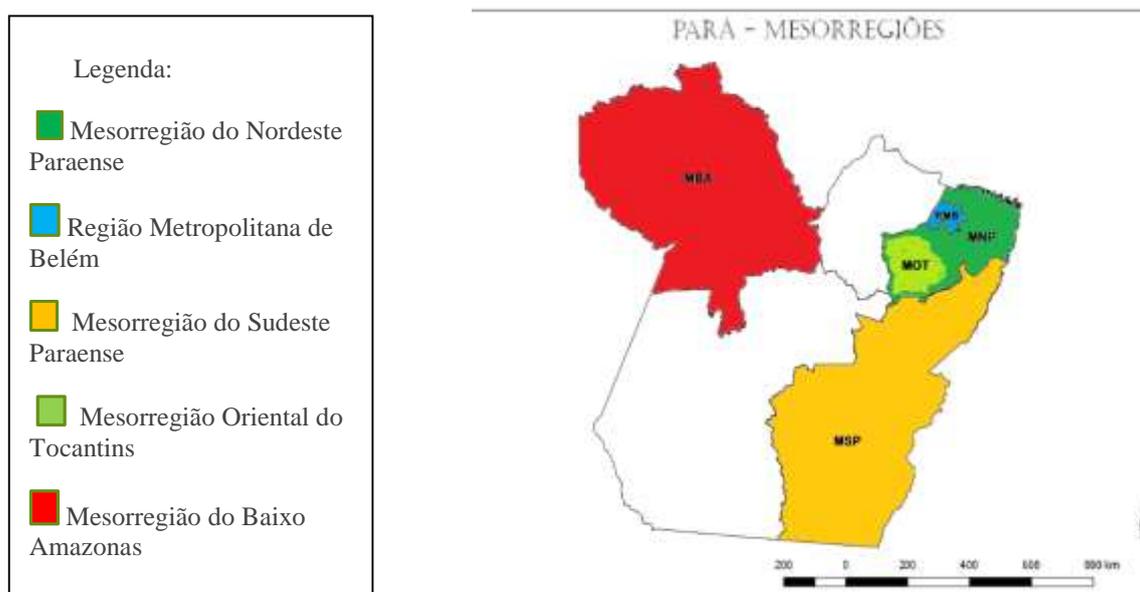
Na análise das produções, percebi por um lado, que os espaços de educação investigados por essas no meio rural, sinalizam diferentes regiões do Estado do Pará, entre as quais elenco, conforme o número de vezes que comparecem nas produções: Mesorregião do Nordeste

Paraense (6); Mesorregião do Sudeste Paraense (3); Mesorregião Oriental do Tocantins (1); Mesorregião do Baixo Amazonas (2).

Por outro lado, observei que os espaços sociais de educação investigados nas produções analisadas no meio urbano, concentram-se na Região Metropolitana de Belém, de acordo o número de vezes que aparecem nas produções (6) e, abrangem bairro e municípios do entorno.

Portanto, há predominância de pesquisas desenvolvidas no meio rural, mais precisamente na Mesorregião do Nordeste Paraense. Contudo, há presença significativa de estudos desenvolvidos na região metropolitana de Belém, de acordo com o mapa abaixo, como se vê na imagem 19.

Imagem 19. Localização geográfica das pesquisas na linha de Saberes e Educação/PPGED/UEPA



Os vários espaços sociais de educação sinalizados nas produções analisadas conforme descrição anterior, anunciam um conjunto de práticas socioculturais, nas quais são identificadas distintos processos educativos como rituais religiosos; festas; produção semi-artesanal de barcos, de joias; atividades artísticas de grupos urbanos de danças e, práticas educativas como práticas de benção e cura dentre outros.

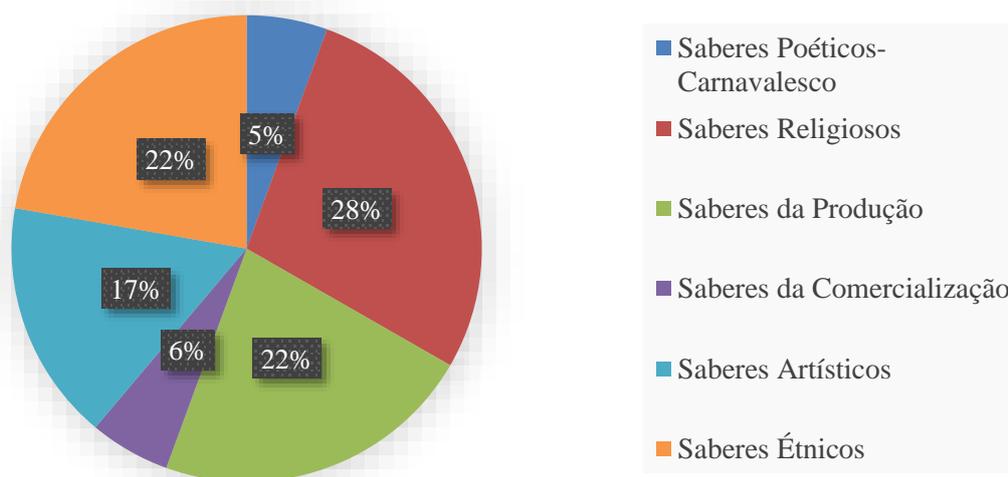
De acordo com as produções analisadas, esses processos educativos quando compartilhados por sujeitos, coletividades são permeados por um conjunto de saberes os quais são construídos, apreendidos, reelaborados, ressignificados por todos que de uma forma ou de outra estão inseridos no processo do saber-fazer.

Como aponta Gualberto (2009), em sua produção intelectual sobre a produção artesanal de barcos no estaleiro naval Esperança, no município de Vigia, na fala do Sr. Dorival, mestre de carpintaria:

Eu aprendi a fazer barcos, foi só eu começar a fazer aqueles barquinhos de miriti e de cortiça – a cortiça é uma árvore que tem a raiz dela é mole, e eu pegava aquela raiz e eu desenhava tudinho e fazia do jeito que dava na minha cabeça. Eu nunca tinha visto isso, navio, assim, coisa no estaleiro. Nada! Eu só via passar uma barca dessa qualquer, mas eu desenhava igual (*apud* GUALBERTO, 2009, p. 83).

Os saberes da produção da carpintaria naval como apontados pelo autor acima, assim como, outros saberes mapeados nas produções, foram identificados neste estudo de acordo com o número de vezes presentes nas produções e considerando denominação dada a esses nas produções analisadas.

Gráfico 5 - As produções intelectuais e os Saberes investigados



Neste sentido, em 28% das produções analisadas foram mapeados Saberes Religiosos; enquanto que 22% das produções foram mapeados Saberes da Produção e, mesmo percentual comparecem nas produções para os Saberes Étnicos. 17% de Saberes Artísticos foram mapeados nas produções, seguida de 6% de Saberes da Comercialização. E, 5% de Saberes Carnavalescos foram mapeados nas produções.

Cabe ressaltar, que a partir da análise das produções, considerando o marco temporal do referido estudo, observei a unanimidade de estudos de processos educativos voltadas ao século XXI. Apesar de que, (6) produções trazerem dados históricos em suas pesquisas os quais, subsidiam a análise para a compreensão de processos educativos investigados nos dias atuais.

As produções analisadas apontam para um conjunto de saberes como por exemplo, Saberes da colheita de milho-verde na sociedade indígena Gavião Kyikatêjê; Saberes medicinais de uma rezadeira de responso no município de Bragança; Saberes dos poetas nos sambas-enredos da escola de samba; Saberes sobre a fauna e a flora das crianças na sociedade Assurini-Trocorá. E, são compreendidos como um conjunto desses saberes construídos a partir das interações entre os sujeitos e desses com a natureza bem como, das relações interpessoais e intersubjetivas entre os sujeitos.

Esses saberes, quando manifestados nas práticas socioculturais de, por exemplo, ribeirinhos, sociedades indígenas, comunidades rurais, “refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo [...] são diversos, multirreferenciais e constituídos por magmas de significações, de relações, de conteúdos”, é neste sentido, que estes saberes são entendidos por Oliveira e Mota Neto (2013, p. 5), como saberes culturais.

A título de exemplo, trago as considerações de Gualberto (2009) em sua produção intelectual ao dizer que, o aprimoramento dos saberes sobre a fabricação das embarcações amazônicas produziu vários tipos de embarcações, uma delas é a Vigilenga, fabricada nos dias atuais pelos carpinteiros do município de Vigia. No dizer de Gualberto (2009, p. 81):

O barco amazônico resultou [...] da imposição da ação colonizadora e missionária portuguesa que, somado aos saberes indígenas de construção de embarcações fez desencadear outras formas de saberes no processo de construção naval [...], na referida região.

A vigilenga, desenvolvida em Vigia, seria então uma embarcação mestiça, como aponta José Veríssimo (*apud* GUALBERTO, 2009, p. 81):

Uma canoa mestiça, o resultado da combinação, para não dizer do cruzamento, entre o barco de pesca português e a igarité, a canoa grande (ígara, canoa; eté, grande) do indígena brasileiro. É em geral pintada de escuro, roxo-terra, vermelho carregado, com as próprias tintas dos seus vegetais, como o muruxi (Byrsonyma) [...] Armam-as à iate, com dois mastros, com velas latinas ou de ‘asas de morcego’, na sua tecnologia [...] Leves como uma casca de noz, correm e dançam na crista das vagas dos mares bravios da contracosta.

Nesta perspectiva, cabe tecer reflexões em torno da constituição histórica do conjunto destes saberes mapeados e investigados nessas produções, no que se refere as origens de seu caráter mestiço haja vista, o processo de conquista portuguesa impactados nos povos indígenas na Amazônia, no contexto da política expansionista do Estado Moderno Europeu a partir do século XV, cujo movimento também estendeu-se aos continentes Africano e Asiático.

Este processo de conquista, paulatinamente, veio corroborar a formação de uma cultura mestiça na Amazônia, como sinaliza Oliveira (2007, p. 31):

Historicamente, uma Amazônia plural e uma cultura mestiça. Os contatos interculturais, consubstanciados nas práticas cotidianas e nas relações sociais de produções, evidenciaram uma política cultural na qual as tradições se conflitaram, se mestiçaram, foram reconstruídas e adaptadas à realidade local.

Esta cultura mestiça, originada de relações de produção, relações interculturais entre os diferentes povos, que no processo de conquista e no labor da vida diária, se conflitaram, se miscigenaram, se adaptaram à nova realidade e passaram a reconstruir suas vidas. Ao mesmo tempo em que, ressignificaram seus saberes, valores, estabelecendo novas maneiras de estar e compreender o mundo no contexto amazônico, constituindo assim, esse complexo conhecido como cultura Amazônica.

Gruzinski (2001, p. 62)⁹² compreende as culturas que se forjam na América como resultado do processo de conquista europeia neste continente a partir da segunda metade do século XVI, como culturas mestiças. Assim, o autor, entende por mestiçagem cultural: “as misturas que ocorreram em solo americano no século XVI entre seres humanos, imaginários, e formas de vida, vindos de quatro continentes – América, Europa, África e Ásia”.

Portanto, o processo de mestiçagem ocorrida na América desencadeado pela conquista europeia no século XVI, significou a mistura em termos bio-culturais entre estes povos, isto é, mistura de corpos, de pensamentos, hábitos, costumes, símbolos, arte, códigos, leis etc., misturas, que ao longo do tempo tendeu a revelar modos de vida singulares neste continente bem como distintas maneiras de compreensão do mundo.

Nesta perspectiva, entendo que os saberes perpassados na fabricação de embarcações amazônicas assim como, outros saberes mapeados nas produções intelectuais analisadas, trazem elementos da cultura nativa, africana e mesmo europeia, por exemplo, os saberes dos fundamentos religiosos do Tambor de Mina, apontados por (MOTA NETO, 2008).

Mota Neto (2008) traz em sua produção intelectual, um estudo de processos educativos ocorridos em um terreiro de Mina, a Casa de Mina Estrela do Oriente. Explica que os saberes perpassados nesses processos educativos resultam de um processo de miscigenação de três

⁹² Serge Gruzinski é historiador francês do campo historiográfico das mentalidades. Em seu livro *Pensamento Mestiço* procurou compreender, como os povos ameríndios da segunda metade do século XVI, estão impregnados de diversos elementos europeus e vice-versa. Ou seja, trata-se do estudo de culturas mestiças. Esta obra resultou de suas vivências no México, por mais de sete anos.

cultos religiosos de descendência de matrizes religiosas Africana e Turca, a saber: Casa de Minas e Casa Nagô e o Terreiro da Turquia, respectivamente, denominado no Estado do Pará de Tambor de Mina no Pará. Mota Neto (2008), ao perguntar ao pai-de-santo da casa sobre a origem da Mina, este responde:

Pelo que me foi passado pelos meus guias, a Mina chegou primeiro pelo Maranhão. Hoje, tu deves saber, existem três casas, que são as mais importantes do Maranhão, a Casa das Minas Jeje, a Casa de Nagô e a Casa da Turquia. Essa Mina que nós temos hoje aqui é uma miscigenação das três casas, juntou um pouquinho de cada uma. Porque a gente não vê um nagô puro, eu não vejo um jeje puro, é uma mistura (Pai Mábio Júnior *apud* COLARES, 2008, p. 81).

Do Ponto de vista epistemológico, esse conjunto de saberes plurais e distintos, mapeados e investigados nas produções analisadas, configuram o que Santos (2010a, p. 154) denomina de ecologia de saberes:

Práticas de saberes que reúnem um conjunto de epistemologias, assentadas em dois pressupostos: 1) Não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais.

A ecologia de saberes reúne conhecimentos alternativos, calcadas na pluralidade cultural de cada povo, país, isto é, um conjunto de epistemologias que tem como constitutivo maior a cultura.

A título de exemplo, trago o significado da Festa do Jacaré, uma manifestação cultural antiga entre os Assurini, de caráter religioso e simbólico. Segundo Procópio (2015), essa festa objetiva preparar simbolicamente os indígenas (homens), para o contato com seres sobrenaturais (presentes no ritual), para descobrir algo de errado que aconteceu entre os membros da comunidade.

Santos (2010a), ao considerar os pressupostos os quais a ecologia de saberes está ancorada, confere a essa um valor epistêmico que se contrapõe a hegemonia da ciência moderna. Por defender a existência de uma constelação de saberes no mundo, assentada: na autonomia; no diálogo horizontal e, no reconhecimento e pluralidade entre esses saberes que são heterogêneos, objetivando buscar maneiras alternativas de convivência harmônica entre os povos e, entre esses e a natureza.

Neste sentido, os saberes identificados neste estudo e que foram mapeados pelas produções analisadas, também é pensado por Santos (2002), como uma globalização contra-hegemônica por reconhecer a existência de outras práticas de saberes, pautadas em outros critérios de inteligibilidade; em outras maneiras de ser e estar no mundo; em outras maneiras

de intervir na realidade, admitindo assim, a existência milenar desses conhecimentos. Sendo assim, os saberes quando potencializada no cotidiano da cultura, imprime experiências que devem servir de parâmetros para se repensar alguns aspectos da lógica da ciência moderna, a qual todos nós, nos inserimos.

Essa perspectiva leva ao entendimento sobre o encontro cultural ocorrido na Amazônia e na sociedade brasileira como um todo, a época da colonização. Este processo ocasionou o surgimento de uma cultura mestiça, resultado da fusão de elementos culturais que, ao longo do tempo se ramificaram distintamente em diversos níveis de interação e de circulação que envolveram sujeitos e elementos culturais.

O conjunto dessas reflexões permite inferir que, o conjunto de saberes investigados nas produções, vislumbram a diversidade de processos educativos ocorridos, muitas vezes de forma sutil, no cotidiano do espaço amazônico e, envolvem diferentes sujeitos e grupos os quais, desenvolvem maneiras distintas do saber-fazer. Acarretando um conjunto de experiências educativas que se constituem em espaços de educação, de cultura como a Festa do Sairé; Ritual da Festa do Moqueado; a Produção de Brinquedos de Miriti; o Brincar entre crianças da aldeia Assurini; a Produção semi-artesanal de jóia dentre outros.

As produções analisadas, por trazerem pesquisas voltadas aos saberes e educação que ocorrem em espaços não escolares tendem a revelar uma realidade dinâmica e complexa, “carregada” de símbolos, sentidos, significados que a constitui onde, o pesquisador social, aqui em especial o pesquisador da educação da Amazônia procura tornar conhecido.

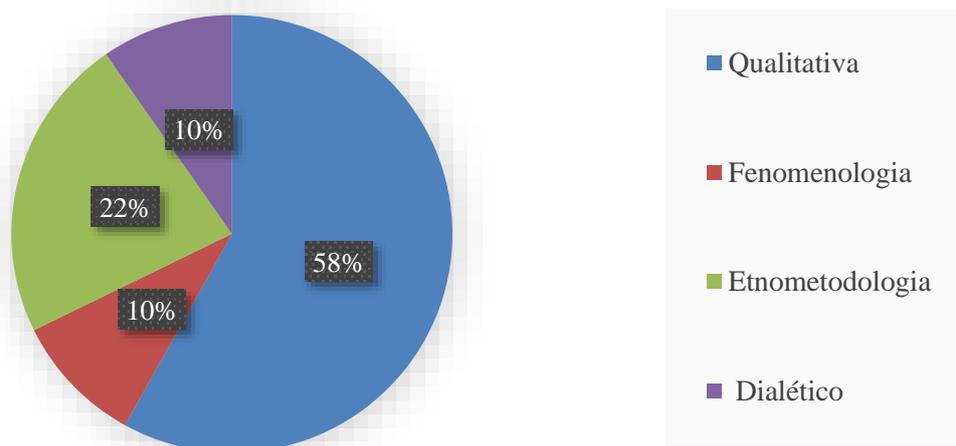
Nestes termos, o processo de compreensão dos saberes e educação ocorridos para além do universo escolar, requer o uso de metodologias que abarque e torne cognoscível o universo cultural amazônico e os processos educativos e práticas educativas nele inseridos, os quais são investigados nas produções analisadas. Desse modo, resta identificar as metodologias utilizadas nas produções, como veremos a seguir.

4.3 Perfil metodológico nas produções intelectuais no PPGED/UEPA

A pesquisa em educação ao procurar compreender as relações humanas no contexto de diferentes espaços sociais de educação, se depara com uma realidade social multifacetada e complexa culturalmente. Neste sentido, busca interpretar fenômenos educacionais ocorridos na tessitura social, em espaços escolares e não escolares, se fazendo necessário recorrer cada vez mais a métodos de investigação científica voltados à compreensão de distintos modos de vida em sociedade.

É a partir desta assertiva que as produções intelectuais analisadas na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia voltadas aos saberes e educação em espaços não escolares, trazem estudos ancorados em diversificados métodos e abordagens de pesquisa. O gráfico abaixo, demonstra esta constatação:

Gráfico 6 - Métodos e Abordagens de pesquisa identificados nas produções



De acordo com o gráfico 6, considerando o total de produções analisadas, há o predomínio de 58% da abordagem qualitativa em pesquisas desta linha. Considere, que este percentual se estende a todas as produções analisadas, no referido estudo. Entretanto, percebi o uso diversificado de métodos de pesquisa nas produções analisadas isto é, a presença de 22% do método da etnometodologia nessas pesquisas. Já 10% das produções trazem como método de pesquisa, respectivamente a Fenomenologia e o Dialético, o qual é denominado nas produções como crítico dialético.

A abordagem qualitativa volta-se à compreensão das relações sociais plurais tecidas na esfera da vida social, que se configuram em diferentes estilos, formas de vida, ambientes e culturas.

Desde meados do século passado a ampliação e reconhecimento legal de direitos a vários grupos societários vem contribuindo com a mudança social e a diversificação do estilo de vida social. Aspecto que, dentre outros, propicia ao pesquisador social um olhar com maior sensibilidade para o estudo empírico de novos e velhos contextos, à medida em que, esses se constituem para além do universo material, um mundo de práticas, conhecimentos, símbolos, significados os quais são atribuídos por homens e mulheres em suas relações interpessoais e com o meio natural. Nesta perspectiva, para os pesquisadores sociais a pesquisa é:

Cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários 'conceitos sensibilizantes' para abordagem de contextos sociais a serem estudados. Aqui, as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos (FLICK, 2007, p. 19-20).

Portanto, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por uma investigação que congrega pressupostos de vários campos do conhecimento para estudo de fenômenos sociais em seus respectivos contextos culturais, na busca de encontrar sentidos do fenômeno estudado, ao interpretar o significado que um conjunto de indivíduos dão a eles. Sendo assim, produz dados a partir de observações extraídas diretamente do estudo de pessoas, lugares ou processos com os quais o pesquisador procura estabelecer uma interação direta para compreender os fenômenos estudados.

Minayo (2012), coaduna com a reflexão acima quando compreende que a investigação qualitativa na pesquisa em educação admite inúmeras formas, por procurar interpretar um dado fenômeno educacional como um processo situado em diferentes contextos sóciohistóricos, com dinâmica própria por sofrer influências de fatores sociais, ambientais, culturais, políticos, dentre outros.

É com base predominante na pesquisa qualitativa, que se desenvolve um conjunto considerável de estudos educacionais em múltiplos ambientes socioculturais da Amazônia, os quais investigam temáticas como, mitopoéticas, representações sociais, imaginários, identidade. Outrossim, esclareço que estas temáticas de acordo com os objetivos da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, já expostos anteriormente ao longo da escrita desta dissertação, são investigadas em espaços escolares e não escolares.

Dentre as temáticas investigadas nesta linha de pesquisa, destaco os saberes e a educação que ocorrem em espaços de educação para além do ambiente escolar, presente em um conjunto das produções intelectuais, a qual é objeto de estudo desta investigação.

Os estudos sobre os saberes e a educação ocorridos em múltiplos espaços sociais, gestados na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia no PPGED, recorrem ao uso de várias metodologias que se coadunam com a abordagem qualitativa. Evidencia disso, são os estudos trazidos pelas produções que focam no lúdico, rituais religiosos, festas, reza, cura, produção artesanal. Desse modo, trazem dados de natureza escrita, simbólica, orais, visuais, verbais, isto é, subjetivos, devendo ser interpretados a partir dos espaços onde são investigados e que lhes são peculiares.

Em se tratando de pesquisas socioeducacionais voltadas a região Amazônica, o uso da abordagem qualitativa responde aos objetivos a serem alcançados nestes estudos à medida em que, procuram investigar por um lado, uma gama de saberes que constituem a lógica de diferentes modos de viver que caracterizam o mosaico cultural desta região. Por outro lado, enunciam distintas maneiras do aprender e ensinar que conformam ações educativas junto à comunidade de sujeitos, grupos e coletividades envolvidos.

Neste sentido, a abordagem qualitativa ao abarcar o uso diversificado de métodos de pesquisa das Ciências Sociais, confere aquela o diálogo com outros campos do conhecimento. Sendo assim, os métodos de pesquisa apontados nas produções intelectuais analisadas, revelam várias metodologias adotadas. Por metodologia, compreendo o traçado epistemológico requeridos pelo tema e objeto de estudo que, pertinentemente é desenvolvido pelo investigador, como aponta Minayo (2012, p. 14):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade e sua sensibilidade).

Em se tratando das produções analisadas neste estudo, se fazem presentes a Fenomenologia e sua vertente a etnometodologia e o método dialético.

A Fenomenologia é uma corrente filosófica e metodologia que ressalta a importância dos fenômenos da consciência. Implica no estudo da consciência e dos objetos da consciência, isto é, de processos informados pelos sentidos e suas mudanças em uma experiência de consciência (fenômeno que consiste na consciência de algo). Para a Fenomenologia, as experiências de consciência dos indivíduos constituem em atos, coisas, imagens, fantasias, eventos, relações, sentimentos, memórias dentre outros, e devem ser objeto de estudo da ciência, como conhecimento do mundo na forma que se realiza e na visão do mundo que o indivíduo tem (HESSEN, 2003).

Segundo Hessen, 2003), é Edmund Husserl (1859-1938) filósofo e matemático, o fundador deste método de investigação filosófica que propõe entre outros aspectos, que no estudo das vivências, dos estados de consciência, dos objetos ideais, deve ser enfatizado o modo como o conhecimento do mundo se realiza para cada indivíduo.

Neste sentido, a Fenomenologia implica em um campo do conhecimento que tem como cerne de investigação o cotidiano, o qual, é entendido como a expressão do modo vivendi de

homens e mulheres em sociedade. Enquanto método de pesquisa focaliza a vida, os aspectos culturais, o fazer e o refazer da humanidade ao longo de sua história.

A Fenomenologia como método de pesquisa é recorrente em algumas produções intelectuais analisadas, por ser um método que desenvolve:

Leitura dialética da realidade, uma forma de entender a realidade em todos os seus aspectos: histórico, social, político, sentimental e de vivência do homem... e, trata de descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção (PEIXOTO, 2003, p. 9-18).

Nesta perspectiva, o processo educativo é entendido como um fenômeno constante na vida do indivíduo, levando-o a melhor interagir consigo mesmo, com o outro e com o meio social em que vive. Para Peixoto (2003), a fenomenologia tende a observar o fenômeno da educação, em maneiras de ensinar e aprender presentes em contextos culturais distintos.

A Etnometodologia vertente da Fenomenologia busca compreender as distintas formas de organização sociocultural, por considerar que a realidade é socialmente construída e se faz presente na vivência de cada um. Sendo assim, a realidade torna-se passível de ser compreendida por homens e mulheres em convívio social.

A Etnometodologia surge nas Ciências Sociais norte-americanas a partir dos anos de 1960 e, desde então postula entre outros aspectos, que a Sociologia deveria romper com as abordagens positivistas e funcionalistas que ora permeava esse campo do conhecimento e, a convocou para uma postura mais interpretativa, que valorizasse a subjetividade dos indivíduos. Ressalto que, a etnometodologia como abordagem de pesquisa também é utilizada no campo da Antropologia.

A Etnometodologia, tem como um de seus principais expoentes o sociólogo Harold Garfinkel, em seu livro de 1967 Estudos de Etnometodologia desenvolve conceitos básicos como por exemplo, o conceito de prática/realização é o raciocínio sociológico prático dos atores sociais desenvolvido nas circunstâncias práticas de suas atividades cotidianas, inclui-se neste processo a análise do saber e do senso comum (MELLO, 2009). Nesse sentido a Etnometodologia passou a ser considerada como:

Uma perspectiva de pesquisa, ou seja, um ponto de vista epistemológico que dá prevalência às diferentes formas culturais dos homens comuns de se expressarem através de suas práticas cotidianas, as diferentes formas culturais dos membros de uma determinada comunidade, baseados em conhecimentos do senso comum, exercitarem os seus saberes práticos para viver, conceber e atuar no mundo em que convivem (MELO, 2009, p. 5).

Neste sentido, a Etnometodologia busca compreender distintas formas de conhecer do indivíduo que em seu cotidiano as enuncia através de inúmeras práticas culturais, isto é, este método investiga, como o senso comum torna cognoscível a realidade em que vive.

Nesta perspectiva o processo de aprender e ensinar tende a ser expressado através das vivências, das experiências cotidianas em uma dada comunidade, nas quais são ensinados um conjunto de saberes. Nesse sentido, a etnomedodologia proporciona ao pesquisador compreender a educação como um processo multicultural, coletivo, simbólico, prático e de criação e recriação de saberes necessários a vivência e compreensão no mundo entre as distintas culturas existentes.

Quanto ao método dialético, procura entender determinada realidade a partir da confrontação de elementos que a compõem. Busca compreender os fenômenos em uma dada realidade a partir das contradições que lhes são inerentes bem como, as mudanças dialéticas ocorridas na sociedade e na natureza (HESSEN, 2003). Esse método de pesquisa, nas Ciências Sociais, foi proposto por Karl Marx (1818-1883), sendo denominado de dialética materialista.

A dialética materialista compreende uma realidade social como um processo dinâmico, em constante transformação à medida em que, os elementos que a compõem não são estáticos encontram-se em movimento, sendo assim o fim de um processo implica necessariamente no começo de outro.

Neste sentido, Marx e Engels (1998) compreenderam que as transformações sócio-históricas ocorridas em diferentes temporalidades, resultavam das relações sociais entre classes de indivíduos em sociedade, no contexto de determinada condições materiais de existência.

A partir desta perspectiva entende-se que, as formas de cognoscibilidade sobre determinada realidade ou fenômeno social elaborada por homens e mulheres em convívio social, situam-se social e historicamente pois, para Marx e Engels (1998, p. 18-20): “a produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; estas ideias são a linguagem da vida real”. Portanto, para os autores, é no contexto das condições objetivas de existência que a ciência inicia, a análise da atividade prática, do processo histórico.

Neste sentido, determinado processo educativo quando investigado na dimensão educativa da cultura permite vislumbrar um conjunto de conhecimentos oriundos de práticas culturais as quais, devem ser compreendidas quando situadas em determinados contextos sócio histórico e, em articulação a dinâmica da vida social.

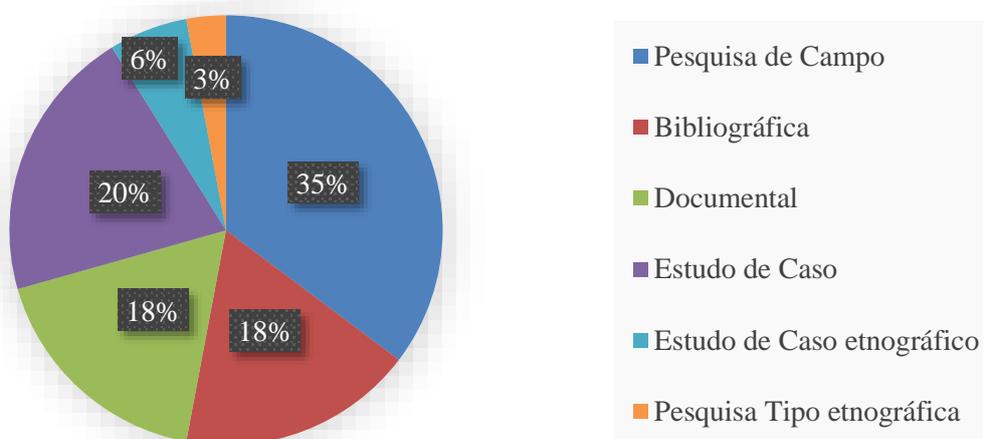
Observei que, os métodos e abordagens de pesquisa adotados nas produções complementam-se por que tendem a proporcionar ao pesquisador da educação, um olhar sobre processos educativos e os saberes neles perpassados em distintas culturas, os quais são percebidos como reflexo da complexidade humana do viver em sociedade e que abarca tanto o universo objetivo como subjetivo de homens e mulheres em suas relações com o mundo, consigo e com o outro.

Para Santos (1997, 2002) do ponto de vista epistemológico, a ciência pós-moderna contribui para a construção de uma metodologia de pesquisa interpretativa, por que busca romper com o cientificismo e dogmatismo da ciência moderna, proporcionando a construção de um conhecimento de caráter não dualista, contextualizado, crítico e hermenêutico. E, neste sentido, ocasionando o reencontro da ciência com o senso comum, o que abre possibilidade para desconstrução do papel hegemônico do cientificismo moderno.

Nestes termos, os métodos de estudo adotados nas pesquisas trazidas pelas produções analisadas, dialogam com pesquisas desenvolvidos na referida linha de pesquisa que objetivam investigar distintas maneiras de educação que ocorre difusa no contexto social amazônico, as quais encontram-se entrelaçadas a inúmeras práticas socioculturais tecidas na esfera da vida social.

A partir do exposto acima, foram identificados os tipos de pesquisa, as técnicas de coleta e análise de dados bem como os enfoques teórico-metodológico das pesquisas, que caracterizam metodologicamente as produções analisadas, de acordo com o demonstrativo nos gráficos que seguem abaixo.

Gráfico 7 - Tipos de pesquisa identificadas nas produções



O gráfico 7 demonstra, considerando o total de produções analisadas, que predominam as pesquisas de campo 35%, seguida pelo estudo de caso 20%. Posteriormente vê-se as pesquisas do tipo bibliográfica e documental, cada uma com 18% de frequência.

As produções que trazem pesquisas sendo do tipo documental, abarcam os seguintes documentos escritos: cartas jesuíticas, mapas geográficos, cartas e relatos de viajantes referentes ao período colonial. As produções também trazem documentos recentes como, catálogos de joias produzido pelo Instituto de Gemas e Joias da Amazônia e sobre a rodovia Belém-Brasília.

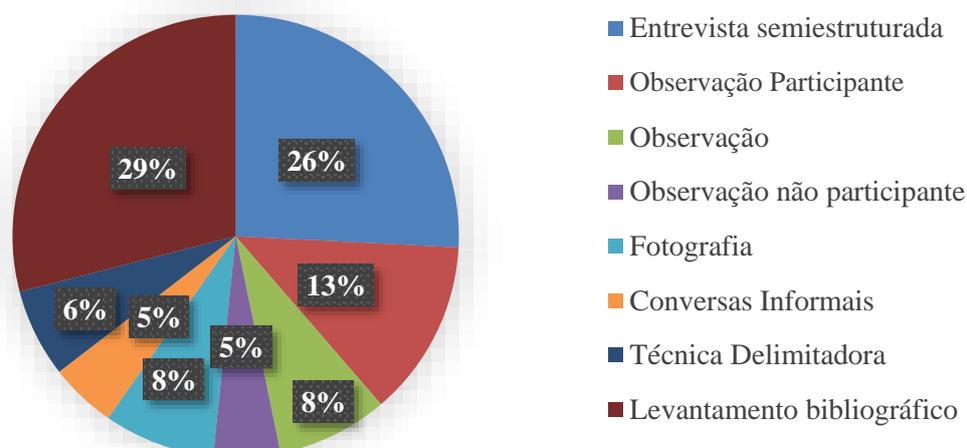
O mesmo gráfico aponta para a menor frequência de pesquisas, enfatizadas como do tipo Estudo de Caso Etnográfico 6%. As pesquisas do tipo Estudo de Caso Etnográfico estão baseadas em inferências da pesquisadora Marly André (2005, p. 49), que concebe este tipo de pesquisa como uma aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso o que possibilita ao pesquisador uma “uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa”.

A pesquisa denominada do tipo Etnográfica possui uma frequência de 3% junto as produções analisadas. Este tipo de pesquisa busca compreender as interações que se processam no cotidiano, neste caso não-escolar, nas suas “dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica” (ANDRÉ, 2005, p. 102). Trata-se, de acordo com a autora, de ficar atento a significados, motivações, pretensões, atitudes e outras relações que se expressam pela linguagem comum e vida cotidiana. Neste sentido, possibilita ao pesquisador da educação uma descrição minuciosa e densa das pessoas, de suas relações e de suas culturas.

Contudo, observei em um quantitativo de 7 produções analisadas, a recorrência ao uso de técnicas e elementos da etnografia. Aspecto que a meu ver sugere, a recorrência de estudos que se utilizam de metodologias do campo da Antropologia.

O caminho metodológico trilhado nas produções analisadas caracterizou-se pela diversidade de técnicas de coleta de dados, conforme o gráfico abaixo. Saliento que o mesmo foi organizado de acordo com maior frequência de determinadas técnicas de coleta de dados presentes nas produções.

Gráfico 8 - Técnicas de Coleta de Dados identificadas nas produções



Considerando o total das dissertações analisadas, vê-se no gráfico 8, a predominância das técnicas, levantamento bibliográfico 29% e entrevista semiestruturada 26% em grande parte das dissertações analisadas, seguida de 13% da técnica de observação participante. Em seguida, vê-se com percentual considerável de frequência, as técnicas de observação 8% e fotografia 8%. Com pouca frequência observa-se o uso das demais técnicas identificadas, sendo assim, 6% é a frequência para o uso da Técnica Delimitadora e o uso em 5% para cada uma das técnicas Observação não participante e Conversas Informais.

As técnicas de coleta de dados identificadas como ciranda de conversa, observação não participante, diário de itinerância e técnica delimitadora são apontadas em quatro produções, como técnicas próprias a abordagem da etnometodologia.

A técnica ciranda de conversa implica em diálogos interativos desenvolvidos entre os sujeitos-participantes da pesquisa e o pesquisador-participante, o objetivo é o registro das falas de maneira interativa. É uma técnica que possibilita a participação e a reflexão dos sujeitos envolvidos em determinada pesquisa.

Observação não participante é uma técnica que se define quando o pesquisador participa da prática sociocultural que se propõe a investigar, mas, não interage com os demais participantes. Entretanto, esta técnica permite, devido a observação atenta do pesquisador coletar dados de acordo como os objetivos da pesquisa que se propõe.

A técnica delimitadora baseia-se em amostragens qualitativas não probabilística, por serem mais adequadas às pesquisas qualitativas, isto é, por visarem fundamentalmente uma análise crítica das informações e por tratar-se, segundo Melo (2009, p. 1) de,

Um processo em que não se considera uma rigorosidade estatística para a determinação da amostra, obedecendo-se mais a certos critérios de seleção, que se admite possam favorecer a representatividade qualitativa do universo.

O diário de Itinerância, é uma técnica de coleta de dados que serve como um instrumento dinamizador e de produção dos dados, por descrever a trajetória da pesquisa. Segundo Minayo, o diário de itinerância ou de campo são anotações que o:

Investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista. Nele devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamento contraditórios com a fala, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos. É exatamente esse Arquivo de impressões e notas que podem tornar mais verdadeira a pesquisa de campo (MINAYO, 2010a, p. 295).

Esse tipo de técnica de coleta de dados é uma ferramenta que acompanha a observação realizada pelo pesquisador no campo de pesquisa pois, tudo registra: pontos importantes de locais visitados, informações e esclarecimentos construídos durante entrevistas, anota as observações coletadas durante visita exploratória no campo de estudo.

Outras técnicas de coleta de dados também são sinalizadas nas produções como, a história de vida, entrevista etnográfica e entrevista.

A História de vida se apresenta em duas produções, sendo entendida como uma técnica de coleta de dados por buscar referenciar o sentido e a interação da experiência humana comuns em determinados ambientes específicos da sociedade. Para Minayo (2010a, p. 154) este tipo de técnica visa:

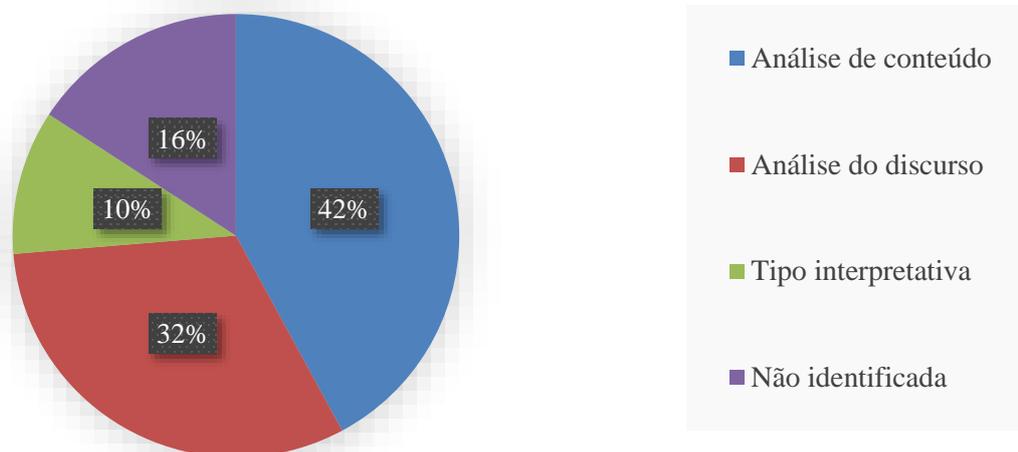
Compreender a permanência dos fatos e das determinações e, de outro, escutar o que sobre eles as pessoas têm que dizer. As narrativas de vida nunca serão uma verdade sobre os fatos vividos e, sim uma versão possível que lhe atribuem os que vivenciam os fatos, a partir dos dados de sua biografia, de sua experiência, de seu conhecimento e de sua visão do futuro.

A entrevista etnográfica implica em uma reunião de conversas informais, sem roteiro estabelecido, o que permite ao pesquisador a introdução paulatina de novos elementos que auxiliam o informante a responder na condição de informante. Esse tipo de técnica de coleta de dados foi utilizada durante rituais religiosos ou no próprio cotidiano da casa, em um Terreiro de Mina (MOTA NETO, 2008).

A entrevista como técnica de coleta de dados é imprescindível na obtenção de dados de caráter subjetivo, ao estabelecer uma relação de interdependência entre o sujeito e o objeto investigado, sendo que o sujeito deva atribuir significado na interpretação dos fenômenos. Neste sentido, é uma técnica que permite obter dados sociais subjetivos como, imaginários,

representações, sentimentos dentre outros. As técnicas de análise de dados mencionadas nas produções analisadas, encontram-se dispostas de acordo com gráfico abaixo.

Gráfico 9 – Técnica de Análise dos dados utilizadas nas produções analisadas



De acordo com o gráfico 9, levando em consideração o total de produções analisadas, há predominância de 42% da técnica de análise de conteúdo, seguida de 32% da técnica de análise do discurso e de 10% do tipo interpretativa. Sendo que, o total de 16% é sinalizado nas produções que não há registro de identificação da técnica utilizada para a análise dos dados.

A análise de conteúdo é uma técnica que propicia a decomposição do conteúdo e dos elementos de um conjunto de mensagens que formam um texto. Assim, objetiva decifrar símbolos, significados contidos (na maioria das vezes, nas entrelinhas), nas mensagens. Entretanto, a leitura minuciosa e profunda das mensagens requerida por esta técnica só poderá ser atingida se for considerado o contexto em que essas estão inseridas.

A análise do discurso é uma técnica que visa analisar a estrutura de um texto e assim compreender as ideias presentes no mesmo. O discurso, nesta perspectiva é entendido como uma construção linguística junto ao contexto social e histórico onde o texto se desenvolve, isto é, um fato discursivo.

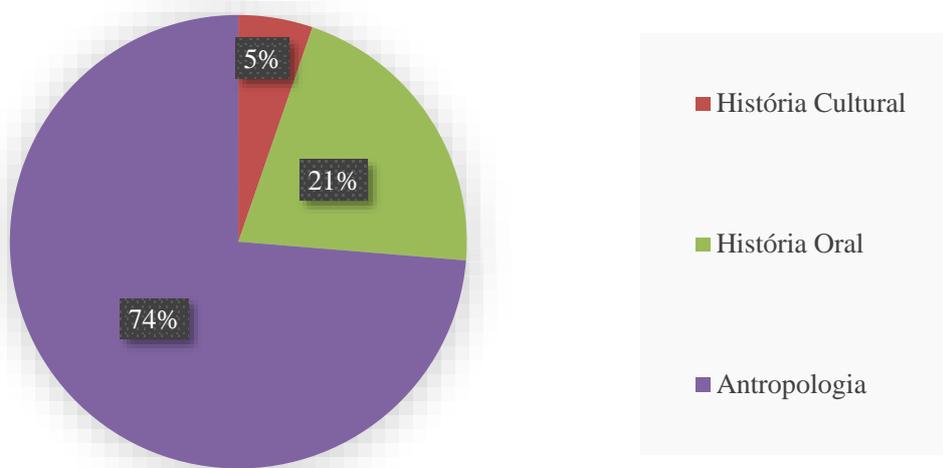
Para Orlandi (2005), o fato discursivo pode compreender uma fala, uma letra, uma imagem, frases, livros e outros sinais de comunicação entre os seres humanos; não é meramente uma transmissão de informação, mas sim um processo de identificação do sujeito que possui subjetividade, que constrói e argumenta a realidade em que vive.

A técnica identificada como do tipo interpretativa tem como base a noção de descrição densa, ou seja, tudo o que é observado, ouvido, lido e falado deve ser exaustivamente descrito.

Este procedimento é compreendido como a interpretação do fluxo do discurso social e para Geertz (2008, p. 14), “uma espécie de adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias”.

Em relação aos enfoques dos estudos trazidas nas produções analisadas, estas sinalizam que os estudos voltados aos saberes e educação ocorridos em espaços não escolares, estão embasados nos seguintes campos de conhecimento, como representado no gráfico abaixo.

Gráfico 10 - Enfoques das pesquisas nas produções analisadas



De acordo com o gráfico 10, do total das produções analisadas 74% das pesquisas concebem como enfoque em seus estudos o campo da Antropologia. Enquanto que, 21% das produções analisadas apontam como enfoque em suas pesquisas a História Oral e, 10% das produções analisadas sinalizam em suas pesquisas a perspectiva da História Cultural.

Nas produções que trazem estudos com base em metodologias etnográficas, identifiquei diferenciações quanto aos autores abordados nas produções, como se pode perceber pela sequência dos teóricos listado nestas produções e considerando o número de vezes que comparecem: Marly André (9), Geertz (7), André e Ludke (6), Mauss (4), Malinowski (3). E, são citados (1) vez nas produções analisadas, os autores, Laplantine, Anderson-Levitt e Zanten, Gusmão, Oliveira, Vidal.

De acordo com a lista de teóricos citados, observei que as produções trazem pesquisas predominantemente com enfoques nos campos da Educação (Marly André e André e Ludke⁹³)

⁹³ Ambas pesquisadoras são especialistas em metodologia da pesquisa em Educação. Marly André é graduada em Pedagogia, com doutorado em Educação e Hermengarda Ludke é graduada em Filosofia, com doutorado em Ciências Sociais.

e Antropologia Interpretativa (Geertz). Assim como, observei também, enfoques nas produções analisadas oriundas dos campos da Antropologia Social (Malinowski e Mauss) e, Antropologia da Educação como, Laplatine e Anderson-Levitt e Zanten e Gusmão, Oliveira e Vidal.

Diante do exposto, compreendo que estas pesquisas percorreram um caminho metodológico sob influência dos campos da Antropologia Interpretativa, da Antropologia Social e Antropologia da Educação. Devido essa linha de pesquisa também desenvolver estudos de processos educativos em espaços não escolares como, feiras, aldeias indígenas, escolas de samba, dentre outros. Aspecto traz o caráter de complexidade dessas pesquisas pois, trata-se de fenômenos educativos investigados no cenário multicultural da Amazônia paraense.

As produções que trazem estudos na perspectiva da História Cultural, foi verificado o uso das seguintes categorias de acordo com a frequência: cotidiano (1) e mediadores culturais (1). Os teóricos listados nestas produções, observou-se de acordo com o número de vezes que comparecem: Certeau (1) e Grunzisk (1) e Heller (1).

A enfoque da História Oral foi sinalizada nas produções, com base nos seguintes autores listados e do número de vezes que estes aparecem: Thompson (2), Thomson (2), Portelli (2) e Freitas (1).

A análise das produções permitiu observar que, em relação a História Cultural e História Oral, que ambas perspectivas de estudo se fizeram presentes em 4 produções, analisadas, as quais pertenceram a nona turma do programa no ano de 2013. Sendo assim, as pesquisas em torno dos saberes e educação voltados a espaços não escolares trazidos nas produções analisadas, também sofreram influência desses enfoques de estudo a partir do ano de 2013.

Evidenciei a partir desses dados, incipiente influência da História Cultural e História Oral em pesquisas trazidas nas produções analisadas, aspecto que me levou a refletir sobre a necessidade de ampliação desses campos de conhecimento na supracitada linha de pesquisa, à medida em que, a História Cultural e a História Oral (ressalvando aqui as singularidades de cada um desses campos do conhecimento), compreendem a realidade como construção social e cultural, possibilitando a esses campos desenvolverem estudos sobre experiências, de pessoas, grupos e coletividades consideradas comuns e suas implicações para se entender as dinâmicas sociais em diferentes temporalidades e espaços.

Cumprer destacar, a presença de vários autores no que se refere as reflexões sobre o conceito de cultura, a partir do número de vezes que comparecem no total das produções analisadas: Geertz (16), Clanclini (4), Cuche (12), Brandão (6) e Williams (1) e Burke (4).

Neste sentido, de acordo com a listagem dos autores mencionados, o conceito de cultura é refletido nas produções a partir do campo da Antropologia Interpretativa; da História Cultural e da Sociologia.

O processo de análise das produções intelectuais, permitiu observar algumas incongruências, lacunas e, novas categorias de análise.

Quanto as incongruências, observei que um conjunto pequeno de produções analisadas, em seus resumos trazem definido tipos de pesquisa, as quais não constam explicitamente no corpo das produções. Outro aspecto percebido foi que duas produções analisadas trazem reflexões em torno da palavra saberes sem contudo explicitar qual o autor-base que alicerçava a discussão.

Em relação as lacunas, observei em parcela das produções intelectuais analisadas o uso da palavra cotidiano, sem contudo, ocorrer discussão teórica sobre a mesma. Também observei que não foi utilizado a categoria Saberes Culturais em pesquisas trazidas nas produções analisadas, contudo, ressalto, que foi verificado o uso dessa categoria em apenas uma produção analisada, à qual pertence a nona turma.

Finalmente, observei a construção da categoria de análise Cultura do Carnaval⁹⁴, que consta na produção intelectual de Leopoldo Nogueira Santana Júnior, intitulada: Quem é do Rancho, tem amor e não se amofina: saberes e cultura amazônicos presentes nos sambas-enredos da Escola de Samba Rancho Não Posso me Amofiná, concluída no ano de 2008.

Ao considerar as incongruências e lacunas acima elencadas quando da análise das produções, entre outros aspectos, me chamou atenção o uso da categoria Saberes Culturais em apenas uma produção analisada uma vez que, a referida expressão vem sendo objeto de reflexão epistemológica na linha de pesquisa supracitada desde o do surgimento do PPGED/UEPA. Esse dado me levam a refletir sobre a necessidade de ampliar discussão da categoria Saberes Culturais junto ao PPGED/UEPA.

Contudo, percebi que as pesquisas voltadas à investigação dos saberes e a educação que ocorre em ambientes não escolares, alicerçam seus caminhos metodológicos na Antropologia,

⁹⁴ Para SANTANA (2008, p. 18), a Cultura do Carnaval é, "... fruto das construções de sujeitos que vivem em espaços e tempos determinados, articulados com as conjunturas regionais e nacionais...".

em especial na Antropologia Interpretativa, Fenomenologia bem como, recebem influência da História Cultural, da História Oral, da Antropologia da Educação e Antropologia Social.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo, realizado entre os anos de 2015 a 2017, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará na cidade de Belém, teve como propósito analisar as produções intelectuais da linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, que abarcam estudos sobre saberes e educação ocorridos em espaços não escolares.

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA, foi aprovado e reconhecido pela CAPES no ano de 2005, através do Parecer de nº 163/2005 durante a vigência do V Plano Nacional de Pós-graduação/PNPG (2005-2010), no governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Esse Programa congrega duas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e, Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

A constituição do PPGED/UEPA no ano de 2003, foi construída a partir de iniciativa particular de um conjunto de professores-pesquisadores, por perceberem a necessidade urgente de implantação de um curso de caráter *stritu sensu* em Educação na referida instituição, com o propósito de socializar suas experiências em ensino e pesquisa.

Ressalto, que ao longo desses anos de existência do PPGED/UEPA foi aperfeiçoada na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, a cartografia de saberes, uma metodologia de pesquisa para o estudo dos saberes bem como, foi aprofundado do ponto de vista epistemológico a categoria Saberes Culturais, por duas professoras-pesquisadoras integrantes da referida linha de pesquisa.

De acordo com os objetivos da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, são desenvolvidos estudos voltados para espaços escolares e não escolares, que abarcam diferentes temáticas como: Identidade e educação escolar; Saberes e práticas educativas escolar; Educação escolar e saúde; Mitopoética e práticas sociais lúdicas; Saberes culturais e processos educativos; Saberes ambientais e práticas produtivas, dentre outras.

Nesses termos, a linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia ao congregar um conjunto de investigações também voltadas ao estudo de saberes inerentes as práticas socioculturais, as quais são investigadas como processos educativos ocorridos em distintos espaços não escolares de educação confere, a referida linha de pesquisa e ao PPGED/UEPA, um lugar diferenciado no contexto da Pós-graduação em Educação em nível regional, devido essas pesquisas trazerem a compreensão de que o ato de educar não se restringe ao espaço escolar e, nesse sentido, revelam aspectos da educação na Amazônia fundamentados

na pluralidade cultural desta região e ao mesmo tempo apontam referências teórico-metodológicas para se pensar a educação no contexto Amazônico, relacionados a pesquisas desta natureza.

Na análise das produções intelectuais da linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, que trazem pesquisas voltadas aos saberes e educação ocorridos em espaços não escolares, observei a predominância da concepção de educação e da concepção de saberes, a partir de Carlos Rodrigues Brandão e Bernard Charlot, respectivamente.

Foi observado nas produções, que essa educação delineia-se por um conjunto distinto e diversificado de elementos a saber: processos educativos, saberes, finalidades, sujeitos, coletividades, grupos, os quais a define em sua lógica própria de funcionamento, constituindo-se em uma educação cotidiana que se desenvolve em espaços para além do ambiente escolar.

Sendo assim, foram identificados neste estudo, os seguintes tipos de saberes: Saberes Religiosos; Saberes da Produção; Saberes Étnicos; Saberes Artísticos; Saberes da Comercialização e, Saberes Carnavalescos.

Também observei, que uma das características dessa educação elencadas nas produções, referem-se as modalidades de aprendizagem ocorridas nos processos educativos investigados. Dados que a meu ver, denota necessidade de aprofundamento em termos epistemológicos na referida linha de pesquisa.

As produções analisadas trazem pesquisas que foram desenvolvidas no meio rural e urbano, das quais há predominância de pesquisas no meio rural, com maior concentração na Mesorregião do Nordeste Paraense. Contudo, há presença significativa de estudos desenvolvidos na região metropolitana de Belém.

Os dados analisados junto as produções intelectuais, voltadas ao estudo de processos educativos e saberes, sinalizam ausência de investigações voltadas ao período colonial e imperial, referente a essa temática de pesquisa. Aspecto que permite inferir sobre a necessidade de ampliação desses estudos em temporalidades mais remotas, no contexto amazônico.

Foi objeto de observação a ausência do uso da categoria Saberes Culturais em grande parte das produções intelectuais analisadas. Dado, que me leva a inferir sobre a necessidade de ampliar discussão desta categoria junto ao PPGED/UEPA.

Em relação as abordagens e métodos de pesquisa que fundamentam os estudos trazidas nas produções intelectuais analisadas, constatei a predominância nesses estudos da abordagem

qualitativa bem como, a ocorrência significativa de pesquisas ancoradas na Fenomenologia e Antropologia.

Quanto as técnicas de coleta e de análise de dados apresentadas nas produções, convergem para a abordagem qualitativa e os métodos de pesquisa adotados pois, são técnicas que permitem observar dados sociais subjetivos como os saberes e, os sentidos e significados que são atribuídos pelos sujeitos envolvidos em distintos processos educativos não escolares, os quais se fazem presentes em pesquisas na referida linha de pesquisa supracitada.

Ao analisar as produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, observei que as pesquisas voltadas à investigação dos saberes e educação que ocorrem em espaços não escolares, alicerçam seus caminhos metodológicos ancorados nos campos da Antropologia Interpretativa, Fenomenologia bem como, sob influência da História Cultural, da História Oral, da Antropologia da Educação e Antropologia Social.

Dados que me permitiram inferir, a influência desses campos do conhecimento junto às pesquisas na linha de pesquisa supracitada, pelo fato de se desenvolverem estudos sobre processos educativos em espaços não escolares como, aldeias indígenas, feiras, terreiros de Tambor de Mina, Escolas de Samba, dentre outros. Aspecto que denota o caráter de complexidade nestas pesquisas em se tratando de fenômenos educativos investigados no cenário multicultural da Amazônia paraense.

Ressalto, que o estudo desenvolvido junto as produções intelectuais da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, voltadas a saberes e educação ocorridos em múltiplos espaços sociais, apontam a necessidade de aprofundar discussões epistemológicas voltado a temática dos saberes e educação em espaços não escolares haja vista, o crescimento significativo deste tipo de pesquisa em mais de dez anos de existência do PPEG/UEPA.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; DIAS, Alder de Sousa. Quinze anos da Filosofia da Educação na ANPED: balanços e desafios. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 233-252, 2012.

_____. Educação e saberes culturais: apontamentos epistemológicos. In: PACHECO, Agenor Sarraf (Org.), et al. **Pesquisas em Estudos Culturais na Amazônia**: cartografias, literaturas e Saberes Interculturais. Belém: Edit AEDI, 2015. pp. 651-692.

ANDRÉ, Marli D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, n. 42, p. 534-550, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BANDEIRA, Giza Carla de Melo. **Rituais associados a colheita do milho-verde na Aldeia dos Índios Gavião Kyikatêjê**: aprendizagens em processos educativos interdimensionais. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONDIA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 19, p. 20-8, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **A Educação Como Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BURKE, Peter (Org.) **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMPOS, Maria Malta; FÀVERO, Osmar. A pesquisa em Educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/911>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artemed, 2002.

CHAVES, Cátia Simone da Silva. **Lago do Segredo**: saberes e práticas educativas de uma rezadeira de Responso da Amazônia Bragantina (Segredinho-PA). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2014.

COSTA, Ana Cristina Lima da. **A morte e a educação: saberes do ritual de encomendação das almas na Amazônia.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 76-84. Nov/set. 2007.

DIAS, João Aluísio Piranha. **Educação colonial na Amazônia: a pedagogia dos jesuítas e invenção do Sairé.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** v. 1. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARES, Josebel Akel. **Depoimentos.** Entrevistadora: Ana Célia do Nascimento Morais. Residência Particular. Belém-PA, jan. 2017. arquivo de áudio 2.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: EDUSP; Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1996.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC à Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6794/5773>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Sandra Netz. São Paulo: Artmed, 2007.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thaís Nívea de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **História e Historiografia da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 49-75.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELI, Francisco Silva. **Pré-história do Brasil.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as leis de um moleiro perseguido pela inquisição.** Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUALBERTO, Antônio Jorge Pantoja. **Embarcações, educação e saberes culturais em um estaleiro naval da Amazônia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

GUZMÁN, Décio de Alencar. **Guerras na Amazônia do século XVII: resistência indígena à colonização**. Belém: Estudos Amazônicos, 2012.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

_____. **As Paixões da Ciência: Estudo de Histórias da Ciência**. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1989.

LOUREIRO, Joao de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

LUDEKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINIC, Sergio. Saber Popular y Identidad. In: GADOTTI, Moacyr; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994. Pp. 69-86.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDAETS, Chantal, Tú garantes? Reflexões sobre a infância e as práticas de transmissão e aprendizagem na região do baixo-tapajós. In: CONGRESSO LUSO-AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: UFBA, 2011.

MELLO, Lúcia. **Etnometodologia e Educação**. Belém: UEPA, 2009. (Mimeo).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, Júlia Cleide Teixeira de. **O ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembé-Tenetehara**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:
<http://cliente.argo.com.br/mgos/analise_de_conteúdo_moraes.html>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MORAN, José. M. **Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual**. 2001. Disponível em:
<http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/novos.pdf> Acesso em: 04 abr. 2017.

MOTA NETO, João Colares da. **A Educação no Cotidiano do Terreiro: Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia**, 2008.193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

NUNES, José Tadeu de Brito. **Elementos da biodiversidade Amazônica no pensar-fazer de joalheiros de Belém: a vivência como educação**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Depoimentos**. Entrevistadora: Ana Célia do Nascimento Moraes. Campus I/PPGED/UEPA, Belém, set. 2013. Arquivo de áudio 1.

_____. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

_____. A construção de categorias de análise na pesquisa em Educação. In: MARCONTEs, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011. pp. 161-179.

_____. Saberes culturais em práticas de Educação Popular na Amazônia Paraense: contribuições para uma epistemologia do Sul. EPENN, 21, 2013, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.). **Cartografias de Saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular**. Belém: EDUEPA, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes Souza Avelino de. A pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 11, n. 23, p. 247-270, 2014.

OLIVEIRA, Lana Regina Cordeiro de. **Saberes e processos educativos na comercialização da farinha de mandioca na Feira do Agricultor de Mãe do Rio-Pará**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. **Bandas de música, escolas de Saberes: Identidade Cultural e Prática de Ensino da Banda 31 de Agosto em Vigia de Nazaré-PA.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

PEIXOTO, Adão José (Org.). **Interações entre Fenomenologia & Educação.** Campinas: Editora Alínea, 2003.

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. **A Festa do Jacaré na Aldeia Indígena Assurini Trocará: espaço educativo e de manifestações de saberes.** 2015. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

RIVERO, Cléia da Luz. A Etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Impulso**, Piracicaba, v.9, n. 19, p. 113-125, 1995.

RODRIGUES, Denise de Souza Simões. **Depoimentos.** Entrevistadora: Ana Célia do Nascimento Moraes. Residência Particular. Belém, nov. 2016. Arquivo de áudio 3.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1993.

SANTANA JÚNIOR, Leopoldo Nogueira. **Quem é do Rancho, tem amor e não se amofina: saberes e cultura amazônicos presentes nos sambas-enredos da Escola de Samba Rancho Não Posso Me Amofiná,** 2008.144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 1997.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A Ecologia de Saberes. In: _____. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010a, pp. 137-165.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010b, pp. 31-83.

SANTOS, Cássio Miranda dos Santos. Tradições e contradições: a pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf> 627> Acesso em: 03 mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 1-95, jan/jun. 2000.

SILVA, Cirlene do Socorro Silva da. **Casas de farinha: espaço de (con) vivências, saberes e práticas educativas.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SILVA, Claudete do Socorro Quaresma da. **Brinquedos de miriti: educação, identidade e saberes cotidianos.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

SOUSA, Clara Prado; MACEDO, Elizabeth. A pesquisa em Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 15, n. 43, p. 166-176, jan/abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a12v15n43.pdf>> Acesso em: 05 out. 2016.

SOUSA, Marcio Barradas. **Saberes e práticas educativas de uma curadora da Amazônia**. 2015. 164 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

TARGINO, Maria das Graças. Produção Intelectual, produção científica, produção acadêmica: facetas de uma mesma moeda? In: CURTY, Renata Gonçalves (Org.). **Produção intelectual no ambiente acadêmico**. Londrina: UEL/CIN, 2010, pp. 31-46.

TRILLA, Jaime. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil**. São Paulo: Scpione, 2010.

WEBER, Sueli. **Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

DOCUMENTOS

BRASIL. I Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: MEC/CAPES, 1975. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 10 de março de 2017.

_____. II Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: MEC/CAPES, 1982. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 de março de 2017.

_____. III Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: MEC/CAPES, 1986. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 de março de 2017.

_____. V Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 10 de março de 2017.

_____. CNE/CES. **Parecer nº 163/2005**. Brasília: MEC/CAPES, 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

PARÁ. UEPA/CONSEN. **Resolução nº 382/2003**. Belém: UEPA/CONSEN, 2003. Disponível em:

<http://sistemas.uepa.br/consulta_resolucoes/cons_resolucoes/cons_resolucoes.php>. Acesso em: 20 Abr. 2017.

_____. _____. **Resolução nº 892/2003**. Belém: UEPA/COSUN, 2003. Disponível em: <http://sistemas.uepa.br/consulta_resolucoes/cons_resolucoes/cons_resolucoes.php>. Acesso em: 20 Abr. 2017.

_____. Projeto de implantação do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPA. Belém: UEPA/PPGED, 2003. (Mimeo).

_____. Proposta do Programa do PPGED/UEPA. Belém: UEPA/PPGED, 2015. (Mimeo)

_____. Regimento do PPGED/UEPA. Belém: UEPA/PPGED, 2015. (Mimeo).

_____. Projeto de Pesquisa/NEP. Edital 06/2004. CCSE/UEPA, 2004. (Mimeo)

_____. SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO. 1. **Anais...** Disponível em:

<http://www.inteligentesite.com.br/.../ppguepa/I%20Seminário%20Pós-grad%20Stricto%20Sen>>. Acesso em: 01 abr 2017.

UEPA. Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Grupos/Núcleos de Pesquisa. Disponível em: <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/?page_id=627>. Acesso em 12 abr. de 2017.

UERR. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://uerr.edu.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

UFAC. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.ufac.br/site/editais-concursos/propeg/edital-propeg-no-06-2015-mestrado-academico-em-educacao>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

UFAM. Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação. Disponível em: <http://www.ppge.ufam.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=171>. Acesso em: 05 abr. 2017.

UFOP. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/ppge/>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

UFPA. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <<http://ppgeduc.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura.** Faculdade de Educação. Campus de Cametá. Disponível em: <<http://ppged.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

UFT. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <ww2.uft.edu.br/ensino/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado>. Acesso em: 05 abr 2017.

UNIFAP. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <http://www.unifap.br/public/index/view/categoria/6/tag_postagem/3/page/1/id/8304> Acesso em: 05 abr. 2017.

UNIR. Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Profissional/Educação Escolar. Disponível em: <<http://mepe.unir.br/?pag=submenu&id=1414&titulo=Linhas%20de%20Pesquisa%20>> Acesso em: 05 abr. 2017.

APÊNDICES

Apendice A – Quadro A educação no cotidiano do terreiro: saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia.

Material Analisado	Unidades de Contexto	Unidades de Análise
1.1 RESUMO	Noções de Saberes	1.1.1
	Noções de Educação	1.1.2
	Metodologia da Pesquisa	
		1.1.3 Referência Bibliográfica
1.2 Seção Saberes	Ambiente educativo	1.1.4 Descrição 1.1.5 localização
	Tipo de Saberes	1.1.6 1.1.7 1.1.9
1.3 Seção Educação	Tipo de Educação	1.1.7 1.1.8

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Dados Pessoais

1. Nome completo:
2. Formação:

Dados Profissionais

1. Há quanto tempo trabalha na Universidade do Estado do Pará?
2. Quais seus interesses de pesquisa no magistério superior?
3. Quais autores que influenciam seu pensar sobre educação?

Sobre o PPGED:

1. Quem eram os professores, que juntamente com a senhora organizaram o PPGED, no ano de 2003?
2. O que motivou esse grupo de professores a pensar a organização do PPGED?

Sobre a linha de pesquisa saberes culturais e educação na Amazônia

- 1 Quem eram os professores que contribuíram a organização dessa linha de pesquisa?
- 2 Que pesquisas eram desenvolvidas por esses professores?
- 3 Sobre as primeiras reuniões entre esses professores, que ideias eram discutidas?
- 4 Há registros dessas reuniões?
- 5 Como surgiu a denominação da linha de pesquisa?
- 6 Para a senhora, o que motivou o interesse de um grupo de professores a investigarem praticas socioculturais que ocorrem fora do âmbito da escola, a partir de uma dimensão educativa?
- 7 Como a senhora percebe esse tipo de investigação em educação no contexto de um PPGED, voltada a realidade amazônica?

APÊNDICE C – Termo de Cessão



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO – CCSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE GRAVAÇÃO DE
VOZ

CEDENTE: Prof.^a Dr.^a Denise de Souza Simões Rodrigues

Nacionalidade: Brasileira Estado Civil: *solteira*

Profissão: Professora Carteira de Identidade de nº: *97002469-750 SSP/PA*

CESSIONÁRIO: Universidade do Estado do Pará/Centro de Ciências Sociais e Educação/Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, estabelecido na Rua do Una, 156. Telégrafo. Belém do Pará.

Objeto: entrevista gravada, para o Projeto: Educação, Saberes e Cultura: a produção intelectual do PPGED/UEPA.

De uso: Declaro ceder ao projeto de Pesquisa: Educação, Saberes e Cultura: a produção intelectual do PPGED/UEPA, sem quaisquer restrições quanto aos efeitos patrimoniais e financeiros a gravação de voz, de caráter documental, realizada durante a pesquisa de campo (segundo semestre de 2016), nas dependências do PPGED/UEPA, registradas pela pesquisadora Ana Célia do Nascimento Morais.

A Universidade do Estado do Pará/ Centro de Ciências Sociais e Educação/Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado), sobretudo a mestranda Ana Célia do Nascimento Morais fica autorizados a utilizar o material gravado, divulgar e publicar, para fins de pesquisa, como relatório de pesquisa, edição de documento, em vídeo, cd room, ou livro, no todo ou em parte editado ou não, com a ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

BELÉM, 15 de novembro de 2016

Denise de Souza Simões Rodrigues
Assinatura do cedente

APÊNDICE D - Termo de Cessão



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO – CCSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE GRAVAÇÃO DE VOZ

CEDENTE: Prof^ª. Dr^ª. Josebel Fares

Nacionalidade: Brasileira Estado Civil: *Casada*

Profissão: Professora Carteira de Identidade de nº: *53096461/SEGUP/AA.*

CESSIONÁRIO: Universidade do Estado do Pará/Centro de Ciências Sociais e Educação/Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, estabelecido na Rua do Una, 156. Telégrafo. Belém do Pará.

Objeto: entrevista gravada, para o Projeto: Educação, Saberes e Cultura: a produção intelectual do PPGED/UEPA.

De uso: Declaro ceder ao projeto de Pesquisa: Educação, Saberes e Cultura: a produção intelectual do PPGED/UEPA, sem quaisquer restrições quanto aos efeitos patrimoniais e financeiros a gravação de voz, de caráter documental, realizada durante a pesquisa de campo (segundo semestre de 2016), nas dependências do PPGED/UEPA, registradas pela pesquisadora Ana Célia do Nascimento Moraes.

A Universidade do Estado do Pará/ Centro de Ciências Sociais e Educação/Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado), sobretudo a mestranda Ana Célia do Nascimento Moraes fica autorizados a utilizar o material gravado, divulgar e publicar, para fins de pesquisa, como relatório de pesquisa, edição de documento, em vídeo, cd room, ou livro, no todo ou em parte editado ou não, com a ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

BELÉM, 05 de janeiro de 2016

Assinatura do cedente

APÊNDICE E - Termo de Cessão



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO – CCSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE GRAVAÇÃO DE VOZ

CEDENTE: PROF^a. DR^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Nacionalidade: Brasileira Estado Civil: Casada

Profissão: Professora Carteira de Identidade de nº: 3553-255PIRO

CESSIONÁRIO: Universidade do Estado do Pará/Centro de Ciências Sociais e Educação/Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, estabelecido na Rua do Una, 156. Telégrafo. Belém do Pará.

Objeto: entrevista gravada, para o Projeto: Educação, Saberes e Cultura: a produção intelectual do PPGED/UEPA.

De uso: Declaro ceder ao projeto de Pesquisa: Educação, Saberes e Cultura: a produção intelectual do PPGED/UEPA, sem quaisquer restrições quanto aos efeitos patrimoniais e financeiros a gravação de voz, de caráter documental, realizada durante a pesquisa de campo (segundo semestre de 2016), nas dependências do PPGED/UEPA, registradas pela pesquisadora Ana Célia do Nascimento Morais.

A Universidade do Estado do Pará/ Centro de Ciências Sociais e Educação/Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado), sobretudo a mestranda Ana Célia do Nascimento Morais fica autorizados a utilizar o material gravado, divulgar e publicar, para fins de pesquisa, como relatório de pesquisa, edição de documento, em vídeo, cd room, ou livro, no todo ou em parte editado ou não, com a ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

BELÉM, 20 DE setembro DE 2016


Assinatura do cedente



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br