

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado



Isabell Theresa Tavares Neri

**CARTOGRAFIA DE SABERES DE MULHERES
RIBEIRINHAS EM UMA CLASSE HOSPITALAR NA
AMAZÔNIA PARAENSE**

Belém
2018

Isabell Theresa Tavares Neri

**CARTOGRAFIA DE SABERES DE MULHERES
RIBEIRINHAS EM UMA CLASSE HOSPITALAR NA
AMAZÔNIA PARAENSE**

Belém
2018

Isabell Theresa Tavares Neri

**CARTOGRAFIA DE SABERES DE MULHERES
RIBEIRINHAS EM UMA CLASSE HOSPITALAR NA
AMAZÔNIA PARAENSE**

Belém
2018

Dedico à Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Tavares, minha mãe. Seus olhos foram janelas que me levaram a enxergar outras mulheres. A presença de seu espírito permite com que continuemos os diálogos que tecíamos em sua curta, porém intensa passagem neste mundo.

Às educandas ribeirinhas que aceitaram participar da construção deste trabalho e que não desistem de aprender a (re) escrever os seus sonhos.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP que me lembra todos os dias de que sou um eterno vir a ser.

AGRADECIMENTOS

Foram dois anos intensos, deliciosos, didáticos e de descobertas. Ainda que eu busque preencher infinitas páginas para expressar os meus agradecimentos, não será suficiente.

Mas, quero começar por alguém que se empenhou em me encorajar a dar os primeiros passos no desvelar do mundo: minha mãe. Suas palavras, seus gestos e seus exemplos me levaram a debater sobre as questões de gênero ainda muito cedo. Ela, sem perceber, estava garantindo o meu regozijo eterno. Por isso, uma boa parte desse trabalho, carrega a força das palavras, da cumplicidade e dos afetos que sempre compartilhamos.

Questões de gênero que os homens de minha família aprenderam a conhecer e a dialogar comigo. Por isso, tamanha também é a minha gratidão pelo meu pai “Ruy Antonio Macedo Neri.” Em uma noite qualquer, enviei a ele um e-mail com a taxa de inscrição do mestrado e disse: “pai, me ajuda a realizar o meu sonho.” Pois é: estamos aqui, agora!

Estendo os agradecimentos aos meus irmãos: Hugo e Gabriel Neri. A maturidade do primeiro e a fase áurea da infância em que o segundo está aprendendo a se despedir, me ensinam todos os dias a ser uma primogênita melhor. Sei que vocês torcem por mim!!!

Às minhas tias Terezinha Tavares e Graça Brasil. Obrigada, pelos almoços maternos e pelo zelo. Nunca esquecerei a sensibilidade que vocês vestiram ao compreenderem as minhas ausências durante esses intensos dois anos.

Saindo do âmbito familiar, me derramo no *lócus* da minha pesquisa: é infinita a minha gratidão por todas as mulheres que aceitaram participar desse estudo. Foi uma grande honra aprender com os seus saberes, suas vidas e suas resistências.

Em cada diálogo educativo, elas me alimentaram de vida, de esperança, de amor enfim... De uma poderosa utopia que ainda pulsa em minhas veias e que transformou essa dissertação em uma das experiências mais incríveis da minha vida.

Ao transcrever as suas falas, em muitos momentos, me sentia abraçada, compreendida e inebriada e, sempre que ia visita-las, para os nossos dialógicos desjejuns, era recepcionada com um banho de vida, de acalento e de alegria. Que sorte a minha, não?

À minha orientadora, professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Que, com amorosidade, ternura e ética educou o meu olhar epistemológico e zelou para que eu não mergulhasse totalmente no mar de emoções que representam esse trabalho. Nossas deliciosas orientações estão não apenas registradas nesse estudo, como em minha própria vida. Sem dúvida, você é alguém que me inspira a ser uma pessoa melhor. Obrigada, por esses anos de parceria acadêmica e pelos próximos que virão.

À professora Adriane Raquel Santana de Lima e ao professor João Colares da Mota Neto, por aceitarem o convite de dialogar comigo sobre este trabalho e por me ensinarem que juventude e sabedoria podem caminhar lado a lado.

Ao professor Reinaldo Matias Fleuri pela confiança e amorosidade em também aceitar o meu convite para contribuir valiosamente com essa produção.

À Priscila Costa Soares, pelas inúmeras “Gestalttes” que ela me ajudou a fechar ao longo desses últimos dois anos, em conversas regadas a acolhedores cafés e tortas de morango e de chocolate e pela deliciosa parceria no âmbito da educação popular com mulheres na Amazônia.

À Vera Lobato, ao Fábio Augusto, ao Ronielson Santos à Elinalda Moreira e ao Yago Mello. Pelas inúmeras tertúlias que realizávamos na aconchegante “casa na frente da UEPA.” Obrigada, pela amizade sincera. Que continuemos a caminhar em comunhão e diálogo. Vocês, para mim, são ondas cristalinas de um poderoso mar que invadiu a minha vida.

À Shirley Amador, pelas nossas conversas filosóficas, nos fins de muitas tardes dominicais, com direito a pôr do sol à beira da baía do Guajará.

À Waldma Mayra e à Liandra Matos, pelo apoio antes e durante o mestrado.

Ao Izalino pelo zelo, carinho e comprometimento em imprimir as produções acadêmicas dos/as discentes de graduação e de pós-graduação da UEPA. Sua presença é fundamental nessa universidade.

À Milene Leal, à Luciana Cruz e à Amanda Dias “pelos embalos do sábado à noite” que, às vezes, por conta de nossas agendas, se tornavam “embalos das quartas, quintas ou sextas” e que energizavam minha alma.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP. Nele, iniciei reflexões sociais e políticas sobre o que é educação e, com ele, busco inspirações para seguir as minhas caminhadas acadêmicas e pessoais.

À professora Lúcia Isabel e aos/às alunos/as do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED UFPA que, através da disciplina “Relações raciais e de gênero”, me proporcionaram momentos acadêmicos que jamais apagarei da minha memória e maturaram o meu olhar para uma discussão que me é tão cara.

Ao professor Salomão Hage que com amorosidade, leveza e acolhimento despertou importantes questões epistemológicas que enriqueceram esse trabalho, através da disciplina “Teoria crítica e legado freireano.”

Ao grupo de Estudos e Pesquisas Eneida de Moraes-GEPEM, em nome das professoras Luzia Miranda, Telma Amaral e Angélica Maués, que me conduziram para importantes prismas que permeiam esse trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em educação-PPGED UEPA, pelo empenho, maestria e comprometimento em conduzir o fomento de pesquisas com grande relevância social para a Amazônia. Em especial, agradeço ao Jorge-mais conhecido como Jorginho-, ao Joaquim e ao Carlos, que compõe a secretaria acadêmica do programa, pelo carinho, acolhimento e gentileza com que tratam os/as mestrandos/as.

Aos/às professoras/es Ana Paula Fernandes e Sérgio Corrêa por compartilharem importantes diálogos que carrego na minha bagagem de experiências acadêmicas.

Às professoras da SEDUC e demais funcionárias, que atuam na classe hospitalar do Espaço Acolher, por me acompanharem desde a minha graduação e por compartilharem comigo o desejo de que cada vez mais pessoas, que habitam os mais limítrofes territórios amazônicos, aprendem a escrever e a dizer as suas palavras.

Aos Comitês de Ética e Pesquisa com seres humanos da Universidade do Estado do Pará e da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, por terem autorizado a execução dessa pesquisa.

À Fundação Amazônia de amparo a estudos e pesquisas-FAPESPA por ter concedido a bolsa que permitiu o custeio desse estudo.

Um ribeirinho é um que mora no interior. Vive da terra, planta, cria e pesca. Esse que é um ribeirinho. A gente, no interior, está no meio da mata, dos animais, das plantas que a gente conhece. A gente se sente triste na capital porque a gente não sai. Para a gente ir no Ver-o-Peso, tem que pagar ônibus, pegar táxi, a gente vem com pouco dinheiro e deixa de ir lá. Aí, a gente não pode andar a pé. Lá, não. A gente se quiser sair, pega um barco. O dinheiro na capital é a liberdade. Toda a pessoa que tem dinheiro, muda. Porque acha que tem o poder e os pobres ficam lá embaixo, os pobres ficam no derradeiro da fila.

(ARACY-ESPAÇO ACOLHER, 2017)

RESUMO

NERI, Isabell Theresa Tavares. *Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense*. 2018. 255f. Dissertação (Programa de pós-graduação em educação)-Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

Este trabalho se propôs a realizar uma cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense, que conta com a parceria do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP: um Núcleo de ensino, pesquisa e extensão vinculado à Universidade do Estado do Pará-UEPA, além de compreender como ocorre a relação entre o saber popular e o saber escolar nesse mesmo espaço educativo. A pesquisa foi norteada pelos seguintes objetivos: a) realizar uma cartografia de saberes das educandas atendidas no Espaço Acolher; b) analisar como os saberes populares das educandas ribeirinhas são trabalhados pedagogicamente na classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher; c) analisar a proposta de educação de jovens e adultas da Classe Hospitalar/NEP identificando, na prática educativa das docentes, os elementos pedagógicos que viabilizam ou não as relações entre os saberes das educandas e os saberes escolares. Como caminho metodológico, adotamos o enfoque dialético (FRIGOTTO, 1989), a cartografia simbólica (SANTOS, 2002) e a pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008). O *Lócus* do estudo é uma casa de acolhimento, pertencente a um hospital público localizado na região metropolitana de Belém, que oferece alimentação e alojamento para pessoas que residem em municípios interioranos e necessitam se deslocar para a capital, a fim de realizarem tratamento médico, como as mulheres acometidas pelo acidente de escarpelamento e seus/as acompanhantes. Fizeram parte da pesquisa 15 educandas e 4 educadoras que participam das atividades educativas promovidas pela classe hospitalar/NEP localizada nesse espaço. A coleta de dados se realizou por meio de entrevistas semiestruturadas, análise de relatórios/planejamentos educativos e de observação participante. Os resultados apontam um mapeamento de múltiplos saberes protagonizados por mulheres amazônicas categorizados da seguinte forma: a) família, b) vivência com a comunidade, c) trabalho e d) medicina popular. Os relatórios e planejamentos da classe hospitalar/NEP demonstram que há indícios de que os saberes das educandas são trabalhados pedagogicamente nesse espaço educativo. As práticas das educadoras revelam três aspectos: a) as suas experiências sociais transcendem os currículos, por elas vivenciados, durante os cursos de licenciatura e interferem significativamente em suas ações pedagógicas; b) Buscam realizar estratégias criativas para promover o diálogo entre o saber popular e o saber científico e c) há contrastes entre o currículo da classe hospitalar/NEP e as escolas ribeirinhas, frequentadas pelas educandas quando retornam para os seus municípios, que se apresentam como entraves. Uma vez que essas últimas ainda estão ancoradas a políticas educativas excludentes e que, por isso, criam barreiras entre a realidade educativa ribeirinha e o contexto pedagógico da classe hospitalar/NEP.

Palavras-chave: Cartografia. Saberes. Mulheres. Educação. Amazônia.

ABSTRACT

NERI, Isabell Theresa Tavares. *Cartography of knowledge women in a hospital class in the Paraense Amazon*. 255, f. Dissertation (master in education)- University of stage of Pará. Belém, 2018.

This work proposed to carry out a cartography of knowledge of riverside women in a hospital class in the Paraense Amazon, that counts with the partnership of the Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP: a teaching, research and extension center linked to the Universidade do Estado do Pará-UEPA, besides understanding how the relation between popular knowledge and school knowledge occur in this educational space. The research was guided by the following objectives: a) to Carry out a cartography of knowledge of the students attended in the Espaço Acolher; b) to analyze how the popular knowledge of the riverside students are pedagogically worked in the hospital / NEP class of Espaço Acolher; c) to analyze the proposal of education of young people and adults of the Hospital / NEP Class, identifying in the educative practice of the teachers, the pedagogical elements that allow or not the relations between the knowledge of the students and the school knowledge. As a methodological path, we adopted the dialectical approach (FRIGOTTO, 1989), the symbolic cartography (SANTOS, 2002) and the collaborative research (IBIAPINA, 2008). The Lócus of the study is a host house, belonging to a public hospital located in the metropolitan region of Belém, that provides food and accommodation for people that reside in inner cities and need to move to the capital, in order to carry out medical treatment, such as the women affected by the scalping accident and their accompanying persons. 15 students and 4 educators participated in the research that participate in the educational activities promoted by the hospital / NEP class located in this space. The data collection was carried out through semi-structured interviews, analysis of reports / educational plans and participant observation. The results point to a mapping of multiple knowledge carried out by amazonian women categorized as follows: a) family, b) experience with the community, c) work and d) popular medicine. The reports and planning of the hospital / NEP class demonstrate that there is strong evidence that the students knowledge is pedagogically worked in this educational space. The practices of educators reveal three aspects: a) their social experiences transcend the curricula they experienced during undergraduate courses and significantly interfere in their pedagogical actions; b) Seek to carry out creative strategies to promote the dialogue between popular knowledge and scientific knowledge and c) there are contrasts between the hospital / NEP class curriculum and the riverside schools, attended by the students when they return to their municipalities, that present themselves as obstacles, since the latter are still anchored to exclusionary educational policies and, therefore, create barriers between the educational reality of the riverside and the pedagogical context of the hospital / NEP class.

Keywords: Cartography. Knowledge. Women. Education. Amazon.

LISTA DE SIGLAS

NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
FSCMP	Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará
SETEPS	Secretaria Executiva de Trabalho e Promoção Social
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
PROALTO	Programa de Educação de Jovens e Adultos
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
GEPEDETAM	Desenvolvimento, Educação e Trabalho na Amazônia
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
1.1-Motivações pessoais.....	14
1.2-Problema e a contextualização do objeto de estudo.....	18
1.3-Justificativa	24
1.4 Objetivos	31
1.4.1 Objetivo Geral	31
1.4.2 Objetivos Específicos.....	31
2- TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	33
2.1. Estado de conhecimento.....	33
2.2 Tipo de Estudo e Enfoque metodológico	46
2.3 <i>Lócus</i> do estudo.....	58
2.3.1 Sujeitos do estudo.....	60
2.4 Procedimentos Metodológicos	66
2.4.1 Levantamento bibliográfico e documental.....	66
2.4.2 Realização de entrevistas com as educandas	67
2.4.3 Aplicação de dinâmicas pedagógicas com as educandas	68
2.4.4 Observação participante	70
2.4.5 Sistematização e análise dos dados	71
2.3.6 Cuidados éticos da pesquisa	75
3. POR “OUTRAS PEDAGOGIAS”: REFLEXÕES ÉTICO-POLÍTICO- EPISTEMOLÓGICAS	78
3.1-Relações entre Saberes: dimensões existenciais e epistemológicas humanas	78
3.1.1 A construção de saberes: processo de interação humana	78
3.1.2-Relações entre os saberes: debate ético-político-epistemológico	82
3.2- Por “Outras Pedagogias”: reflexões epistemológicas	88
3.3 Educação intercultural: epistemologia de transgressão e de superação do pensamento abissal	94
3.3.1 Educação intercultural e crítica	94
3.3.2 Educação popular freireana: dialógica, crítica e intercultural	97
4.TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE - NEP	109
4.1- O sentido da extensão nepeana para o papel social discente e a constituição da Cátedra Paulo Freire na Amazônia	120

4.2- A Proposta Pedagógica da Classe Hospitalar/NEP do Espaço Acolher	124
4.2.1- Histórico da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher	124
4.2.2- Vínculo com o NEP e pressupostos teóricos e curriculares freireanos.....	127
5. CARTOGRAFIAS DE SABERES DE MULHERES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: RELAÇÕES FAMILIARES	134
5.1 - “A família precisa de união para viver:” composições familiares das educandas ribeirinhas	134
5.2- Famílias que se dividem entre as geografias urbanas e rurais.....	134
5.3-Gestos de solidariedade que ramificam os laços familiares	139
5.4-Sentidos plurais para a palavra maternidade que vão para além do biológico	143
5.5-“Eu quase não aprendi nada”: quando a família é palco de conflitos de poder e de saber	154
6. CARTOGRAFIAS DE SABERES DE MULHERES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: RELAÇÕES SOCIAIS	165
6.1-“Lá na cidade não tem nada disso:” a paisagem como pano de fundo para ações solidárias sociais	165
6.2-“Eles dão cesta básica para as populações de baixa renda”. As desigualdades sociais nas grandes cidades	176
6.3-“Um ajuda o outro e assim que é a nossa vida lá:” os sentidos éticos para as comunidades ribeirinhas	185
6.4-“Ele não sabe dançar, mas ele não me deixa dançar:” relações de gênero na dinâmica social ribeirinha.....	190
6.5-“Nas comunidades ribeirinhas as pessoas festejam festa de santo, festa junina”: as manifestações festivas, religiosas e gastronômicas	193
6.6-“A vida na cidade, tu vê uma pessoa do interior e não quer nem se misturar com ela:” as formas de privações e de discriminações urbanas.....	199
7. CARTOGRAFIAS DE SABERES DE MULHERES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: A REALIDADE DO TRABALHO	202
7.1- Quando a escola se torna um local de trabalho: “têm alguns meninos que dizem que aprenderam a ler comigo”	203
7.2- Relações de trabalho desumanizantes na Amazônia paraense: “eu achei que estava trabalhando muito e ganhando pouco:”	204
7.3-Saberes das águas: “no seguro defeso, quando não pode pescar, a gente vai vendo outro jeito de se virar”	209
7.4-Saberes da mata: o extrativismo natural como atividade ribeirinha	213
7.5-Saberes da terra: “desde pequena, eu aprendi a fazer tijolo”	218
7.6- O florescer de pedagogias da terra: “eu aprendi muitas coisas cuidando da roça”	220

O corpo não é uma máquina como nos diz a ciência. Nem uma culpa como nos fez crer a religião. O corpo é uma festa. **Erro! Indicador não definido.**

8. CARTOGRAFIAS DE SABERES DE MULHERES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: MEDICINA POPULAR233

8.1. “Voluntariamente a gente consegue:” as lacunas políticas de saúde nas comunidades ribeirinhas233

8.2. “A gente usa muito chá:” as poderosas infusões que combatem as doenças235

8.3. “A gente usa muito remédio caseiro:” a medicina popular nas comunidades ribeirinhas236

8.4. “Às vezes, eu não tinha dinheiro para comprar o soro e a minha mãe fazia chá travoso:” a arte de curar as lesões causadas pelo escalpelamento.....238

8.5. “A minha avó era parteira:” o papel das parteiras nas comunidades ribeirinhas241

8.6. “Você está no seu tempo e está com o corpo aberto:” os mistérios do corpo feminino compartilhados pelas mulheres ribeirinhas.....242

8.7. “Para mulher, eu faço garrafada:” o segredo das garrafas que curam nas comunidades ribeirinhas245

8.8. “Ele fez uma reza, ele era índio:” a pajelança como uma das faces da medicina popular nas comunidades ribeirinhas.....246

Hay tantísimas fronteras que dividen a la gente, pero por cada frontera existe también un puente. **Erro! Indicador não definido.**

9-SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS EDUCADORAS DO ESPAÇO ACOLHER.....248

9.1-Concepções teóricas que embasam as práticas pedagógicas das educadoras248

9.2-Estratégias pedagógicas que possibilitam a interação entre os saberes populares252

9.3-As dificuldades elencadas pelas educadoras na prática da Classe Hospitalar/NEP263

Considerações finais.....267

1. INTRODUÇÃO

Por achar que não sabiam. Sua vida defender e cuidar, May-tini o soberano chegando sem avisar. Para ganhar sua alma, uma cruz veio plantar. Vestiu os povos com a túnica da dor, descaso e exploração. Proibiu seu ritual e em nome da coroa real, Fiquei sem informação. Invadiram o meu território, me deixaram sem direção. Mataram meus ancestrais, Chamaram-nos de animais. Nós, seres culturais. Entenda povo brasileiro O pertencimento está na afirmação. Na força que vem da floresta. Na minha veia ainda resta o sangue derramado pelo irmão.

(KAMBEBA, 2016, p.1)

1.1-Motivações pessoais

Durante muitos séculos, por conta dos valores racistas e patriarcais perpetrados pelo homem branco, as mulheres de cor foram e ainda são vestidas pela túnica da dor.

Muitas são as artes que testemunham as múltiplas maneiras com que a dignidade das mulheres não brancas vem sendo violada. Dentre elas, destacamos a própria literatura, a verdadeira manifestação artística da palavra, sobretudo os livros regionais.

Em um de seus livros mais famosos, intitulado de “Mad Maria,” o escritor manauense Márcio Souza descreve os tons de desprezo e de zombaria com que um engenheiro e um médico europeus se apropriam, ao se depararem com duas mulheres indígenas em plena floresta amazônica. Verdadeiras imagens femininas açoitadas pela prostituição, pelo alcoolismo e pelas múltiplas pestes que escoltaram os exércitos de brancos “civilizados” em seu objetivo de se apossarem do território amazônico.

Nos debruçamos sobre esse realista episódio literário para lembrarmos que a face feminina da América Latina, especialmente as poções de sua geografia amazônica, até hoje são brutalmente molestadas pelo falocentrismo de uma Europa branca, androcêntrica e cristã.

Assim, pensar sobre as contrariedades enfrentadas pelas mulheres na Amazônia paraense foi algo que sempre esteve latente em nosso posicionamento, pelo fato de presenciarmos no núcleo de nossa própria família, bem como no âmbito das nossas relações sociais, elementos referentes a uma lógica patriarcal;

despertando, assim, interpelações que serviram de rascunhos para a gravura deste estudo.

Tais delineamentos foram tomando contornos mais acentuados ao ingressarmos no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire -NEP, em 2011, o que nos permitiu realizar uma descodificação viva da realidade de mulheres oriundas de grupos subalternizados, precedentes de contextos citadinos e rurais.

Em relação às mulheres dos centros urbanos, tivemos nosso contato ao realizarmos atividades de alfabetização e de pós-alfabetização com mulheres e homens, duas vezes na semana, em uma escola localizada no município de Ananindeua.

Essa escola municipal, durante o dia, atendia turmas regulares equivalentes ao ensino fundamental e, à noite, às segundas e quartas-feiras, a diretora do estabelecimento nos cedia uma sala de aula para que realizássemos atividades pedagógicas com os/as jovens e adultos/as do seu entorno.

Outrossim, conhecemos as histórias de vida das mulheres do campo ao realizarmos práticas educativas populares em ambientes não escolares, como, por exemplo, em um hospital público situado na região metropolitana de Belém.

Essas experiências nos aquiesceram a desvelar os meandros políticos, econômicos e jurídicos¹ que violam os direitos humanos, principalmente, das mulheres que vivem nos municípios interioranos amazônicos.

Durante os nossos encontros, o que nos chamava a atenção era que, na grande maioria das vezes, o público predominante era composto por homens. A ausência das mulheres, principalmente no trabalho realizado na escola, estava associada a muitos motivos, dentre os quais os principais estavam relacionados às suas atividades laborais.

Estes ofícios, por seu turno, caracterizam-se tanto por serem atividades remuneradas (secretária do lar, vendedora ambulante, diarista, costureira e balconista) quanto pelas ocupações domésticas, associadas a papéis maternos e matrimoniais, para as quais não há remunerações (NOGUEIRA, 2004).

Para Silva e Portella (2006, p. 136), “o tempo do trabalho [feminino] articula a produção e a reprodução, e algumas vezes, inclui o precário acesso aos espaços de participação social”. Deste modo, percebíamos que estas educandas padeciam da

¹ Essas questões estão aprofundadas na justificativa (p.11).

ausência de exercerem a cidadania, embora tivessem capacidade para alicerçar a busca pelos seus direitos coletivos.

A ausência desta experiência cidadã feminina² era visível em seus comportamentos tímidos, em seus receios ao manifestarem uma resposta lançada ao grupo, em seus mutismos e em sua corporeidade recatada. Estavam, muitas vezes, divididas em prestarem atenção nos cadernos ou acalmarem o choro de seus filhos e suas filhas, trazidos para a escola como uma única forma de que elas frequentassem as aulas.

Observamos que as educandas vivenciavam situações de desumanização no âmbito de suas relações sociais, trabalhistas e matrimoniais. Nos diálogos desenvolvidos durante os nossos encontros educativos, as mulheres costumam relatar episódios de discriminação pelas suas roupas, pela sua linguagem e até pela cor de sua pele.

Uma educanda afrodescendente, oriunda de uma região interiorana do Pará, ao entrar em um órgão público, sofreu assédio moral de um recepcionista que a comparou com uma delinquente por estar usando boné. Um assédio que se alastra em diferentes espaços sociais frequentados por essas mulheres. Uma senhora, em um outro momento pedagógico, narrou a sua experiência em um garimpo.

Acompanhada do marido, ela passou a trabalhar como cozinheira em um barracão. Em um determinado dia, foi escalada a substituir um garimpeiro que estava doente. Apesar de haver realizado um excelente trabalho, chegando a relatar-nos as técnicas de extração dos minérios com uma riqueza de detalhes, o patrão se recusou a pagá-la, pois ela era uma mulher realizando serviços de homem. No outro dia, colocou novamente o avental no corpo e foi fazer a refeição dos trabalhadores, silenciada e devastada.

À sombra dos cônjuges, essas mulheres ainda parecem reféns de atos violentos perpetrados por seus maridos. Uma jovem, na faixa dos 30 anos, casada

² A respeito da experiência cidadã feminina, devemos refletir sobre os contrastes entre o código civil de 2002, comparado à primeira versão de 1916. Apesar dos avanços, na tentativa de redimensionar a ordem jurídica brasileira na direção da equidade entre os gêneros, as mulheres ainda sofrem discriminações, especialmente no mercado de trabalho, sobretudo as afrodescendentes que possuem um piso salarial 53% inferior ao das mulheres brancas (BARSTED; PITANGUY, 2011). Beauvoir (1976), também critica uma jurisprudência patriarcal em vigor desde o século XIX, que encerra a mulher ao ambiente doméstico, impedindo a mesma de adentrar nas esferas sociais, educativas e políticas. Os papéis de esposa e de mãe eram os principais alicerces da moral familiar, na lógica de pensadores reacionários. "A família, célula indissolúvel, será o microcosmo da sociedade [...] o marido governa, a mulher administra, os filhos obedecem. O divórcio é naturalmente proibido e a mulher é confinada ao lar" (BONALD *apud*, BEAUVOIR, 1976, p.144).

com um homem muito mais velho e violento, afirmou que ele a trancava em casa para que ela não fosse à escola, pois ele acreditava ela que poderia traí-lo e, por isso, temia por sua honra masculina.

Este contexto nos instigou a investigar, em nosso trabalho de conclusão de curso, finalizado em 2015, os obstáculos que estas mulheres enfrentam ao se empenharem em realizar o sonho de ler e escrever.

Este cenário excludente é ainda mais agravado pela ausência da consciência que a maioria delas possui sobre a sua condição de oprimida. De forma a “vendar os seus olhos” perante as possibilidades de buscarem caminhos que as levem para perspectivas melhores de vida. (NERI, 2015, p. 146).

As educandas vivenciavam situações de machismo na Amazônia, que são ainda mais nítidas na realidade das mulheres que residem nos municípios interioranos, principalmente nas regiões ribeirinhas. Esta conjuntura despertou em nós algumas inquietações: qual é o significado da alfabetização para estas mulheres, levando-se em consideração que muitas nunca frequentaram uma escola? E as que frequentam as escolas ribeirinhas, são sensíveis aos contrastes educativos entre os contextos urbanos e os rurais? Que saberes estas educandas arquitetam, a partir de suas atividades trabalhistas, de suas relações sociais, de suas práticas culturais e do estimado contato que possuem com a natureza amazônica? Estes conhecimentos são legitimados, ou negados na sociedade?

Assim, ao ingressarmos no mestrado, buscamos, em nosso projeto, aprofundar os processos de elaboração, transmissão e validação dos saberes, concebidos por mulheres ribeirinhas que participam de atividades educacionais na classe hospitalar, no Espaço Acolher, da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará- FSCMPA, que tem parceria com o NEP. Consiste, desse modo, em uma oportunidade de conhecermos a importância que o saber da experiência cotidiana, protagonizada por mulheres, que é forjado a partir de vivências sociais e culturais em comunidades ribeirinhas.

Desta forma, instiga-nos a problematizar as chagas que a epistemologia eurocêntrica e androcêntrica provoca no corpo amazônico, compleição essa repleta de vivências, imaginários e representações, heterogêneas; trançadas pelos grupos sociais que nele habitam. Em especial, as resistências a essas violações, protagonizadas pelas epistemologias insulares que emergem das vivências socioeducativas de mulheres amazônicas.

1.2-Problema e a contextualização do objeto de estudo

A Amazônia, segundo Becker (2015), é conhecida, dentre muitas características, pela predominância hidrográfica de seu território. O estado do Pará faz parte deste cenário e é recortado, em grande parte de sua geografia, por quadrantes hidrográficos.

Nesse sentido, em regiões como as ribeirinhas, os barcos são utilizados pelas populações amazônicas tanto para a locomoção quanto para a pesca. No entanto, alguns destes transportes apresentam motores descobertos, que contribuem para a ocorrência do escalpelamento de mulheres e de homens adultos e crianças. Segundo Santos e Ferreira (2013, p,186), o escalpelamento é:

Um acidente do qual ocorre avulsão do couro cabeludo, podendo acarretar graves implicações como sequelas físicas, emocionais e sociais. Este acidente está relacionado ao cotidiano de suas vítimas que, por viverem às margens dos rios, frequentemente necessitam de embarcações para locomoção e desenvolvimento de suas atividades produtivas.

As principais vítimas, ainda de acordo com o estudo de Santos e Ferreira (2013), são as mulheres, oriundas dos mais diferentes municípios da região ribeirinha amazônica. Mulheres detentoras de variados saberes populares, que se fundamentam a partir de suas interações sociais, familiares e profissionais. Uma teia de sensibilidades sobre o meio ambiente, sobre a maternidade e sobre as suas rezas, oralidades e tradições, mescladas às distintas realidades amazônicas.

As mulheres acometidas pelo escalpelamento recebem atendimento médico na FSCMPA e fixam residência em um ambiente denominado de “Espaço Acolher”. Esta residência abriga, dentre outros públicos, tanto as vítimas de escalpelamento como os seus acompanhantes e/ou as suas acompanhantes.

Inicialmente, o espaço era denominado Albergue Pavilhão São José, localizado nas próprias dependências do Hospital FSCMPA. Segundo Olanda (2006, p. 77):

O Albergue Pavilhão São José está vinculado à Secretaria Executiva de Trabalho e Promoção Social (SETEPS), ligado à Secretaria Especial de Proteção Social, órgão responsável pela dinamização de política de assistência social e Trabalho, que presta apoio à clientela mais carente da população no estado do Pará. Essa secretaria investe nos municípios de baixo índice de desenvolvimento humano, presta atendimento a idosos, crianças e adolescentes em situação de abandono, prostituição ou vítimas de abuso sexual, combate à violência contra a mulher e atende ao migrante paraense.

Ainda segundo a pesquisadora, o Pavilhão São José foi edificado, em 1996, com a missão de atender homens e mulheres migrantes e enfermos. Em outros termos, o grande objetivo do albergue era garantir hospedagem, alimentação e transporte para sujeitos, da população de baixa renda, da região interiorana do estado, acometidos por alguma patologia (OLANDA, 2006).

Um dos destaques, no seio desse atendimento, era o acompanhamento interdisciplinar realizado tanto com as vítimas de escarpelamento, pois “o tempo total entre cirurgias e restaurações, chega até nove anos, nos casos mais graves” (OLANDA, 2006, p. 77), quanto com outras mulheres que necessitassem se alojar no recinto por conta de algum tratamento médico. Em meio a esse retrato, vislumbra-se o florescimento das práticas educativas do NEP.

O NEP caracteriza-se por ser um grupo de ensino, pesquisa e extensão. Vinculado à Universidade do Estado do Pará (UEPA), localizado no Centro de Ciências Sociais e Educação-CCSE, o grupo baseia-se, teoricamente, no pensamento filosófico e educativo de Paulo Freire (OLIVEIRA, 2009). A sua tradição no campo das práticas educativas hospitalares é significativa, especificamente no trabalho socioeducativo com as educandas e os educandos do albergue Pavilhão São José. Ressaltando-se que o NEP foi um dos primeiros grupos de pesquisas universitários a desenvolver atividades socioeducacionais neste albergue hospitalar. Para Olanda (2006, p. 84):

A proposta do NEP para o Albergue Pavilhão São José [...] apresenta respaldo na filosofia educacional de Paulo Freire, que visa desenvolver a formação ético política por meio de diálogos críticos e estímulo à convivência e a participação coletiva, utilizando temas geradores contextualizados na realidade do aluno através das artes e expressão cultural, passeios culturais, desenhos, pinturas, dinâmicas de socialização, contos e recontos com um sentido pedagógico.

Vislumbramos, nas práticas educativas nepeanas, um compromisso não apenas educacional, mas também político, ao estimular a capacidade crítica de educandas e de educandos, que participam de suas ações pedagógicas, por meio dos temas geradores, os quais são arquitetados conjuntamente com os alfabetizando.

Em suas atividades pedagógicas, o NEP utiliza, como instrumentos didáticos, pesquisas socioantropológicas, exercícios de diálogo e escuta sensíveis e a elaboração de atividades por meio de princípios éticos, estéticos e humanizados, primordiais ao contexto hospitalar.

Com a saída das dependências da FSCMPA, o Albergue São José não apenas conquista um novo endereço, localizando-se na Avenida Alcindo Cacela, como também passa a ser denominado de “Espaço Acolher”.

Esse novo estabelecimento também funciona em regime de alojamento e atende, prioritariamente, vítimas de escarpelamento e mães que estão com os seus filhos recém-nascidos internados no setor de neonatologia da FSCMPA, em decorrência de complicações na gestação e/ou de parto prematuro; também garante alimentação e hospedagem para homens, mulheres e crianças, que, por residirem em municípios distantes, necessitem pernoitar a fim de realizarem consultas médicas e outras intervenções terapêuticas.

As atividades do NEP permaneceram no Espaço Acolher, o que foi fundamental para o desenvolvimento de atividades educacionais com as mulheres vítimas de escarpelamento:

A presença da experiência educativa desenvolvida pelo Núcleo no Espaço Acolher, começou a gerar toda uma expectativa das educandas, de aprender a ler e a escrever, de ampliar o seu conhecimento, de dialogar e de superar com o outro os momentos de tensão e de sofrimento, saudade, desesperança, evidenciados no dia-a-dia do ambiente hospitalar. (GÓES, 2009, p. 139).

As angústias, medos e aflições, que costumam ser presentes no ambiente hospitalar, são, desde então, trabalhados pedagogicamente com a atuação do NEP. O desmembramento de tais dores ramifica-se à medida que as educandas, ao compartilharem experiências pessoais, por meio de um processo educativo dialógico, experimentam a oportunidade de estabelecerem uma releitura de suas realidades. Esse passo é primordial para a reconstrução das identidades fragilizadas das mulheres educandas, não apenas pelo próprio escarpelamento, mas também em decorrência da opressão social em que estão imersas.

Desta forma, o que o NEP construiu, política e eticamente, no âmbito da educação hospitalar, o tornou uma das principais referências para a Classe Hospitalar do Espaço Acolher, que seria implantada em 2011. Segundo Mota (2015, p. 4):

A classe hospitalar do Espaço Acolher iniciou as suas atividades em 2011, como parte de um programa do governo do Estado do Pará. Para tal, foi firmado um convênio de cooperação técnica entre a Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

A Classe Hospitalar, de acordo com Mota (2015, p. 3), “está organizada em suas ações de forma a atender as diversas faixas etárias, desde crianças a adolescentes, jovens e pessoas idosas”, assumindo, então, o desafio de prestar acompanhamento socioeducativo a um público tão heterogêneo quanto esse e detentor de múltiplos saberes populares.

Freire e Nogueira (1999) reconhecem o valor dos saberes das alfabetizadas e dos alfabetizados para o processo de aprendizagem. Consideram relevante a gnosiologia das classes populares, construída por meio dos desafios diários que as esferas sociais oprimidas enfrentam, de forma a aprimorarem seus conhecimentos, que devem ser problematizados juntamente com os conteúdos escolares.

Freire (2002, p. 15) problematiza o “por que de não discutir com os [as] alunos [as] a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina”, à guisa de abrir um leque de reflexões sobre a necessidade e a possibilidade de a escola associar os conteúdos programáticos com as experiências individuais de educandas e educandos.

Brandão (1984) explica que o compartilhamento e interpretação destas vivências devem estar presentes no processo de escolarização, superando a predominância do saber científico apenas.

A valorização dessas experiências no processo educativo, para Freire (1987, p. 25), possui uma essência política, ao denunciar as situações de exclusão social:

Impõe-se que os [as] alfabetizados [as] percebam ou aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazerem história e por ela serem feitos e refeitos e não ler histórias alienantes [...] os [as] educandos [as] jamais são chamados a pensar criticamente, os condicionamentos de seu próprio pensamento, a refletir sobre a razão de sua própria situação.

Assim, a ausência do pensamento crítico denuncia severas lacunas no processo de elaboração dos conteúdos programáticos das escolas tradicionais.

Freire (1987a, p. 32) chama a atenção para o fato de que “o [a] educador [a] é um político e um artista, que se serve da ciência e das técnicas, jamais um técnico friamente neutro”. Essa neutralidade traduz perfeitamente a postura da educadora e do educador bancários.

Nesse sentido, Freire (1987b, p. 47) aponta que “para o educador bancário, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo que para ele não existe”, mas sim a preocupação de uma temática que possa oferecer um suporte ao seu monólogo em sala de aula.

A educação bancária³ é uma educação verticalizada:

Educação centralizada no saber erudito/científico, desvinculada dos saberes e experiências da vida dos discentes. Educação que minimiza a ação dos educandos no processo de conhecimento, como sujeitos. Educação conservadora, neutra e autoritária, porque não trabalha com a criticidade e o processo dialógico da educação, contribuindo para a alienação e a domesticação e a reprodução de valores e representações tradicionais excludentes e para a manutenção das contradições sociais (OLIVEIRA, 2016, p. 60).

A preservação dos conflitos sociais, citados por Oliveira (2016), reflete no erro que a educadora e o educador cometem ao apenas discorrer sobre os conteúdos escolares para alfabetizandas e alfabetizandos. Tal equívoco foi profundamente experimentado por Paulo Freire (2001), pois, no tempo em que frequentava a escola, era forçado a memorizar assuntos que insipidamente correspondiam à sua realidade: “Como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia da fome? A geografia dos quintais alheios, da fruteiras-mangueiras, jaqueiras, cajueiros, pitangueiros” (FREIRE, 2001, p. 42). As suas vivências, memórias e impressões eram violadas, assim, por conteúdos depositados em sua mente por meio da memorização.

Essa educação bancária está presente na “escola, local em que a organização do tempo e a planificação dos temas, atuam contra os interesses e as características dessa cultura a que denominamos popular” (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p. 46). Como resultado, provoca-se a imersão das consciências das educandas e dos educandos.

Desse modo, a escola forma educandas e educandos passivos. Metaforicamente, pode-se dizer que transforma suas mentes em recipientes, nos quais os conteúdos são facilmente depositados; constituindo, à vista disso, uma pedagogia sectária:

Se o discurso do acadêmico soa alto e dominante sobre a fala popular, esse discurso congela-se em conceito, congela a inteligência, faz com que esta adormeça no interior de frases feitas. Desaparece a ênfase na luta, entendida como curiosidade crítica e interrogadora da ordem. Permanecerão somente os pacotes de frases feitas. (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p. 30-31).

³Para Freire (2002, p. 33), na educação bancária “[...] o [a] educador [educadora] aparece como seu indiscutível agente, como o se real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os [as] educandos [as] dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som do que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

O contrário desse processo pedagógico, resumido a “pacotes de frases feitas”, seria a consciência de que o “conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de informes a ser depositado nos [as] educandos [as]” (FREIRE, 1987a, p. 47), mas sim a ordenação dos elementos culturais, históricos e sociais que as alfabetizadas e os alfabetizados carregam em suas vivências.

Nesse aspecto, segundo o pensamento freireano, o transcurso educativo é perpassado pelo mundo, que, por conta da sua complexidade, apresenta-nos desafios que devem ser problematizados por meio dos conteúdos escolares, como forma de potencializar a consciência humana. Ressalta-se “a existência de mais de uma forma de organização do conhecimento”, ou seja, “há mais de um caminho para captar, e formular o saber apreendido em outra linguagem, com outra vestimenta” (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p. 35-36). Em outros termos, esse ato de conscientização é perpassado por uma concepção humanizada sobre a realidade da educanda e do educando.

Nesse sentido, a escolha por um processo educativo progressista deve respeitar as vivências das educandas e dos educandos, possuindo uma conexão com a realidade, estando atrelada às expectativas, aos desafios e aos anseios populares. Essas considerações, a respeito dos saberes populares, tornaram-se frutíferas no íntimo do pensamento freireano, a partir das experiências vivenciadas por Paulo Freire com operários/as e camponeses/as ainda no Brasil e intensificando-se no período de seu exílio forçado (FREIRE, 1997).

Sobre os seus aprendizados, com os/as trabalhadores/as e camponeses/as, Freire (1986, p. 41), relembra:

Aprendi, na minha relação com eles [as], que eu deveria ser humilde em relação à sua sabedoria. Eles [as] me ensinaram, pelo silêncio, que era absolutamente indispensável que eu unisse o meu conhecimento intelectual com sua própria sabedoria [...] que eu nunca deveria dicotomizar esses dois conjuntos de conhecimento: o menos rigoroso do mais rigoroso. (FREIRE, 1986, p. 41).

A aversão de Freire à oposição entre os conhecimentos científicos e populares perpassa pelo seu reconhecimento da relação dialética que educandas e educandos experimentam entre pensamento e linguagem, lógica esta que germina a partir do contato com as suas realidades. Em outros termos, os saberes escolares devem voltar as suas atenções para as lutas, os dilemas, a corporeidade e os

hábitos da educanda e do educando. Deste modo, arquitetando um processo educativo plural e não singular, democrático e não hierárquico; e, finalmente, dialógico.

A relação entre os saberes, portanto, é importante ao processo de escolarização. Dito de outro modo, importa considerar o *ethos* de vida das mulheres oriundas de comunidades ribeirinhas e que passam a conviver no Espaço Acolher. Torna-se necessário, na perspectiva da educação de Paulo Freire, retirar as mordanças das mulheres na Amazônia, rompendo, assim, com o mutismo que assombra as suas palavras, as suas crenças, seus conhecimentos e sua corporeidade; viabilizando a elas o protagonismo de suas próprias histórias e expressão de suas vozes. Em outros termos, necessita-se de um novo olhar científico, que volte as suas atenções para o conhecimento do senso comum, sob a égide de uma ciência pós-moderna (SANTOS, 2008).

Considerando-se que a população atendida na Classe Hospitalar do Espaço Acolher é constituída por mulheres que vivem em regiões ribeirinhas e que a prática pedagógica, realizada em parceria com o NEP/UEPA, tem como base os pressupostos teóricos da educação popular de Paulo Freire, que destaca as relações entre os saberes, levantamos o seguinte problema de pesquisa: *Como são construídas as relações entre os saberes populares de educandas jovens e adultas ribeirinhas e os saberes escolares da Classe Hospitalar/NEP no Espaço Acolher?*

Consideramos que trazer, para o espaço educacional hospitalar, os saberes das mulheres ribeirinhas não só é relevante, do ponto de vista pedagógico, para o processo de ensino-aprendizagem, mas também se constitui em uma questão política, visto que possibilita a visibilidade dessas mulheres historicamente negadas.

1.3-Justificativa

Para Mota (2015, p. 5), a classe hospitalar objetiva “criar condições para o resgate da autoestima das pacientes e acompanhantes que residem no espaço. Minimizando suas perdas físicas, sociais, psicológicas e cognitivas”. Constitui-se, nessa perspectiva, em um importante espaço de assistência psicológica, social e pedagógica para as educandas. Em outras palavras, as mulheres vítimas de escarpelamento, do Espaço Acolher, possuem uma trajetória de vida marcada pela exclusão de inúmeros direitos; aposentadoria, indenização pelo escarpelamento e

uma educação de qualidade que considere suas experiências de vida e saberes, são necessidades basilares que não fazem parte da realidade dessas ribeirinhas.

As adolescentes, mulheres adultas e idosas do Espaço Acolher, apesar das faixas etárias, culturas, sotaques e costumes diferenciados, possuem, em comum, o desafio de viverem em uma sociedade amazônica extremamente patriarcal. A maioria destas mulheres reside em regiões de difícil acesso, caracterizadas por serem modestos vilarejos ou comunidades, portanto desprovidas de energia elétrica, saneamento básico, hospitais estruturados e escolas equipadas. Soma-se, a esse retrato sacrificante, a inepta projeção econômica, marcada por uma atividade polivalente, que se subdivide entre o extrativismo, a pesca e a agricultura familiar.

O trabalho feminino, sob os pontos de vista político, cultural e jurídico, ainda não é amplamente legitimado. Nesse sentido, as ações trabalhistas protagonizadas pelas mulheres ribeirinhas são vistas, na melhor das hipóteses, como um auxílio ao labor masculino. A imagem feminina também é desrespeitada na própria esfera doméstica, na qual os índices de violência contra mulheres, cometida pelos próprios maridos, são alarmantes (ALVES, 2005).

De acordo com pesquisa encomendada pelo senado brasileiro, estima-se que 13,5 milhões de mulheres já tenham sofrido algum tipo de agressão (ALMEIDA, 2015). Mais calamitoso, ainda, é o quadro de ausência de aparatos médicos e jurídicos que possam garantir a proteção das vítimas. Segundo Almeida (2015):

Outra pesquisa mostra que 77% das mulheres que relatam viver em situação de violência sofrem agressões semanal ou diariamente. E 82,5% das mulheres relataram que elas são praticadas por homens com quem mantêm ou mantiveram algum vínculo afetivo.

Em relação ao estado do Pará, as estatísticas também são preocupantes. Inúmeras são as denúncias anônimas que expressam as inúmeras violências que assombram o cotidiano das mulheres na Amazônia paraense. Moraes (2012) elenca as formas de violência mais comuns no estado: a física (1.108); a psicológica (320); a moral (172); a patrimonial (32); violência sexual (22) e o cárcere (4). A violência jurídica, ainda que implícita é considerável, pois, as estatísticas são analisadas pela polícia civil sem uma ótica voltada para o gênero.

Assim, muitas mulheres ficam detidas a agressões diárias, em um contexto violento, alimentado pelas omissões por parte dos próprios familiares das vítimas

(ALMEIDA, 2015). Estas mulheres agredidas sofrem com as mordidas do mutismo e da invisibilidade patriarcais.

Esse contexto de múltiplas violências: simbólicas, psicológicas, físicas e institucionais, é agravado pelo analfabetismo. Muitas dessas mulheres não desfrutaram, ao menos em um semestre de suas vidas, de uma sala de aula, ou nunca sequer passaram na calçada de uma escola. E, ainda que estejam regularmente matriculadas em uma escola, não estão isentas de violências objetivas ou subjetivas existentes no próprio espaço educativo que resulta em grandes índices de evasão.

Desta forma, estas mulheres estão mais vulneráveis a fraudes bancárias e envolvem-se inocentemente em dívidas por meio de golpes. São frequentes os episódios em que assinam, com a marca do dedo polegar, documentos, que não são capazes de ler, contendo falsas promessas de vantagens financeiras feitas por criminosos. Além da situação de desigualdades sociais e educacionais, o escalpelamento se configura também como símbolo dessa realidade de exclusão, violação e desrespeito à imagem feminina amazônica. Não são raros os casos em que a vítima só iniciou o tratamento uma década após o acidente, uma demora decorrente da ausência de informação e omissão por parte das autoridades governamentais.

Logo, são nítidos os contrastes entre os discursos proferidos pelas autoridades governamentais e as suas lacunas ao se materializarem na realidade das mulheres na Amazônia, sobretudo as vítimas de escalpelamento.

A partir de 2007, foram elaboradas uma série de iniciativas jurídicas e políticas para amenizar os danos que o acidente por motores causa às mulheres acometidas pelo escalpelamento. A ênfase é para o projeto de lei 1909/07, responsável por garantir direitos trabalhistas, às mulheres escalpeladas, por meio de um sistema previdenciário diferenciado (PARÁ, 2015).

Na lógica da proposta, o auxílio doença destinado às mulheres acometidas pelo escalpelamento é indispensável, pois, levam em consideração que o deslocamento das pacientes, para a capital provoca o afastamento de suas atividades trabalhistas prejudicando o orçamento familiar. Em concomitância, há uma ação edificada a partir da parceria entre o Instituto de Resseguros do Brasil-IBR e a Defensoria Pública da União-DPU, que está inserida no Projeto de erradicação do Escalpelamento e se caracteriza pelo pagamento de indenização às mulheres

acometidas pelos acidentes de motores (AGÊNCIA BRASIL, 2012). Segundo o documento, essa compensação é o seguro de acidente marítimo-DPEM semelhante ao DPVAT dos automóveis. A DPU está encarregada, inclusive, de emitir muitos documentos que as mulheres não possuem e que são essenciais para a liberação do pagamento.

Todavia, esses direitos ainda parecem distantes da realidade da grande maioria das mulheres escalpeladas. Muitas, ao passarem pelas perícias médicas, recebem laudos desanimadores que atestam erroneamente, a sua satisfatória condição física para continuarem a exercer as atividades trabalhistas. São exames que não levam em consideração as múltiplas fraturas e lesões, que as vítimas sofrem deixando-as, por isso, impossibilitadas de realizarem trabalhos pesados inerentes ao cotidiano rural.

Ao mesmo tempo, outros casos absurdos envolvendo o sistema previdenciário emergem. Mulheres que, antes do acidente, eram contempladas com o Bolsa Família⁴, passam a perder esse benefício, pois “cadastros fantasmas” atestam que as mesmas foram contempladas com um auxílio doença que nunca receberam. Sem condições financeiras, suas filhas e seus filhos são impossibilitados de estudar, pois residem em vilarejos distantes dos municípios onde existem as escolas e não podem pagar para realizar a travessia pelos barcos. Uma situação agravante, se levarmos em consideração que muitas dessas mulheres sustentam sozinhas as suas famílias por inúmeros motivos, como separação, viuvez ou problemas de saúde apresentados por seus cônjuges.

As adolescentes, por sua vez, passam pelo mesmo drama. Provenientes de famílias numerosas, sendo as primogêniticas entre muitas irmãs e irmãos pequenos, após o acidente, por não conseguirem mais realizar atividades como a extração do açaí, a confecção da farinha e o cultivo do roçado, ausentando-se involuntariamente do sustento familiar e, por isso, apresentam quadros de depressão. Sem uma fonte de renda fixa, essas mulheres buscam empregos em serrarias, submetendo-se a atividades nocivas que muitas vezes agravam as lesões ocasionadas pelo acidente, em troca de uma baixa remuneração incapaz de garantir uma qualidade de vida satisfatória.

⁴ O programa Bolsa Família foi instituído pelo governo federal, pela lei nº 10.836 de 09 de janeiro de 2004 [...] o programa é gerenciado pelo ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e beneficia famílias pobres e extremamente pobres (BRASIL, 2004).

Porém, embora invisibilizadas, por serem mulheres ribeirinhas, trazem na bagagem o saber do preparo do beiju de mandioca, das rezas para curar a febre das crianças, de inúmeras receitas de óleos para aliviar possíveis dores corporais, dentre outros conhecimentos. São saberes, vivências e identidades populares de mulheres que vivem na Amazônia e que precisam ser respeitadas, sobretudo em currículos educacionais.

Assim, discorrer sobre a imagem feminina na Amazônia só se torna possível a partir da certificação de uma sensível pluralidade, do reconhecimento de suas tradições culturais indígenas, negras, brancas e mestiças. Almeida (2002), em seu estudo sobre o cotidiano das mulheres em uma comunidade rural da Amazônia paraense, destaca:

[...] antes de saírem para o trabalho [as mulheres], precisam desenvolver tarefas ligadas ao lar. Ao retornarem, isto se repete com maior ou menor intensidade [...] ao acoplar outras atividades com o trabalho doméstico, a mulher acaba escondendo o verdadeiro valor de seu trabalho. Essa esfera é naturalizada como feminina, não garante status à mulher, e assim reproduz-se essa naturalização (ALMEIDA, 2002, p. 87).

Essa situação ilustra uma intensa luta sexista a ser enfrentada pelas pescadoras, extrativistas e agricultoras na Amazônia.

Menezes (*apud* SANTOS, 2003, p. 114) afirma que “a razão patriarcal é uma razão totalizante, que enclausura a mulher numa teia de sentido, impedindo que escutemos sua própria fala no decorrer de toda a história da humanidade”.

Ao transpormos essa interdição para o trabalho feminino na Amazônia, compreendemos a visão preconceituosa que paira sobre as mulheres. Nesse âmbito, por protagonizarem atividades econômicas, são rotuladas como masculinas, feiticeiras e por isso eclipsadas (SIMONIAN, 2001). Paradoxalmente, muitas pesquisas, no campo das ciências agrônomas, têm respaldado a importância da labuta feminina, como um veemente recurso de preservação da fauna e da flora amazônica.

Nesse sentido, sublinhamos o termo “ecofeminismo”, que foi erigido a partir do questionamento a respeito do “dualismo entre cidade e campo, entre trabalho intelectual e manual, entre o público e o privado, entre os espaços ditos produtivos e aqueles ditos reprodutivos” (SILIPRANDI, 2000, p. 63). Iça-se, assim, uma fundamental bandeira a favor de saberes – milenares – tecidos pelas mulheres amazônicas. Entrelaçados, dessa forma, em suas próprias trajetórias de vida.

É importante destacar a secundarização das mulheres no campo do trabalho rural na Amazônia, especialmente pela ausência de investimentos governamentais que poderiam alavancar cooperativas compostas por mulheres, na extração de castanha, na produção de farinha de mandioca, na pesca, entre outras práticas. A respeito dessa situação, salienta Costa (2013, p. 4) que:

É muito comum que as mulheres sejam proprietárias dos piores lotes para uso e plantio, e nestes sempre carregam a preocupação com os produtos e animais que possam ser destinados ao consumo da família, enquanto que os homens ficam com as lavouras, os produtos e os animais destinados à venda [...] outro problema é que as pequenas agricultoras, as extrativistas e artesãs, principalmente, possuem pouca visibilidade, junto aos sindicatos, aos órgãos do governo, que preferem sempre negociar com os homens.

O menosprezo governamental, em relação à mulher na Amazônia, não se resume ao contexto econômico, envolvendo, também, a violência doméstica e a gravidez precoce. Segundo Barroso (2011, p. 79), há muitas razões para a ramificação das hostilidades em objeção à figura feminina: “envolvem desde decisões e ações apreendidas pelas mulheres envolvidas, até respostas encontradas no âmbito familiar, comunitário e institucional”. Não é atípico, assim, depararmos com mulheres vítimas de agressões, muitas vezes perpetradas por seus familiares, que, por residirem em regiões de difícil acesso, não conseguem realizar uma denúncia, por conta da ausência de delegacias estruturadas para essas demandas. Em muitas situações, faltam até mesmo escriturários para registrar a ocorrência.

Além dos pesados episódios de violência doméstica, a gestação precoce se destaca como uma das principais causas do declínio da qualidade de vida das amazônidas. Os estudos de Ab'sáber (2004, p. 271) apontam que a gravidez precoce, em muitos casos, pode impelir as jovens mães ao “ingresso nos prostíbulos, ou trabalho semiescravo de domésticas, tendo por salário um pouco de comida e um canto para dormir”.

Percebemos na condição das mulheres na Amazônia a heterogeneidade que acompanha a palavra “mulher”, sendo, conseqüentemente, primordial adotarmos um sentido plural para esse vocábulo.

Assim, a compreensão dos horizontes das lutas femininas na Amazônia, marcadas pela heterogeneidade e sociodiversidade, apontam para o caminho mais justo e ético: a visão intercultural. Oliveira (2015), com base no pensamento

filosófico de Paulo Freire, evidencia que, no seio das lutas contra a opressão social, está a luta das mulheres contra a opressão sexual, étnica, de classe, etc.

O processo de libertação é complexo e plural envolvendo as diversas dimensões, que marcam fundamentalmente o ser humano: a classe, o sexo, a raça e a cultura [...] a opressão especificamente dirigida à mulher as categorias opressor-oprimido em todo o mundo (OLIVEIRA, 2015, p. 87).

Assim, é um debate que vai muito além da opressão sexual ou de gênero. O conflito entre os gêneros é apenas um fio, entremeado a uma embaraçada tessitura de dominação, injustiça e violação sobre a mulher na Amazônia, que se ramifica na agressão à sua cultura, à sua classe, à sua etnia e à sua episteme.

As mulheres vítimas de escalpelamento, ao alojarem-se no Espaço Acolher e conhecerem a Classe Hospitalar, encontram a oportunidade de obter um primeiro encontro com a lousa, de carregar um caderno e de rabiscar seus nomes com um lápis, apreendendo os seus saberes por meio da leitura e da escrita. Começam, então, a descobrir o que é matrícula, frequência e avaliação. Substituem o peso das cestas de vime, em que carregam os tubérculos de suas roças, por mochilas. Passam, dessa maneira, a descobrir a escrita das palavras que tanto escutam em seu cotidiano.

Há uma rotina educativa no cotidiano do Espaço Acolher e, no momento em que recebem autorização médica para retornarem às suas cidades, as educandas levam certificados e relatórios que registram todas as suas atividades pedagógicas.

Nesse contexto, problematizamos se a formação que as educandas, vítimas de escalpelamento, encontram na Classe Hospitalar contribui para a sua autonomia em uma sociedade predominantemente marcada pelo olhar masculino e pela exclusão social, como a Amazônia. Indagamos qual a contribuição do trabalho pedagógico desenvolvido pela Classe Hospitalar/NEP na formação crítica das educandas, vítimas de escalpelamento, sob a ótica do ser mulher na Amazônia? Na relação entre os saberes, no seio dessa formação, valoriza-se os saberes populares dessas mulheres?

Com este estudo, espera-se contribuir com a linha de pesquisa “Saberes culturais e a educação na Amazônia”, uma vez que se investiga a dinâmica de funcionamento da Classe Hospitalar no Espaço Acolher, da FSCMPA, que tem como característica o atendimento de vítimas do escalpelamento na Amazônia, para que possamos saber se e como são estabelecidas as relações entre os saberes

populares destas mulheres ribeirinhas e os saberes escolares em um ambiente hospitalar.

Defende-se a importância acadêmica desta investigação por entender que os saberes das mulheres jovens e adultas amazônicas precisam ter visibilidade nos estudos sobre educação em ambiente hospitalar, considerando que, por muito tempo, essas vozes foram excluídas nos contextos educacionais e sociais da Amazônia.

Nessa perspectiva, o levantamento das produções existentes sobre o tema, mais especificamente no estado de conhecimento, apresentado na metodologia, evidencia a necessidade de pesquisas sobre mulheres e educação, realizadas em ambientes hospitalares, dentre os quais o Espaço Acolher.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar como são construídas as relações entre os saberes populares de educandas jovens e adultas ribeirinhas e os saberes escolares da Classe Hospitalar/NEP no Espaço Acolher.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Realizar uma cartografia de saberes das educandas ribeirinhas atendidas pelo Espaço Acolher;
- Analisar como os saberes populares das educandas ribeirinhas são trabalhados pedagogicamente na classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher;
- Analisar a proposta de educação de jovens e adultas da Classe Hospitalar/NEP, identificando na prática educativa das docentes, os elementos pedagógicos que viabilizam ou não as relações entre os saberes das educandas e os saberes escolares;

Consideramos que dialogar sobre uma epistemologia de mulheres em uma região histórica, política e socialmente oprimida, como a Amazônia, torna-se importante para melhor compreender o processo educacional de mulheres jovens e adultas. Por isso, torna-se fundamental o estudo sobre a proposta educativa desenvolvida pela Classe Hospitalar e o NEP no Espaço Acolher, de maneira que se possa identificar a sua postura ético-política, considerando-se que algumas destas mulheres vivenciem a sensação de estarem em uma sala de aula pela primeira vez.

Lançamos um olhar para os saberes milenares protagonizados por estas mulheres em contraste com uma ciência eurocêntrica que, apesar de ainda manter uma aparência suntuosa, apresenta fendas, as quais são desveladas somente à luz de um processo educativo democrático, emancipatório e dialógico.

Reconduz, deste modo, a bússola científica para um campo epistemológico heterogêneo. Para tal, este estudo foi arquitetado da seguinte forma: na Introdução, apresentamos o objeto de estudo, o problema e os objetivos da investigação. Na segunda seção, expomos a trajetória metodológica desta pesquisa. Edificamos a terceira seção, por sua vez, por meio do intuito de dialogar com intelectuais que discorrem sobre temáticas basilares para este estudo, como Freire (1981), Geertz (2008), Santos, (2005), Martinic (1994) e Oliveira (2015), que trazem, em suas obras, debates teóricos que contribuem para uma ótica epistemológica mais crítica sobre o processo de edificação dos saberes e seu papel nas esferas políticas, sociais e culturais.

A quarta seção, por seu turno, descreve a trajetória histórica do NEP, ao mesmo tempo em que realiza reflexões sobre a relevância social e acadêmica deste grupo de pesquisa para a Amazônia paraense, além de apresentar o histórico da classe hospitalar do Espaço Acolher bem como a sua proposta pedagógica, voltada para a Educação de Jovens e Adultas.

A quinta, a sexta e a sétima seções apresentam os registros da cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas organizadas em categorias como: família, relações sociais, trabalho e medicina popular.

Por fim, a oitava seção dialoga sobre as estratégias pedagógicas adotadas pelas educadoras da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher que viabilizam ou não as relações entre os saberes populares e os saberes escolares, além de discorrerem sobre os embasamentos teóricos que alicerçam as suas ações educativas.

2- TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Quando você vai para o lugar [contexto social do/a educando/a], você vive aquilo é uma outra realidade. Você sai de lá com um conhecimento muito maior e muito mais vontade de ficar ali, de trabalhar aquilo, de discutir aquelas questões, você se aproxima mais do/a seu/sua aluno/a.

(VIOLETA-ESPAÇO ACOLHER, 2017).

Nesta seção, exporemos a trajetória metodológica da pesquisa. Começamos pelo estado de conhecimento, em seguida, apresentamos o tipo de estudo e enfoque metodológico, e, também, o *lócus* e participantes do estudo. Por fim, apresentamos os procedimentos de coleta, a sistematização e a análise de dados.

2.1. Estado de conhecimento

No universo de pesquisas que abrangem investigações sobre as práticas socioeducativas hospitalares, poucos são os estudos que se dedicam a voltar o olhar para os saberes de mulheres Jovens e Adultas de comunidades ribeirinhas e que vivem em espaços hospitalares para tratamento médico de longa duração. Tais lacunas foram comprovadas por meio de levantamento realizado, nos anos de 2015 e 2016, no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também nos sites referentes aos repositórios dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Os descritores utilizados foram: a) classe hospitalar; b) mulheres e comunidade ribeirinha; c) educação popular e saúde.

a) Classe hospitalar

Com o descritor classe hospitalar foram encontradas 11 produções que versam sobre as seguintes temáticas: **Representações sociais** (2); **Formação de professoras e professores** (6); **Educação infantil** (2) e **currículo** (1).

Quadro 1 – Trabalhos sobre classe hospitalar

AUTOR/A	TÍTULO	INST.	D/T	ANO
Cristiana Bressaglia Lucon	Representações sociais de adolescentes em tratamento do câncer sobre a prática pedagógica do professor de classe hospitalar	Universidade Federal da Bahia	D	2003
Simone Paes Vincent	O trabalho e a educação em urgência pré-hospitalar no Rio de Janeiro:	Universidade Federal do Rio de	D	2005

	desenvolvimento da competência e da autonomia profissional	Janeiro		
Michele Pereira Quinhones	Os saberes de uma professora e sua atuação na classe hospitalar: estudo de caso no Hospital Universitário de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria	D	2006
Osterlina Fátima Jucá	O currículo em uma classe hospitalar: estudo de caso no Albergue Pavilhão São José da Santa Casa de Misericórdia do Pará	Universidade Federal do Pará	D	2006
Ricardo Tomasini	Pedagogia Hospitalar: Concepções de profissionais sobre as práticas educativas e pedagógicas no ambiente hospitalar	Universidade Tuiuti do Paraná	D	2008
Darlison Ferreira Souza	Educação não tem idade: representações sociais e práticas educativas em saúde na Amazônia	Universidade do Estado do Pará	D	2010
Fabiana de Oliveira Goldmann	Saberes para atuação docente hospitalar: um estudo com os pedagogos que atuam nos hospitais de Santa Catarina	Universidade do Vale do Itajaí	D	2010
Maria Inês de Andrade Cruz	Classe hospitalar do Hospital Infantil Ismélia Silveira: o olhar do aluno sobre o ambiente e suas perspectivas sobre o pós-alta	Universidade do Grande Rio	D	2015
Mirelle Ribeiro Cardoso	Desafios e possibilidades da ludicidade no atendimento pedagógico hospitalar	Universidade de Brasília	D	2011
Gilda Maria Martins Saldanha	A educação escolar hospitalar: práticas pedagógicas docentes com crianças em tratamento oncológico no Hospital Ophir Loyola em Belém – PA	Universidade Federal do Pará	D	2012
Cibele Braga Ferreira	A educação continuada de professores de educação hospitalar no Hospital Ophir Loyola	Universidade do Estado do Pará	D	2014

Fonte: Banco de Teses e Dissertações CAPES/UEPA/UFPA.

Em “A educação escolar hospitalar: práticas pedagógicas docentes com crianças em tratamento oncológico no Hospital Ophir Loyola em Belém –PA”, analisou-se a estrutura da ação pedagógica realizada com crianças em um hospital de referência no tratamento do câncer em Belém. Neste sentido, aspectos didáticos, curriculares e políticos desta aplicação pedagógica foram investigados, objetivando refletir sobre as peculiaridades que envolvem este segmento educativo em um ambiente como o hospital, dentre as quais a grande carga emocional que as educadoras e os educadores enfrentam ao trabalhar em um espaço onde a dialética entre vida e morte é tão robusta.

Essa pesquisa destaca, na formação docente dos cursos de licenciatura, a necessidade de uma discussão sobre as práticas educativas em ambientes não escolares, como o hospital. Todavia, o estudo demonstra que há um hiato entre as ações pedagógicas, para além da sala de aula, e as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura, que apresentam uma carência de disciplinas que contemplem

a atuação pedagógica em múltiplas ambiências. Conseqüentemente, isso obriga as pedagogas e pedagogos, que atuam em contextos não escolares, a buscarem, de forma autônoma, uma formação permanente.

Já no estudo “Pedagogia Hospitalar: Concepções de profissionais sobre as práticas educativas e pedagógicas no ambiente hospitalar” investigou-se como as práticas pedagógicas são desenvolvidas em um ambiente hospitalar. Para tanto, propôs-se a estabelecer um registro histórico da classe hospitalar em Curitiba, tecendo, assim, importantes marcos teóricos, responsáveis por mapear os avanços e desafios referentes à formação do educador que atua em ambientes hospitalares no estado paranaense.

Os resultados apontam que muitos profissionais são instigados a superar a complexa relação entre saúde e doença, apresentando, à vista disso, diferentes estratégias pedagógicas, pautadas em uma práxis consistente, que consolida a identidade da educação hospitalar em Curitiba.

No trabalho “O currículo em uma classe hospitalar: estudo de caso no Albergue Pavilhão São José da Santa Casa de Misericórdia do Pará” refletiu-se sobre a prática e o currículo do NEP em um ambiente hospitalar. A pesquisa demonstrou que as práticas educativas nepeanas, por meio de seu currículo democrático e sensível à realidade singular do hospital, encorajam um diálogo com as mais variadas formas de saberes.

Este estudo, evidencia a importância de se legitimar esta estrutura curricular, que, sob os preceitos do pensamento filosófico e educativo de Paulo Freire, promove uma tessitura de relações de ensino, aprendizagem, diálogo e amorosidade, entre as educandas e as educandas/pacientes e os educandos/pacientes, familiares, pedagogas e pedagogos e demais profissionais de saúde. O enfoque dado permeou o arcabouço curricular da educação popular em um ambiente hospitalar e, assim como a pesquisa anterior, dedica-se a entrevistar as docentes e os docentes que atuam na área, além de fazer uma análise documental sobre o currículo e as atividades planejadas naquele contexto.

A pesquisa “Educação popular em ambiente hospitalar: construção de identidades como processo de afirmação cultural” também aborda o desenvolvimento de práticas educativas na conjuntura hospitalar, sendo que é construída a partir da necessidade de compreender como uma educanda/paciente constrói a sua representação sobre o tratamento recebido por conta do acidente de

escalpelamento. Neste aspecto, busca apontar a importância das práticas educativas promovidas pelo NEP para a reconstrução da identidade desta educanda, que passou por embates psicológicos ao ter sido escalpelada. A relevância do trabalho pedagógico nepeano, segundo o estudo, simboliza-se pelo fortalecimento da autoestima da educanda/interlocutora da pesquisa, que passou a reconhecer a importância dos seus conhecimentos. Neste sentido, ao se tornar educanda do NEP, valores como o diálogo, a amorosidade e a luta pela garantia de direitos passaram a ser perfilhados por ela.

“Educação não tem idade: representações sociais e práticas educativas em saúde na Amazônia”, desenvolvida em Manaus, almeja compreender, por meio de ações educativas em saúde, como se constrói a representação social sobre a velhice para idosos amazônicos. Este estudo demonstrou que, ao contrário do que se pode pensar, esta fase da vida está atrelada a características positivas, tais como: respeito, saúde e vida. Neste sentido, a pesquisa atenta para a importância de se aprimorar ações pautadas em educação e saúde com a terceira idade, pois estas se apresentam como um caminho profícuo não apenas para a garantia de uma longevidade, mas, também, para uma melhor qualidade de vida.

O estudo “O trabalho e a educação em urgência pré-hospitalar no Rio de Janeiro: desenvolvimento da competência e da autonomia profissional” apura as representações sociais que os profissionais possuem sobre práticas educativas em um contexto hospitalar. Analisamos a importância desta investigação, no que tange a lançar luzes para os obstáculos que se desenham ao se desenvolver ações pedagógicas em um ambiente tão complexo quanto o hospital; enfatizando, especificamente, a dissociação entre a teoria e a prática como o principal obstáculo para o trabalho docente hospitalar. Neste sentido, os resultados apontam para a necessidade de reformulação dos currículos pedagógicos, para que seja oferecido um maior suporte para as educadoras e os educadores que atuam no contexto hospitalar, possibilitando, assim, que desenvolvam uma autonomia pedagógica.

Na pesquisa “Representações sociais de adolescentes em tratamento do câncer sobre a prática pedagógica do professor de classe hospitalar”, procurou-se compreender a representação social que as crianças, em tratamento oncológico, possuem sobre as práticas pedagógicas das quais participam. Ressaltamos que este estudo apresenta grandes contribuições ao apontar que a postura diferenciada do educador, aliada a uma prática pedagógica lúdica, apresenta-se como um

contexto agradável, capaz de promover o bem-estar das educandas e dos educandos em tratamento de saúde. Os resultados são frutíferos, pois reforçam a importância do hospital como um espaço de transitoriedade entre o tratamento de saúde e o retorno da criança, ou adolescente, ao convívio escolar, ao mesmo tempo em que são amenizados os desconfortos do tratamento hospitalar.

O estudo “A formação continuada de professores da Educação hospitalar do hospital Ophir Loyola” demonstra que, no decorrer da formação docente, nas ações pedagógicas em hospitais, há uma tessitura entre as experiências pessoais e as vivências profissionais de educadoras e educadores. Esta pesquisa, assim como outros estudos realizados no contexto hospitalar, apresenta a necessidade de se possibilitar aos docentes uma formação permanente. Vale ressaltar que o sistemático aprimoramento do trabalho pedagógico deve ser acompanhado da sensibilidade, no diálogo com as peculiaridades que abarcam um contexto hospitalar, bem como com os saberes das educandas e dos educandos pacientes.

A pesquisa “Os saberes de uma professora e sua atuação na classe hospitalar: estudo de caso no Hospital Universitário de Santa Maria” mapeia os saberes provenientes das vivências de educadoras e educadores em suas práticas pedagógicas hospitalares. Desta forma, as contribuições, que esta pesquisa abarca, delineiam-se em torno da importância de valorizarmos as experiências e visões de mundo das/dos docentes, tão essenciais para a prática educativa hospitalar quanto a presença dos conteúdos curriculares em sua formação profissional. Refletimos que a pesquisa aponta em suas conclusões para uma cara discussão sobre a urgência em flexibilizarmos os cursos de pedagogia, os quais encontram-se em uma estrutura rígida, ainda extremamente pautada em uma prática tecnicista e que, por isso, não leva em consideração os saberes culturais e sociais que permeiam o cotidiano das professoras e dos professores.

“Saberes para atuação docente hospitalar: um estudo com os pedagogos que atuam nos hospitais de Santa Catarina”, por sua vez, investiga as contribuições que o curso de pedagogia proporciona aos profissionais que atuam em ambiente hospitalar. Movidos por este objetivo, catalogam os saberes encrustados em suas ações pedagógicas. A pesquisa é relevante por enfatizar que os cursos superiores não oferecem suporte necessário para os pedagogos e as pedagogas que atuam em ambientes não escolares. Estes profissionais se sentem ainda mais prejudicados pela falta de orientação sobre o trabalho pedagógico, pela frágil estrutura física do

hospital e pela ausência de diálogo entre a escola e o espaço hospitalar. Deste modo, alerta para a urgência de se pensar em formações docentes que estimulem para ações educativas pautadas na humanização, na ética e na cidadania.

“Desafios e possibilidades da ludicidade no atendimento pedagógico hospitalar” investiga a importância da ludicidade como instrumento de fortalecimento das práticas educativas hospitalares. Desta forma, ao problematizar as dificuldades, observadas na grande maioria dos espaços de saúde, em desenvolver ações lúdicas, oferece uma importante contribuição para se pensar em estratégias que possam tornar as ações educativas hospitalares mais aconchegantes e atrativas para as crianças. O estudo aponta que uma das estratégias possíveis é o próprio trabalho pedagógico das educadoras e dos educadores, pautado na criatividade, na afetividade e no diálogo, capaz de driblar entraves, como a ausência de políticas financeiras que contribui para a escassez de materiais didáticos e de brinquedos. Além disso, as instalações físicas da grande maioria dos hospitais são inadequadas, fato agravado, ainda mais, por serviços de manutenção que não atuam de forma periódica.

A pesquisa “Classe hospitalar do hospital infantil Ismélia Silveira: o olhar do aluno sobre o ambiente e suas perspectivas sobre o pós-alta” concentra-se em investigar a imagem que as crianças constroem sobre o atendimento pedagógico hospitalar, utilizando conceitos de representação sobre saúde e doença. Apresenta relevância, uma vez que contribui para o fortalecimento da legislação que ampara a obrigatoriedade de classes hospitalares em estabelecimentos de saúde. Além disso, os benefícios para a criança enferma são inúmeros, como apontam os resultados, pois, além de garantirem a continuidade do processo de escolarização, fortalecem, também, práticas de inclusão por meio do diálogo e da escuta sensível.

Observamos que essas pesquisas, apesar de apresentarem distintos objetos, possuem em comum o cenário hospitalar ou práticas educativas em saúde. Deste modo, devemos olhar atentamente para as problemáticas que são trabalhadas, principalmente as de preceitos curriculares e de representações sociais. Nosso estudo, por seu turno, apesar de também desenvolver-se em um contexto hospitalar, com jovens e adultos, almeja tangenciar, de certa forma, prismas curriculares ou construções de identidades, ainda que consideremos importante dialogar com esses preceitos.

O nosso olhar é para uma epistemologia feminista na Amazônia, pautada em uma cartografia de saberes, que envolve narrativas de mulheres ribeirinhas. Deste modo, buscamos dar visibilidade às leituras de mundo das mulheres ribeirinhas. Saberes provenientes de suas vivências e conhecimentos que não apenas garantem a sua sobrevivência, como também tecem as suas matrizes históricas, geográficas, culturais e étnicas.

b) Mulheres e comunidades ribeirinhas

Os trabalhos encontrados com o descritor mulheres e comunidades ribeirinhas circunscritos no âmbito da educação foram: **educação e comunidades ribeirinhas** (6); **currículo** (1); **representação social** (1); **educação infantil e juventude** (2); **formação docente** (2); **matemática** (2); **educação ambiental** (2).

Quadro 2 - Mulheres e Comunidades Ribeirinhas

AUTORIA	TÍTULO	INST	D/T	ANO
Ana Cláudia Peixoto Cristo	Cartografias da educação da Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidades em uma escola do município de Breve/Pará	Universidade Federal do Pará	D	2007
Ceres Ferreira Carneiro	Mulheres ribeirinhas de Calama-RO: gênero, ecofeminismo e políticas públicas	Universidade Federal de Rondônia	D	2007
Adélcio Corrêa Silva Júnior	Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas das crianças ribeirinhas	Universidade do Estado do Pará	D	2010
Andréa Silva Vieira	Representações sociais de jovens-alunos de uma escola ribeirinha sobre exploração sexual juvenil nas balsas do Marajó e as implicações na sua escolarização	Universidade Federal do Pará	D	2011
Adolfo da Costa Oliveira Neto	Educação popular do campo e território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha	Universidade do Estado do Pará	D	2011
Natamias Lopes de Lima	Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e suas relações com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA	Universidade Federal do Pará	D	2011
Acyr de Gerone Júnior	A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freirenana de educação: um estudo do projeto escola-açaí em Igarapé-Miri/PA	Universidade Federal do Pará	D	2012
Francisco Perpétuo Santos Diniz	Relações entre práticas educativas saber ambiental- territorial ribeirinho e o Desenvolvimento local	Universidade do Estado do Pará	D	2012

José Sávio Bicho de Oliveira	Alfabetização matemática no contexto ribeirinho: um olhar sobre as classes multisseriadas da realidade amazônica	Universidade Federal do Pará	D	2012
Maria Barbara da Costa Cardoso	Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos da comunidade de São João do médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA	Universidade Federal do Pará	D	2012
Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues	Professoras aposentadas em território rural ribeirinho: identidades e práticas socioculturais	Universidade Federal do Pará	T	2013
Rosiellem Cabral dos Passos de Almeida	A aprendizagem das práticas culturais ribeirinhas de Mapiraí de Baixo em Cametá-PA	Universidade do Estado do Pará	D	2013
Nazaré Serrat Diniz de Souza	Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com educação profissional: análise da experiência da casa da escola da pesca	Universidade Federal do Pará	T	2015
Tássia Cristina da Silva Pinheiro	Análise de registro de representação semiótica em uma atividade matemática com ribeirinhos Muanenses	Universidade do Estado do Pará	D	2015
Edwana Nauar de Almeida	O corpo escalpelado: possibilidades e desafios docentes no cotidiano de mulheres ribeirinhas na Amazônia paraense	Universidade Federal do Pará	D	2016
Raimunda Kelly Silva Gomes	Educação ambiental: saberes e percepções socioambientais dos docentes de uma escola ribeirinha do assentamento agroextrativista do Anauerapucu, Santana-AP	Universidade Federal do Pará	T	2017

Fonte: Banco de Teses e Dissertações CAPES/UEPA/UFPa.

Ana Cláudia Cristo se dedica a pesquisar o Planejamento curricular de uma escola, localizada em uma comunidade madeireira ribeirinha, no município de Breves”. O destaque da dissertação intitulada de “Cartografias da educação da Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidades em uma escola do município de Breve/Pará” é a preocupação da pesquisadora em estabelecer um registro histórico da constituição de vilarejos e povoados ribeirinhos e as suas relações com a atividade de extração da madeira, em Breves. A pesquisa conclui que o currículo escolar peca por não problematizar as práticas madeireiras nas localidades, haja vista que em seu projeto político pedagógico há um evidente enfoque para a agroecologia.

Na pesquisa intitulada de “Mulheres ribeirinhas de Calama-RO: gênero, ecofeminismo e políticas públicas”, Ceres Carneiro se debruça sobre a realidade de 7 mulheres ribeirinhas que residem em Porto Velho, a partir do prisma da relação entre trabalho feminino e ecologia. A pesquisa apresenta cruciais contribuições para o campo do ecofeminismo e a sua representatividade, na perspectiva de um desenvolvimento sustentável que respeite as culturas locais dessas mulheres. Além disso, evidencia a educação como uma importante fonte de amadurecimento dessas práticas.

A pesquisa denominada de “Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas das crianças ribeirinhas” de Adélcio Silva Júnior, busca mapear o imaginário amazônico entremeado nas brincadeiras de crianças ribeirinhas, que também fazem parte da própria edificação de práticas educativas desta localidade.

Andréa Silveira nos remete à triste realidade da prostituição das balsas, ainda intensa no município do Marajó. A partir de uma pesquisa extremamente sensível, intitulada de “Representações sociais de jovens-alunos de uma escola ribeirinha sobre exploração sexual juvenil nas balsas do Marajó e as implicações na sua escolarização”.

Adolfo Oliveira Neto realiza uma pesquisa que desvela processos caros de educação popular em comunidades ribeirinhas na Amazônia, desenvolvidas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP. O seu estudo demonstra que as práticas de educação popular nepeanas, levam em consideração os saberes espaciais, tornando o território um elemento basilar para os conteúdos educativos desenvolvidas com turmas de jovens e adultos. De modo que “Educação popular do campo e território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha” é um importante registro histórico do NEP na Amazônia paraense.

Natamias Lima apresenta um estudo intitulado de “Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e suas relações com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA” que se debruça sobre a realidade educativa de uma comunidade ribeirinha. De forma a investigar a relação entre os saberes culturais ribeirinhos e os saberes escolares de uma escola multisseriada.

Acyr de Gerone abraça do desafio de investigar por meio do estudo denominado de “A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua

relação com a concepção freireana de educação: um estudo do projeto escola-açaí em Igarapé-Miri/PA” como ocorre a relação entre a prática educativa desenvolvida por professoras e professores ribeirinhos de uma escola localizada no município de Igarapé-Miri e os preceitos freireanos. Bem como este entrelaçamento interfere no processo de inclusão socioeducacional da comunidade que vive em torno da escola.

O olhar de Francisco Diniz em “Relações entre práticas educativas saber ambiental- territorial ribeirinho e o Desenvolvimento local”, se debruça sobre conhecimentos forjados a partir das próprias experiências cotidianas da comunidade e que são passíveis de transmissão e reelaboração.

José de Oliveira, em sua dissertação intitulada de “Alfabetização matemática no contexto ribeirinho: um olhar sobre as classes multisseriadas na realidade amazônica,” aborda a alfabetização matemática em classes multisseriadas ribeirinhas, no município de São Domingos do Capim na região amazônica.

Barbara da Costa realiza um estudo que se debruça a analisar a relação entre os saberes ribeirinhos e quilombolas com a prática de educação de jovens e adultos em uma comunidade de Abaetetuba. As conclusões da investigação, denominada de “Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos da comunidade de São João do médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA,” apontam para a existência de abismos entre as políticas educativas e a prática de EJA, no local.

Pesquisar a vida de mulheres aposentadas é a escolha investigativa de Isabel França, em uma comunidade ribeirinha, que culminou com a tese intitulada de “Professoras aposentadas em território rural ribeirinho: identidades e práticas socioculturais.” O seu estudo demonstra a circularidade de memórias, saberes e culturas existentes nos sentidos de professoras aposentadas e da população local, sobre as experiências dessas mulheres que são compartilhadas com a comunidade.

Rosiellem Almeida, em “A aprendizagem das práticas culturais ribeirinhas de Mapiraí de Baixo em Cametá-PA,” investiga a realidade não escolar ribeirinha e seus movimentos epistêmicos que se codificam na ação e na reflexão perpetradas pela população local.

A realidade socioeducativa da juventude ribeirinha de Belém é apresentada através do olhar de Nazaré Souza. Por meio da pesquisa, “Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com educação profissional: análise da experiência da casa da escola da pesca”, realiza uma interface entre educação,

política e sociedade, ao analisar uma escola pesqueira que funciona em regime de pedagogia da alternância. Segundo os resultados da investigação, esse contexto educativo permite um diálogo entre os saberes populares e os saberes científicos. Contribuindo para o empoderamento da população local.

O enfoque de Tássia Pinheiro é para o ensino da matemática em uma comunidade ribeirinha. Seu estudo intitulado de “Análise de registro de representação semiótica em uma atividade matemática com ribeirinhos Muanenses”, mostra que os conceitos matemáticos possuem múltiplas interpretações, por parte das educandas e dos educandos, a partir do momento em que passa a dialogar com a realidade local. Especificamente, essa investigação contextualiza as aulas de matemática especialmente pela cultura do açaí. Um símbolo antropológico e gastronômico para a região ribeirinha amazônica.

Edwana Almeida, ao elaborar “O corpo escalpelado: possibilidades e desafios docentes no cotidiano de meninas ribeirinhas na Amazônia paraense,” apresenta uma interessante pesquisa sobre a análise da ação pedagógica de professoras e professores com meninas vítimas de escalpelamento, explorando as possibilidades e desafios desse genuíno cotidiano escolar.

A pesquisa de Kelly Mota apresenta importantes contribuições para o campo da educação ambiental. Conduzindo um estudo que se debruça sobre as percepções que professoras e professores de uma escola ribeirinha, localizada em um assentamento agroextrativista no estado do Amapá. A pesquisadora deixa pistas, em “Educação ambiental: saberes e percepções socioambientais dos docentes de uma escola ribeirinha do assentamento agroextrativista do Anauerapucu, Santana-AP,” que levem à edificação de um currículo de cunho interdisciplinar para o amadurecimento da educação ambiental.

C) Educação popular e saúde

Utilizamos, também, o descritor educação popular e saúde, encontrando importantes pesquisas que se concentram, sobretudo, no Rio Grande do Norte: **Sabedoria Popular (1); Educação Popular e identidade (1); Educação popular e psicologia (1); Educação popular e ética (1)**

Quadro 3-Educação popular e saúde

AUTOR (A)	TÍTULO	INST	T/D	ANO
Nísia Brasileira Souza	Saúde e saber popular: um estudo de caso dos “raizeiros e mangaieiros (“doutores populares”) na cidade de Natal	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	D	1990
Wany Marcele Costa Góes	Educação Popular em um ambiente hospitalar: construção de identidades como processo de afirmação cultural	Universidade Federal do Pará	D	2012
Patrícia Cerpa de Souza Batista	Ética no cuidado em saúde na formação universitária na perspectiva da educação popular	Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa	T	2012
Marísia Oliveira da Silva	Psicologia humanista e educação popular na atenção primária à saúde	Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa	T	2013

Fonte: Banco de Teses e Dissertações CAPES/UEPA/UFGA.

O estudo de Nísia Souza leva para um importante diálogo sobre as potencialidades da medicina popular para a garantia da qualidade de vida de coletivos subalternizados, na pesquisa intitulada de “Saúde e saber popular: um estudo de caso dos raizeiros e mangaieiros (doutores populares)” na cidade do natal.

O estudo “Educação popular em ambiente hospitalar: construção de identidades como processo de afirmação cultural” também aborda o desenvolvimento de práticas educativas na conjuntura hospitalar. A pesquisa é construída a partir da necessidade de se compreender como uma educanda/paciente constrói a sua representação sobre o tratamento médico, a qual foi submetida, por conta do acidente de escalpelamento.

Neste aspecto, o estudo busca apontar a importância das práticas educativas promovidas pelo NEP para a reconstrução da identidade desta educanda, que passou por embates psicológicos ao ser acometida pelo escalpelamento. A relevância do trabalho pedagógico nepeano, segundo o estudo, simboliza-se pelo fortalecimento da autoestima da educanda/interlocutora da pesquisa, que passou a reconhecer a importância dos seus saberes culturais. Neste sentido, ao se tornar educanda do NEP, valores como o diálogo, a amorosidade e a luta pela garantia de direitos passaram a ser perfilhados por ela.

Patrícia Batista se debruça sobre as contribuições da educação popular em saúde para valores éticos na formação universitária, a partir de um projeto de extensão intitulado de “Educação Popular e atenção à Saúde da Família na pesquisa Ética no cuidado em saúde na formação universitária na perspectiva da educação popular”.

Marisia Silva promove um pertinente diálogo entre Paulo Freire e Karl Rogers a partir do estudo sobre o projeto de extensão “para além da psicologia clínica clássica”, em Psicologia humanista e educação popular na atenção primária à saúde.

Assim, para a condução do estado de conhecimento, como anteriormente anunciado, escolhemos três descritores que são basilares em nosso objeto de pesquisa: a) educação hospitalar; b) Mulheres e comunidades ribeirinhas; c) Educação Popular e Saúde.

Notamos que na primeira temática, o enfoque é para a formação de docente no contexto hospitalar e a educação infantil. A palavra mulher, em sua maioria, é absurdamente silenciada.

A segunda tônica, embora não seja tão rarefeita com relação às pesquisas voltadas para a realidade da mulher ribeirinha, ainda está concentrada em áreas como a antropologia e a geografia. Os estudos, referentes ao campo educativo, não sinalizam para os saberes e vivências das mulheres ribeirinhas.

O terceiro e último ponto, condensa interessantes investigações que interseccionam as políticas de saúde e a educação popular embora, necessitem maturar a sua ótica sobre as mulheres na dinâmica social.

Nosso estudo, por seu turno, apesar de também desenvolver-se em um contexto hospitalar, com jovens e adultos, almeja tangenciar, de certa forma, prismas curriculares ou construções de identidades, ainda que consideremos importante dialogar com esses preceitos.

O nosso olhar é para uma epistemologia feminista na Amazônia, pautada em uma cartografia de saberes, que envolve narrativas de mulheres ribeirinhas. Deste modo, buscamos dar visibilidade às leituras de mundo das mulheres ribeirinhas. Saberes provenientes de suas vivências e conhecimentos que não apenas garantem a sua sobrevivência, como também tecem as suas matrizes históricas, geográficas, culturais e étnicas.

2.2 Tipo de Estudo e Enfoque metodológico

Neste estudo, realizaremos pesquisa de campo com enfoque qualitativo. Na pesquisa qualitativa, segundo Pimenta (2006, p. 73), “o [a] pesquisador [a] vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis”, mas considerados em sua totalidade.

A pesquisa qualitativa alicerça relações democráticas entre o/a intelectual e os/as coparticipantes da investigação. Desta forma, as mulheres ribeirinhas precisam ser protagonistas da pesquisa, apresentando as suas próprias interpretações sobre suas práticas cotidianas.

Esse tipo de pesquisa demanda a necessidade de a pesquisadora e o pesquisador buscarem, no próprio ambiente natural, o seu *corpus* de análise (SILVERMAN, 2009). Nessa perspectiva, para Lüdke e André (1986, p. 12), a pesquisa qualitativa é naturalística, pois:

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas, devem ser referenciadas ao contexto onde aparecem.

Essas referências são fundamentais para que a pesquisadora e o pesquisador possam obter uma visão fidedigna sobre o meio onde o seu estudo se desenvolve. Em outros termos, a investigação científica deve estar conectada à realidade das mulheres ribeirinhas em um contexto marcado pelo íntimo contato com o solo, com a floresta e com os rios amazônicos, que apresenta, deste modo, especificidades que ajudam a cerzir as suas próprias identidades. O alinhavo das narrativas destas participantes é atravessado por retratos geográficos, históricos, culturais e antropológicos amazônicos, que são diversos. Assim, as mulheres ribeirinhas, por meio de suas relações sociais e familiares, compartilham empirias, tradições e visões de mundo. Deste modo, uma das principais chancelas na esfera da pesquisa qualitativa, tanto do ponto de vista epistemológico quanto do metodológico, é o seu caráter hermeticamente descritivo (GUERRA, 2006).

A descrição se configura como importante prisma da pesquisa qualitativa e, para Flick (2008, p. 21), vem ao encontro de uma:

Mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida fazem com que cada vez mais os [as] pesquisadores [as] enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Tratam-se de situações tão novas

para eles [as] que suas metodologias dedutivas tradicionais questões e hipóteses de pesquisas obtidas a partir de modelos teóricos e testados sobre evidências empíricas- agora fracassam devido à diferenciação dos objetos. Desta forma [...] em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários *conceitos sensibilizantes* para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados.

Consideramos preponderante, na pesquisa qualitativa, a adoção dos conceitos sensibilizantes, como o diálogo, a escuta sensível e o respeito nas relações humanas, pois, “permitem amplo acesso ao âmbito específico de processos relevantes, em um campo podem representar o ponto de partida para a pesquisa” (FLICK, 2008, p. 104), ajudando-nos, deste modo, a não perdermos o foco central do estudo.

Flick (2008, p. 104-105), ao explicar os conceitos sensibilizantes, exemplifica:

Ao estudarmos a vida cotidiana institucional do aconselhamento, um conceito como confiança comprovou sua utilidade. Este conceito pode ser aplicado, por exemplo, a aspectos das interações entre conselheiros e clientes; podendo também ser utilizado o estudo de outros aspectos – como tarefa de conselheiro, as impressões dos clientes acerca da instituição e suas percepções a respeito da competência do conselheiro –, em relação à problemática de como fazer de uma conversa uma consulta, e assim por diante.

Flick (2008) lança luzes sobre o próprio cenário da nossa pesquisa. Ao escolhermos os conceitos sensibilizantes citados, podemos ressaltar o próprio exercício dialógico desenvolvido entre as educandas/pacientes e a equipe interdisciplinar que atua no Espaço Acolher, que nos possibilitará a compreensão de como ocorrem os compartilhamentos de culturas, sentimentos e experiências presentes nesse coletivo, marcado pela diversidade cultural.

Para Freire (1986, p. 44), “todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos”, interpretação que ampliamos para os processos pedagógicos, que estão entremeados nas relações no Espaço Acolher por meio do exercício dialógico.

Cabe ressaltar que o ato de se comunicar implica ouvir o/a outro/a. Neste sentido, “somente quem escuta paciente e criticamente, o [a] outro [a], fala com ele [a]” (FREIRE, 2002, p. 43). Desta forma, por meio da **categoria sensibilizante escuta**, e da relação dialética entre a oralidade e a escrita, seremos capazes de analisar como as mulheres atendidas pela Classe Hospitalar/NEP, no Espaço Acolher, que se encontram distantes de suas casas e de seus/as familiares, expressam seus medos, angústias e expectativas.

O afincio em traduzir os diversos sentimentos, que acompanham estas educandas/pacientes, não pode ser concretizado sem uma postura respeitosa por parte da educadora e do educador nos processos socioeducativos. O respeito à figura humana, a partir de uma visão freireana, desperta a seguinte inquietação: “como posso respeitar a curiosidade do [a] educando [a] se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca pelo saber, temo revelar o meu desconhecimento?” (FREIRE, 2002, p. 27). Deste modo, a categoria sensibilizante **respeito ao outro** se apresenta como uma das vias fundamentais para esquadriharmos as relações entre os saberes populares, protagonizadas pelas educandas/pacientes, e os conhecimento científicos, presentes na ação pedagógica da Classe Hospitalar/NEP do Espaço Acolher. Depreendemos, assim, que estas categorias se apresentam como referenciais para estabelecermos parâmetros relativos ao cotejo entre os modos de vida ribeirinhos e os urbanos, tendo em vista que estas educandas, por conta do tratamento médico periódico, dividem as suas vidas nesses diferentes espaços.

Os conceitos sensibilizantes nos outorgam a desvelar a trama dialética protagonizada pelas mulheres ribeirinhas em seus contextos socioculturais, no sentido de que nos orientam para concepções investigativas preponderantes. Dentre elas, destacamos a importância de se pesquisar os saberes populares vivos, orquestrados por estas mulheres. Sentidos epistemológicos que as auxiliam na luta pelas suas resistências, passando, assim, por sistemáticas mutações, condicionadas a preceitos antropológicos, ontológicos e educativos.

A fim de lançarmos luzes para as contradições na vida social e educacional das mulheres ribeirinhas na Amazônia, adotamos uma **abordagem dialética** para a presente pesquisa. Segundo Diniz e Silva (2008, p. 3):

O exercício dialético nos permite compreender que o homem [mulher] enquanto ser histórico na produção de uma vida material estabelece relações de negação com o mundo e com ele próprio, criando contradições e gerando conflitos nas relações que se tornam a base da organização da vida social.

Esses conflitos, presentes na vida social, longe de serem ocultados por uma visão epistemológica tradicional, passam a ser problematizados na abordagem dialética.

Ao levarmos essa reflexão para o cenário em que se encontram as mulheres ribeirinhas, não podemos deixar de considerar que elas carregam religiosidades,

costumes e culturas múltiplas, evidenciando a diversidade social e histórica amazônica, que não pode ser ofuscada por uma visão científica neutra.

Consideramos, assim, a **abordagem dialética** como capaz de romper com a neutralidade científica (KONDER, 1981), não deixando, obviamente, de cultivar uma vigilância crítica sobre os diferentes caminhos que o comportamento dialético pode nos proporcionar.

Konder (1981, p. 7) nos lembra que a dialética possui raízes gregas: “era, na Grécia antiga, a arte do diálogo. Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”.

O pensamento dialético também foi uma das maiores evidências no campo de conflitos entre as ideias marxistas e hegelianas. Em outros termos, ao interpretarmos a crítica de Karl Marx a Hegel, evidenciando que “as ideias se sistematizavam na ideologia – compêndio das ilusões através das quais os homens [mulheres] pensavam sua própria realidade de maneira enviesada, deformada, fantasmagórica” (MARX; ENGELS, 2001, p. 21-22), entendemos que a concretude do mundo não era posta em evidência. Sendo assim, a realidade deve ser, também, o ponto de partida do pensamento dialético. Demonstrando, para as Ciências Sociais, o risco de não banalizarmos uma abordagem que, se tratada com rigor e maturidade epistemológica, garante a consistência de uma pesquisa voltada para o mundo concreto.

Essa densidade, que deve estar presente no cuidado ao desfrutarmos da abordagem dialética em detrimento de uma visão científica metafísica, deve ser vista “como processo de uma busca que toma consciência de si mesma e se avalia criticamente e não um método no sentido de um procedimento mecanicamente aplicável” (OLIVEIRA, 2004, p. 51). Por isso, não podemos pensar de maneira dogmática a respeito da dialética.

O estudo investigativo sobre as mulheres na Amazônia aponta para a impossibilidade de restringir-se a uma visão compartimentada do ato de pesquisar, adotando-se um posicionamento *apriorista*, “que atribui um papel central a experiências ou raciocínios *a priori*” (DEMETRIUS, 2015, p. 27). Tal equívoco provocaria uma clivagem entre a objetividade e a subjetividade, que fazem parte da própria tessitura histórica.

Vieira (*apud* FRIGOTTO, 1989, p. 75), em termos do pensamento dialético, considera que:

O pensamento, as ideias são o reflexo, no plano da organização nervosa superior, das realidades e das leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento, têm suas leis específicas, as únicas reais, de modo que só competem à reflexão racional apoderar-se das determinações existentes entre as várias coisas e dar-lhes expressão abstrata, universalizada, que corresponde ao que se chamará então de ideias e proposições.

O pensamento dialético possibilita identificar as contradições sociais na realidade de mulheres na Amazônia, como na compreensão de que, embora o pensamento hegemônico associe as mulheres amazônidas a uma certa mansidão, proveniente do mutismo de suas vozes e da fragilidade de seus corpos, elas também são capazes de indignarem-se e de rebelarem-se ao se perceberem em uma condição de injustiça. Essa rebeldia, por sua vez, não apenas germina no embate entre as classes elitizadas e as camadas oprimidas. No contexto popular, conflitos também florescem entre as próprias mulheres, movidos por interesses múltiplos, que vão para além da esfera política e econômica, perpassando, também, pelo campo do conhecimento. Na visão de Kosik (*apud* FRIGOTTO, 1989, p. 80):

[...] para que o pensamento possa mover-se do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatividade, da evidência, e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação dessa objetividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O pesquisador deve se conscientizar.

Na pesquisa de enfoque dialético, há necessidade de se manter uma vigilância, no sentido de não nos atermos a opiniões téticas, que possam afastar-nos do objeto de estudo. O questionamento sobre alguns juízos, neste estudo, é crucial, dentre eles a ideia de que o acidente de escarpelamento deixou às mulheres um déficit cognitivo que reflete na negação de seus saberes populares, nas suas didáticas e nas suas visões de mundo. Ao buscar romper com esse fatalismo cognitivo, recorreremos ao enfoque da dialética como um instrumento de ruptura dessas ideologias.

Para Freire (1987b, p. 35), “a realidade concreta é algo mais que os fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos”. Devemos realizar, dessa forma, a

tessitura entre o abstrato e o concreto, ou seja, desvelando as potencialidades pedagógicas das educandas que não foram radicalmente perdidas com o acidente, procurando, assim, perceber o real sem “dissimulações”, respeitando o próprio ponto de vista dessas mulheres.

Em relação ao processo de apreensão vigilante e crítica da realidade, por parte da pesquisadora e das participantes, exige-se a sistematização dessas múltiplas apreensões do real a partir da relação dialética entre sujeito e objeto e entre a teoria e a prática, consideradas indispensáveis.

Demo (1982) defende a interação entre a teoria e a prática, que se configura como crucial para que as teses epistemológicas possam experimentar um amadurecimento, no sentido de saírem de um contexto puramente abstrato e enfrentarem realidades heterogêneas, como a Amazônica.

O rompimento da epistemologia eurocêntrica ortodoxa possui como pilar a relação dialética entre a teoria e a prática. Em outros termos, “a teoria pode ser absoluta, abstrata, utópica, universal; a prática, por sua vez, é relativa, concreta, realizada, particular” (DEMO, 1987, p. 108). A relatividade da prática demonstra os limites de uma visão teórica homogênea e avessa aos contrastes da realidade social.

Assim, no contexto da Amazônia, “deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno” (MAO *apud* GADOTTI, 1990 p. 4). Isto é, a interpretação dos fenômenos apreendidos não é uma exclusividade da pesquisadora e do pesquisador, mas também da própria elucidação das interlocutoras envolvidas na investigação.

O aspecto dialético da pesquisa é destacado por Minayo (2001, p. 13), ao assinalar que “o objeto das ciências sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço [...] vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro”; e essa historicidade não é estática.

A dinâmica histórica nutre-se dos desafios contemporâneos, que, ao dialogarem com vertentes dialéticas, possibilitam a ramificação de novas epistemologias, como as que se fazem presentes no pensamento de Boaventura de Souza Santos, cuja produção privilegia o saber do senso comum (SANTOS, 2008), alinhavado em distintas realidades, como a das mulheres que vivem na Amazônia.

Precisamos, assim, em nossa pesquisa, de um paradigma capaz de “refletir sobre as práticas sociais cotidianas construídas em uma realidade cultural própria e marcada pela precariedade social” (OLIVEIRA, 2004, p. 11). Nessa perspectiva, consiste em uma realidade escassa, mas, por outro lado, nela há também uma práxis de resistência, protagonizada pelas camadas sociais subalternas. Um contexto marcado pela dialética entre o físico e o simbólico.

Diante disso, adotamos, como caminho metodológico, a **cartografia simbólica**, que vem sendo delineada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, tendo como base a produção intelectual de Boaventura de Souza Santos.

Para Oliveira (2004, p. 15), a cartografia simbólica possibilita “o mapeamento de traços da história e da cultura [...] mantidos pela comunicação oral mas sem registro”, permitindo, assim, visualizar uma realidade a partir de múltiplos saberes.

Silva *et al* (2011, p. 64) explicam que a cartografia simbólica é um caminho metodológico, que se configura como uma forma “de representar e analisar as experiências sociais desperdiçadas pelo modelo da racionalidade ocidental. [...] outro tipo de racionalidade, que considere, a ideia de que há, nas práticas sociais, memória cultural”.

Essa memória cultural representa as múltiplas racionalidades, tecidas por muitas mãos. Consideramos ser um artesanato epistemológico que abre fendas à racionalidade ocidental, constituindo o que Mota Neto e Oliveira (2015) chamam de comunidade intelectual, que é, todavia, invisibilizada por “uma cegueira a respeito [...] dos modos não europeus de pensar e da produção e reprodução da relação colonial/imperial” (TORRES, 2010, p. 395). Por isso o apuro em mapear esta racionalidade insular por meio de uma cartografia simbólica.

Santos (1988, p. 142) trata da cartografia simbólica do direito, que:

Pressupõe o conhecimento prévio dos princípios e procedimentos que presidem à produção e ao uso de mapas, para o que recorro à ciência e a (arte?) que os estuda de modo sistemático, a cartografia. [...] Espero despertar em vos o interesse pelo mundo fascinante dos mapas.

Percebemos a interação dialética entre ciência e arte esboçada na cartografia simbólica, que proporcionou importantes contribuições epistemológicas de Santos (2002) para a sociologia jurídica, colaborações essenciais, que podem ser estendidas para a educação. A realidade é dialética, segundo Santos (1988), porque

possui composições físicas, espaciais e simbólicas, sendo o imaginário a matriz de uma nova compreensão de mundo, por ser legitimadora destas férteis vivências.

Mota Neto e Oliveira (2003, p. 55) falam de “conceitos, imagens e recepções partilhadas que são transmitidas de uma geração a outra”. Neste sentido, as mulheres, que irão compor este estudo, são detentoras de gestos, símbolos e linguagens diversificadas, responsáveis por tecer as suas próprias empirias.

Armando Silva (1998) denomina de cartografia simbólica ou sociologia cartográfica:

[...] uma expressão de concepções sociais e simbólicas de grupos sociais e/ou indivíduos a respeito de um território, não admitindo, portanto, cortes precisos, é caracterizada pela linha interrompida: graficamente, tem a forma de croqui (ARMANDO SILVA *apud* NIEMEYER, 1998, p. 12).

Diferentemente de uma cartografia física, com traçados definidos, a proposta é um mapeamento volúvel, acompanhando a própria dinâmica social. Santos (2002, p. 101) complementa que “em termos epistemológicos a cartografia é uma ciência muito complexa pois combina características das ciências naturais e das ciências sociais”. Desta forma, a transição paradigmática da ciência moderna para a pós-modernidade está imbricada nessa cartografia.

Ao analisarmos a cartografia simbólica de Boaventura Souza Santos, o que nos chama a atenção é a forma como ele estabelece uma tessitura entre os elementos presentes em um mapa tradicional e os elementos que compõe a arquitetura de um mapeamento metafórico. Assim, acreditamos que esta vertente se define como dialética por englobar aspectos objetivos e subjetivos da realidade social. Para Santos (1988, p. 143):

A principal característica dos mapas reside em que, para desempenharem adequadamente as suas funções, têm inevitavelmente de distorcer a realidade. Jorge Lis Borges conta-nos a história do imperador que encomendou um mapa exato de seu império [...] os melhores cartógrafos da época empenharam-se a fundo neste importante projeto. Ao fim de muitos trabalhos, conseguiram terminá-lo. Produziram um mapa de exatidão insuperável, pois que coincidia ponto por ponto com o império. **Contudo, verificaram, com grande frustração, que o mapa não era muito prático. Pois que era do tamanho do império** (grifo nosso).

Interpretamos que a exatidão insuperável não contribui muito para que uma cartografia conserve a sua utilidade. Em outros termos, as dimensões de um mapa, sobretudo o simbólico, devem apresentar distorções com relação à realidade. Tais distorções, em um mapa simbólico, são propositais, sobretudo no sentido de se

evidenciar as “linhas cartográficas invisíveis [...] feitas pelas populações do terceiro mundo, as populações tradicionais” (SILVA *et al*, 2011, p. 64-65), contrapondo-as, assim, às linhas cartográficas visíveis traçadas pela racionalidade eurocêntrica.

Ao distender-se uma cartografia, exige-se levar em consideração três elementos fundamentais: a escala, a projeção e a simbolização. Estes prismas cartográficos, embora independentes, inter-relacionam-se (SANTOS, 2002). Sobre a escala:

Quando somos convidados para uma festa na casa cuja localização não conhecemos, nosso anfitrião desenha-nos provavelmente um esboço que nos orienta eficazmente, **apesar de representar, pobremente as características do espaço envolvente que temos de percorrer até o nosso destino**. Ilustração semelhante pode ser retirada dos *portulados*. Os mapas medievais das costas e dos portos que, apesar de representarem muito imperfeitamente o globo terrestre, orientavam com segurança os navegadores. (SANTOS, 2012 p. 143, grifo nosso).

Desta forma, as finalidades de cada mapa dependem principalmente da escala. Macedo (2009, p. 22) a descreve como “uma relação entre a realidade e a representação em mapas por signos”. Neste sentido, uma escala de grandes dimensões caracterizará o mapa como representativo. O seu oposto, ou seja, uma escala em espessuras modestas, definirá um mapeamento de orientação.

Consideramos que, para a construção de nossa cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas, almejaremos uma cartografia simbólica de grande escala, capaz de atentar para as especificidades religiosas, alimentícias, econômicas, dentre outras particularidades antropológicas e educativas, protagonizadas por mulheres em municípios ribeirinhos da Amazônia paraense.

Designada a função da escala na cartografia simbólica, Santos (2002) parte para o segundo prisma cartográfico que é a projeção. Para Longley *et al* (2013, p. 36), as “projeções cartográficas necessariamente distorcem a terra”, uma vez que as superfícies curvas do globo devem se tornar planas na elaboração da cartografia para o seu melhor manuseio.

Santos (2002) explica que em uma cartografia simbólica, não apenas a técnica e a função determinam uma projeção, mas também os aspectos ideológicos:

Durante a guerra fria, os meios de comunicação ocidentais popularizaram a representação da união soviética num mapa-múndi desenhado segundo a projeção cilíndrica de *Mercator*, **e como este tipo de projeção exagerada na área das zonas em latitudes intertropicais, o tamanho da União Soviética era inflacionada e assim se dramatizava a medida da ameaça comunista**. (SANTOS, 2002, p. 203, grifo nosso).

O exagero, na área das zonas em latitudes intertropicais, ilustra a aproximação entre a projeção e a violenta relação entre centro e periferia globais nas cartografias simbólicas, ou seja, em uma cartografia abissal, as latitudes cartográficas de países eurocêntricos são acentuadas, enquanto que os traçados das geografias insulares são descorados. Em outros termos, ao pensarmos na invasão eurocêntrica em solo amazônico, precisamos de uma cartografia simbólica, detentora de uma projeção que “negue o mito civilizatório e a inocência da violência, descubra-se: o eurocentrismo e a falácia desenvolvimentista” (OLIVEIRA, 2015, p. 90). Evidencia-se, assim, as geografias insulares produzidas como inexistentes.

A legitimação de histórias e culturas do sul global, especialmente na Amazônia, em uma cartografia simbólica, exige uma simbolização fiel a estas especificidades. Trata-se de “uma definição dos símbolos e convenções cartográficas que representarão as informações geográficas em um mapa ou carta” (MENEZES, 2013, p. 14). No mapeamento simbólico, haverá uma aproximação com a representação literária da realidade:

[...] duas formas de representação literária da realidade e ilustra a oposição entre elas entre a Odisseia de Homero e a bíblia. A Odisseia descreve a natureza trágica e sublime da vida heroica, uma descrição totalmente exteriorizada, uniformemente iluminada, com todos os acontecimentos ocupando o prosaetno e a todos sendo atribuído um significado inequívoco [...] ao contrário, **a bíblia representa o sublime e o trágico no contexto da vida comum [...] e a descrição é sensível à complexidade dos problemas humanos** (SANTOS, 2002, p. 217, grifo nosso).

Sobre a importância dos símbolos nas cartografias, Salomão, Marques e Santos (2015, p. 72) explicam que os símbolos “são a linguagem gráfica dos mapas e sua seleção e *design* garante que grande parte dos propósitos do mapa será bem sucedido”, ou seja, as gravuras, em um mapa, não devem ser apenas ilustrativas, elas devem explicar uma realidade. Interpretamos, assim, que uma cartografia simbólica, no contexto amazônico, não deve apenas retratar a subalternidade da mulher, muito mais do que isso, necessita despir o imaginário patriarcal que sustenta essa opressão.

Schmink e Marliz (2016, p. 25) apontam que, por conta de uma tradição machista, “muitas vezes o homem chefe de família é o único membro da família que a representa em associações comunitárias da Amazônia”. Esta visão patriarcal abstrata enfraquece a participação política feminina na Amazônia.

Neste sentido, necessita-se “refletir sobre os saberes, imaginários e representações [...] construídas em uma realidade cultural própria” (OLIVEIRA, 2004, p. 11), compreendendo os movimentos de resistência feminina que procuram romper com esse imaginário patriarcal.

A cartografia simbólica, então, por meio da escala, da projeção e da simbolização constitui caminho metodológico para o desenvolvimento de nosso estudo, e será, dialeticamente, uma construção e orientação no descobrimento das epistemologias feministas amazônicas.

Esta pesquisa também está alicerçada pela **pesquisa colaborativa**, modalidade investigativa tida como um estudo para a ação, tracejada por uma valorosa criticidade. Considera que “toda a atividade docente a qual o [a] professor [a] exerce as competências de ator [atriz] em situação, poderá se abrir para uma investigação” (DESGAGNÉ, 2007, p. 11). A colaboração, para Barbosa (2003, p. 209), permite a “reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas”, fomentando, assim, uma construção coletiva de conhecimento.

Para Pimenta (2006), uma das principais características dessa categoria de pesquisa é o estabelecimento de vínculos entre diferentes grupos sociais. Neste sentido, consideramos ser fundamental, em nosso estudo, erigimos conexões com as gnosiologias, corporeidades, práticas e imaginários das mulheres ribeirinhas.

Ibiapina (2008, p. 25) aponta que a “pesquisa colaborativa surge no âmbito da educação como alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios”, partindo, nesse aspecto, de uma visão que considera os processos educativos em sua concretude:

Os conhecimentos são coproduzidos sem perder de vista o contexto sociopolítico mais geral, no qual se procuram desvelar as relações opressoras de poder; denunciar o autoritarismo e a burocracia das relações calcadas no discurso cientificista, que apregoa soluções meramente técnicas para qualquer problema e fazer críticas à ideologia dominante e à situação de opressão, acenando com a possibilidade de auxiliar a transformar as realidades instituídas. (IBIAPINA, 2008, p. 26).

Compreendemos que a pesquisa colaborativa vem ao encontro de novos paradigmas, marcados pelo engajamento ético, político e cultural com as camadas sociais subalternizadas que residem em esferas agredidas pela globalização capitalista, como as existentes na Amazônia paraense.

As populações amazônicas necessitam, assim, de uma pesquisa preocupada com os seus problemas reais, que empreenda coletivamente reflexões críticas e leve a tomadas de decisões traduzidas em possibilidades históricas.

Menezes e Francisco (2009), na perspectiva da pesquisa colaborativa, falam de uma educação crítica. Deste modo, legitimam uma interação entre os níveis micro e macro sociais, buscando despir ideologias que situam os processos pedagógicos em uma historicidade estática. Conforme Ibiapina (2008, p. 26) a pesquisa colaborativa:

Se diferencia de outras, sobretudo pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica, visto que os pares, calcados em decisão e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, co-usuários e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada.

Para Freire (2001, p. 10), “como processo de conhecimento, formação política [...] a educação é indispensável aos seres humanos e deles específica na história, como movimento”. Não se pode desconsiderar, assim, a complexa relação entre educação e sociedade. Partindo dessa complexidade, consideramos que as pesquisas desenvolvidas na Amazônia devem estar atentas para as relações sociais conflituosas que se avolumam nesse cenário.

Segundo Veiga e Amaral (2002, p. 87), deve-se considerar a pesquisa “como instrumento de integração [...] com a realidade social, econômica [...] na forma de articulação teoria e prática”. A pesquisa colaborativa, nesse sentido, opõe-se a outras modalidades de pesquisa que não problematizam as relações de poder na sociedade.

Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa torna-se frutífera, à medida que adota uma base dialógica; este exercício dialógico, por sua vez, fomenta interações entre diferentes saberes, estabelecendo uma tessitura capaz de promover ações conjuntas.

Ibiapina (2008, p. 29) ressalta que o “delineamento de uma pesquisa colaborativa prevê a concretização de processo sistemático de reflexão e ação que utiliza a análise crítica da prática”. Nesse sentido, torna-se uma verdadeira práxis, capaz de diminuir a distância entre as universidades e a realidade social.

Desta forma, a pesquisa colaborativa evidencia “processos de investigação que recorrem a metodologias de investigação comprometidas ativamente com comunidades ou fazedores de políticas públicas” (LECHNER, 2015, p. 224),

buscando, assim, demolir os muros que separam o campo científico das comunidades periféricas e arquitetando uma interlocução equânime que se revela um fator preponderante.

A pesquisa colaborativa tomou corpo, neste estudo, por meio de ações, realizadas com as educandas e as educadoras participantes desta pesquisa, pautadas no seguinte tripé: estudo, planejamento e práxis.

Sobre o primeiro, inúmeros foram os encontros docentes destinados a compartilhar artigos, livros e outras fontes bibliográficas ligadas a preceitos epistemológicos e didáticos que fomentaram importantes discussões sobre a prática pedagógica na classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher.

Os planejamentos, por seu turno, a partir de uma ótica democrática, eram importantes elementos didáticos que educaram o olhar das educadoras para as reais conjunturas geográficas, culturais e sociais das educandas que, por seu turno, elencavam as temáticas que norteavam os encontros educativos.

A práxis, por sua vez, foi indispensável para que o grupo realizasse constantes avaliações sobre o desenvolvimento das atividades educativas e sobre a forma como as educandas estavam, ou não, estimuladas a participar dos mesmos. Assim, diante de encontros avaliados pelo grupo como insatisfatórios, as educadoras, em coletivo, a partir de maduras reflexões, reconduziam as suas estratégias pedagógicas a fim de estarem em sintonia com as pedagogias e didáticas próprias das educandas ribeirinhas.

2.3 *Lócus* do estudo

O *lócus* no qual a pesquisa será desenvolvida é uma casa de acolhimento designada de Espaço Acolher, subsidiada pela Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará-FSCMPA, que oferece alojamento e alimentação a mulheres, crianças, adultos e idosos vítimas de escarpelamento, provenientes de inúmeros municípios do estado Pará e que necessitam se deslocar para a capital Belém, a fim de realizarem tratamentos de saúde que não estão disponíveis em suas localidades. Além disso, no Espaço Acolher, é ofertada, em Classe Hospitalar, uma turma de Educação de Jovens e Adultos, que conta com a participação de educadores e educadoras do NEP/UEPA, que tem a educação popular de Paulo Freire como base de suas ações.

As intervenções do NEP/UEPA são múltiplas e abarcam distintas áreas de conhecimento, que fomentam movimentos pedagógicos, lúdicos e psicológicos, tecidos a partir da realidade intercultural da Amazônia paraense. A presença nepeana se materializa, também, em projetos educativos e recreativos na brinquedoteca do Espaço Acolher, frequentada pelas crianças que estão hospedadas na casa. Fantoques, brinquedos, jogos e livros, além de construções artesanais de recursos pedagógicos são ferramentas cruciais de ensino e aprendizagem no espaço, em que, concomitantemente, valoriza-se a importância do brincar na infância.

No espaço da brinquedoteca são realizadas, mensalmente, intervenções psicológicas, com todas as educandas jovens e adultas e seus acompanhantes, que consistem em momentos de diálogo denominados de “círculos de sentimentos”. Tais encontros se configuram como ocasiões profícuas para o compartilhamento de angústias, receios e ansiedades inerentes às pessoas em tratamento de saúde. Nesse sentido, o diálogo e a escuta sensíveis mostram o vigor de seus efeitos terapêuticos para as mulheres que frequentam as reuniões.

Na sala de aula da Classe Hospitalar, desde 2016, inseriu-se, na grade curricular, o ensino da língua inglesa. A partir de perspectivas pluridisciplinares, as mulheres decodificam o idioma por meio de atividades que associam a linguagem e a escrita com vertentes musicais, literárias e artísticas das culturas locais. Além das aulas de inglês, na Classe Hospitalar, o processo de alfabetização e pós-alfabetização com jovens e adultas se desenvolve por meio de uma dinâmica multisseriada, com elaborações semanais de materiais didáticos e relatórios, rodas de conversas e planejamentos pedagógicos, feitos em conjunto com as educandas e as acompanhantes.

Há uma agenda específica do NEP na classe Hospitalar. Os encontros contam, em média, com a presença de 7 a 10 educandas, com uma faixa etária variada, abarcando mulheres de 15 a 70 anos. As atividades envolvendo as mulheres jovens e adultas, especificamente são: “a roda de sentimentos”, as perspectivas de ensino e aprendizagem da língua inglesa e as atividades de alfabetização e pós-alfabetização, já descritas. A primeira, sob o prisma de psicologia, ocorre às quartas-feiras, pela tarde. Enquanto que as duas últimas são realizadas às segundas e quartas-feiras, pela manhã. Ambas, com uma duração aproximada de 4 horas.

2.3.1 Sujeitos do estudo

Participaram da pesquisa 15 educandas e 4 educadoras da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher. O estudo também envolve a participação das mulheres, jovens e adultas, albergadas no Espaço Acolher, na condição de acompanhantes. Dessa forma, os critérios de escolha das interlocutoras foram: serem educandas/pacientes ou educandas/acompanhantes oriundas de regiões ribeirinhas da Amazônia paraense, que participem das ações educativas promovidas pela Classe Hospitalar e pelo NEP, além de aceitarem fazer parte da pesquisa. Destaca-se que, neste estudo, todas as participantes serão mencionadas por nomes fictícios que constituem, com relação às educandas, às denominações de divindades religiosas dos povos originários ao passo que as educadoras foram nomeadas a partir da inspiração de mulheres intelectuais que povoam as múltiplas áreas de conhecimento.

As educandas, presentes nesse estudo, são mulheres que residem em vilarejos localizados nas entranhas da floresta amazônica, que habitam casas modestas, denominadas de *palafitas*, pelo fato de serem erguidas sobre os rios. Tal geografia hídrica justifica a utilização de pequenos barcos como principais meios de transporte nesses contextos. Além disso, esses modestos veículos fluviais são fundamentais para o transporte de frutas, peixes e dos tubérculos obtidos através de atividades polivalentes, como a caça, a pesca e a agricultura.

Essas atividades apresentam, como característica preponderante, a presença de uma mão de obra familiar, ou seja, mulheres, crianças e homens dividem entre si os afazeres diários. É característico nesse contexto, dada a falta de recursos para se chegar à escola, a qual se situa a uma distância relevante de seus povoados, a dificuldade de permanecerem nos estudos. Por esse motivo, em um cenário em que é importante garantir a sobrevivência, diante de uma frágil qualidade de vida, a grande maioria destas mulheres encontra-se em um processo embrionário de alfabetização. Porém, não podemos ignorar o rico perfil gnosiológico dessas educandas, intimamente relacionado com uma pulsante criatividade.

Os inúmeros problemas de saúde, que acometem as mulheres, agravam-se por habitarem regiões carentes de serviços médicos, com destaque para as gestações de risco, diabetes, câncer de colo do útero e os frequentes acidentes de escalpelamento, que obrigam as ribeirinhas a migrarem para a capital.

Neste sentido, muitas mulheres passam, por exemplo, meses ininterruptos, em Belém, acompanhando os/as seus/suas filhos/as nascidos de parto prematuro e que, por isso, ainda correm algum risco de vida. Essas mães dividem suas aflições com as vítimas de escarpelamento, submetidas a um tratamento cirúrgico que exige trocas diárias de curativos, consumo intenso de medicamentos, como anti-inflamatórios e antibióticos, além de acompanhamentos com fisioterapeutas, fonoaudiólogos/as, ortopedistas e cirurgiões/ãs.

Essa equipe interdisciplinar assiste, também, mulheres que sofrem de outras patologias, como aquelas com quadros clínicos de câncer, diabetes e problemas renais. Desta forma, essas educandas/pacientes, mensalmente, necessitam realizar exames e consultas que, por conta da demanda, exigem que enfrentem uma longa lista de espera, delonga que depende da agenda do hospital e da disponibilidade de materiais e equipamentos para a realização dos procedimentos.

Sobre o perfil das educadoras da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher, as mesmas relatam brevemente como trilharam, ou estão trilhando, o seu processo de formação. Narra Elza:

Eu não queria fazer pedagogia, eu queria fazer direito. Incentivada pelos professores, eles sempre falaram que eu deveria ir para a área de humanas e eu achava que eu tinha esse perfil. Eu entrei em um grupo de pesquisa, GEPEDETAM- Educação, trabalho e desenvolvimento na Amazônia que eu comecei a descobrir o que é educação popular e ele sempre me incentivou a participar do NEP. Em agosto de 2016, eu vim para as reuniões, à convite de uma monitora, eu conheci o Espaço Acolher e entrei No NEP. Eu fazia um trabalho de educação do campo e eu queria fazer um TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] que relatasse mulheres dessa realidade ribeirinha. Tinham as discussões, tinham os relatos de experiência e tinham as ações nos locais e não ficava só na teoria (ELZA).

A educadora popular Elza, atualmente, foi aprovada no processo seletivo 2018 do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED-UEPA e ressalta a importância do NEP para a sua vida acadêmica.

A princípio, Elza possuía a pretensão de cursar direito, porém, ao ser aprovada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, ofertado pela mesma universidade, criou afinidades com a profissão. Um dos motivos que despertou um fascínio pelo curso de pedagogia foi o seu ingresso inicial no grupo de estudo e pesquisa em Desenvolvimento, Educação e Trabalho na Amazônia-GEPEDETAM. Ao entrar em contato com estudos sobre práticas educativas desenvolvidas com as

populações campestre na Amazônia, Elza toma conhecimento do NEP e do Espaço Acolher. A educadora popular afirma que o seu interesse pelo contexto hospitalar se deu pelo público, que o mesmo contempla, composto por mulheres ribeirinhas e que se aproximam dos estudos que a mesma já vinha desenvolvendo sobre a educação do campo.

O relato de Elza exprime a relevância do tripé: ensino, pesquisa e extensão para a garantia de uma formação acadêmica consistente de jovens pesquisadores/as, que encontram o desafio de produzir conhecimento em um contexto geográfico heterogêneo como a Amazônia.

Eneida elenca os motivos que a fizeram se interessar pela classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher:

O meu interesse, de início, foi o Espaço Acolher. Eu me interessei por lidar com pessoas ribeirinhas. Como eu venho de uma região ribeirinha, eu me apaixonei. Foi logo amor à primeira vista. Então, o NEP foi um prato cheio para mim, eu gostei muito mesmo. Eu vim de Limoeiro do Ajurú. Tem uma disciplina que é de linguística no nosso curso e a gente trabalha muito variedade linguística e é imprescindível trabalhar dialeto ribeirinho. Então, eu estou sempre em contato e, na minha turma, sou eu e mais uma amiga que somos de região ribeirinha. Só que eu sou a mais corajosa de falar de Limoeiro, de Anajás que é um rio e eu falo dessa variedade e até os meus colegas dizem que não sabiam que a gente fala assim, lá. Então, o meu curso usa pouco do contexto ribeirinho (ENEIDA).

A educadora está no último ano do curso de Licenciatura em Letras/língua portuguesa, ofertado pela UEPA. O seu interesse pelo Espaço Acolher se deve, assim como Elza, ao público predominantemente composto por mulheres ribeirinhas que contemplam esse ambiente hospitalar.

Eneida nasceu em Limoeiro do Ajurú, que também é um município ribeirinho e, por isso, cultiva identificações afetivas, sociais e culturais inevitáveis com o Espaço Acolher. Chama atenção, em seu relato, a relevância do NEP, enquanto um núcleo de pesquisa que lhe possibilitou estabelecer pontes entre os conhecimentos científicos e a sua realidade ribeirinha, a partir de uma ótica educativa popular, que atenta para as variações linguísticas dos coletivos na Amazônia e que ainda são marginalizados em seu curso de licenciatura.

Assim, a fala dessa educadora destaca o fato de os cursos de ensino superior no Brasil serem avessos à sua realidade social, ao edificarem muralhas entre a

academia e os saberes que circulam em comunidades, como as que vivem na Amazônia.

As educadoras da SEDUC, que atuam na classe hospitalar do Espaço Acolher, também descrevem as suas jornadas no ensino superior. Para Violeta:

Quando a gente está fazendo o ensino médio e aí vai para um cursinho, você se identifica com o professor[...]ao menos, isso aconteceu comigo. Eu tinha uma professora de geografia que ela era muito “humanas.” Então, ela falava dos conteúdos de geografia que não era só aquele relevo e tal, capital e tal [...] então, ela já trabalhava a questão de discutir a economia, trabalhando bem a questão da sociedade. E aí, eu me encantei com essa geografia. Então, a partir daí, eu resolvi fazer geografia justamente para trabalhar com este lado bem humano da geografia. Porque, tinha aquele de decorar as capitais, o relevo tal e ela não trabalhava mais com isso. E aí, eu me apaixonei pela geografia com esta professora [...] Quando eu me formei, eu fui trabalhar em Macapá. E lá, eu fui direto trabalhar nos municípios [...] o transporte era pelo rio. Nos finais de semana, eles [educandos/as] vinham “professora, bora descer o rio?” E a gente ia conhecer toda a região. Então, a gente tinha esse contato com esse lado humano da geografia e a gente levava isso para a sala de aula (VIOLETA).

A educadora Violeta é licenciada em geografia pela Universidade Federal do Pará-UFPA. O fascínio pelo curso, segundo ela, iniciou ainda na época em que cursava um preparatório para o vestibular ao construir uma admiração pela didática de uma professora que valorizava aspectos sociais e econômicos dessa área de conhecimento.

Ao ingressar na universidade, demonstrou satisfação em cursar disciplinas que a conduziram para o aspecto humano da geografia e foram importantes alicerces para que, após a sua formação, atuasse em escolas rurais do estado do Amapá onde as principais vias de locomoção eram os rios. Dessa forma, a organização curricular do seu curso, ao contemplar temáticas voltadas para a sociedade, ajudaram-na a construir a sua identidade pedagógica, bem como a sua preocupação em associar a realidade local com os conteúdos escolares. A educadora informa a trajetória profissional que a levou ao Espaço Acolher:

Eu fiz o concurso do estado e entrei na SEDUC. Eu fui trabalhar em duas escolas e, depois, eu fui fazer um curso de tecnologia da educação. Eu fiz a especialização em informática educativa mesmo pela PUC-Rio [Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro], que era a distância e foi aí que eu fui conhecer mais ainda sobre informática. Mas, eu fui de novo cair no lado do aluno, fazer a inclusão digital do aluno. Trabalhei com os professores, mas acabei na questão da inclusão digital do aluno. Porque que ele não tinha

acesso à informática? Como ele tinha? Como ele usava a informática? Eu fui dar um curso de inclusão digital dos professores da classe hospitalar e aí eu conheci todo mundo. Eu comecei a ensiná-los a trabalhar com jogos educativos e aí eu me aproximei da classe hospitalar. Quando terminou o curso, eu recebi um convite para ser professora de informática e trabalhar na classe hospitalar (VIOLETA).

A educadora Violeta, após prestar concurso para a SEDUC, resolveu investir em sua formação permanente. Ela concluiu um curso de tecnologia da educação e engatou em uma especialização em informática educativa, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC-Rio, o que a credenciou a gerenciar cursos de formação na área da informática não apenas para os/as professores/as, mas também para os/as alunos/as. Em um desses momentos formativos, entrou em contato com a classe hospitalar do Espaço Acolher e logo é contratada para ser professora de informática educativa. A sua trajetória profissional evidencia a importância da formação permanente para o processo de maturação da prática docente, ao contemplar discussões de cunho teórico e didático que não são explanados nas graduações, sobretudo em uma área restrita como a informática educativa.

Sousa *et al* (2008), comentam sobre as sistematizações das tecnologias da informação e da educação, em especial, para as redes de interação e de conexão em tempo real e os processos educativos que são elaborados a partir do mundo cibernético. Assim, o exercício da informática educativa no ambiente hospitalar fomenta discussões sobre os entrelaçamentos entre a tecnologia e a educação em múltiplos espaços socioeducativos.

A educadora Elena, da classe hospitalar, relata sobre a sua trajetória acadêmica:

Eu sempre quis ser professora e, quando eu comecei a dar aula, ainda na adolescência, eu dava aula de matemática, de português, de ciências, de tudo. O chamado Letras e Artes. Só tinha o magistério e as minhas maiores aptidões eram em português e em matemática. Eu fiz C.E [ciências exatas], para ser professora de matemática. Foi quando eu cursei. Eu tive a felicidade de entrar logo, na primeira tentativa. Eu cursei licenciatura em matemática na UFPA e, na época, a divisão era tão forte, do que era o curso de exatas e do que era disciplina de caráter pedagógico, que até os blocos eram separados. Logo depois, eu fiz uma especialização e aí eu já tive contato com a educação matemática, que é uma outra perspectiva que é a que converge para a atividade docente. Eu pensei: aqui é o meu nicho que é onde a gente aprende metodologia, didática,

filosofia, enfim. Todas voltadas para o ensino da matemática. Depois, eu voltei para um grupo de pesquisa quando eu entrei em contato com alunos/as com necessidades educacionais especiais (ELENA).

A educadora é licenciada em matemática pela UFPA. Durante a sua graduação, havia uma divisão entre as ciências exatas e as disciplinas de caráter pedagógico. Esta visão curricular só irá ser modificada quando Elena realiza uma pós-graduação em educação matemática, que será a porta de entrada para que a mesma dialogue com as ciências humanas. Posteriormente, ingressa em um grupo de pesquisa que se debruça sobre a educação matemática voltada para aluno/as com necessidades educacionais especiais e conhece a classe hospitalar. Ainda segundo Elena:

Eu coordenava um programa chamado Mais Educação⁵ e, então, eu tive um contato com mais alunos de inclusão [e] eu comecei a entrar em contato com muito mais alunos/as [especiais]. Aí, os meus braços já passaram a não alcançar mais. Eu fui atrás de qualificação. Entrei em um grupo de pesquisa, que é a educação matemática para alunos com necessidades educacionais especiais e, posteriormente, ingressei no mestrado nessa linha de pesquisa. O interesse pela classe hospitalar surgiu nesse grupo, também. Quais são as modalidades de educação especial na perspectiva inclusiva? A classe hospitalar é uma delas. Dentre as possibilidades, onde eu vi de desenvolver a pesquisa, eu escolhi o “acolher” [Espaço Acolher] pela questão do gênero: são mulheres, que passaram por um trauma, que estão se reconstruindo, que estão ressignificando os seus saberes, enfim, a sua perspectiva de vida e, por isso, eu vim para cá. Como didatizar a matemática é até hoje uma das falhas da licenciatura em matemática (ELENA).

Elena aponta que novos desafios profissionais, que surgiram após a mesma assumir um cargo de coordenação, a fizeram buscar qualificação profissional. A educadora ingressa em um curso de mestrado, voltado para a educação especial, ao mesmo tempo em que realiza estudos em um grupo de pesquisa que comunga da mesma temática. Para ela, uma das faces da educação inclusiva é a educação hospitalar e, por isso, resolve se dedicar a essa modalidade pedagógica. Escolhas que a levaram ao Espaço Acolher. A educadora diz que um dos fatores decisivos, para que iniciasse práticas educativas, somadas a atividades de pesquisa nesse *lócus* hospitalar, foi o gênero. Motivada a desmistificar os tabus que giram em torno

⁵ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2007, p.7).

da matemática e sensível à realidade de mulheres ribeirinhas que se encontram em um delicado tratamento de saúde e, em suas palavras, estão passando por um processo de ressignificação, lança olhares humanizados para as relações entre a matemática e o gênero no ambiente hospitalar.

2.4 Procedimentos Metodológicos

2.4.1 Levantamento bibliográfico e documental

Esta etapa metodológica é responsável por fornecer um arcabouço conceitual que deve estar compatível com os objetivos do estudo. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Macedo (1994, p. 13):

É a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com a pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revistas, trabalhos científicos, trabalhos de congressos, teses, etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado e na bibliografia final).

Depreendemos, a partir deste excerto, que se utiliza o vocábulo “documento” independente da modalidade de pesquisa que esteja sendo debatida. No entanto, esta palavra, no âmbito dos estudos bibliográficos, possui um verniz interpretativo diferenciado, ou seja, os documentos são entendidos como livros, enciclopédias e artigos. Em outras palavras, tratam-se de fontes que já possuem um reconhecimento na comunidade científica.

A investigação bibliográfica é crucial para o desenvolvimento da pesquisa, configurando-se, assim, como um tratamento epistemológico (SANTOS; CANDELOROSO, 2006). Nesse sentido, “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (FONSECA, 2002, p. 32); o que oferece um valioso arcabouço teórico para o contexto de investigação.

Neste estudo, consultaremos a literatura sociológica, pedagógica, filosófica e as demais áreas do conhecimento que possam nos ajudar nas análises sobre o contexto social e educacional de mulheres vítimas de escarpelamento na Amazônia. Além disso, também foi realizada pesquisa documental que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 37), “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: [...] jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, pinturas”. Esta multiplicidade se revigora ainda mais com o processo de democratização do conhecimento.

A pesquisa documental se faz com documento, mas o que é o documento? Durante muitos anos, somente os documentos escritos e ou manuscritos eram considerados válidos para compreender a vida do homem [mulher] em sociedade. O discurso recorrente era que o/a pesquisador/a só poderia ter acesso aos documentos em arquivos públicos nacional, estadual e municipal bem como em arquivos particulares, museus, bibliotecas e centros de memória e ou documentação (RODRIGUES; FRANÇA, 2010, p. 55).

Desta forma, a pesquisa documental não se restringe a documentos escritos, assumindo formas inimagináveis. Essa pluralidade de elementos documentais se torna indispensável nesta pesquisa, considerando-se que uma análise documental, ao englobar distintas fontes, possibilita costurar uma rede viva e significativa de interpretações sobre a realidade de grupos historicamente negados, como as mulheres. Em termos de documentos foram analisados planos de aulas, artigos científicos e materiais didáticos elaborados, que apresentem pistas sobre o trabalho pedagógico do Classe Hospitalar/NEP, e que sejam importantes para mensurarmos a autonomia das educandas nas ações educativas. Sobretudo o grau de participação das mesmas nas etapas de ensino e aprendizagem materializadas pelas atividades confeccionadas nos encontros educativos.

2.4.2 Realização de entrevistas com as educandas

A fim de mantermos a fidelidade e o respeito em relação aos pontos de vista das participantes deste estudo, referente às suas realidades socioeducacionais, pensamos na entrevista semiestruturada, uma vez que possibilita uma flexibilidade no processo, no sentido de que “combina perguntas abertas e fechadas, onde o [a] informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Este tipo de entrevista permite a construção de um *corpus* satisfatório no ato da investigação.

Para Manzini (2004, p. 1), há a necessidade de um “planejamento de questões [que] atinjam os objetivos pretendidos”. Essa imprescindibilidade, traduz-se em um conjunto de perguntas que estejam em harmonia com as visões de mundo das mulheres ribeirinhas. Nesse sentido, um dos principais cuidados a serem tomados, no decurso da entrevista semiestruturada, consiste em evitar que o pesquisador interfira nas respostas das pessoas entrevistadas (SANTOS; CANDELOROSO, 2006). Por sua natureza flexível, a partir dos relatos fornecidos pelas participantes da pesquisa, as perguntas foram suscetíveis a alterações.

Destaca-se que a influência que as participantes projetam sobre a pesquisa demonstra que a entrevista semiestruturada vai além de uma simples descrição da realidade:

A entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para coletar dados [...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. (BOCARDI, 2003, p. 76).

A entrevista semiestruturada possibilita ao/à pesquisador/a ampliar o seu olhar sobre um fato. A partir do despertar de inquietações, as quais aguçam uma ótica epistemológica projetada para o fenômeno social.

Assim, durante a entrevista, ao nos debruçarmos sobre a realidade das mulheres ribeirinhas, não pretendemos apenas coletar relatos superficiais sobre os seus cotidianos, mas sim estabelecer uma trama dialógica, de maneira a evidenciar aspectos ideológicos, filosóficos, pedagógicos e sociológicos.

Para este estudo, adotamos uma modalidade de entrevista sob a égide do enfoque dialético, a partir da percepção de que “é possível o reconhecimento da totalidade e compreensão dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que perpassam a vida em sociedade” (CONCEIÇÃO, 2014, p. 100). Em outros termos, a entrevista semiestruturada projeta-se para uma realidade multifacetada, que agrega mais inquietações do que certezas.

2.4.3 Aplicação de dinâmicas pedagógicas com as educandas

Para esta pesquisa, realizou-se a aplicação de dinâmicas pedagógicas com as educandas. Estas práticas incentivam “o processo de aprendizagem do grupo, a partir de sua experiência e de acordo com a sua demanda” (AFONSO, 2006, p. 43), estreitando as relações sociais.

As dinâmicas consistem em ações pedagógicas responsáveis por estimular nas educandas uma reflexão sobre as suas realidades. Este ato de refletir depende, por sua vez, de uma pedagogia viva, que abarque, em sua estrutura, as lutas diárias das mulheres ribeirinhas.

Para Freire (1981, p. 13), é crucial “desenvolver nos [as] educandos [as] como no educador [a], um pensar certo sobre a realidade” e este pensamento acurado só é possível por meio da comunhão entre a teoria e a prática. Exprime-se uma práxis que, por seu turno, deve ser nutrida nas dinâmicas pedagógicas, por “um

emaranhado sociocultural e educacional presentes no contexto existencial e multicultural” (CAETANO, 2014, p. 194). Deste modo, Freire (1987, p. 49) pondera sobre a postura do/a educador/a progressista:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua visão e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta em suas várias formas de ação, reflete a sua situação no mundo, que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de fazer bancária ou de pregar no deserto.

A partir das meditações freireanas, ponderamos que as dinâmicas pedagógicas, a serem realizadas com as mulheres ribeirinhas, não podem ser reduzidas a um insensível monólogo, no qual apenas as opiniões do/a pesquisador/a são salvaguardadas.

Assim, pretende-se realizar ações pedagógicas para identificar as visões de mundo destas mulheres, considerando que os seres humanos, diferente de outros animais, apresentam uma historicidade pujante (FREIRE, 1979), vivem uma relação dialética com o passado e o presente, sendo capazes de objetivarem as suas ações. Possuem uma compreensão de mundo que, condicionada pela realidade concreta [...] começa a mudar através da mudança do concreto” (FREIRE, 1992, p. 14). Desse modo, mulheres e homens descobrem-se não apenas capazes de transformar o mundo, mas a si mesmos.

Para que esta descoberta se concretize, nas dinâmicas pedagógicas, foram adotados temas geradores, os quais possuem um:

[...] Caráter universal contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si, como tema fundamental desta unidade mais ampla, que se encontra, ao nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. (FREIRE, 1987, p. 54).

Freire (1987), ao abordar a discussão sobre os temas geradores, chama a nossa atenção para a diversidade de assuntos que podem transpassar o sentido ontológico. Nesse aspecto, os temas geradores, que irão conduzir as dinâmicas pedagógicas, devem ser engendrados a partir das vivências das participantes da pesquisa, uma vez que são costuradas por “aspirações, finalidades, motivos humanos [...] por isso são tão históricos quanto os homens [mulheres] (FREIRE, 1987, p. 67). Sendo assim, as dinâmicas pedagógicas tiveram um caráter reflexivo e dialógico.

Recursos didáticos como filmes, recortes de jornais e revistas, livros e fotografias foram utilizados como elementos norteadores de rodas de conversas, leituras coletivas e momentos lúdicos que nos permitiram fortalecer as nossas relações afetivas e educativas com as educandas elencados da seguinte forma:

- a) Retratamos a realidade da mulher na Amazônia em um exercício que não pode estar dissociado do ambiente educativo. Pretendíamos, com a exibição de obras cinematográficas, que abordem temáticas sobre gênero e cultura, estimular profundos debates nas educandas sobre a associação entre os papéis femininos amazônicos e as esferas domésticas, sociais e políticas e trabalhistas;
- b) Os processos de codificação e descodificação presentes nos círculos de cultura freireanos (FREIRE,1979), enriqueceram nossas dinâmicas, ao permitirem às mulheres exercitarem uma reflexão sobre as suas realidades, por meio da confecção de murais compostos por recortes de jornais, revistas e fotografias, que registraram o cotidiano das educandas através de imagens que retrataram um contexto geográfico colorido pela flora e pela fauna amazônica que, para além de um exotismo é a principal matéria prima dos movimentos epistêmicos dessas educandas;
- c) Proporcionamos às educandas o prazer da leitura e da escrita que também foi um dos objetivos das dinâmicas pedagógicas. Priorizamos obras literárias escritas por mulheres da América Latina. A realização de debates, antecedidas pela leitura coletiva de textos com temáticas femininas, não apenas ampliaram o universo vocabular das educandas, como abordaram temas caros a essas mulheres, dentre os quais: violência doméstica; trabalho feminino; puberdade e concepções de saúde e doença que foram sistematizados e registrados por meio da elaboração de textos coletivos.

2.4.4 Observação participante

Nesta pesquisa, também se realizou a observação participante. Whyte (2005, p. 154) considera que:

A observação participante implica sempre em ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não

perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa [...]. Com o tempo, os dados podem vim ao pesquisador sem que ele faça qualquer esforço para obtê-los.

Rosenthal (2014) sinaliza que a observação participante, legitimada pelas experiências do antropólogo Bronisław Malinowski, não poderia estar apartada de um referencial teórico robusto. Desta forma, a observação participante propala-se através de uma dialética pertinaz entre os pontos de vista dos interlocutores e o subsídio teórico da pesquisadora ou pesquisador, que deve estar em permanente reconstrução gnosiológica, de forma a abandonar a obsoleta doutrinação da verdade.

A observação participante “permite que o [a] pesquisador [a] aproxime a teoria da realidade concreta das pessoas” (LARA JUNIOR, 2011, p. 92). Essa aproximação exige que o/a intelectual reflita epistemologicamente sobre a realidade pesquisada em detrimento de apenas reproduzir os discursos dos/as interlocutores/s.

A materialização da observação participante é o diário de campo, cuja importância “reside menos nas objetividades dos fatos observados e mais no que eles permitem enxergar através deles” (SILVA, 2006, p. 64). Deste modo, este recurso permite à pesquisadora, ou ao pesquisador, complementar o roteiro de entrevistas com importantes interpretações.

2.4.5 Sistematização e análise dos dados

Adotamos na sistematização e análise dos dados técnicas da Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

A Análise de Conteúdo foi adotada, inicialmente, pelos/as norte-americanos/as: “Em torno da Segunda Guerra mundial, o método de análise de conteúdo foi amplamente utilizado nos Estados Unidos, com o objetivo de melhor entender os processos de propaganda nazista” (UNGARETTI, 1998, p. 36). Havia, assim, uma profunda essência política, complementada pela psicologia e pela sociologia. Souza Filho (2010) aponta que, durante um período nebuloso, os estudos psicológicos e sociológicos estiveram engessados por métodos de pesquisas quantitativos, sendo, felizmente, reformulados com o reconhecimento da Análise de Conteúdo como um importante recurso investigativo.

Essa importância, para Santos (2012, p. 383) deve-se ao fato de que “a análise de conteúdo é definida como conjunto de instrumentos de cunho

metodológico, em constante aperfeiçoamento”. Desta forma, há uma progressiva criticidade que esse método vem conquistando ao debruçar-se sobre textos, propagandas, imagens e relatos.

Na Análise de conteúdo, há uma rigorosidade, autenticada por Bardin (1977, p. 29), quando esta indaga que: “se um olhar imediato, espontâneo é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?”. Esta indagação apresenta, assim, uma circunspecção, principalmente na tarefa de se analisar entrevistas:

Por intermédio de procedimentos de descrição exaustiva e intensa dos conteúdos das entrevistas, é possível organizar o material produzido com todo o rigor científico, transformando-o de material verbalizado em categorias temáticas, passíveis de análise e interpretação [...] o pesquisador produz uma espécie de desmascaramento do que é dito, ou o que está subjacente à mensagem, mesmo não dito. (MACEDO; CARRASCO, 2005, p. 213).

As categorias temáticas proporcionam “a junção de um número significativo de informações organizadas em duas etapas: inventário e classificação” (SANTOS, 2012, p. 386). O primeiro consiste em isolar, nas mensagens, os elementos semelhantes e o segundo converge para uma organização.

Para explicar o método de categorização, Bardin (1977) utiliza, como exemplo, a metáfora das caixas de sapato que obteriam a função de, em uma determinada situação, organizar os pertences das passageiras e dos passageiros de um metrô. Para cada caixa estariam dispostas determinadas classes de objetos, como maquiagens, joias, chapéus, entre outros.

Em nossa pesquisa, entendemos que as caixas seriam os grupos de temáticas a serem analisadas, enquanto que os objetos seriam as informações emitidas pelas participantes em seus relatos. Nesse aspecto, “é fundamental que o [a] pesquisador [a] coloque um conjunto de perguntas em seus dados, de forma a ir identificando conexões, relações, especificidades” (GUSSO; LOPES, 2012, p. 492). Por isso, faz-se necessário, no corpo da pesquisa, a presença de um robusto referencial teórico, a fim de não comprometer a qualidade do método analítico no tratamento dos dados coletados.

O trato do *corpus* do estudo necessita de uma atitude atenta por parte da pesquisadora ou pesquisador, objetivando não desperdiçar referências valiosas, entranhadas nos dados fornecidos pelas participantes nas entrevistas semiestruturadas. Desta forma, consideramos a construção de categorias de análise

um profícuo caminho metodológico de sistematização, diálogo e reflexão sobre o *corpus* de nosso estudo, possibilitando a nossa imersão sobre a realidade das mulheres ribeirinhas, em busca de identificar seus saberes e visões de mundo.

Mota Neto e Oliveira (2011), ao analisarem monografias, teses e dissertações, elegem o tratamento dos dados como um dos grandes obstáculos existente nos relatórios de pesquisa. Ainda segundo esses intelectuais, existem dois motivos para este embaraço metodológico: a intensa sinuosidade nas temáticas das pesquisas, presentes nos referenciais teóricos, e a ausência de livros de metodologia que discutam, com especialidade, técnicas de análise de dados (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2011). Sobre a primeira problemática, aponta Galiazzi (2003, p. 44):

O maior desafio de escrever é o ato inaugural. Depois, à medida que se escreve, vão se estruturando os pensamentos e os assuntos vão surgindo, assim como os temas a serem aprofundados [...] atualmente, penso que é pelo ato de escrever que a pesquisa deve iniciar, sem que haja perda de tempo. A partir do exercício de escrita vai se desenrolando toda a pesquisa.

A pesquisadora Galiazzi (2003) nos convida a refletir sobre alguns aspectos pertinentes ao processo de construção do referencial teórico de uma pesquisa. Primeiramente, o desafio inaugural da escrita, por ela apresentado, constitui-se inevitavelmente como um caminho labiríntico, no sentido de que pode se perder em trajetórias históricas, as quais, ainda que estejam associadas ao objeto de estudo, poucas relevâncias apresentam para a sua compreensão. Deste modo, ponderamos que estes riscos aumentam se não realizamos leituras detalhadas e resenhas periódicas, principalmente sobre obras que tratem dos passos metodológicos do estudo.

Tais apreciações nos levam ao segundo problema levantado por Mota Neto e Oliveira (2011), sobre a dificuldade de analisar os dados de uma pesquisa, concernente à escassez de livros que abordem sobre técnicas de análise. Esta lacuna bibliográfica representa um obstáculo para um decurso de análise extremamente proveitoso, como o procedimento de categorização. Neste sentido, Charmaz (2009, p. 16) legitima esta importância, ao afirmar que a categorização resulta em uma “teoria fundamentada ou em uma compreensão teórica da experiência estudada”. Por isso, há um exercício de interpretação ininterrupto.

Compreendemos que a estruturação das categorias de análise se inicia desde o processo do levantamento bibliográfico, cabendo à pesquisadora ou ao

pesquisador perscrutar aspectos que possam estar coadunados às análises do *corpus* da pesquisa. Sendo assim, é fundamental buscar as suas categorizações. Nessa perspectiva, “a categoria na pesquisa é utilizada para estabelecer classificações à medida em que agrupa ideias, elementos expressões etc.” (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2011, p. 163). Trata-se, assim, de uma junção de princípios com características comuns.

O processo de categorização é extremamente interessante, pois ajuda a maturar a própria visão epistemológica sobre o *corpus* da pesquisa. Por meio de uma séria categorização, é possível situar tanto a pesquisadora ou pesquisador quanto os seus pares no processo de análise dos dados, utilizando-se de um organizado elenco de elementos, que permite otimizar o diálogo entre as informações fornecidas pelos/as participantes do estudo e os/as intelectuais.

Jeolás, Paulilo e Capelo (2007, p. 218) apontam que “as categorias analíticas [...] precisam ser confrontadas com o concreto vivido, porque nem sempre são capazes de acompanhar a processualidade histórica”. Devemos, portanto, obter a sensibilidade de compreender o objeto de estudo a partir de sua realidade concreta.

O diálogo entre a categorização e o real tangível nos faz refletir sobre o aprofundamento dessa tessitura. Em outros termos, movidos por questionamentos, somos capazes de despir o real em um processo dialético de construção e desconstrução de paradigmas, substancial para romper com qualquer forma de ideologia.

Compreendemos que as categorias analíticas nos auxiliam na organização das diferentes instâncias da pesquisa, seja dos registros de nossas observações e das entrevistas realizadas, seja dos compêndios que amparam a nossa redação científica.

Para Mota Neto e Oliveira (2011, p. 164):

No processo de categorização, na sistematização e análise dos dados, identificamos, então, a construção de categorias analíticas e categorias temáticas. As categorias temáticas são conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e interpretação dos dados. Possuem diversas funções: metodológica, no sentido de estabelecer caminhos e parâmetros para a produção, sistematização e análise dos dados; descritiva, por possibilitar que determinado fenômeno seja compreendido e tornado inteligível e, ainda, possui uma função crítica, já que as categorias devem levar os pesquisadores a perscrutar, explorar, problematizar analiticamente o seu objeto de estudo.

Assim, a problematização é condição fundamental para uma pesquisa rigorosamente elaborada.

As primeiras categorias analíticas entabulam-se ainda no referencial teórico, sendo denominadas de iniciais, segundo Mota Neto e Oliveira (2011), porque provenientes das leituras iniciais, estando, deste modo, nos fundamentos dos alicerces teóricos. Ainda segundo os intelectuais, existem, também, as categorias emergentes, provenientes tanto dos compêndios utilizados pela pesquisadora ou pesquisador, para alicerçar a sua fundamentação teórica, quanto oriundas do próprio *corpus* do estudo (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2011).

Finalmente, emergem as categorias temáticas, as quais “podem ser organizadas a partir de palavras-chave, de ideias fundantes, ou de temas que aglutinam determinadas funções” (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2011, p. 164), tornando-se parâmetros para o tratamento do *corpus*.

Mota Neto e Oliveira (2011) realizam, contudo, uma ressalva no sentido de que as categorias temáticas, independentes, não esgotam a pesquisa, ou seja, é necessário que o/a intelectual realize o exercício de estabelecer conexões e interpretações entre elas.

2.3.6 Cuidados éticos da pesquisa

Para esta pesquisa, estabelecemos um importante diálogo sobre os cuidados éticos que permeiam a sua edificação. Essa construção epistemológica é perscrutada pela hombridade presente nas relações entre seres humanos e natureza (KIPPER; MARQUES; FEIJÓ, 2003). Esta conexão entre mulheres/homens e natureza não pode ser ignorada no cerne de um estudo desenvolvido no campo das ciências sociais. Refletimos, desse modo, que o princípio ético no seio epistemológico deve ser objeto de estima do/a pesquisador/a politicamente, socialmente e culturalmente engajado/a. Tal comprometimento, necessita de contornos éticos bem delineados. Nesse sentido, “a ética está relacionada ao processo de construção da cidadania e de inclusão social, na medida em que problematiza de forma crítica as situações de desrespeito à vida, aos direitos humanos e ao ambiente (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p.11). Em outros termos, abordar os cânones éticos é valorizar a produção cultural das participantes dessa pesquisa.

Assim, refletimos que os princípios históricos da ética asseveram as suas matizes, alinhavadas a partir das inúmeras biografias humanas de culturas, de tempos, de etnias e de geografias diferentes. No núcleo dessa diversidade, encontramos a essência moral que não pode ser confundida com a ética, uma vez que a primeira:

Está vinculada às práticas sociais [...] isso significa que cada grupo social, em suas relações interpessoais, estabelece significado às suas ações. Atribuindo-lhes valores que orientam as normas e as regras de convivência social (TEIXEIRA, OLIVEIRA, 2010, p.10).

Os préstimos que as mulheres e os homens projetam, sobre as suas tarefas diárias, se traduzem para o que podemos definir como moral. Neste sentido, múltiplos significados passam a ser delineados a partir do cotidiano que são responsáveis por cingir valores sociais de um determinado coletivo a partir dos sentidos próprios dessa comunidade.

Nesse sentido, em um corpo social e açulador de ações humanas perenes, a ética emerge a partir da conscientização que a tomada de decisão, por um determinado ser humano, interfere diretamente na vida de outras pessoas (BETTO, 1997). No campo epistemológico, estas discussões não devem destoar de uma reflexão sobre os corolários que a ciência pode arquitetar sobre a sociedade. Tais preocupações são nutridas, principalmente, em corpos geográficos politicamente e socialmente debilitados. Estes marasmos, são traduzidos na face das mulheres e dos homens que vivem na Amazônia. As mulheres, em especial, injustamente penalizadas, em âmbitos como a educação, necessitam de uma ética científica que, ao invés de postergar suas opressões, evidenciem as mesmas de maneira a repensar as estruturas que sustentam estas iniquidades.

Assim, conscientes da vitalidade dessas problemáticas, pensar em uma pesquisa que seja arquitetada por princípios éticos, não deve ser encarada como uma filigrana. Mas sim, interpretada como a humildade e o respeito, por parte do/a pesquisador/a, com as participantes de um estudo que procura o diálogo e a benevolência em relação à realidade amazônica.

Neste caminho, estamos conduzindo esta pesquisa por meio do respeito às diretrizes e normas regulamentares de pesquisa envolvendo seres humanos, resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

Submetemos este projeto aos Comitês de Ética em Pesquisa-CEP da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará e da Universidade do Estado do Pará que aprovaram a execução do mesmo por meio da PLATAFORMA BRASIL, CAAE: 65888117.0.3001.5171. Destacamos que iniciamos a coleta de dados, somente após o aceite institucional e a assinatura, pelas participantes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Tais medidas, demonstram que somos conscientes com os cuidados que o estudo deve possuir, no sentido de preservar a integridade física e psicológica das participantes dessa pesquisa. Buscamos, assim, estar em harmonia com os princípios éticos e bioéticos.

Os benefícios, provenientes dessa pesquisa, correspondem ao fortalecimento de discussões que giram em torno de práticas educativas realizadas em ambientes hospitalares que devem ser cada vez mais humanizadas. À medida em que fomentam com o saber científico e o saber popular, fortalecem a visibilidade de uma epistemologia de saberes de mulheres ribeirinhas na Amazônia.

3. POR “OUTRAS PEDAGOGIAS”: REFLEXÕES ÉTICO-POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICAS

Na minha infância, em Sumaúma, eu ia na roça com a minha mãe. A gente ia buscar feijão. Mas a gente ia para o colégio, mesmo. Meu pai dizia que os filhos tinham que saber alguma coisa. Ele gostava muito de ouvir a bíblia, aí ele queria que um dos filhos lessem para ele.

(ANDURÁ-ESPAÇO ACOLHER, 2017).

Esta seção se dedica a perscrutar o artesanato epistemológico dos saberes populares que fermentam em territórios distantes do espaço físico da sala de aula. Assim, outras pedagogias afloram, a partir de um processo de transgressão à uma educação moderna, eurocêntrica e onipotente. Escoltada portanto, por questões políticas e sociais que não podem passar despercebidas e que convocam os debates interculturais e a pedagogia freireana como possibilidades de transição paradigmática.

3.1-Relações entre Saberes: dimensões existenciais e epistemológicas humanas

Refletir sobre as distintas formas de interação entre os saberes e as relações humanas, ao mesmo tempo em que há uma consciência de que o território educativo é uma arena de disputas são questões que desfilam por esse tópico.

3.1.1 A construção de saberes: processo de interação humana

Os seres humanos, diferente dos animais, segundo Brandão (2002), possuem a consciência de estarem no mundo. Nesse sentido, são capazes de construir um significado para o meio que os cerca, de forma a estabelecerem uma relação dialética entre passado e presente.

Segundo Freire (1981, p. 65), “os animais [...], vivem uma vida sem tempo, nela submersos, sem a possibilidade de emergir dela, ajustados e aderidos ao seu contorno”. Em contrapartida, os seres humanos transformam o mundo a partir das relações que estabelecem com a natureza, com eles mesmos e com os outros. Para Charlot (2000), é por meio destas relações que se encontram os saberes.

De acordo com Japiassu (1975), o saber se caracteriza como múltiplos conhecimentos, de certa forma estruturados e capazes de serem transmitidos por meio de processos pedagógicos, abarcando tanto aspectos teóricos quanto práticos.

Japiassu (1975, p. 17) aponta ainda a existência de pré-saberes que “constituem as opiniões primeiras, ou pré-noções, tendo por função reconciliar o pensamento comum consigo mesmo”. Nesse sentido, os pré-saberes são formas de sistematização, ainda que embrionárias, de circunspecções adquiridas a partir de experiências práticas e culturais.

Corroboramos com Leontiev (1980) sobre a importância da atividade cultural para o sentido da vida humana. Mulheres e homens são, cotidianamente, desafiados a desenvolver a criatividade, o pensamento e a comunicação como mecanismos de sobrevivência.

Tal importância é evidenciada por Brandão (1984, p. 56), para o qual “as culturas se cruzam a todo o momento e representam categorias sociais de produtores de modos de sentir, pensar e fazer”. Ressaltamos, ainda, que esses pensamentos, sentimentos e ações estão imbricados no pré-saber.

Oliveira (2016) e Japiassu (1975) indicam a existência de uma relação paradoxal entre o pré-saber e o saber, uma vez que o primeiro, por ser uma realidade cultural, apresenta ideias, juízos e conceitos muitas vezes contrários ao próprio saber. Por outro lado, a edificação deste último depende dos elementos do pré-saber.

Oliveira (2016) também destaca a relevância do saber cultural, que afirma representar “formas de viver, pensar e compreender o mundo”. Vivências e pensamentos que, ao serem compartilhados, avigoram a identidade coletiva, principalmente das camadas populares.

Seguindo Brandão (1984), sob um ponto de vista metafórico, consideramos que o saber se movimenta como um bailado sociocultural. Nesse sentido, com a evolução humana, o intelectual evidencia o surgimento:

De sentimentos ‘eu’ ‘nós’, o que possibilita o relacionamento entre iguais tão estável e profundo que possa ser, por isso mesmo, a condição de um modo diferente de ensinar-e-aprender. O ensino que entre homens [mulheres] é um bailado de gestos de corpos dóceis, mãos hábeis, olhos acurados, que se encontram face a face e, juntos, olham em uma mesma direção, de inteligências conscientes e identidades capazes de sentimentos até então inexistentes (BRANDÃO, 1984, p. 8).

Compreendemos que a permanência de um determinado saber, em uma comunidade, depende da utilidade que o mesmo apresenta para a sociedade em que está inserido. Sendo assim, “um saber só continua válido enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e que merece ser transmitido” (CHARLOT, 2000, p. 63). O significado do aprendizado, portanto, traduz-se na validação do próprio saber.

Pensamos que a edificação do saber perpassa pela convergência entre corporeidades, símbolos, imaginários e representações que estão em permanente movimento. Deste modo, transmissões e transformações ocorrerão dialeticamente na caminhada trilhada pelos saberes.

No que tange às corporeidades, de acordo com Freire e Nogueira (1999, p. 34), que “o corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida”, compartilhando física e simbolicamente com outros corpos os produtos das relações que estabelece com a natureza.

Para Geertz (1980, p. 22, grifo nosso), o ser humano:

É um animal que consegue **fabricar ferramentas, falar e criar símbolos**. Só ele [a] ri; só ele [a] sabe que um dia morrerá [...] consegue imaginar outros mundos em que habitar [...] não só inteligência como também consciência; não só tem necessidades, como também valores, não só receios como consciência moral; não só passado como também história.

Compreendemos a complexidade que abarca a existência humana, independente de gênero, religiosidade ou etnia, mulheres e homens protagonizam espetáculos ontológicos que coroam o mundo com sentidos pluralizados de existência.

Para Martinic (1994), mulheres e homens possuem a capacidade de abstrair as suas experiências cotidianas, além de absorvê-las, constituindo uma compleição inteligível que guia as próprias relações sociais.

Geertz (1980) e Martinic (1994) demonstram que os saberes se arquitetam por meio da interação entre a objetividade e a subjetividade. Em outras palavras, ao mesmo tempo que as empirias são caras à sobrevivência humana, valores éticos, morais e racionais também conduzem a vida em sociedade, o que permite um trânsito de linguagens, ilustrações, gestos e rituais entre os seres humanos.

Analisando por este ângulo, entendemos que a sabedoria popular não deve ser subestimada quanto a sua constituição lógica, pois, segundo Hoebel e Frost (2006, p. 339), “cada modo de vida cria seus próprios pressupostos a respeito das

metas e finalidades da existência humana, sobre os modos como o conhecimento pode ser alcançado”. São distintos caminhos gnosiológicos que, no contexto das sociedades subalternas, para além de um instrumento de sobrevivência, decifram o escopo da existência.

Nesse sentido, debruçamo-nos sobre o pensamento de Geertz (2008), para iluminarmos o senso comum tanto tempo obscurecido nas profundezas abissais da racionalidade científica.

Sob um ponto de vista metafórico, o senso comum é traduzido como “uma sabedoria coloquial, com pés no chão, que julga e avalia” (GEERTZ, 2008, p. 114). Uma sabedoria enraizada em territórios de resistências, criatividade e rituais mestiçados à materialidade do corpo.

Moscovici (2003) compreende a forma de pensar humana, protagonizada pelas múltiplas esferas sociais, em sua cotidianidade. Um pensamento à guisa de se contrapor a ideologias forjadas por hierarquias sociais.

As relações sociais são mananciais de interpretações, reflexões e atitudes sobre os acontecimentos rotineiros, espraiando estruturas lógicas independentes, que se consubstanciam à medida que são compartilhadas, denominando uma ciência coletiva (MOSCOVICI, 2003).

Essa pluralidade, que abarca as representações sociais, é o eixo do saber. Para Jovchelovitch (2008 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 23), “todo o saber é expressivo porque representa mundos subjetivos. Intersubjetivos e objetivos”. Nesse sentido, vivências, imaginações e culturas múltiplas garantem a heterogeneidade do saber.

Nesse aspecto, o imaginário também se apresenta como um dos pilares do saber. Para Castoriadis (1982, p. 154), o imaginário é “alguma coisa inventada, quer se trate de uma invenção absoluta, ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentidos”, parte de símbolos que constituem a complexidade de qualquer pensamento.

Ainda para Castoriadis (1982), os seres humanos criam sistematicamente imagens, figuras e símbolos que exprimem a forma como visualizam os seus mundos. O ser humano, então, em sua interação com a natureza, cria símbolos para expressar seus conhecimentos e visões de mundo.

3.1.2-Relações entre os saberes: debate ético-político-epistemológico

A Região Amazônica, segundo Oliveira e Mota Neto (2015, p. 22), “é destacada por uma expressiva sociodiversidade, com mais de 20 milhões de habitantes que compartilham um manancial milenar de saberes, imaginários e culturas”. Ainda segundo os pesquisadores, os saberes são produtos das experiências epistemológicas, sociais e culturais destes sujeitos.

No entanto, esses saberes estão constantemente ameaçados por grupos dominantes econômica e culturalmente, bem como pelo desenvolvimento do capitalismo e da globalização. O desenvolvimento da sociedade global é, para Santos (2002, p. 16), “hoje simultaneamente o referente da mobilidade e da desigualdade no mundo”. Nesse contexto, o rico cenário amazônico, de especificidades ecológicas, sociais e culturais, é produzido, pela lógica eurocêntrica, como inexistente.

Segundo Loureiro (2004, p. 58), “índios, negros e caboclos, foram considerados pelas camadas dirigentes como grupos sociais acomodados, passivos e sobretudo preguiçosos”, além disso, tiveram suas atividades de agricultura, caça e pesca reputadas como inúteis para o crescimento da economia amazônica, ocorrendo, assim, uma desvalorização dos saberes locais.

No âmbito dessas esferas sociais eclipsadas, emerge a curiosidade sobre a própria identidade coletiva das camadas subalternizadas e sua relação com o saber.

A desvalorização dos saberes de segmentos populares e de diferentes tradições culturais, como os/as indígenas e os/as quilombolas, faz parte do discurso moderno excludente que, na visão de Santos (2007, p. 79), repousa no pensamento abissal:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: ‘o deste lado da linha e o outro lado da linha’. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece como realidade, torna-se inexistente.

Assim, o pensamento abissal, lançado por Santos (2007), evidencia, de um lado, a existência de grupos sociais visíveis que são referenciais de pensamentos e comportamentos sociais e, do lado oposto, os grupos compreendidos como invisíveis, isto é, os/as oprimidos/as, despidos/as de culturas, de direitos e de dignidade aos olhos de uma pedagogia aristocrática, caucasiana, masculina e cristã.

No decurso da molestada historicidade latina, “chegou o homem heterossexual/branco/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 463), desta forma, estabeleceu-se um padrão eurocêntrico que esmaga matrizes religiosas, étnicas e culturais.

Para Santos (2002), o eurocentrismo científico possui uma essência dicotômica, que se manifesta nos contrastes entre forte/fraco, razão/sensibilidade e sensível/inteligível e provoca a segregação entre homem e mulher, estando esta última atrelada a uma característica de fragilidade. O eurocentrismo, assim, representa o polo masculino:

Se o organismo é a forma técnico-científica do corpo, o organismo da mulher é a forma técnico científica de a colocar no polo dominado [...]. Por esta via, o masculino transforma-se numa abstração universal, fora da natureza, enquanto o feminino é tão só um mero ponto de vista carregado de particularismos e de vinculações naturalistas. (SANTOS, 2002, p. 89).

Pensamos que a mulher, associada à docilidade, à pureza e à mansidão, não possui espaço privilegiado no seio de uma sociedade tecnicista e machista. Uma engenharia social falocêntrica, que menospreza os universos místicos, gnosiológicos e folclóricos que estão imbricados no panorama cultural protagonizado, sobretudo, pelas mulheres do sul global.

Nesse sentido, o androcentrismo consolida um modelo técnico e científico que está pulverizado nas representações das sociedades contemporâneas. Nessa direção, distintas nações, ainda veem a ciência como a única detentora da salvação, da civilização e da sofisticação da espécie humana. Este é o ponto chave para entendermos o motivo de inúmeros países investirem notavelmente na ciência: a garantia de prestígios que vão para além do cognitivo, possibilitando alcançar degraus culturais, sociais e políticos de poder (SANTOS, 2010).

Desta forma, Santos (2007) questiona a epistemologia eurocêntrica, monocultural e ocidental, cuja base é o pensamento positivista moderno, que nega ou secundariza uma diversidade de linguagens, empirias, saberes, crenças e representações, rotulados como inexistentes.

Esse racismo epistemológico é alimentado por um paradoxo. Segundo Santos (2007, p. 24), “se todas as epistemologias partilham a premissa cultural de seu tempo, talvez uma das mais bem consideradas premissas [é] a da crença na ciência como única forma de conhecimento válido e rigoroso”. Interpretamos que esse

paradoxo é pujante, em outras palavras, ainda que se considere a pluralidade cultural no mundo, recorreremos à ciência como único caminho de credibilidade epistemológica.

Segundo Santos e Menezes (2009, p. 44), há “uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos e em interações sustentáveis e dinâmicas sem comprometer sua autonomia”. Entretanto, o conhecimento monocultural evidencia que a ciência não está distribuída de forma equitativa promovendo intervenções científicas a serviço de camadas sociais aristocráticas. Por isso, enquanto esse pensamento perdurar, no contexto do sul global, a conquista da equidade científica não será suficiente (COSTA, 2012).

O alcance de uma justiça cognitiva emerge por meio do reconhecimento das limitações internas e externas presentes na estrutura da ciência:

As crises e as catástrofes produzidas pelo uso imprudente e exclusivo da ciência são bem mais sérias do que a epistemologia científica dominante pretende. São evitáveis por duas vias: na medida em que valorizam os saberes não científicos que circulam de forma subordinada dentro e fora das práticas científicas, e na medida em que valorizam as práticas sociais em que predominam saberes não científicos. Na ecologia de saberes a credibilização de saberes não científicos não envolvem a descredibilização do saber científico. Envolve tão só o uso contra hegemônico deste. (SANTOS, 2006, p. 158).

Corroboramos com Santos sobre a importância de repensarmos os males que o uso desenfreado da ciência acarreta sobre o mundo. Essa reflexão nos leva a perceber que a estrutura interna da ciência é heterogênea, sendo assim, possui, como algumas de suas representações, as epistemologias feministas e pós-coloniais (SANTOS, 2005).

Acreditamos que a análise sobre a heterogeneidade interna da racionalidade científica precisa refletir em sua exterioridade, uma vez que suas formas de intervenções sociais têm sido abstratas, reféns de preceitos puramente cartesianos, ocultando o protagonismo de outros saberes.

Cada conhecimento possui finalidades específicas que resultam em distintas temporalidades e espacialidades. Para Santos (2002, p. 251), “a desqualificação, supressão ou ininteligibilidade de muitas práticas resulta de se pautarem em temporalidades que extravasam do cânone temporal da modernidade ocidental capitalista”. O reconhecimento de múltiplas temporalidades certifica, assim, a pluralidade de saberes.

Nesse sentido, propõe-se, então, um caminho epistemológico que rompe com a historiografia positivista, ao descentralizar as fontes que privilegiam apenas as camadas sociais dominantes (SAMARA; TUPY, 2013).

Faz-se um caminho inverso, ou seja, busca-se evidências atreladas ao cotidiano de classes sociais eclipsadas pelas biografias oficiais. Narrativas, comportamentos e perspectivas psicológicas refletem o grito das mulheres e dos homens subalternizados.

Isto significa superar o modelo científico moderno, considerando que “a ciência [ao estar] contra a ciência é possível levá-la a dizer não só o que sabe de si, mas tudo aquilo que tem de ignorar a seu respeito para poder saber da sociedade o que esperamos que ela saiba” (SANTOS, 1988 *apud* JACÓ VILELA; SATO, 2012, p. 3). A ciência precisa dialogar com outras formas de saberes, a fim de buscar repostas para os problemas sociais que não foi capaz de resolver.

Santos (2010) denomina essa fase, caracterizada pela perturbação das estruturas modernas científicas, de transição paradigmática, pressupondo a criação de uma epistemologia transgressiva, uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.

A sociologia da ausência busca “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p. 246), pois, trata-se de uma ausência que é produzida pela racionalidade ocidental, cujo resultado consiste no desperdício de experiências milenares, étnicas e místicas que brotam em solos insulares.

A sociologia das emergências, por sua vez, procura “proceder à ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes, de modo a identificar neles as tendências do futuro” (LIMA, 2012, p. 75), convergindo as singularidades e pluralidades em possibilidades históricas, que permeiam o futuro em uma determinada sociedade.

Santos (2010, p. 257), então, propõe essas sociologias como uma epistemologia transgressiva:

Enquanto a sociologia das ausências se move no campo das experiências sociais, a sociologia das emergências move-se no campo das expectativas sociais. A discrepância entre experiências e expectativas é constitutiva da modernidade ocidental [...] a sociologia das emergências busca uma relação mais equilibrada entre experiências e expectativas, o que, nas atuais circunstâncias implica em dilatar o presente e encurtar o futuro.

Santos (2002), também, estabelece a ecologia de saberes, contribuindo para o debate da relação entre os saberes, construindo um pensamento pós-abissal e militando pela legitimação da diversidade epistemológica no mundo; conseqüentemente, ao fazê-lo, questiona a proeminência da epistemologia ocidental.

A ecologia de saberes caracteriza-se como:

Um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica. Assentam em dois pressupostos; 1) não há epistemologias neutras e as que chamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de seus conhecimentos e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo em ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes. (SANTOS, 2002, p. 154).

A ecologia de saberes é um conhecimento para a emancipação, já que permite a pluralidade epistemológica, traduzida em múltiplas inteligências essenciais para a sobrevivência de grupos sociais subalternizados. Por esse ângulo, a ecologia de saberes fomenta uma relação entre ciência e cultura. Compreendemos que a ecologia de saberes, ao romper com a monocultura da temporalidade moderna, promove uma ligação entre diferentes saberes, ainda que estes estejam distribuídos em temporalidades e espaços contrastantes.

Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre as relações hierárquicas tecidas entre esses saberes, necessitamos divorciar-nos “de hierarquias e poderes universais e abstratos, naturalizados pela história e por epistemologias reducionistas” (SANTOS, 2006, p. 159). A hierarquização, ainda que esteja presente na ecologia de saberes, não é monocultural, ou seja, respeita as especificidades de cada realidade social.

Corroboramos com Santos (2006) que os processos hierárquicos, desde que não sejam centralizados, devem fazer parte da própria circularidade epistemológica, protagonizada por múltiplos saberes.

Nesse sentido, Santos (2006) contrapõe-se, então, a um edifício epistemológico, onde o saber científico encontra-se no topo e por isso é aristocrático. Conseqüentemente, à luz do pensamento de Boaventura Sousa Santos, o trabalho de tradução é o pilar da ecologia de saberes, pois, ao fragmentar o predomínio da hierarquização científica sobre outras formas de saberes, demonstra que as fronteiras epistemológicas possuem fendas.

Sobre o trabalho de tradução, Araújo (2016, p. 129) comenta a respeito da “motivação para procurar em outros saberes e práticas respostas para preocupações isomórficas em culturas distintas”. Circularidades de saberes e culturas que são a face de uma transculturalidade.

Para Santos (2006, p. 62), “torna-se possível identificar preocupações comuns, aproximações complementares e claro, também contradições inultrapassáveis”, as quais fazem parte de uma ciranda de saberes, culturas e imaginários que fomentam epistemologias criativas, sensíveis e democráticas.

Pensamos que o trabalho de tradução respeita as especificidades de cada saber, ao mesmo tempo em que mapeia as suas lacunas. O reconhecimento de características próprias e de incompletudes, na estrutura dos conhecimentos, encoraja o dismantelamento de seus limiares, ao passo em que se bosqueja novas configurações epistemológicas:

A transformação contra-hegemônica consiste na construção do multiculturalismo emancipatório, ou seja, na construção democrática nas regras de reconhecimento recíproco entre identidades e entre culturas distintas. Este reconhecimento pode resultar em múltiplas formas de partilha. (SANTOS, 2002, p. 75).

Ainda para Santos (2002), essa transformação contra-hegemônica pulsa nas periferias das sociedades politicamente e cientificamente modernizadas. Pessoas oriundas do campo, dos subúrbios das grandes megalópoles, afrodescendentes, mulheres e indígenas cultivam um desencanto com relação à racionalidade ocidental ditatorial. Pensamos que esse movimento contra-hegemônico, em processo de partejamento, exprime que os saberes populares vêm adquirindo um vigor inigualável, capaz, assim, de blindar tradições, rituais e símbolos plurais ameaçados pelas políticas neoliberais.

Nesse âmbito, a ecologia de saberes entrelaça as empirias insulares no campo da epistemologia e busca fendas em uma cientificidade ocidental, neutra e abstrata:

Aprendemos com nossa epistemologia positivista que a ciência é independente da cultura; entretanto, os pressupostos culturais da ciência são muito claros. Vamos, portanto, discutir como podemos no que diz respeito à ciência, ser objetivos mas não neutros; como devemos distinguir entre objetividade e neutralidade. Objetividade, porque possuímos metodologias próprias das ciências sociais para ter um conhecimento que queremos que seja rigoroso e que nos defenda de dogmatismos; e, ao mesmo tempo, vivemos em sociedades muito injustas, em relação às quais não podemos ser neutros. (SANTOS, 2007, p. 23).

Compreendemos que as injustiças sociais não podem ser combatidas por meio de dogmatismos epistemológicos. É vital ampliarmos o repertório de intervenções empíricas, divorciadas de uma cientificidade positivista.

A epistemologia positivista coloniza o conhecimento. Porém, esta colonização começa a ser abalada, quando se compreende que, assim como o conhecimento, a ignorância possui um sentido pluralizado (SANTOS, 2006). O desafio da ecologia de saberes é romper com o fanatismo sobre a prepotência da ciência ocidental, configurando-se em uma luta ético-política pela equidade social e cultural.

A luta pela equidade política, protagonizada pelas classes subalternas, desenha-se enquanto uma perspectiva ética e humanizadora, isto é, nutrida por um *ethos* cultural que emerge dos princípios morais e das tradições populares (OLIVEIRA, 2015). Desenha-se, desse modo, uma ética da libertação na qual os/as oprimidos/as são legitimados/as enquanto cidadãos e sujeitos pensantes.

Uma eticidade vivaz, traçada a partir de um movimento de possibilidade da crítica, “que perpassa pelo reconhecimento, consciência crítica e responsabilidade da transformação da situação de opressão” (OLIVEIRA, 2015, p. 68). Explorando contextos socioculturais, como possibilidades históricas, capazes de denunciar injustiças, anunciando ações cidadãs e democráticas.

Em nossa visão, escutar essas vozes subalternizadas, que tracejam um histórico de luta pela justiça social, é um ponto seminal na promoção de uma sociedade ética. Um exercício político que para Dussel (1977), provoca fissuras nos alicerces do sistema opressor.

3.2- Por “Outras Pedagogias”: reflexões epistemológicas

Consideramos que a forma como mulheres e homens constroem os seus saberes está intimamente relacionada a posturas de resistência ou de submissão, diante de uma sociedade capitalista e, em termos culturais, eurocêntrica e patriarcal.

Nas escolas, deparamo-nos com práticas educativas que não valorizam os saberes das classes populares. Ou seja, os saberes eruditos e científicos são as principais referências no campo curricular escolar.

Desta forma, o modelo de ciência, que orienta a estrutura escolar e que organiza os seus conteúdos, considera a ciência ocidental como a única capaz de resolver problemas sociais. Nessa perspectiva, os sistemas educativos são

permeados por pedagogias hegemônicas, marcadas pela lógica abissal e que se proclama ética e civilizatória.

A transformação da ciência em força produtiva ocasionou grandes distorções no processo educativo, principalmente nos países periféricos: “A cultura que é tratada na escola, no currículo, é aquela que atende à classe dominante e passa a ser a cultura legítima” (ABREU; SOARES, 2016, p. 140). Essa legitimação é fomentada pelas políticas educativas neoliberais, que menosprezam as pedagogias de comunidades tradicionais, como as existentes na Amazônia.

Freire (1997, p. 9) salienta que “ao absolutizar de tal maneira a força e o papel da ciência, terminou por quase magicizá-la. É urgente, por isso mesmo, desmistificar a ciência” – cientificidade que é nutrida pela globalização capitalista.

Para Frigotto (2007, p. 11), necessita-se de uma educação que fomente a contra-hegemonia, “buscando indícios de superação das relações sociais capitalistas nos movimentos e lutas sociais concretas construídas nas sociedades colonizadas e da periferia do capitalismo”, capazes de confrontar uma racionalidade eurocêntrica.

Nessa acepção, o importante é romper com a dicotomia entre o saber escolar e o saber popular. À vista disso, debruçamo-nos em uma das vertentes da racionalidade indolente, que parece perdurar nas práticas socioeducativas, denominada de razão metonímica (SANTOS, 2007).

Segundo Frigotto (2007, p. 9):

Boaventura vale-se de figuras-metonímia e proléptica para designar a razão metonímica que toma a parte pelo todo, e a hipertrofia de uma totalidade abstrata e a razão proléptica que engendra um pensamento linear no qual o futuro já está determinado nas ideias de progresso e produtividade nos parâmetros capitalistas.

Nessa lógica, a razão metonímica, ao tomar a parte pelo todo, estabelece uma relação de dependência das frações de uma totalidade epistemológica ao segmento científico. Em outras palavras, o saber popular, para essa racionalidade, não possui um sentido para além da hegemonia científica.

A educação moderna, sob a égide da razão metonímica, não considera, por exemplo, que uma cultura gastronômica, um ritual religioso ou uma corporeidade lúdica, patentes nas vivências amazônicas, sejam didáticas caras aos grupos sociais que as protagonizam.

Para Santos, (2007), tais injustiças epistemológicas são disfarçadas pelo verniz de uma perversa dicotomia verticalizada. Em contraste, deve-se “reconhecer o saber escolar na sua dimensão cultural, ou seja, como espaço de produção de significados que se realiza de forma horizontal entre saberes e sujeitos marcados por racionalidades distintas” (ARAÚJO, 2016, p. 136), contrapondo-se, principalmente, à dicotomia entre mulher/homem e sul/norte, que irrompem neste estudo.

Dicotomias que irrigam exclusões socioeducacionais abissais. Concordamos com Oliveira (2016), que se tratam de questões éticas e políticas. Exigindo não apenas a denúncia de um sistema educativo opressor, mais também, a abertura de possibilidades históricas, democráticas e que possibilitem a humanização dos/as oprimidos/as excluídos de uma pedagogia eurocêntrica.

Necessita-se reconhecer as excluídas e os excluídos enquanto seres humanos de direitos, extrinsecamente às dicotomias impostas pela razão metonímica, divorciando-se de uma interpretação parcial da racionalidade eurocêntrica. Desta forma, a necessária interação entre os saberes, no âmbito da escola, perpassa por novas práticas educativas.

Para Arroyo (2012), o protagonismo das classes subalternas, por meio da valorização de seus saberes, torna-se imprescindível para a construção de novas trajetórias educativas.

A tentativa de se aspirar por pedagogias inovadoras, que estejam em sintonia com os anseios de homens e mulheres em condição de opressão, encontra como importantes palcos de atuação as escolas, as universidades e outros ambientes coletivos, que são capazes de convergir epistemologia, pedagogia e política para a busca de práticas educativas libertadoras (ARROYO, 2003).

A busca por “Outras Pedagogias”, a partir da ótica dos coletivos sociais historicamente negados, tem o seu momento embrionário nas décadas de 1970-80:

Nas décadas de 1970-80 várias pesquisas, dissertações e teses mostraram a influência dos movimentos sociais na conformação da consciência popular do direito à educação básica, à escola pública. Pesquisas têm mostrado como a ampliação e democratização da educação básica e a inserção dos setores populares na escola pública teve como um dos mais decisivos determinantes as pressões dos movimentos sociais. Esta é uma relação bastante pesquisada e reconhecida. (ARROYO, 2003, p. 29-30).

Nas décadas de 1970-80, mencionadas por Arroyo (2003), evidencia-se uma população brasileira que foi apagada dos livros de história, por isso desejosa de ser

vista e ouvida. De uma brasilidade representada por negros, mulheres, índios, quilombolas e outros sujeitos silenciados, que buscam significar as suas identidades impedidas de serem legitimadas. Nesse sentido, surge a necessidade de uma nova pedagogia frente às manifestações populares.

No contexto referido, Paulo Freire, por meio da *Pedagogia do Oprimido*, denuncia a opressão da prática pedagógica tradicional e anuncia a pedagogia da libertação, uma prática pedagógica disposta a alcançar a realidade das camadas populares esquecidas do contexto educativo brasileiro.

O pensamento educativo de Paulo Freire valoriza o conhecimento das camadas populares, uma vez que “não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, como se socializam” (ARROYO, 2012, p. 27). Em outros termos, a pedagogia freireana reconhece os princípios didáticos peculiares às vivências de pessoas das classes populares, respeitando a certificação dos seus múltiplos saberes.

Freire (1987), ao propor uma pedagogia do oprimido, professa, em sua luta pedagógica, o direito de homens, mulheres e crianças, oriundos de favelas, de guetos e de áreas rurais, a estarem inseridos no sistema educativo. Milita, assim, para que essas educandas e educandos não sejam reféns de ações educativas hierarquizadas, as quais, sob os preceitos d uma educação civilizatória, violam as próprias leituras de mundo das classes populares. Arroyo (2012, p. 28), explica que:

Quando a ação educativa escolar ou extraescolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos ou de educação popular se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas atividades como teoria e prática educativa emancipatória.

Consideramos pertinente o pensamento de Arroyo (2012) sobre a importância das práticas pedagógicas que, ao professarem uma essência progressista, zelam por uma vigilância constante sobre as suas didáticas, seus currículos, bem como a postura de suas educadoras e educadores; deste modo, evitando que se percam em uma pedagogia arquitetada sob a égide de uma ciência moderna, em que os saberes populares são sistematizados por uma lógica reducionista.

Para Arroyo (2012, p. 51), as “radicais e perversas pedagogias desumanizantes demandam pesquisa e reflexão teórica. Ignorá-las, supõe um desperdício empobrecedor para o pensamento socioeducativo”. Ele chama a

atenção para a importância de romper com uma pedagogia tradicional que não dialoga com outras pedagogias, em especial com as populares (ARROYO, 2015).

A luta política é pela defesa de suas próprias epistemologias. Trata-se de uma “razão aberta, capaz de viabilizar a religação dos saberes ao incluir as diversas formas do saber presentes em diferentes práticas culturais” (MORIN, 2005 *apud* OLIVEIRA; MOTA NETO, 2015, p. 21). Essa inclusão simboliza o reconhecimento de múltiplas culturas, vivências e pedagogias, por parte dos grupos populares, a fim de lançar as diretrizes para uma educação emancipatória.

Nesse contexto, prioriza-se as “convergências entre conhecimentos múltiplos” (SANTOS, 2010, p. 361), ou seja, pelo reconhecimento não apenas do saber científico, mas também de saberes que se arquetam a partir das múltiplas experiências, permeadas por valores, identidades e sentimentos, que oferecem um sentido à vida de inúmeros grupos sociais. De acordo com essas premissas, o projeto educativo emancipatório, pensado por Santos (1996, p. 17), trata-se de:

Um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através deles, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduzem no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois para o inconformismo.

Configura-se, então, como uma educação para o inconformismo, diferente de modelos pedagógicos tradicionais, que procuram manter as hierarquias sociais, assumindo uma neutralidade diante das mazelas econômicas, sociais e culturais, que a grande maioria de educandas e educandos enfrenta em seus cotidianos, principalmente em nações como o Brasil.

Nesse seguimento, a educação para a emancipação é basilar na busca por atinar as raízes das desigualdades sociais, estimulando a problematização de uma realidade, em que as injustiças não são fixas; sendo, portanto, passíveis de transformação.

Assim, transmutações pedagógicas florescem no solo de uma educação para o inconformismo, que, segundo Santos (1996), precisa ela mesma ser inconformada. Em outros termos, os conflitos são vistos como pontes para o amadurecimento educacional e as opiniões de educandos/as e educadores/as devem ser heterogêneas, fugindo, dessa forma, de uma ótica educativa hierarquicamente estabilizadora.

Para Santos (2006, p. 157), “o aprendizado de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e a ocultação de outros e, em última instância, a ignorância destes”. Em outros termos, independente de gênero, etnia ou idade, qualquer pessoa, no processo educativo, vivencia a dialética entre o conhecimento e a ignorância.

A interdependência entre o conhecimento e a ignorância nos leva a pensar na quebra de rótulos, erigidos pela pedagogia eurocêntrica. Nessa lógica, pesam sobre educandas e educandos estereótipos, como aculturados e analfabetos, enquanto que a educadora e o educador, em cotejo, dissertam sobre conteúdos eruditos.

Antagonicamente, uma prática docente democrática “deve comprometer-se num pensamento crítico e numa procura mútua de humanização” (FREIRE, 1979, p. 41). Implica na integração entre os saberes populares e o conhecimento científico. Significa dizer que o saber científico não deve ser apartado de seus méritos gnosiológicos, porém deve estar integrado a outras epistemologias.

Santos e Meneses (2010, p. 455) lançam, especialmente para os espaços educativos, sejam eles escolares ou não, a pergunta: “será que podemos criar conhecimentos que vão além dos fundamentalismos terceiro mundistas e eurocêntricos?” Esse questionamento nos convida a romper com dicotomias nada férteis para a ânsia de ouvir mulheres, índios, negros e tantos outros grupos, que sofrem com um mutismo histórico, principal alicerce da negação de suas identidades.

O reconhecimento memorável desses grupos historicamente negados, no seio de um projeto educativo emancipatório, acarreta na legitimação, por parte da escola, do senso comum: “conhecimento vulgar e prático que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido às nossas vidas [...] reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social” (SANTOS, 2008, p. 88-89). Uma vez que são logrados a percursos e experiências plurais.

Oportuniza-se, dessa forma, a interação entre diferentes saberes que engendrarão, por seu turno, renovações gnosiológicas.

A ciência moderna, apesar de ainda predominar no âmbito educativo, está em crise. Enxergamos vicissitudes expressas nos modelos pedagógicos que insistem em estabelecer profundas rupturas entre razão e sensibilidade, ser humano e natureza, bem como a separação entre a teoria e a prática.

As educandas e os educandos vivenciam um desencanto com relação aos processos de aprendizagem contemporâneos; com os olhos atentos nas janelas, enquanto há uma lousa repleta de conteúdos a serem monotonamente copiados em seus cadernos.

Dilacera-se, desse modo, a interpretação de que “a escola moderna pressupõe que, se o professor domina o conteúdo e o ensina bem, o aluno vai aprender.” (OLIVEIRA, 2008, p. 130). Ou seja, são desmitificadas a linearidade e a tirania do processo educativo, a fim de se promover relações pautadas no diálogo e no respeito.

Arroyo (2002), Freire (1987) e Santos (2007) nos ajudam a iluminar novas perspectivas para o contexto educativo, no sentido de se promover ações pedagógicas voltadas para a emancipação social, cuja missão, por sua vez, perpassa pelo respeito às diferentes culturas, etnias e saberes, que necessitam de uma constante reflexão sobre os conflitos que permeiam as suas relações e a formação de novos conhecimentos resultantes destas dissensões.

3.3 Educação intercultural: epistemologia de transgressão e de superação do pensamento abissal

Compreender a trajetória da educação intercultural e a importância do pensamento freireano, como um dos seus principais expoentes, são os objetivos deste tópico.

3.3.1 Educação intercultural e crítica

A proposta de uma educação emancipadora é, também, a construção de uma pedagogia intercultural e crítica, que se caracteriza por um “conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos” (CORTESÃO; STOER, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 69). Um contexto em que o trabalho de tradução vigora, possibilitando a eclosão de diálogos e epistemologias que fomentam os exercícios de cidadania e de democracia.

Nesse sentido, a democracia e o diálogo são ingredientes fundamentais para que os grupos sociais subalternos possam problematizar o histórico de opressão a que foram submetidos.

Candau (2016, p. 18), sob o ponto de vista da interculturalidade crítica, aponta que a hibridização cultural contribui para a “construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras e nem estáticas”; isto é, as culturas estão em constante processo de validação de suas próprias arquiteturas ontológicas, históricas e sociais.

Consideramos que as lentes da interculturalidade nos permitirão refletir criticamente sobre as relações culturais na Amazônia paraense, especialmente quando pensarmos na realidade cultural das mulheres ribeirinhas.

Para Fleuri (2002, p. 406), “é na relação entre movimentos sociais [...] que se torna possível elaborar para além do monoculturalismo e multiculturalismo, novas linguagens e modelos interculturais”. Esta Interculturalidade, conseqüentemente, atende aos anseios de nossa sociedade contemporânea.

Nesse sentido, Oliveira (2015) destaca a interculturalidade crítica como importante alicerce para se construir uma educação democrática. A educação intercultural nos auxiliará a compreender a realidade amazônica como uma teia de culturas, pois capaz de agregar o popular e o erudito, o urbano e o rural, o feminino e o masculino, o religioso e o profano, amalgamando múltiplos saberes nas práticas educacionais.

Deste modo, diferente da racionalidade ocidental fechada, que menospreza os conhecimentos de quilombolas, ribeirinhos, indígenas, povos da floresta, entre outros, a interculturalidade expressa o que Morin (2013) denomina de racionalidade aberta, traduzida em um complexo tecido sociocultural protagonizado pelos amazônidas.

Sendo assim, sob o princípio da alteridade, segundo o qual deve-se reconhecer “o outro na sua proximidade e inteligibilidade” (CANDAU, 2006, p. 131), assumimos a humanização a partir do reconhecimento do “não eu”, o que só é possível no campo das relações sociais.

A alteridade é pertinente para repensarmos a sociedade amazônica machista. Pois, segundo Beauvoir (1979, p. 19), “o mito da mulher, o Outro, é caro por muitas razões”, entre elas a errônea crença de que a mulher não possui existência própria, sendo sempre definida a partir do sexo oposto.

Candau (2009 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 65, grifo nosso) explica que:

A alteridade, que implica nas relações entre nós e os outros, é uma das questões fundamentais no debate do multiculturalismo, sendo necessário

questionar-se **quem incluímos na categoria nós? Quem são os outros?** Ressalta, também, a necessidade de articular-se diferença e igualdade. A igualdade não está oposta à diferença e sim a desigualdade. Diferença não se opõe à desigualdade e sim à padronização [...] por isso, a ação política consiste em negar a padronização e a desigualdade e lutar pela igualdade e reconhecimento das diferenças.

O reconhecimento da diferença e o direito à igualdade devem divorciar-se de uma sociedade polarizada, que é responsável, por diversas matrizes segregacionistas como as de gênero, de etnia, de religião, entre outras (FLEURI, 2002).

O fortalecimento das diferenças, sejam étnicas, de gênero ou religiosas, emerge com um vigor capaz de problematizar as estruturas socioculturais excludentes, que impossibilitam o acesso de pessoas, historicamente marginalizadas, a políticas culturais e educativas (CANDAU; RUSSO, 2010).

Freire (1981, p. 72) ressalta que “como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer a nível reflexivo”. Por isso, a educação intercultural deve pensar em princípios éticos que correspondam às reais necessidades das camadas populares.

Oliveira (2015, p. 70) ressalta que “a educação intercultural apresenta-se como democrática, crítica e dialógica, pautada em uma aprendizagem significativa”, estando, por isso, contextualizada às peculiaridades que abarcam as inúmeras realidades sociais.

Fleuri (2003) explica que a criação de políticas educativas voltadas à inclusão educacional de minorias étnicas, pessoas com necessidades especiais e o combate às discriminações de gênero e geracionais fomentaram processos pedagógicos de cunho intercultural.

A educação intercultural possibilita o encontro entre múltiplos grupos sociais. Convergências culturais que não deixam de reconhecer as assimetrias que emanam dessas relações. Além de, sob um ponto de vista dialético, interseccionarem democraticamente as suas diferenças (OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido, busca-se uma educação capaz de enfrentar o sexismo, o racismo e a desigualdade social.

Em regiões insulares, como a Amazônia, que ainda sofrem com um colonialismo, “a discriminação contra a mulher baseia-se no patriarcado, no racismo

e no capitalismo e, portanto, é o conjunto desses sistemas, incluindo os sistemas cultural e simbólico que precisam ser enfrentados” (GARCIA; GARCIA JUNIOR, 2013, p. 87). Necessita-se, assim, desconstruir ideologias androcêntricas e racistas.

Essas desconstruções perpassam por uma educação que permita um cenário multifocal de experiências, marcada pelo entrecruzamento de conhecimentos que proporcionam a criação coletiva de saberes (OLIVEIRA; NERI, 2016).

Além disso, clama-se por práticas educativas dialógicas, “que proponham diálogos interculturais sobre preocupações convergentes. Ainda que expressas a partir de diversos universos culturais” (CANDAU, 2008, p. 48), contrapondo-se, conseqüentemente, a generalizações e condicionalidades culturais.

Uma pedagogia intercultural que priorize a práxis cotidiana, capaz de “construir novas relações, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais o que supõe empoderar aqueles [as] que foram historicamente inferiorizados [as]” (TUBINO, 2016, p. 25), preceitos que estão presentes na educação popular de Paulo Freire.

3.3.2 Educação popular freireana: dialógica, crítica e intercultural

A educação popular freireana possui uma ampla influência intercultural. As obras de Freire, especialmente as escritas na década de 1990 e as póstumas, atestam a interculturalidade crítica impregnada em seu pensamento educativo (OLIVEIRA, 2015):

A interculturalidade está presente em torno de algumas categorias fundantes: oprimido, cultura, invasão cultural, síntese cultural, diálogo, autonomia bem como em algumas questões levantadas no debate sobre o multiculturalismo, entre as quais: a diferença, a identidade cultural, as relações de gênero, a tolerância, entre outras, substanciadas em sua tese unidade na diversidade, em que trata sobre a diferença de classe, gênero, etnia. (OLIVEIRA, 2015, p. 72).

Corroboramos com Oliveira (2015) sobre a importância de nos debruçarmos sobre essas categorias, pois o exercício de compreensão destas é a pedra angular da decodificação de uma pedagogia freireana ética, democrática e antropológica.

A categoria do oprimido desfila continuamente nas reflexões freireanas. Para Freire (1987, p. 17), “a grande tarefa humanista e histórica dos [as] oprimidos [as] [é] libertar-se a si e aos [às] opressores [as]”. A condição de opressão, assim, não se reduz apenas ao ponto de vista econômico. Há uma gama de condições culturais, políticas e educativas que tecem a leitura freireana sobre o sistema opressor.

É notável, nas reflexões de Paulo Freire, a indignação com a dor das mulheres e dos homens em condições subalternas. Violações provenientes de políticas neoliberais, pelas couraças de uma cultura eurocêntrica e pela ditadura do patriarcado. Esses são preceitos que estão impregnados nas práticas educativas vigentes e que “reforçam o silêncio em que se acham as massas populares dominadas pela prescrição de uma palavra veiculadora, e de uma ideologia da acomodação” (FREIRE, 1981, p. 12). As pedagogias desumanizadoras desviam as camadas oprimidas do caminho de ação e transformação próprios da liberdade humana.

Como uma forma de transgredir a essa educação atroz, segundo Streck (2012, p. 187), “a educação popular não só sobreviveu ao período de ditaduras, mas no embate contra elas foi desenvolvendo características que a tornaram uma proposta pedagógica distinta”, que se traduz pelo engajamento em conscientizar as massas sobre a sua condição de opressão.

Segundo Mota Neto (2015, p. 119), a edificação da educação popular na América Latina:

É ao mesmo tempo um movimento (uma prática, uma experiência, um processo de luta) e um paradigma (um discurso, uma teoria, uma ideologia), que tem como objetivo, por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva.

Ao ressaltar as palavras movimento e paradigma, Mota Nota (2015) convida-nos a refletir sobre a importância que a educação popular possui para as camadas subalternas.

Mulheres e homens historicamente negados encontram nas práticas educativas populares o protagonismo necessário para expressarem as suas empirias, que se entrelaçam aos conhecimentos de educadoras e educadores populares de maneira equitativa. Partejando, assim, conhecimentos matizados.

Por isso, as bases da educação popular são a própria realidade das camadas inferiorizadas. Brandão (1990, p. 4) considera a educação popular de Paulo Freire como “um trabalho educacional através de que o Ser Humano, por aprender com o corpo, reescreve o seu cansaço e reescreve o Mundo”. Uma pedagogia que problematiza as condições de opressão e busca fendas na desumanização. Segundo Freire (2002, p. 25):

A transgressão da eticidade jamais pode ser vista como ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. [...] alguém que se torne machista, racista, classicista, [...] mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas, ou históricas, ou filosóficas para justificar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

Consideramos que a luta contra essas formas de discriminação é o próprio ato de humanização. Trata-se de um movimento contrário à lógica excludente e, por isso, constantemente desafiado pelas esferas políticas, jurídicas e educativas conservadoras, que veem no movimento de educação popular uma ameaça aos seus privilégios. Pensamos que as práticas educativas populares se fortalecem na própria resistência das mulheres e dos homens em condição de opressão. Para Freire (1987, p. 17), é crucial que cada vez mais se façam “mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado, têm de partir, porém, dos [as] condenados [as] da terra, dos [as] oprimidos [as]”, tecendo coletivamente, assim, uma ação cultural vibrante.

Ergue-se, desse modo, a ação cultural como uma outra categoria importante para o pensamento freireano. Freire (1981, p. 17) explica que a ação cultural é uma “tentativa corajosa de desmitologização da realidade [...] os [as] alfabetizando [as] dela emergem para inserirem-se criticamente”, questionando as ideologias impostas pelas classes dominantes.

Essa ação cultural, fomentada pela educação popular, não pode ser confundida com uma ação assistencialista, a qual, por caridade, leva as classes subalternizadas a uma alfabetização acrítica.

Ao contrário disso, mulheres e homens são encorajados a desvelarem, por meio de suas próprias potencialidades, o mundo em que vivem. Há o despertar de uma autonomia capaz de romper com as algemas da opressão, expressa pela invasão cultural. Aponta Freire (1983, p. 26):

Toda a invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os [as] homens [mulheres] do espaço invadido a meros objetos de sua ação.

Pensamos que a invasão cultural é uma violência física e simbólica sobre as classes populares. A América Latina, sobretudo o Brasil, ainda carrega cicatrizes oriundas do eurocentrismo, que marca as hierarquias culturais.

Uma cultura eurocêntrica que considera que “nada tem a aprender dos outros mundos, outras culturas. Tem um princípio em si mesma, a sua plena realização” (DUSSEL, 1993, p. 21). À vista disso, saqueia, agride e promove o mutismo de etnias, como as africanas e as indígenas, que também tecem a miscigenação brasileira.

Como evidenciar essa mescla cultural, enrustida pela sombra da supremacia europeia? Desde seus primeiros escritos, Freire (1967, p. 42) já manifestava preocupação em promover “uma sociedade que se descolonizasse cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam ou as fazem objetos das outras”. Uma descolonização que se espalha, à medida que a cultura do silêncio é enfraquecida. De acordo com Freire (1979, p. 33):

Há, portanto, uma relação necessária entre a dependência e a cultura do silêncio. Ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõe sua voz. Alcançar o estado de ser para si mesmos representa para as sociedades subdesenvolvidas o que eu chamo de possibilidade não experimentada.

Promover às camadas subalternizadas a oportunidade de verbalizarem os seus pensamentos é um dos preceitos freireanos. À vista disso, há uma vibrante “teoria da dialogicidade cujas matrizes são: a colaboração; a união para a libertação; a organização e a síntese cultural” (OLIVEIRA, 2015, p. 77). Vozes subalternizadas que, apesar dos distintos timbres, urgem por um mesmo propósito: a libertação das mulheres e dos homens eclipsados.

Para Freire, Gadotti e Guimarães (1995, p. 90), “o ler e o escrever as palavras, pressupõe o exercício de ouvir e de falar enquanto formas primeiras de expressão”. Por isso, a comunicação, como categoria freireana, é um dos prismas da humanização. Explica Freire (2002, p. 51) que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação a curiosidade”; e esta confirmação é traduzida em um exercício cidadão e ético de se emitir a palavra.

Nessa perspectiva, cidadania e eticidade adquirem fôlego no âmbito da educação popular. Não é possível uma educação problematizadora sem o fluxo de múltiplas ideias, interpretações e saberes que circulam por meio do diálogo. Por

isso, Freire (1983) aponta que, no exercício do pensamento, a coparticipação ocorre através da comunicação, que permite um encontro respeitoso entre diferenças culturais, educativas e étnicas. Segundo Oliveira e Dias (2012, p. 30, grifo nosso):

Os sujeitos do processo educativo de Freire não são apenas as crianças, mas também os adultos, tomando a opção pelos [as] oprimidos [as] culturalmente, onde a educação só é possível a partir da transformação das estruturas sociais que outrora eram opressoras e com a emersão destes vitimados como sujeitos históricos de sua libertação. Este processo ocorre **dialógica-comunitária-intersubjetivamente**.

Corroboramos com Oliveira e Dias (2012) sobre a importância do diálogo para a promoção de uma intersubjetividade social, que desobedeça às normas de uma animalésca hierarquia; um ato de rebeldia benéfico, no sentido de que bosqueja encontros de pedagogias, criatividade, palavras e corporeidades diversas, sem que umas se sobreponham as outras, e sejam capazes de orquestrar um *ethos* comunitário.

Nesse aspecto, “a dialogicidade está relacionada à humanização do ser humano que se processa histórica e culturalmente” (OLIVEIRA, 2015, p. 78). Por isso, a cultura é uma categoria freireana que alastra saberes impregnados de vivacidades, empirias e sentidos múltiplos. Para Brandão (2009, p. 717, grifo nosso):

[...] o acontecer da cultura não está tanto em seus produtos materializados – como a casa e as ferramentas com que indígenas da Amazônia ou operários do Rio de Janeiro constroem uma choupana de palha ou um edifício de concreto – mas **na tessitura de saberes, sentidos, significados, sensibilidades**, sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem.

Acreditamos que o sentido cultural de Brandão (2009) aproxima-se da visão cultural de Freire, uma vez que para este “a relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planificadora dos seres humanos” (FREIRE, 1981, p. 35). É essa consciência que se consubstancia em uma prática vibrante.

Pensamos que Freire e Brandão, assim como Geertz, exprimem um sentido de cultura pluralizado, que não deve ser confundido com determinismos, mas comparado a limiares sem contornos definidos, em constante processo de reelaboração.

Seguindo este entendimento, Geertz (2008, p. 145) aponta a existência de vários segmentos de cultura:

O sentimento que um povo tem pela vida não é transmitido unicamente através da arte. Ele surge em vários outros segmentos de cultura deste povo: na religião, na moralidade, na ciência, no comércio, na tecnologia, na política, nas formas de lazer, no direito e na forma como organizam a sua vida prática e cotidiana.

Pensamos que a educação popular freireana não ignora as múltiplas faces culturais, por isso a importância de que as práticas educativas populares se apresentem aos distintos coletivos. Em suas ações pedagógicas, religiosidade, ciência, misticismo e moralidade circulam por meio da valorização das experiências impregnadas nas igrejas, nos quintais, nas florestas, nas casas de farinha e em qualquer lugar, onde exista a transformação do mundo pela mão humana.

A alfabetização, nesse contexto, configura-se “como um processo de busca, de criação, em que os [as] alfabetizandos [as] são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra” (FREIRE, 1981, p. 13). Assim, aprender a ler e a escrever se tornam ferramentas de criatividade, de práxis, de comunicação e de afirmação ontológica das mulheres e dos homens subalternos. Estes são elementos que consolidam a ação de síntese cultural, sendo “necessário que, desde o momento em que essa ação começa, já seja dialógica” (FREIRE, 1981, p. 29); um diálogo que enlaça distintas culturas em um contexto de problematização, diante dos discursos sectários que acorrentam as camadas subalternizadas.

Para Mota Neto (2015, p. 165), Paulo Freire:

[...] não apenas professou o caráter libertador do diálogo, mas o vivenciou na relação respeitosa com povos, culturas e saberes distintos; a esta postura militante que jamais cedeu aos discursos totalitários, deterministas, absolutos, sempre apostando na criação, na história, na utopia, no imponderável; a esta postura de educador popular do terceiro mundo disposto a superar fronteiras típicas da modernidade/colonialidade, teoria/prática, ciência/política, indivíduo/sociedade, economia/cultura, professor/aluno, saber científico/saber popular... um intelectual fronteiriço!

Concordamos com Mota Neto (2015), Paulo Freire é um intelectual de fronteira, pois, ao romper com as múltiplas dicotomias, realiza a tessitura da síntese cultural como um movimento enérgico.

Destaca-se o respeito de Paulo Freire ao sofrimento das mulheres e dos homens em condição de opressão. Seu sentimento de amorosidade, crença e amizade amalgamados em sua militância, em suas denúncias, demonstram sua incansável luta pela dignidade das camadas populares. Freire (2000) acredita que os

seres humanos possuem uma vocação para intervirem no mundo, a qual exige um “certo saber do contexto com o qual o ser [se] relaciona ao relacionar-se com outros seres humanos” (FREIRE, 2000, p. 55). Interações humanas que anunciam uma libertação em comunhão.

Oliveira (2015, p.80) explica que para Freire: “a libertação parte do oprimido e não dos opressores, constituindo essa luta uma opção ético política”. Uma postura ética que implica na capacidade humana de tomar decisões, as quais influenciarão nas possibilidades históricas das mulheres e dos homens em condição de opressão.

Assim, a autonomia, como categoria freireana, emerge vigorosamente ao se representar a consciência das camadas subalternizadas diante das injustiças que asfixiam a sua dignidade. Apresentando-se, por isso, como possibilidade histórica.

Para Gadotti, Freire e Guimarães (1995, p. 63), “a história [...] não é um poder que faz a si mesma e a nós, ela é feita por nós”. Nesse sentido, as classes subalternizadas adquirem a sua autonomia, conforme amadurecem a reflexão sobre as suas tomadas de decisões, que necessitam de um sentido político pedagógico.

Segundo Gadotti (2007, p. 24), a pedagogia de Paulo Freire:

[...] não é apenas uma pedagogia para os pobres. Ele, como ser conectivo, queria ver também os não pobres e as classes médias se engajando na transformação do mundo. Toda a pedagogia contém uma proposta política implícita ou explícita. O método Paulo Freire é um excelente exemplo disso: não faz sentido separar seu método de uma visão de mundo. Sua teoria do conhecimento está ancorada numa antropologia.

Corroboramos com Gadotti (2007) sobre esse sentido antropológico. O pensamento freireano, ao ser sensível a necessidades vitais à dignidade humana, exprime a sua vigorosa eticidade. Há nele uma pujante pedagogia democrática, que o torna a espinha dorsal de frutíferas aproximações com práticas educativas interculturais.

Oliveira (2016) atenta para a sensibilidade que o pensamento de Freire projeta sobre os movimentos populares. Há um reconhecimento de que os saberes, que emanam das esferas sociais subalternas, são objetivos e subjetivos, revelados em pulsantes atos de ensino e aprendizagem sinestésicos e práticos.

Concordamos com Oliveira (2011) que, as práticas educativas freireanas são interculturais, pois atentam para a corporeidade, para a prática e para o imaginário das esferas sociais subalternizadas.

Oliveira (2015) explica que Paulo Freire denuncia as hierarquias de classe, a hegemonia de elementos culturais eurocêntricos e as múltiplas formas de preconceito, que envolvem aspectos patriarcais e racistas. Tecendo, desta maneira, uma dialética entre humanização e desumanização.

Pensamos que Freire problematiza as relações interculturais forjadas a partir de uma ideologia excludente, e que, portanto, devem ser repensadas para que se promova intercâmbios culturais equitativos. Além disso, o exílio vivenciado por Freire é um sublime emblema da interculturalidade presente em seu pensamento:

E foi andarilhando pelo mundo [...] como exilado, que pude compreender melhor o meu próprio país. Foi vendo-o de longe, foi tomando distância dele, que eu entendi melhor a mim mesmo foi me confrontando, com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 12).

Compreendemos que a condição de exilado enriqueceu o pensamento de Freire, que, ao mistura-se a outras realidades, aprofundou a sua percepção de cultura, e conseqüentemente a concepção de cultura presente em sua pedagogia. Assim, reconhecendo confluências culturais, detentoras de constelações de saberes, Freire inspira temáticas instigantes.

Nesse sentido, intelectuais, como Oliveira (2015) e Mota Neto (2015), concordam que temas como a raça, a etnia e o gênero são questões basilares no âmbito da educação popular.

Mota Neto (2015) ressalta que a tônica do gênero, em especial, conquista um protagonismo, a partir da década de 1990, em um momento de reassentamento das bases da educação popular, processo em que o pensamento freireano foi fundamental:

Em grande parte dos programas de educação popular a mulher foi considerada como um tema, como um problema fechado em si mesmo, ou associado à pobreza e aos sistemas de classe de forma mecânica [...] é preciso pensar a questão de gênero articulada com a de classe e etnia, mas no interior de cada grupo social, a partir da realidade de cada comunidade, evitando universalismos e a imposição de um modelo único (EDUCACIÓN, 1994 *apud* MOTA NETO, 2015, p. 134).

Concordamos com o que afirma Mota Neto (2015), é importante não cairmos em universalismos ao pensarmos nos dilemas enfrentados pelas mulheres em articulação com prismas como a classe e a etnia.

Tais contrastes feministas não passaram despercebidos nas leituras freireanas sobre a interface entre gênero, classe e raça:

Vejo o racismo e o sexismo muito ligados à produção capitalista. Não digo que devam ser reduzidos à luta de classes. Mas, o que quero dizer é que não acredito na possibilidade de superar o racismo e o sexismo num modo de produção capitalista, numa sociedade burguesa. Não obstante, isso não significa que o racismo e o sexismo serão superados mecanicamente numa sociedade socialista. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 102).

O pensamento freireano nos convida a problematizar a complexa trama opressora composta pela classe, pela raça e pelo gênero. Compreendemos que, para ele, não é possível problematizar tais enfoques a partir de universos estanques.

Sobre o machismo, em específico, Freire e Shör (1986) exprimem que as mulheres também podem sofrer discriminações por serem negras ou pela sua condição econômica.

No que tange à condição da mulher latino-americana, Lima, A, (2016, p. 68) indica que “a ideologia patriarcal, machista e racista impõe a subalternização das mulheres colonizadas o que oculta a presença delas na produção do conhecimento e a sua atuação na esfera político social”. À vista disso, assim como o pensamento freireano, a militância feminista não pode ignorar a pluralização da condição humana – que se faz presente nas práticas educativas interculturais.

Nesse sentido, interpretamos que, em suas andanças por inúmeros países, Paulo Freire colecionou temáticas que giram em torno de múltiplas concepções antropológicas, pedagógicas e filosóficas. Ademais, a sua preocupação em conter o colonialismo, nas regiões do sul global, dá indícios de um pensamento educativo avesso a reducionismos.

As reflexões de Paulo Freire reconhecem as complexidades que abarcam as relações sociais e são cruciais para pensarmos em pedagogias interculturais humanizadas em regiões culturalmente agredidas, como a América Latina. Principalmente, quando nos remetemos às mulheres latinas.

Oliveira (2015), ao debruçar-se sobre as obras freireanas, cita a unidade na diversidade, cunhada por Paulo Freire, como uma importante vertente intercultural, uma vez que “há o reconhecimento da diferença entre as culturas, das especificidades das opressões, mas também, de que a luta pela libertação tem de ser coletiva, congregando forças políticas” (OLIVEIRA, 2015, p. 121). Desta maneira, torna-se imprescindível o respeito às variações étnicas, culturais e epistemológicas.

Nessa perspectiva, uma prática docente progressista deve estar impregnada de tolerância:

O meu respeito de professor à pessoa do [a] educando [a], à sua curiosidade, à sua timidez que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância [...] **como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?** (FREIRE, 2002, p. 27, grifo nosso).

Pensamos que a tolerância, no sentido freireano, é um gesto democrático que rompe com as hierarquias socioeducativas. O respeito às diferenças, que se revela em uma escuta autêntica, por parte da educadora e do educador progressistas, valoriza o universo gnosiológico e a cultura das pessoas em processo de alfabetização. Para Paulo Freire, o desrespeito à cultura das mulheres e dos homens subalternizados é uma das maiores agressões de uma pedagogia progressista.

Nesse sentido, “subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista” (FREIRE, 1997, p. 43). Acreditamos, assim, que promover o enlace entre conhecimentos científicos e vivências culturais distintas exprime a pedagogia intercultural de Paulo Freire, como um catalisador da curiosidade humana.

Em sua prática educativa, Freire (1979, p. 28) busca “excitar a curiosidade do [a] analfabeto [a] e procura fazê-lo distinguir o mundo da natureza do mundo da cultura”, por conseguinte, demonstra as potencialidades da criatividade humana, marcada por “sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de cercar o objeto ou fazer sua aproximação metódica” (FREIRE, 2002, p. 44). Ressaltando-se que observar, delimitar e cindir são ingredientes impregnados nas relações interculturais.

Pensamos que, ao estimular o exercício da curiosidade, Freire (2002) milita em favor da superação das barreiras entre as culturas. Sua pedagogia permite o encontro de múltiplos rituais, símbolos, vestimentas e religiosidades, que se tornam caros a uma didática culturalmente amalgamada, uma mescla que atesta o contexto de tensão em que as relações culturais são semeadas.

Em outras palavras, interpretamos que o encontro entre as culturas tanto pode ser benfazejo quanto nocivo, evidenciando, dessa forma, a necessidade de um engajamento pedagógico e político capaz de mediar positivamente essas interações.

À vista disso, Gadotti e Romão (2012) capturam alguns pontos de convergência entre Paulo Freire e Amílcar Cabral. Ao debruçarem-se sobre o pensamento desse último, ressaltam a necessidade, levantada pelo intelectual africano, que as mulheres e homens subalternizados têm de conhecerem a sua cultura.

Por este ângulo, “ao respeitar e valorizar essa cultura [subalterna], Amílcar Cabral oferecia os meios para o povo assumir sua própria identidade e a possibilidade de desenvolver suas potencialidades” (GADOTTI; ROMÃO, 2012 p. 100-101), preceitos inerentes à preservação de culturas brutalmente mazeladas.

Ao preservar as raízes culturais do sul global, entendemos que Amílcar Cabral aponta um caminho de confluências entre as culturas, sem que ocorram destruições arquetípicas, ritualísticas e indentitárias de povos insulares com o objetivo de favorecer a uma cultura ocidental, que se denomina como principesca. Tais reflexões, mesclam-se às ponderações de Paulo Freire sobre as relações culturais, isto é, o respeito às heterogeneidades culturais ressaltado por Freire: “É algo que tendo começado a ser experimentado antes no Brasil e cujo saber trouxera comigo para o exílio” (FREIRE, 2002, p. 22). Há um reconhecimento do clima de tensão que permeia as tramas culturais, em que a curiosidade em conhecer outras culturas, destoantes das nossas, não pode arrancar do solo de nossas memórias as raízes de nossa ancestralidade.

Acreditamos que a interculturalidade freireana, ao deparar-se com as relações culturais, não apresenta uma postura ingênua, pois Paulo Freire é consciente dos desafios que permeiam esses encontros. No entanto, seu otimismo, enquanto intelectual politicamente engajado, não perde vigor. Por meio de sua postura culturalmente dialética, que embasa a sua teoria de unidade na diversidade (OLIVEIRA, 2015), Freire a materializa, através da coerência entre as suas palavras e suas vivências, sistematicamente metamorfoseadas durante as suas frutíferas caminhadas transcontinentais.

Preciosas andanças de Freire, nas quais não deixou de sensibilizar-se com os guetos e as periferias de capitais mundialmente poderosas, e também soube discernir os absurdos oriundos de classes elitizadas em regiões do sul global.

Essa visão dialética demonstra que as tramas culturais não dependem apenas de traçados geográficos. Também as linhas econômicas, políticas e

educativas edificam os sentidos culturais e ventilam novos desafios para territórios mestiços, como a Amazônia.

4.TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE - NEP

O NEP somou muito para mim. Eu agradeço muito de ter entrado no NEP [...]Eu trabalho justamente com pessoas que, de certa forma, são excluídas de outros meios. Então eu acho que é muito importante, não só para a minha vida acadêmica, mas como ser humano, mesmo e estou há 3 anos
(ENEIDA-ESPAÇO ACOLHER, 2017).

Em 02 de maio de 1997, partia deste mundo o Patrono da Educação brasileira batizado de Paulo Reglus Neves Freire, um homem que protegeu o direito à educação das camadas oprimidas, não apenas com as suas palavras, mas também com sua vibrante militância.

O ano de 2018 carrega a marca de mais de duas décadas de saudade, de memória e de lutas que o legado freireano nos deixou. Um patrimônio educativo, social e político que se reinventa em diferentes regiões do Brasil.

No norte brasileiro, especificamente no estado do Pará, colocamos no centro da dinâmica do vivo pensamento freireano, a importância socioeducativa do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP para os municípios da Amazônia paraense.

A trajetória histórica deste grupo de pesquisa, para Oliveira Neto (2011), coleciona dois importantes momentos históricos: a criação do PROALTO (1995-2002) e a edificação de uma configuração nepeana ainda presente na atualidade. Acrescentamos um terceiro ciclo que corresponde à fase seminal da Cátedra Paulo Freire na Amazônia.

O PROALTO se caracteriza como um Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos movido a partir da iniciativa de estudantes vinculados/as ao Centro Acadêmico de Pedagogia-CAPE, que realizavam trabalhos educativos, assessorados por docentes da Universidade do Estado do Pará-UEPA, na Vila da Barca e no Distrito de Icoaraci em conjunto com movimentos sociais (OLIVEIRA NETO, 2011).

O pesquisador explica, também, que o PROALTO amadurece na marginalidade da estrutura universitária. Há, assim, uma corpulenta resistência em meio a um projeto que evidencia traços pedagógicos e políticos desejosos de despertar nas periferias da região metropolitana de Belém uma leitura crítica sobre

as suas condições de opressão, através de uma educação política e libertadora (PROALTO, 1997 *apud* OLIVEIRA NETO, 2011).

Percebemos que é uma iniciativa educativa que nasce das margens acadêmicas para as margens sociais. As bases freireanas urgem em sua estrutura epistêmica. Principalmente, no verniz de uma práxis em que a mesma está revestida.

Oliveira Neto (2011) relata que, em 1997, haverá o primeiro encontro do PROALTO com a professora Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira que havia acabado de concluir o seu mestrado e passa, a pedido dos/as discentes do programa, a coordená-lo, ao passo em que o projeto experimenta um momento de reassentamento de maneira a incorporar, também, os conceitos da Educação Popular.

Múltiplos obstáculos circunscreveram essa fase:

Com grandes dificuldades financeiras e baseado na ação voluntária de seus [as] integrantes, o PROALTO buscava articular na sua formação três elementos: a) os conhecimentos teóricos sobre educação popular dos [as] estudantes de pedagogia; b) a relação entre a universidade e a sociedade; c) a construção de um movimento social que tem no desenvolvimento de turmas de educação popular a sua ação, bem como o questionamento da realidade social e educacional do país o seu horizonte político (OLIVEIRA NETO, 2011, p.134).

Consideramos que a articulação entre as bases da educação popular, a consciência do comprometimento social da universidade e as ações epistêmicas-que fermentam nesse contexto- caracterizam o processo de metamorfose vivenciada pelo PROALTO que não se reduz a simples turmas de alfabetização.

Oliveira Neto (2011) descreve que, no período de 1998 a 2002, três novas dificuldades se desenham no horizonte do PROALTO. A primeira, está relacionada com o afastamento da coordenadora para a realização de seu doutorado e, por isso, a necessidade de um/a substituto/a para gerenciar as atividades.

A segunda, por seu turno, corresponde à ausência de uma política de integração de núcleos de estudo na UEPA. Essa lacuna obrigou a coordenadora, na época, a vincular o PROALTO ao departamento de filosofia e ciências sociais. Pois, sua institucionalização não poderia se efetivar enquanto estivesse ligado ao Centro Acadêmico de Pedagogia.

Por fim, o terceiro desafio se entrelaça ao próprio contexto político de Belém no final da década de 1990. Nesse período, funcionou o MOVA.⁶ Projeto em que muitos/as integrantes do PROALTO estavam envolvidos/as e que aglutinou as turmas de alfabetização nepeanas, tecendo um momento de sistemáticos estudos para o Núcleo enquanto esteve distante das salas de aula. Em 2002, o grupo de pesquisa ganha suas primeiras turmas no bairro do Guamá, na Fundação Especial de Amparo ao Servidor da UEPA-FASUEPA, na Associação Voluntária de Apoio à Oncologia-AVAO, dentre outros.

Assim, no mesmo ano, ocorre a metamorfose do PROALTO para o NEP. O Núcleo não fica mais restrito à Educação de Jovens e Adultos-EJA, espalhando as suas ações especialmente para a pesquisa.

Na AVAO, o NEP passa a desenvolver as primeiras atividades em ambientes hospitalares. Trata-se de ações pautadas na produção, por parte de educadores/as e educandos/as, de textos coletivos e de desenhos que expressem a leitura de mundo de alfabetizados/as em tratamento de câncer em uma casa de apoio, em Belém (ROSSI, *ET AL*, 2002).

O respeito às especificidades econômicas, geográficas e sociais desses educandos/as é a condição para a edificação dos exercícios de criticidade e de debate nesse contexto hospitalar.

Segundo Rossi *et al* (2002, p. 31), “a vida é repleta de emoções, desejos, sonhos e esperanças. Para os jovens e adultos da AVAO, a educação alfabetizadora faz parte da luta pela vida e pelo direito de viver com dignidade,” ou seja, valores como a ética, a dignidade e o respeito às diversidades culturais configuram uma educação que problematiza a dialética vida-morte, no contexto hospitalar.

Rossi *et al* (2002, p.31) explicam que:

Nesta dialética vida-morte desenvolvemos uma educação libertadora e de esperança freireana, através da qual não enfatizamos a brevidade da vida, mas a luta contínua pela vida dos indivíduos, sujeitos históricos, que quando se somam às lutas de outros indivíduos se tornam seres de mudança.

Uma concepção dialética que problematiza as lutas que se configuram no cotidiano de pessoas, as quais, ainda que enfrentem um complexo tratamento

⁶ O MOVA é um projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Belém em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e entidades não governamentais como associações de bairros, igrejas, Escolas, Centros Comunitários e outros (POJO, 2006).

médico, não desistem de se alfabetizarem em meio a uma prática educativa para a liberdade que por isso é crítica.

No momento em que desenvolvemos uma ação pedagógica com esses educandos, percebemos o quanto é importante compreendermos a sua realidade existencial, e termos a sensibilidade para aprender com eles, as lições de vida experienciadas por cada aluno, pois em meio à quimioterapia, radioterapia e dificuldades financeiras, demonstram a sua força de vontade ao buscarem a alfabetização como mais uma perspectiva de futuro (ROSSI *ET AL*, 2002, p.32).

É notável a reflexão que os/as educadores/as do NEP realizam sobre o processo de exclusão social que sofrem as pessoas em tratamento médico. Os/as pacientes educandos/as encontram, assim, no processo pedagógico crítico e dialógico um importante instrumento de reivindicação, de solidariedade e de altruísmo que se consubstanciam em uma educação popular de humanização, de amorosidade e de práxis.

O trabalho na Associação de Moradores Lar Feliz, localizada no bairro do Guamá, na região metropolitana de Belém, edifica-se a partir do convênio entre o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP e a Fundação de Amparo aos servidores públicos da UEPA-FASUEPA (LIMA *ET AL*, 2002).

O principal objetivo dessa importante ação pedagógica, segundo suas educadoras e seus educadores, é uma alfabetização “enquanto instrumento de conscientização e transformação da realidade social das senhoras educandas, desenvolvendo uma educação diferenciada” (LIMA *ET AL*, 2002, p.40), avessa, portanto, a processos bancários de ensino pautados na memorização.

De acordo com as educadoras e os educadores nepeanos, o perfil das educandas, que nunca experimentaram um processo de escolarização, é permeado por uma frágil condição econômica. Por isso, buscam no trabalho artesanal uma forma de ampliar a renda de suas famílias. Além disso, sofrem preconceitos geracionais, de classe e problemas de saúde.

Nesse desafiante contexto, Lima *ET AL* (2002) afirmam que a educação popular atua de maneira a problematizar a realidade existencial das educandas. Ao despertar no grupo uma curiosidade crítica, possibilita ao mesmo uma participação cidadã e a capacidade de transformação de suas próprias histórias.

Assim, nesta prática pedagógica, o destaque é para a presença dos temas geradores que permeiam os encontros de maneira a enraizar as educandas na órbita de suas relações sociais.

Segundo Lima *Et al* (2002, p.42):

A tarefa de educar, de conviver com o outro, de mostrar visões de diferenciadas e não axiomáticas, de motivar ao estudo quando muitos ainda viam na educação um mero instrumento de para a obtenção de bens materiais, no cumprimento da lógica capitalista que utiliza a educação para alienação e manutenção da ideologia dominante.

As educadoras e os educadores justificam, desta forma, o compromisso que firmam com uma pedagogia da esperança e do diálogo. É nesse sentido que a ideia de coletividade perscruta todas as etapas pedagógicas.

Os planejamentos são realizados juntamente com as educandas de maneira a viabilizar o compartilhamento de histórias de vidas e de saberes que constituem um conhecimento tecido por muitas mãos e que estimula a psicomotricidade, a integração social e a memória das educandas configurando uma educação prazerosa (LIMA *ET AL*, 2002).

É importante destacar que com a criação do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, o NEP não fica mais restrito à atividade de extensão com turmas de Educação de Jovens e Adultos-EJA, ampliando as suas ações para a pesquisa e o ensino.

Assim, instrumentos didáticos, educativos e sociais nepeanos são responsáveis por despertar, no curso de pedagogia do CCSE-UEPA, a necessidade da criação da disciplina de educação em ambientes não escolares (RODRIGUES, 2014).

Acrescentamos, também, a notabilidade que a ação nepeana protagoniza no sentido de provocar uma mescla de fronteiras entre as áreas de conhecimento. Discentes, docentes e mestrandos/as de distintos domínios científicos como: Matemática, Letras, Letras-libras, Pedagogia, Química, Filosofia, Administração e Psicologia tecem práticas educativas populares interdisciplinares que fortalecem a postura democrática do NEP na própria universidade.

Estes novos desafios colecionados pelo grupo resultarão nos seguintes pressupostos pedagógicos: “a) o diálogo; b) o respeito à oralidade; c) a práxis; d) a criticidade; e) a ação a partir dos temas geradores; f) a utilização de situações

variadas de aprendizagem” e a relevância de princípios éticos, estéticos, bem como a mediação de conflitos em diferentes contextos sociais (OLIVEIRA NETO, 2011, p.136).

Oliveira Neto (2011) destaca três importantes bases nepeanas: a) o comprometimento com uma formação acadêmica na Universidade Pública; b) a promoção do ensino, da pesquisa e da extensão e c) o engajamento social das alunas e dos alunos dos cursos de licenciatura no Centro de Ciências Sociais e Educação-CCSE.

Sobre o primeiro pilar, Rodrigues (2014, p.70) comunga da mesma opinião de que a ação das discentes e dos discentes no núcleo desperta:

A educação do ‘olhar’ dessas pessoas. Uma percepção que independe de uma oferta formal de disciplina. Muitos professores do ensino superior não revelam em seus perfis como formadores, mas que o NEP provoca de forma intencional e ao mesmo tempo involuntária no pensamento daqueles que vivem teoria e prática durante o período de formação inicial.

Chama a atenção, na citação acima, o cuidado da pesquisadora em sublinhar o papel acadêmico do NEP para além da sala de aula. Concordamos com essa assertiva, pois, em mais de 7 anos de trajetória pessoal nepeana, testemunhamos os exercícios da docência e da pesquisa, caminhando lado a lado no cotidiano das discentes e dos discentes nepeanos.

Universitárias e universitários, não apenas bebem de teorias freireanas, mas de outros/as intelectuais, ao mesmo tempo em que temperam, com as suas próprias experiências acadêmicas, sociais e afetivas as jornadas de estudos que resultam em publicações de livros e artigos científicos, além de participações em congressos de nível nacional.

Para Rodrigues (2014), esses elementos possibilitam um exercício de consciência sobre o papel discente no ensino superior. Um amadurecimento acadêmico que permite às universitárias e aos universitários a construção de uma ótica crítica sobre os limites e as possibilidades da Universidade enquanto sua estrutura.

É notória a importância do NEP como um guardião da memória educativa popular no seio da UEPA. Um núcleo que se materializa em uma ciranda epistêmica que engloba rodas de conversa, formações, colóquios, parcerias com outras instituições de ensino superior de níveis nacional e internacional e a recente- e

fundamental- participação no Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe-CEAAL⁷.

Assim, sob o filtro democrático nepeano, nos debruçarmos sobre os estudos de Chauí (2003) entrecruzando com o trabalho educativo do NEP. Reconhecemos, por esse ângulo, que a prática nepeana fortalece a leitura da Universidade como uma instituição social. Por isso, a sua relevância para a garantia do tripé ensino, pesquisa e extensão destacado por Oliveira Neto (2011).

A Universidade reflete a labiríntica realidade social. Pois, como em qualquer coletividade, é norteadada por conflitos, ações e opiniões heterogêneas que bosquejam distintos arranjos acadêmicos (CHAUÍ, 2003).

Por ser um contexto de produção e transmissão de um saber autônomo, os espaços universitários conquistam, na visão de Chauí (2003), uma posição de destaque com relação a outras instituições sociais como a religião e o estado, sobretudo a partir das revoluções sociais do Século XX, que promoveram o direito à educação e à cultura para um exercício cidadão, de forma a possibilitar a democratização do conhecimento.

Ainda nessa linha de pensamento, a filósofa lembra que as Universidades estão condicionadas ao próprio movimento dialético de esferas sociais, econômicas e políticas. Ou seja, um estado democrático repercute em uma instituição de ensino superior também democrática.

Todavia, Chauí (2003) explica que essa relação não é tão simples quanto parece. A própria estrutura universitária é híbrida, pois engloba interesses contraditórios como já mencionados em parágrafos anteriores:

É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas (CHAUÍ, 2003, p.6).

Concordamos com essa linha de raciocínio ao nos debruçarmos sobre as Universidades brasileiras. Em um momento de precarização do ensino, da pesquisa

⁷ Busca a construção de propostas coletivas de educação popular que abarquem toda a América Latina dialogando com a realidade global e com as especificidades das nações envolvidas (NEP, 2016).

e da extensão, algumas exceções, como a presença nepeana, no seio da própria universidade parecem resistir à transformação da educação em mercadoria.

A reforma do estado brasileiro, nos anos de 1990, foi decisiva para modificar o rumo das universidades. Segundo Chauí (2003, p. 6) “a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado.” Um complexo jogo de xadrez econômico e político, onde o conhecimento passa a ser um instrumento de competição e não de denúncia às injustiças provocadas pelas estratificações sociais.

A universidade está, assim, sob a supremacia do capitalismo sendo:

Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2003, p.7).

Exigências exteriores que impõem aos/às docentes uma carga horária excessiva que obstaculiza a qualificação profissional dos/as mesmos/as. Os/as discentes, por sua vez, são seduzidos/as pela aquisição de um diploma em um curto espaço de tempo, a fim de ingressarem rapidamente no mercado de trabalho sem vivenciar a Universidade em sua plenitude. Nesse contexto, é necessário repensar o significado da palavra ensino.

Em nosso entendimento, o reassentamento do sentido semântico da palavra ensino é um exercício constante realizado pelos membros do NEP. Concordamos com Rodrigues (2012), que o espaço nepeano caminha na contramão de uma lógica elitizada, que monopoliza o conhecimento e está pulverizada em grande parte do contexto universitário.

O destaque, na dinâmica nepeana, são as relações de ensino e aprendizagem, materializadas em círculos de estudos e formações que englobam não apenas os clássicos freireanos, mas também temáticas sociológicas, antropológicas, filosóficas, dentre outras áreas de conhecimento, que condensam processos pedagógicos universitários em uma perspectiva dialética onde as hierarquias de saberes não estão cristalizadas, uma vez que graduandos/as, mestres/as e doutores/as ensinam e aprendem mutuamente.

É inerente à cultura nepeana frequentes organizações de programações que englobam leituras e debates sobre os livros de Paulo Freire; sobre a Educação Popular e suas interfaces; sobre a matemática e práticas educativas populares;

sobre oficinas filosóficas em escolas e de práticas educativas em ambientes hospitalares que exprimem a preocupação do NEP em promover processos de ensino significativos para uma comunidade universitária, de maneira a contrariar uma lógica de produção do conhecimento capitalista.

Uma conjuntura neoliberal, em que a pesquisa-segundo prisma importante do tripé universitário- para Chauí (2003), perde o seu sentido prático se tornando abstrata e por isso distante da realidade social. Ou seja, na ótica capitalista a “pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa” (CHAUÍ, 2003, p.7). Em nossa visão, esse sentido equivocado do ato de pesquisar é catastrófico para as ciências da educação.

Sem levar em consideração as condições infraestruturais e superestruturais, que permeiam a atmosfera socioeducacional, há o risco de se criar instrumentos capazes de solucionar, apenas, problemas locais que não possuem fôlego para confrontar questões crônicas como os modelos educativos excludentes.

Para Chauí (2003), as pesquisas permeadas pelo capitalismo, perdem a sua poderosa capacidade cognitiva ao privatizarem o conhecimento, ainda que sejam produzidos por instituições públicas, e distanciam-se das instâncias sociais, ao passo em que estimulam a competição entre as universidades de maneira a promover a comercialização de pacotes de conhecimentos profissionalizados, em detrimento de saberes acadêmicos abertos ao diálogo com a sociedade.

Em busca de dialogar com diversos segmentos sociais, as pesquisas desenvolvidas pelo NEP, apresentam preceitos sociais, éticos e políticos, com a finalidade de problematizar os processos de ensino e aprendizagem presentes nos mais distintos espaços socioeducativos. Elencamos, assim, as seguintes pesquisas:

- a) **I) “Alfabetização de jovens com deficiência em estudos especializados: processos de ensino e aprendizagem” e II) “Estratégias metodológicas de alfabetização de jovens e adultos surdos e com deficiência intelectual”** são pesquisas voltadas para a realidade da educação especial, que atende a várias faixas etárias, investigando o nível de aprendizagem das alunas e dos alunos, bem como as estratégias e os desafios que abarcam o trabalho das educadoras e dos educadoras em duas escolas especializadas na região metropolitana de Belém.

- b) Ainda no contexto da educação especial, o NEP desenvolve as seguintes pesquisas: I) **“Olhar, escutar e vivenciar a educação inclusiva em municípios do Pará”**; **“A prática da escolarização inclusiva e o atendimento especializado na Amazônia paraense”**; II) **“Estudo em rede nacional sobre salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns”**; III) **“Política de educação inclusiva de formação de professores”** e IV) **“Inclusão escolar nas redes de ensino municipal e estadual de Belém.”** Essas pesquisas, algumas em parceria com o Observatório Nacional de Educação Especial, lançam luzes sobre as diretrizes para o atendimento educacional na Amazônia paraense, perpassando pela formação docente e em uma meta de reverter os quadros de exclusão escolar preenchendo as lacunas existentes sobre a política educacional no Pará.
- c) Com relação às práticas educativas em ambientes hospitalares elencamos: **(I)“travessias na educação de adultos: saberes do cuidar na práxis alfabetizadora do NEP/CCSE em comunidades hospitalares”** e **(II)“Educação popular com jovens e adultos em tratamento psiquiátrico: um diálogo com a comunicação livre,”** se debruçam sobre os processos de socialização, protagonizados por educandas e educandos em tratamento médico, bem como o objetivo de cartografar os saberes, imaginários e representações de práticas educativas hospitalares orientadas pelo cuidado à saúde. Importantes estudos para a edificação de um projeto de formação permanente para as educadoras e os educadores de ambientes hospitalares.
- d) Os contextos da Educação infantil e da formação docente são representados pela pesquisa: **“O professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade,”** que analisa as questões econômicas e culturais que influenciam no processo de ensino e aprendizagem de escolas na Amazônia paraense.

- e) A Educação do Campo está presente em duas pesquisas: **(I) “Inventário de experiências de educação do campo e (II) “Saberes, imaginários e representações presentes nas práticas sociais cotidianas de jovens, adultos e idosos das comunidades rurais-ribeirinhas do Município de São Domingos do Capim.”** Ambas, respectivamente, se debruçam sobre as práticas pedagógicas no campo que contribuem para o fortalecimento da identidade e da superação dos obstáculos de forma a combater a exclusão escolar, bem como o objetivo de cartografar as representações e imaginários sobre saúde, poética, linguagem e trabalho.
- f) A temática Educação de Jovens e Adultos pode ser vista em **(I) “Extensão e Pesquisa. Centro de Documentação e Memória da Educação de Jovens e Adultos da Amazônia”** realiza um importante mapeamento sobre as produções e práticas referentes à Educação de Jovens e Adultos na Amazônia. **(II) “Memórias de jovens e adultos em práticas de educação popular em Belém nas décadas de 1970 e 1980”**, Tece uma leitura dos processos históricos de práticas educativas populares por meio de narrativas orais e o mais recente **(III) “Fundamento e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico”** que estabelece as interfaces entre a Educação de Jovens e Adultos, a política educacional, a prática pedagógica e o direito à educação.
- g) As pesquisas destinadas ao pensamento filosófico e educativo de Paulo Freire são: **(I) “O pensamento de Paulo Freire na atualidade: análise de políticas e práticas”** que se debruça sobre a forma como o pensamento de Paulo Freire tem sido reinventado e as reflexões que giram em torno desse redimensionamento, de forma a alicerçar políticas e práticas educativas críticas e emancipadoras. Os estudos, por seu turno, intitulados de **(II) “Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção-análises de sistemas públicos de educação a partir dos anos de 1990”** e **(III) “O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas públicos de ensino a partir da década de 90,”** realizam um mapeamento das escolas da rede pública na ótica do pensamento

freireano. Com relação ao estudo denominado de **(IV) “A educação de Paulo Freire nos contextos latinos e norte-americanos”** busca pistas sobre o funcionamento das cátedras freireanas no continente americano, levando em consideração as especificidades linguísticas, culturais e educativas dos países latino e norte- americanos.

- h) Por sua vez, a pesquisa **“Cartografia dos saberes de alfabetizados de comunidades periféricas, hospitalares e rurais-ribeirinhas do NEP-CCSE-UEPA”**, procura mapear os saberes do cotidiano de educandas e de educandos que expressam a cultura amazônica em classes hospitalares, periféricas e rurais ribeirinhas que influenciam em seus processos de ensino e aprendizagem.

Percebemos que são pesquisas que bosquejam novos panoramas no âmbito das relações entre a Universidade, a sociedade, as escolas e as políticas públicas. Vão, assim, ao encontro dos desafios sociais que clamam por conhecimentos que promovam a equidade e a justiça social. Preceitos éticos que também estão presentes nos projetos de extensão desenvolvidos pelo NEP.

4.1- O sentido da extensão nepeana para o papel social discente e a constituição da Cátedra Paulo Freire na Amazônia

As atividades de extensão universitária têm adquirido cada vez mais consistência no âmbito acadêmico. Há uma relação gradativa entre a extensão e as práticas emancipatórias, que estão acopladas à educação popular e promovem um rearranjo com relação ao sentido social da universidade (GADOTTI, 2014).

O que podemos definir como extensão universitária? Gadotti (2014) considera ser uma atmosfera não elitizada que dialoga com as camadas populares, ainda que presente em universidades contaminada por políticas educativas aristocráticas.

Nas décadas de 1960 e 1970, se apresenta a fase embrionária de experiências extensionistas no Brasil, protagonizada por movimentos estudantis. Nesse cenário de efervescência política, há registros dos trabalhos extensionistas de Paulo Freire, pela Universidade de Pernambuco juntamente com o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base, entre outros (WEFFORT, 1983).

O golpe civil-militar de 1964, devastou uma boa parte dos trabalhos de Extensão Universitária, período em que apenas poucas ações foram realizadas. Dentre elas, Gadotti (2014) aponta o projeto Rondon que promoveu frutíferos encontros entre jovens universitários/as e comunidades rurais, ainda que fosse de natureza assistencialista.

Felizmente, com o regime militar chegando ao fim, um novo cenário para a extensão universitária é bosquejado:

A criação do Fórum nacional de Pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras [...] em novembro de 1987, foi decisiva para o avanço que se deu a seguir. Para o FORPREX a extensão universitária foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade [...] o saber acadêmico e o saber popular se reencontravam (GADOTTI, 2014, p.2).

O reencontro dos conhecimentos científicos e populares por meio de uma extensão universitária democrática ilustra as possibilidades de transformações emancipatórias para os estratos sociais marginalizados. No entanto, Gadotti (2014) descreve uma dupla classificação para o papel social da extensão universitária: assistencialista e não assistencialista.

Uma extensão assistencialista é caracterizada como “a transmissão vertical do conhecimento [...] desconhecendo a cultura e o saber popular” (GADOTTI, 2014, p.2). Trata-se de um limbo, no âmbito acadêmico, que acaba por eclipsar o manancial de conhecimentos que a própria sociedade emana.

A extensão não assistencialista, por sua vez, prima por um trabalho de mão dupla. Ou seja, considera o compartilhamento de saberes que emergem da relação entre sociedade e universidade, como importantes matérias-primas para a construção de novos conhecimentos (GADOTTI, 2014).

Nessa lógica, Freire (1983, p.51) cita o sentido antropológico da educação:

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como processo de constante libertação do homem [mulher]. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem [mulher] isolado [a] do mundo-criando este em sua consciência- nem tampouco o mundo sem homem [mulher]- incapaz de transformá-lo.

Essa citação mostra a antropologia do ser inacabado. Mulheres e homens constroem suas representações de mundo a partir das relações sociais que vivenciam. Nesse sentido, entendemos que um trabalho de extensão voltado para o diálogo, não pode apartar os/as educadores/as e os/as educandos/as, da pesquisa, do ensino e de formas autônomas de aprendizado.

Consideramos que essas características estão presentes nos trabalhos de extensão protagonizados pelo NEP, que alcançam distintas faixas etárias, realidades sociais e espaços geográficos no híbrido território amazônico. Extensões epistêmicas, pedagógicas e antropológicas que serão apresentadas a seguir.

O Grupo de **Estudo e Trabalho de Filosofia com Crianças-GETEF**, segundo Matos e Oliveira (2015), promove a iniciação filosófica nas séries iniciais. Uma interessante proposta de ensino de filosofia para a infância que, consciente dos princípios éticos e morais, cruciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, valoriza a leitura de mundo do universo infanto-juvenil.

O pensamento educativo de Paulo Freire é utilizado pela equipe como importante ponte entre os saberes das crianças e os princípios filosóficos. Nesse sentido, duas bases pedagógicas são cruciais: a pergunta e o diálogo que estimulam a edificação de conhecimentos democráticos e humanizados.

Dias, Faval e Fonseca (2015), apresentam o grupo de **Prática crítico-filosófica da educação sexual com pressupostos freireanos**, como uma mobilização coletiva que constitui a tessitura entre os saberes escolares e os conceitos de sexualidade.

Nesse sentido, é notável o resplandecer, por parte de jovens oriundos dos ensinos fundamental e médio, de uma reflexão sobre as suas realidades repletas de relações de poder, além da coragem de denunciarem casos envolvendo violências domésticas e sexuais.

O trabalho de extensão intitulado de **Práticas educativas pedagógicas em ambiente hospitalar** ocorre em dois espaços hospitalares: um caracterizado por ser a UTI neonatal de um hospital público que possui, como um de seus anexos, uma casa de acolhimento que oferece dormitórios, brinquedoteca e refeições para crianças e adultos que se direcionam para a capital a fim de realizarem tratamento médico, sendo por isso, o segundo espaço de atuação nepeana no contexto hospitalar.

Por meio de práticas educativas populares em saúde, realizadas com crianças, jovens e adultos, há uma preocupação do NEP em valorizar as leituras de mundo das educandas e dos educandos que se tornam importantes recursos didáticos para o desenvolvimento de uma ação educativa significativa, permeada pela medicina popular, pelas concepções de saúde e doença e pela problematização de situações limites como a violência obstétrica.

O trabalho educativo do NEP também ocorre em uma **casa de acolhimento para idosas e idosos através de uma concepção pedagógica humanista**, que considera o processo de ensino e aprendizagem ao longo da vida.

Há uma valorização, no decorrer dessas práticas educativas, da memória coletiva, da amorosidade e da escuta sensível essenciais para a promoção de uma qualidade de vida para as educandas e os educandos em meio a relações Intergeracionais.

Essas experiências educativas realizadas com diferentes faixas etárias e em distintos contextos, são relevantes para o sentido pedagógico da própria formação universitária de suas discentes e seus discentes.

Freire, Gadotti e Guimarães (1995), problematizam sobre a existência de linhas abissais entre os conteúdos dos cursos de ensino superior e as vivências políticas e sociais dos/as universitários/as. Comungamos com a mesma opinião de que, cada vez mais imersos/as em sociedades fartas de misérias, violências e injustiças, é emergencial uma participação universitária disposta a dialogar com esses desafios.

O envolvimento social por parte dos/as docentes, segundo Freire, Guimarães e Gadotti (1995, p.39), faz parte do próprio processo de democratização da Universidade em contraponto a uma formação estanque:

[...] que separa, de um lado, o currículo, um programa, uma série de atividades que aguardam o [a] estudante e que constituem a essência da sua formação universitária, e que põe à margem a vivência do [a] estudante como cidadão [ã], como elemento que ainda não está produzindo, trabalhando, mas investindo tempo na sua formação. Essa concepção dicotômica burocratiza as várias dimensões do ser estudante, ser cidadão [ã], ser jovem, ser homem, ser mulher, etc.

As discentes e os discentes envolvidos, nas atividades extensão do NEP, vivenciam as múltiplas dimensões de suas identidades, enquanto estudantes, jovens, pais, mães, filhos, filhas e educadores/as de maneira democrática.

A convivência educativa popular em asilos, escolas, hospitais e periferias potencializa o processo de amadurecimento desses/as universitários/as, pois desperta a consciência política de sua atuação profissional, revestindo de sentido social os conteúdos científicos que aprendem na universidade.

O sentido de integração entre as necessidades sociais e o conhecimento científico, são as bases para o desenvolvimento de uma educação popular no

contexto amazônico. Preceitos que levaram ao surgimento da **Cátedra Paulo Freire na Amazônia** que é coordenada pelo NEP.

A necessidade de se fomentar esta cátedra urge em meio a efervescências políticas e históricas, no cenário brasileiro, que não podem estar apartadas de práticas educativas pautadas na conscientização das massas.

Esta cátedra germina, assim, em solo democrático, forjada a partir da articulação entre universidades, redes públicas de ensino, movimentos sociais, comunidades indígenas, quilombos e povos da floresta (NEP,2016).

Um coletivo diverso, porém, harmônico, mobilizado em traçar ações educativas comprometidas em pesquisar e espriar o pensamento filosófico e educativo de Paulo Freire na desafiadora geografia amazônica.

Ações de intercâmbio, participações em eventos, fomentos de pesquisas e formações de educadoras e educadores populares, fazem parte da agenda da Cátedra Paulo Freire na Amazônia que, dentre seus inúmeros objetivos, mapeia ações epistêmicas freireanas capilarizadas no corpo amazônico.

4.2- A Proposta Pedagógica da Classe Hospitalar/NEP do Espaço Acolher

Nesta seção, apresentamos o histórico da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher e a proposta pedagógica: objetivos, vínculo com o NEP e a organização curricular que possui como objetivo segundo Saldanha *et al* (2015, p.4): cultivar o sentido de pertencimento e de territorialidade das educandas, considerando que “as alunas do Espaço Acolher estudam temporariamente na classe hospitalar, na cidade de Belém do Pará, mas são oriundas das mais diversas comunidades e escolas ribeirinhas”.

4.2.1- Histórico da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher

A Classe Hospitalar do Espaço Acolher conta com uma equipe interdisciplinar, composta por fonoaudiólogas, psicólogas, pedagogas, assistentes sociais e demais profissionais que buscam alicerçar uma frutífera parceria entre educação e saúde.

Ainda segundo Mota (2015), as práticas pedagógicas, realizadas na Classe Hospitalar do Espaço Acolher, são norteadas pelo objetivo de assegurar que as vítimas de escarpelamento, bem como os seus acompanhantes, não estejam

desvinculadas/os do processo educativo durante o período em que estiverem afastadas/os de suas localidades.

A preocupação dessa Classe, em manter o elo das educandas e dos educandos – seja em tratamento hospitalar, seja na condição de acompanhantes – atrelado ao processo de escolarização, é transpassada pela missão de resgatar a autoestima desses sujeitos, de modo a suavizar as suas sequelas, oriundas das constantes violações que sofrem. Sejam elas sociais, educacionais, culturais ou políticas.

Nesse sentido, não se pode pensar em tais inquietações desvinculando-se de um processo educativo humanizado. Característica que, segundo as educadoras da do Espaço Acolher, está amplamente presente em seu cotidiano pedagógico.

Vale ressaltar que, por tratar-se de uma residência hospitalar, a casa de acolhimento apresenta algumas limitações aos seus hóspedes, devido às normas e horários estabelecidos, que, de certa forma, interferem na vida das mulheres jovens, adultas e anciãs, oriundas de municípios ribeirinhos como Curralinho, Oeiras, Mocajuba, Portel, Melgaço, Ponta de Pedras, Cachoeira do Arará e Muaná.

Acostumadas com a rotina atribulada da vida ribeirinha⁸, organizada em atividades polivalentes, como a caça, a pesca, a agricultura e o extrativismo. Em outros termos, essa população ribeirinha, que se desloca para a capital, enfrenta o desafio de combater a inércia proveniente do longo período de reclusão hospitalar que chega a ser de 3 a 6 meses seguidos, com altas médicas concedidas às educandas em feriados prolongados e nas festas de fim de ano.

Neste aspecto, a classe hospitalar evidencia o cuidado de “diminuir a ociosidade e problemas decorrentes desta” reclusão (MOTA, 2015, p. 4). Destacando, assim, a importância de envolver as educandas e os educandos do Espaço Acolher em ações lúdicas, recreativas e artísticas.

Além disso, acrescenta-se o fato de que se trata de um lugar que agrega multiplicidades culturais, profissionais, religiosas e comportamentais. Tratam-se de particularidades que, segundo as educadoras e os educadores da Classe e do NEP, não passam despercebidas de sua visão educativa. Dessa forma, estes/as

⁸ Para Santos (2014), a vida ribeirinha está intimamente relacionada com a hidrografia amazônica. Lagoas, córregos, igarapés, rios e lagos são verdadeiras ruas para as mulheres e os homens que vivem em seu entorno. É em meio à floresta alagada que essas pessoas, ainda invisibilizadas, na historicidade positivista sobre a Amazônia, utilizam as suas práticas tradicionais campesinas como forma de resistência aos estigmas a elas impostos pela lógica eurocêntrica.

educadores/as, no seio dos processos pedagógicos, valorizam as potencialidades de cada residente (MOTA, 2015).

É importante esclarecer que as atividades realizadas pelo NEP ocorrem em horários diferenciados das ações pedagógicas perpetradas pela classe hospitalar, ainda que ambos comunguem dos mesmos projetos educativos.

Os encontros nepeanos, com as jovens e adultas do Espaço Acolher, ocorrem às segundas e quartas-feiras, pela manhã. Os demais dias são preenchidos pela agenda pedagógica da classe hospitalar que também conta com a participação de bolsistas, assessoria pedagógica e de pesquisadoras do NEP.

Embora as atividades nepeanas e as da classe hospitalar ocorram em dias e horários distintos, ambas compartilhem uma mesma base pedagógica pautada nas práticas educativas freireanas.

As educandas e os educandos do NEP realizam estudos e planejamentos semanais, juntamente com as pedagogas e licenciadas da classe hospitalar em um processo de formação didática que inter-relaciona processos subjetivos e objetivos, ou seja, a ação e a reflexão, que são as bases para o exercício gnosiológico de uma pedagogia não sectária (FREIRE, 1979). Resultam em círculos de debates, reuniões periódicas, palestras e elaboração de artigos científicos a serem socializados em eventos de nível nacional.

Essas atividades contribuem para que a classe hospitalar, em nosso entendimento, experimente um processo de transição pedagógica. Pois, ainda que a mesma seja reconhecida pela SEDUC como um anexo da Escola Estadual Barão do Rio Branco e por isso, siga as diretrizes pedagógicas convencionais, há um interesse da equipe docente em se debruçar sobre a literatura referente à educação popular com o intuito de desenvolvê-la no ensino-aprendizagem. Especialmente, em uma realidade tão desafiadora quanto a Amazônia.

Assim como as pedagogas e licenciadas da Classe Hospitalar, as educadoras do NEP também realizam a elaboração de relatórios, projetos e planos de aula semestrais que são encaminhados para a SEDUC. Oficializando, assim, as matrizes educativas populares no Currículo Pedagógico da Classe Hospitalar do Espaço Acolher.

Todos esses aspectos são integrados em um conglomerado de ações pedagógicas no Espaço Acolher, perpassadas pelo respeito aos níveis de escolaridade de cada educanda e pela valorização de seus saberes.

4.2.2- Vínculo com o NEP e pressupostos teóricos e curriculares freireanos

No contexto pedagógico da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher, as propostas pedagógicas, voltadas para a Educação de Jovens e Adultos-EJA, são assessoradas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Por isso, o principal alicerce é o pensamento filosófico e educativo freireano.

O projeto elaborado pelo NEP, para o contexto hospitalar, é composto por preceitos pedagógicos importantes que sacramentam o seu compromisso ético e político, no processo de alfabetização e de pós-alfabetização, com pessoas em tratamento de saúde. Constituem em ações que tomam corpo em diferentes formatos, seja por meio de palestras, de cursos ou de oficinas voltadas para todas as faixas etárias (NEP, 2008).

Aos/às educadores/as, que estão vinculados/as às práticas educativas nepeanas, e, nesse corpo docente estão as educadoras da classe hospitalar, são elaboradas sistemáticas formações e estudos, por meio do exercício do diálogo e da criticidade freireanos, a fim de que possam refletir constantemente sobre a sua prática.

As ações pedagógicas do NEP nas classes hospitalares são norteadas pelo princípio do respeito aos seres humanos, independentemente de sua condição social, etnia, cultura ou religiosidade (NEP, 2008). Por isso, o NEP abraça a missão de estimular a autonomia, o direito de expressar o pensamento e a curiosidade das/os educandos/as que participam das suas atividades pedagógicas e que encontram a oportunidade de agregar à educação freireana tanto as suas pedagogias, quanto as leituras e os significados que nutrem sobre os contextos sociais em que vivem.

O desenvolvimento da autonomia das educandas é priorizado a partir da valorização de experiências sociais, sejam de um ponto de vista individual ou coletivo, por elas protagonizadas.

Segundo Saldanha *et al* (2015), o trabalho pedagógico do Espaço Acolher está organizado em áreas de conhecimento de acordo com as diretrizes curriculares e nacionais, a outras legislações nacionais e locais, que orientam os níveis de ensino e de educação básica, bem como a Lei de Diretrizes e Bases-LDB 9394/96.

Com base nesses parâmetros, a estrutura curricular da Classe Hospitalar/NEP do Espaço Acolher se sistematiza da seguinte forma: a) Linguagens,

divididas em língua portuguesa, língua materna indígena e língua estrangeira; b) Educação artística, desmembrada em artes cênicas, artes plásticas e artes visuais; c) matemática que contempla: álgebra, geometria, gráficos e tabelas; d) ciências naturais, organizadas em: química, física e biologia; e) ciências humanas, circunscritas em geografia, história, filosofia, sociologia e ensino religioso (NAVEGANDO NAS REDES DE APRENDIZAGEM, 2017).

Essas áreas de conhecimento, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, se mesclam e dialogam entre si. Por isso, nos encontros educativos em que as mesmas são trabalhadas, também se articulam temáticas transversais como: direitos humanos, educação ambiental e educação alimentar que são interpretados a partir da realidade ribeirinha das educandas.

Há uma nítida preocupação, por parte das educadoras, em não enfraquecerem as conexões entre as áreas de conhecimento, ao edificarem a sua proposta pedagógica.

Para Freire (1970) é indispensável que o conteúdo programático seja trabalhado de maneira interdisciplinar. O tema gerador, que origina o mesmo, deve ser desenvolvido de maneira problematizadora e não dissertativa. Por isso, todos os possíveis ângulos disciplinares devem ser explorados no conteúdo programático.

A interdisciplinaridade se traduz, assim, em temáticas sintonizadas à realidade dos/as educandos/as que são encaixadas em um universo científico avesso a processos compartimentados de conhecimento (FREIRE, 1970).

Caso contrário, perdem a sua riqueza se forem reduzidos a especialismos. Segundo Freire (1970), para que a interdisciplinaridade tome corpo, no universo do conteúdo programático, cada especialista deve apresentar um projeto que esteja coadunado à problemática elencada pelo coletivo e que se encaixa, de maneira sequenciada, a outros, em uma proposta pedagógica maior.

Esse exercício permite, ainda para o autor, que novas temáticas sejam incluídas ao conteúdo programático, denominadas de dobradiças e que expressam as leituras multidisciplinares sobre um determinado tema, de maneira a enriquecer o diálogo crítico sobre o mesmo.

Em relação à parceria entre o NEP e a classe hospitalar no Espaço Acolher, por meio da adoção do pensamento freireano, Saldanha *et al* (2015, p.3) ressaltam:

Na educação de Jovens e Adultos-EJA, toda a dinâmica de trabalho é desenvolvida a partir da concepção teórica e metodológica freireana, onde a

organização das atividades pedagógicas é decorrente dos temas geradores surgidos pelo diálogo com as alunas nas atividades diárias.

Assim, a classe hospitalar do Espaço Acolher, em pareceria com o NEP, teceram quatro projetos educativos que compõe o seu atual currículo. Destas, três foram iniciadas em fevereiro de 2015 e finalizadas em dezembro de 2016 e uma quarta, elaborada no início do ano de 2017 e que está em andamento.

Os quatro projetos são: a) imagens do universo amazônico; b) Águas da Amazônia: globalização, sustentabilidade e preservação; c) chuvas literárias e d) sequências didáticas e projetos didáticos.

O projeto **Imagens do universo amazônico**, segundo Saldanha *et al* (2015) visa estabelecer pontes entre as múltiplas linguagens e as culturas das educandas ribeirinhas por meio de fotografias que retratam a paisagem amazônica. Entre as ações as educadoras do Espaço Acolher/NEP, se destaca a confecção de instrumentos pedagógicos que materializam os saberes das educandas:

A opção para se utilizar a arte visual e plástica nesse processo de construção do saber visa motivar a socialização das experiências desses alunos. A leitura das imagens fotográficas produz significado às informações que o aluno possui, enquanto que a releitura dessas obras, por meio das artes plásticas, propicia a recriação e a reconstrução dessas imagens, num outro contexto, com novo sentido do objeto, interpretada e produzida pelo sujeito que contextualizou (SALDANHA ET AL, 2015, p.5).

Para as educadoras, esse projeto pedagógico fomentou, nas educandas, as múltiplas interpretações da realidade ribeirinha através da decodificação das imagens, de forma a mapear as suas nuances culturais, geográficas e patrimoniais.

Essa caminhada pedagógica englobou pesquisas virtuais, por meio da informática educativa, das produções coletivas de textos, das rodas de conversa, de oficinas artísticas bem como, a partir de práticas de alfabetização e de pós-alfabetização, a confecção de um dicionário amazônico de maneira a contextualizar o conteúdo curricular com a realidade local.

O projeto **Águas na Amazônia: globalização, sustentabilidade e preservação**, apresenta uma intenção pedagógica, que lança múltiplos olhares, sejam eles simbólicos, científicos ou ambientais sobre os rios da Amazônia. (SALDANHA ET AL, 2015). Dessa forma, a partir de óticas filosóficas, sociológicas e geográficas, as educandas são convidadas a debater sobre a relação entre o capitalismo global e o uso imprudente dos recursos hídricos amazônicos. O projeto, então, “visa fornecer aprendizagens significativas aos/às alunos/as, uma vez que a

maioria desses são ribeirinhos e têm nessas águas o maior referencial de sobrevivência” (SALDANHA *ET AL*, 2015, p.7). Assim, o sentido da palavra sobrevivência não se atém apenas às necessidades fisiológicas dessas populações, uma vez que enreda aspectos lúdicos e místicos que não podem ser ignorados.

Segundo Saldanha *et al* (2015), esse projeto possui três eixos: a) reflexões sobre o significado da água; b) o uso da água na contemporaneidade e c) o universo amazônico da água.

Esses eixos convergem para aulas dialogadas e críticas, porque buscam problematizar os conceitos plurais de sustentabilidade, a reflexão sobre as noções de tempo e de territorialidade ribeirinhas e as relações entre o local e o global, ao estabelecer comparações históricas e geográficas entre os rios amazônicos e fontes hídricas de outro continentes como o rio Tigre e o rio Eufrates, de maneira a cartografar as suas heranças históricas e ponderar como essas últimas podem ajudar a refletir sobre a realidade hídrica amazônica.

Saldanha *et al* (2015) explicam que o imaginário tecido pelas educandas ribeirinhas, em suas localidades, foi incorporado às práticas educativas da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher a partir da elaboração de pinturas, de esculturas e de registros de narrativas orais protagonizadas pelas educandas que puderam sociabilizar as suas criações em rodas de conversa.

As educandas ribeirinhas também tiveram a oportunidade de exercitar o seu lado de pesquisadoras. A partir de consultas a *sites*, que fornecem informações sobre as múltiplas distribuições da água no planeta e a sua conexão com acontecimentos históricos e políticos, somadas a visitas em museus e ao instituto de geociências da Universidade Federal do Pará-UFPA, as educandas fizeram relatórios, textos coletivos e murais sobre as tramas econômicas e políticas que envolvem os recursos hídricos em nível mundial. Contextos férteis, do ponto de vista pedagógico, porque o diálogo entre os saberes locais que as educandas colecionam a respeito do uso e da preservação da água em suas comunidades ribeirinhas e os conhecimentos científicos, que circulam pelos institutos de pesquisas, possibilitou novos olhares epistêmicos a partir desses encontros.

No relatório das atividades (NEP, 2016) as educadoras, no desenvolvimento desse projeto, cuja temática chave era a água, informam que foram protagonizados os conhecimentos que as educandas possuem sobre as práticas pesqueiras na

Amazônia, para alicerçar as discussões sobre o ecossistema aquático e a catalogação de animais que povoam os rios de água doce na Amazônia.

O projeto **chuvas literárias** tem como objetivo estimular, nas educandas, as práticas da leitura e da escrita. Os textos literários são vistos como portas de entrada às diferentes áreas do conhecimento:

Todo o projeto fundamenta-se nos seguintes componentes curriculares: habilidades de norma culta, escrita e oral; atividades para o desenvolvimento da atenção, criatividade, imaginação, observação e a memória, interação com a linguagem escrita, poema em suas diversas formas e estudo dos gêneros textuais e sua importância para o cotidiano (SALDANHA Et al, 2015, p.9).

Fazem parte das estratégias pedagógicas, que edificam esse projeto, o estudo bibliográfico de escritores tanto de outras regiões do Brasil, como Machado de Assis, quanto autores locais. De maneira a dar visibilidade a literários paraenses como José Antonio Neto.

As educadoras enfatizam que as ações desse projeto tomam consistência por meio de rodas literárias, saraus e confecções de livros de poesias, feitos pelas próprias educandas, que fomentaram experiências plurais entre as leitoras e os múltiplos gêneros textuais.

O projeto as **sequências e os projetos didáticos**, cujo as ações são mais recentes, parte dos temas geradores a partir de encontros dialogados com as educandas. O tema gerador, segundo o pensamento freireano:

Não se encontra nos homens/mulheres isolados/as da realidade. Nem tampouco na realidade separada dos/as homens/mulheres. Só pode ser compreendida nas relações homens/mulheres e mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repetamos, o pensar dos/as homens/mulheres referidos à realidade, é investigar o seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (FREIRE, 1987, p.62).

A partir do tema gerador, a escolha do caminho didático permite às educandas experimentarem uma autonomia durante os encontros educativos. Ao falarem sobre as suas realidades, demonstram que as temáticas escolhidas, para guiar as ações pedagógicas, estão em sintonia com episódios concretos do cotidiano amazônico e exprimem a forma como as educandas leem as suas realidades.

Assim, a elaboração de projetos e de sequências didáticas, na visão de Brandão, Selva e Coutinho (2016), possuem a finalidade de estimular uma aprendizagem significativa para os/as educandos/as, uma vez que, tal como os

temas geradores, partem de uma problemática social concreta. Por estarem voltados para a realidade social, os conhecimentos ultrapassam os muros da escola e vão interagir com outras formas de saberes que são elaborados a partir das relações sociais.

É importante enfatizar que esses projetos não são burocráticos. As propostas são muito mais ousadas e vão ao encontro de reflexões sobre problemáticas reais, vivenciadas pelas educandas. Há, dessa forma, um rompimento com padrões rígidos de organização do conhecimento ainda presentes em muitos currículos escolares.

As intenções do planejamento didático, desse modo, se divorciam de uma lógica cartesiana. Na intenção de atentarem para a subjetividade dos/as educandos/as, conscientes de que possuem uma participação crucial na construção da identidade desses últimos.

Nesse contexto, as etapas dos projetos são materializadas pela sequência didática que não possui uma orientação cristalizada. Em outras palavras, cada processo pedagógico é personalizado de acordo com a realidade social em que está inserido (BRANDÃO; SELVA; COUTINHO, 2006).

Saldanha *et al* (2015) destacam que a elaboração personalizada dos materiais didáticos é imprescindível para que os processos de leitura, de escrita e de oralidade sejam otimizados pelo aprofundamento dos conteúdos a partir da perspectiva das educandas. Por isso, ainda de acordo com as educadoras, o currículo da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher é construído a partir da realidade amazônica, uma vez que volta as suas atenções para as culturas e as geografias das educandas ribeirinhas.

Através do diálogo entre o saber escolar e o saber popular, a partir de uma leitura crítica sobre a realidade amazônica, as educandas são convidadas a refletir sobre os processos educativos, enquanto agentes de transformação do contexto em que estão inseridas (SALDANHA, *Et al*, 2005), tanto nos âmbitos da alfabetização quanto da pós-alfabetização.

A descrição da proposta pedagógica da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher apresenta aspectos que indicam a forma como os saberes populares das educandas ribeirinhas estão inseridos em sua estrutura: a) as suas principais bases filosóficas e educativas são o pensamento de Paulo Freire; b) atuam em uma

perspectiva interdisciplinar e c) contextualizam o currículo para a realidade social e cultural ribeirinha.

Sobre o pensamento filosófico e educativo de Paulo Freire, percebemos que o currículo da classe hospitalar/NEP se inspira no mesmo. Constituem em um esforço de trabalhar o currículo, por meio de dilemas sociais que acompanham a realidade ribeirinha, que são estimulados pelos estudos coletivos e pelas formações permanentes frutos do intercâmbio entre o quadro de professoras da SEDUC e as educadoras e pesquisadoras do NEP.

De maneira sistemática, os parâmetros curriculares dessa classe vão sendo construídos à medida em que se debruçam e praticam os prismas freireanos no decorrer dos processos pedagógicos. Dessa forma, os elementos freireanos, como os diálogos e os temas geradores, demonstram que os conteúdos escolares não estão apartados da realidade existencial das educandas.

Temáticas geradoras que possuem pontos em comum com a proposta dos projetos didáticos, uma vez que ambos se estruturam a partir da problematização de questões que permeiam as múltiplas realidades amazônicas e demonstram que pensar em uma pedagogia freireana é levar em consideração o rigor, a disciplina e o comprometimento social da/o educador/a com as camadas sociais subalternizadas e com as pedagogias próprias desses últimos.

5. CARTOGRAFIAS DE SABERES DE MULHERES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: RELAÇÕES FAMILIARES

Para mim, educação é a pessoa respeitar os outros, ser educado, pedir licença, saber se comportar. Educação não é só dizer “há, eu sei ler.” Porque, às vezes, a pessoa sabe ler mas não sabe respeitar. Então, para mim, educação é respeito.

(CAIRÉ-ESPAÇO ACOLHER, 2017).

Cartografar os saberes de mulheres ribeirinhas é construir uma rica trama de conhecimentos sobre os múltiplos sentidos que permeiam tanto a vida humana, quanto o habitat amazônico. Sob as óticas da cartografia simbólica, importante para sistematizarmos essas outras epistemologias marcadas por gestos sensíveis e sinestésicos, mergulhamos no universo dessas mulheres amazônicas.

5.1-“A família precisa de união para viver:” composições familiares das educandas ribeirinhas

Os arranjos familiares ribeirinhos são bastante complexos como os próximos tópicos mostrarão. Há famílias que seguem uma dinâmica territorialmente mesclada entre o campo e a cidade. Exemplo da família de Iara que afirma: “Os meus pais e meus irmãos moram no interior e uma irmã que mora aqui em Belém”. Existem relações de compadrio que germinam no solo de muitas vizinhanças e acabam tecendo novos sentidos para a palavra família. Afinal, nas palavras de Ceuci: “sempre a vizinhança se ajuda um pouco”. Assim como, em muitos lares, graus de parentesco são corroídos pela violência patriarcal como afirma Juruti que foi impedida, assim como suas irmãs, de ir para a escola porque, segundo ela: “o pai achava que a gente ia fazer carta para namorado.” É nessa teia de complexidades que as famílias ribeirinhas se constituem e constroem os seus significados sobre laços de fraternidade e de parentesco.

5.2- Famílias que se dividem entre as geografias urbanas e rurais

Os relatos a seguir manifestam as experiências de educandas ribeirinhas, que migraram do contexto rural para o urbano e como essas locomoções influenciaram nas interpretações que as mesmas possuem sobre a palavra família.

Jaci narra que:

Eu, antigamente, estudava de manhã e de tarde, ficava em casa fazendo os serviços e a noite, se tivesse culto [igreja], ia para o culto. Eu tenho mais quatro irmãos e eu sou a filha mais velha. A convivência é bacana; a gente briga bastante e agora, a gente já cresceu. Eu, como era a mais velha, tinha que cuidar deles todos. O mais novo, tem 12 anos, vai fazer 13 agora. Só que eu tenho mais dois irmãos por parte de pai. Só que agora que eu estou convivendo com eles (JACI).

A vida da educanda Jaci é dividida em dois momentos: O primeiro é caracterizado pelo cotidiano da vida ribeirinha. Jaci nasceu no município de Muaná, localizado na ilha do Marajó⁹ e, por isso, passou uma boa parte de sua infância se dividindo entre as tarefas escolares, as atividades próprias das vivências ribeirinhas, como a pesca e a agricultura, além de participações em eventos religiosos.

Imagem 01- localização geográfica do município de Muaná.



Fonte: geopará.

O segundo período de sua vida é marcado pela sua ida para Belém, capital do estado, a fim de poder prestar vestibular passando a residir na casa de uma tia. Além de enfrentar o desafio de se acostumar com a nova rotina, Jaci conhece os irmãos do segundo casamento de seu pai.

Dois aspectos chamam atenção no relato de Jaci: primeiramente, o fato de ela ser a filha primogênita e, por conta disso, assumir a responsabilidade de cuidar dos/as irmãos/as mais novos. O segundo tópico, são as transformações que a educanda experimentou no âmbito da convivência com seus/suas irmãos/ãs. Os

⁹ A ilha do Marajó, pertencente à região Portel-Marajó, mais precisamente a sub-região do arquipélago do Marajó. Localizada no extremo norte do estado do Pará, apresenta como limites: ao norte o estado do Amapá e o oceano atlântico; ao sul o rio Pará; a leste a Baía do Marajó e a oeste o estado do Amapá [...] O município de Muaná corresponde ao Marajó oriental que apresenta uma disponibilidade hídrica variável (OLIVEIRA; FONTINHAS; LIMA, 2005, p.78-9).

pequenos conflitos da infância, assim, são substituídos pelos sentidos de respeito e de ética oriundos do amadurecimento.

Percebemos que Jaci considera o exercício da convivência como um processo pedagógico importante. Ao ser a irmã mais velha, a educanda assume o papel de compartilhar com os irmãos vivências, simbologias e representações da vida ribeirinha ao mesmo tempo em que aprende a lidar com as relações conflituosas no seio familiar. Trata-se, desse modo, de um processo de aprendizagem gradativo e com um tempo próprio. Em outras palavras, há uma pedagogia que se desenvolve no contexto das tramas fraternas e que se configura como um ato de educar permanente.

É nessa direção que, para Jaci, o sentido da palavra crescimento não é apenas biológico. Muito mais do que isso, o significado do vocábulo crescer, na ótica da educanda, está permeado pela compreensão, pela tolerância e pelo respeito no contexto relacional que a mesma aprende a tecer com seus irmãos/ãs.

Um outro aspecto que merece ser destacado é que as vivências familiares, experimentadas por Jaci, não são homogêneas. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a educanda passou uma parte de sua vida cuidando de seus irmãos/as mais novos/as, por outro lado, agora necessita aprender a conviver com os/as filhos/as do segundo casamento de seu pai, no contexto urbano, de maneira a ilustrar a complexidade que abarca a constituição das famílias ribeirinhas onde os mais jovens transitam, principalmente por conta dos estudos, entre as esferas urbanas e rurais. Enredando uma trama de sociabilidades, culturas e costumes marcados por heterogeneidades espaciais e temporais.

Matizes geográficas que também compõe a dinâmica familiar da educanda lara:

A minha família é tudo. A minha família é muito importante para mim. São 10 irmãos e eu sou a terceira filha. Eu moro com o meu irmão mais velho, que já casou já teve filho e eu moro com ele, na cidade. Os meus pais e meus irmãos moram no interior e uma irmã que mora aqui em Belém. Os meus pais já estão a um bom tempo juntos e o que eu olho, assim, deles é que quando um está doente, o outro já fica desesperado. Eles estão juntos há vinte e sete anos. O meu pai é mais rígido. Minha mãe, não (IARA).

A educanda lara nasceu em uma comunidade ribeirinha próxima ao município de Breves¹⁰. Oriunda de uma família numerosa, atualmente, mora na casa de um irmão, com a cunhada e os/as sobrinhos/as na área urbana.

Imagem 02-Localização geográfica do município de Breves.



Fonte: geopará.

Um contexto familiar composto por muitos membros onde impera o companheirismo, a solidariedade e a amorosidade que são evidentes na relação entre os pais de lara, descrita pela educanda. Assim, sentidos de afeto, de altruísmo e de empatia contribuem como elementos de resistência, diante dos graves problemas socioeconômicos enfrentados pelas famílias ribeirinhas.

Nesse aspecto, a família possui uma grande representatividade para lara. É por meio dos exemplos familiares, sobretudo dos pais, que a educanda compreende os sentidos fraternos como preciosos elementos de fortalecimento e proteção perante as adversidades da vida.

O conforto do lar, para lara, significa um porto seguro. Especialmente quando a mesma se reporta aos laços de amorosidade engendrados pelos seus pais, que compartilham com as filhas e os filhos novos sentidos para a palavra família de maneira a ultrapassarem os graus de parentesco, ao simbolizarem relações comunais pautados no afeto.

lara também enfatiza em sua narrativa os papéis definidos pelo pai e pela mãe no seio familiar. Enquanto a figura paterna representa a rigidez, a imagem materna é a serenidade, a sensibilidade e a delicadeza. Características que

¹⁰ Breves é localizada na região sudeste do Marajó. São exatamente Breves e Soure, juntamente com Portel os principais centros urbanos da região e os únicos com população superior a 10 mil habitantes (BRASIL, 2007, p.20).

imperam nos núcleos familiares ribeirinhos e que, de uma certa forma, refletem consideravelmente nas funções atribuídas às relações de gênero na dinâmica doméstica ribeirinha.

Nessa direção, Cairé reforça a importância do papel materno para a sua família:

Dentro da cidade, as famílias são próximas; no sítio lá perto de casa só mesmo as famílias nossas que têm as casas umas perto das outras. É tudo distante. Só a casa da minha mãe e dos meus irmãos que é perto uma da outra. Daí, vão ficando distantes as casas. Mas não muito porque tem muita casa. A minha família é muito grande. Na minha casa, moram 9 pessoas [...] Olha, agora eu vim para cá e a minha irmã foi para lá. Ela cria um netinho dela. Ela mora no Afuá, no outro rio e ela foi para lá com a mamãe. Aí, quando ela vai ela passa uma semana, duas. Aí, têm vezes que vai uma sobrinha, também. Têm umas que têm filhos, já. E, quando elas vão, elas levam as crianças delas. A gente nunca brigou, nenhum irmão. É o amor que a gente sente pela minha mãe que une a gente. A minha mãe tem 68 anos e teve 12 filhos. Eu aprendi a respeitar os outros, ser humilde, obedecer as pessoas, muita coisa (CAIRÉ).

O município de Muaná também é o local de origem da educanda Cairé, que pertence a uma família liderada por uma matriarca, mãe de 12 filhos/as. A primeira coisa que chama a atenção em seu relato é a importância do rio Afuá,¹¹ onde, em suas proximidades, se constituiu um município homônimo, para a dinâmica da família.

Imagem 03- localização geográfica do rio Afuá.



Fonte: geopará.

¹¹ O município de Afuá teve sua origem por volta de 1845, denominado na época Santo Antônio. No ano de 1870, suas terras foram doadas para a formação de uma capela, que iria do igarapé divisa no Rio Marajó, descendo pelo Rio Afuá, até o Igarapé Jaranduba, no Rio Cajuuna, onde se iniciou a construção da Igreja de Nossa Senhora da Conceição do Afuá, concluindo-a em 1871. Em 1890, a região obteve categoria de vila e município, cuja instalação ocorreu no mesmo ano, tendo seus habitantes recebido o nome de “afuaenses” (BRASIL, 2017).

Para além de funções como locomoção e alimentação, o rio se constitui como um cordão umbilical entre membros de uma mesma família. Envolvidos/as em um mesmo tecido de afetos, ainda que dispersos/as em distintos pontos geográficos e hídricos. Uma teia de sentimentos enredada por muitas mãos que é alinhavada, sobretudo, pelo respeito à figura materna. A matriarca da família de Cairé é respeitada não apenas pelo seu papel de mãe, mas também por ser uma importante referência para os outros membros da família. A sua influência é tão evidente nesse contexto familiar, que estimula importantes processos pedagógicos que culminam em relações respeitadas entre seus/as próprios filhos/as.

Nessa direção, Cairé apresenta complexos sentidos para a palavra aprendizado que ultrapassam uma interpretação formal. Essa última, pautada na necessidade de o/a educando/a adquirir meramente habilidades e competências. Aprender, para Cairé, está diretamente relacionado em cultivar relações respeitadas, sejam elas familiares ou sociais, de modo a transpor as paredes de sua casa ao fluírem no âmbito da própria comunidade ribeirinha e, por isso, repleta de vivências e pragmatismos.

5.3-Gestos de solidariedade que ramificam os laços familiares

As narrativas a seguir apontam para os laços de altruísmo e de diálogo que envolvem as famílias ribeirinhas e que, ao mesmo tempo, se constituem como processos mútuos de ensino e de aprendizagem.

Para Ceuci:

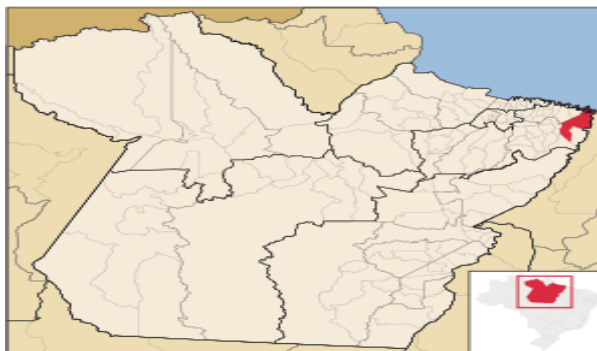
Meu pai levava uma irmã para lá [comunidade ribeirinha próxima ao município de Viseu] que passava necessidade. Meu pai ajudava bastante ela, como hoje ainda. O marido dela é doente, ela tem nove filhos e ainda cria dois netos. Então, o papai levou ela para lá e repartia com a vizinhança [ela se refere ao auxílio que a família recebia]. Sempre a vizinhança se ajuda um pouco (CEUCI).

Ceuci é oriunda de uma comunidade ribeirinha próxima ao município de Viseu¹² e atualmente reside na área urbana de Capanema¹³. O seu relato revela os

¹² Os franceses foram os primeiros europeus que pisaram no atual município de Viseu, quando, no começo do século XVII, estabeleceram-se no Maranhão. Mantiveram eles relações com os Tupinambás no rio Piriá. Em 1613, com a vinda de Diogo de Campos e de Jerônimo de Albuquerque, mandado por Gaspar de Souza para desalojar os franceses, insistiu o primeiro com o último para fortificar o Piriá pela aliança com os índios Tremembés, inimigos dos Tupinambás, que eram amigos dos franceses. Viseu [...] fica a 335 km da capital do estado Belém, o modo mais fácil de chegar é pela BR 308 que liga Bragança à Viseu, 115 km (BRASIL, 2017).

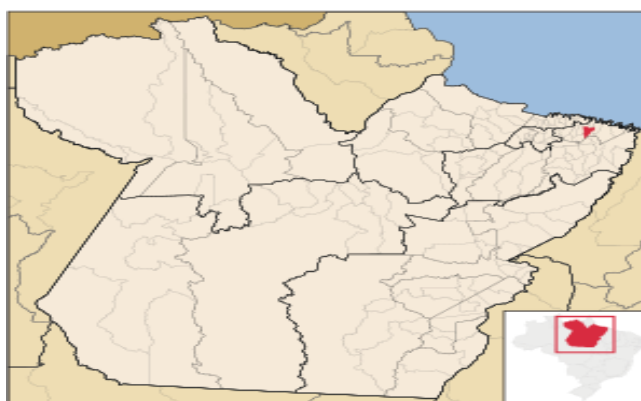
intensos laços de solidariedade entre as famílias, ao narrar o acolhimento que o seu pai ofertou a uma irmã que passava por dificuldades financeiras por conta dos problemas de saúde do marido.

Imagem 04- Localização geográfica do município de Viseu.



Fonte: geopará.

Imagem 05- Localização geográfica do município de Capanema.



Fonte: geopará.

Sua tia, pertencente a uma família numerosa, com responsabilidades maternas não apenas com os filhos, mas também com os netos, demonstra os sentidos plurais que a palavra resistência apresenta para os contextos ribeirinhos.

5 De origem tupi, Capanema significa mato imprestável (caá = mato; panema = infeliz, imprestável). Os indígenas usavam o tempo para denominar local onde a caça não era propícia. Primitivamente era conhecido como quatipuru corruptela de acutipuru, denominação dada ao roedor “*sciurus aestuans*” L., que o Dr. Emílio Goeldi classificou com a designação de: var, paraensis. Da abundância desses animais (quatipuru ou coati puru), na região veio a denominação do rio e depois a do município [...]. As injunções políticas da época fizeram com que, em 1900, fosse extinto o município de Quatipuru e seu território anexado ao dos municípios de Salinópolis e Bragança. Quando a restauração, ocorreu em 1902, ano em que foi criado o distrito de Capanema (BRASIL, 2017).

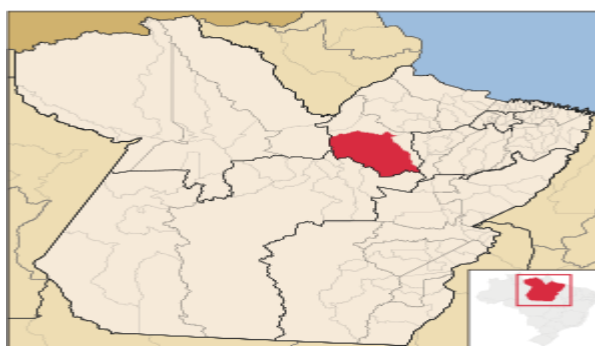
Concomitantemente, a presença da vizinhança no seio familiar é notável. Assim, comadres, compadres, companheiros/as de orações, de festividades e de conversas rotineiras, se entrelaçam afetivamente de maneira a constituírem múltiplos arranjos familiares.

Para a educanda Ceuci, os gestos de solidariedade traduzem a palavra família. É nesse sentido que as comunidades ribeirinhas se constituem como grandes núcleos fraternais onde os mananciais de sentidos, que gravitam sobre o significado de “ajuda mútua”, mencionado pela educanda, enredam-se em poderosos atos de afeto, de pertencimento e de identidade experimentados pela comunidade. Atos que convergem para a palavra união na visão de Naiá:

A família precisa de união para viver bem. Convivendo, a gente aprende muita coisa. Às vezes, a gente não sabe uma coisa e os vizinhos vêm e ensinam a gente. Eles não sabem e a gente vai lá e ensina eles. É bacana. Olha, a minha cunhada ela veio de Belém e não sabe fazer nadinha. Não sabe escamar um peixe, não sabe plantar roça, não sabe fazer nada. A gente fica ensinando ela a fazer tudo isso [grifo nosso] (NAIÁ).

A palavra-chave do relato de Naiá é a união. Estar em comunhão é condição primordial para que uma família possua bem-estar. Para a educanda, oriunda do município de Portel¹⁴, é evidente que a vizinhança é considerada, também, como parte da família.

Imagem 06- Localização geográfica do município de Portel.



Fonte: Geopará.

¹⁴ O atual município de Portel está situado na zona fisiográfica Jacundá-Pacajá. Primitivamente fora uma aldeia de índios, reorganizada pelo Padre Antônio Vieira, juntamente com os selvícolas da tribo Nheengaiba. Após a iniciativa, o fundador entregou-a à direção dos Padres da Companhia de Jesus, que lhe deram a denominação de Arucará. Com o advento da Lei Pombalina baixada em 1755, os jesuítas foram expulsos do Brasil e, em 1758, Aracurá foi elevada à categoria de Vila com o nome de Portel. Durante esse período, a aldeia que já se construía na Freguesia de Nossa Senhora da Luz, fora governada por diretores de índios. Em 1833, a vila foi extinta, ficando o seu território anexado ao do município de Melgaço até 1843, quando readquiriu o predicado, cuja reinstalação ocorreu dois anos depois. O topônimo de origem portuguesa quer dizer “porto pequeno” (BRASIL, 2017).

O relato de Naiá destaca, similarmente, que esses conhecimentos adquiridos, repassados e reelaborados sistematicamente, não apenas garantem a sobrevivência das conjunturas familiares ribeirinhas, como também se apresentam por meio de um conjunto de normas e valores que devem ser compreendidos pelos novos membros de uma família.

As impressões de Medaets (2013, p.6), ao pesquisar a realidade de famílias ribeirinhas no Tapajós, ressalta que:

No tapajós raramente as aprendizagens passam pela palavra ou mesmo pela proposição de situações didáticas. Aprender, desde técnicas de pesca, caça, valores ou atitudes morais, até as complexas técnicas de construção de canoas e barcos, depende principalmente de uma postura ativa do aprendiz, tanto através da observação atenta dos gestos dos mais experientes, quanto da experimentação individual quando permitida

Nesse âmbito, a comunidade ribeirinha em que Naiá vive não é diferente. A mesma indica o exemplo de sua cunhada que, acostumada com o contexto urbano, na visão da educanda, necessita inteirar-se da dinâmica própria das famílias ribeirinhas. No entanto, não se trata de um processo de aprendizado autoritário. Mas sim, pautado na empiria, no diálogo e na solidariedade em distintos tempos e espaços ribeirinhos. Atos solidários que também se fazem presentes na fala de Kitã:

A família toda ajuda no roçado. Eles fazem um mutirão. A convivência com a família é muito importante porque a família é tudo para a gente. O bem-estar é a família estar com saúde e isso é importante. Sempre a gente conversa sobre negócios da comunidade. Sempre a gente sai para ensaiar [coro da igreja local], eu acho muito bacana (KITÃ).

A educanda Kitã é oriunda de Limoeiro do Ajurú, que fica próximo ao município de Cametá¹⁵. A descrição de seu cotidiano familiar destaca o regime comunal que permeia as suas relações familiares ribeirinhas. Ou seja, é por meio da divisão de tarefas, pautada em uma solidariedade notável, que seu núcleo familiar mantém o roçado responsável por garantir a sobrevivência de todos/as.

Imagem 07- Localização geográfica do município de Cametá:

¹⁵ O município de Cametá é o mais antigo e tradicional dos baixos rios do Tocantins, pela sua importância histórica empresta seu nome à antiga microrregião de Cametá. Com uma história interessante, Cametá passou recentemente a categoria de Patrimônio Histórico Nacional pela lei nº 7537, de 16 de setembro de 1986 pela sua notável tradição histórica (BRASIL, 2017).



Fonte: Geopará.

Relações democráticas e respeitadas que vão na contramão de uma lógica capitalista e global alicerçada em bases segregacionistas, sexistas e racistas. Ávidas pelo lucro exacerbado e que colocam populações da floresta, como as ribeirinhas, sob a sombra do desmatamento, da poluição e do genocídio.

Para Kitã, as relações familiares são sinônimo de bem-estar. Em outras palavras, é impossível, na visão da educanda, viver de maneira isolada. O entrosamento sócioafetivo demonstra que o sentido da palavra saúde é assimilado pelas populações ribeirinhas como verdadeiras teias de altruísmo, de amorosidade, de companheirismo e que não estão enclausuradas apenas na interpretação de uma pessoa que não se encontra em um quadro clínico de enfermidade. Desse modo, são criados laços criativos de sociabilidade.

Nesse ensejo, não se pode deixar de considerar o diálogo como uma fonte da lógica sobre as ações, as representações e as simbologias que permeiam o universo das famílias ribeirinhas. Consistem em testemunhas de outras formas de se cartografar a realidade amazônica que, ao serem compartilhadas, marcam as identidades e os sentidos de pertencimento de seus membros.

5.4-Sentidos plurais para a palavra maternidade que vão para além do biológico

Esse tópico atenta para os múltiplos sentidos que permeiam a palavra maternidade, a partir das falas das mulheres ribeirinhas que enfrentam o descaso das autoridades governamentais, perante a situação de vulnerabilidade social em que estão imersas.

Assim, resistências são forjadas no próprio âmbito familiar, a partir do fomento de relações de ensino e aprendizagem intergeracionais que convidam a pedagogia escolar a repensar sua práxis. Para Coroacy:

Eu criei no interior, mas eu criei os meus filhos. Botei para estudar pouco porque não tinha escola. Graças a Deus que nos ajudaram, vinham trazer uma coisa para nós. Nunca nos desprezaram e nunca nós desprezamos eles. Nunca fomos família desunida, sabe? Nunca brigamos [...] Eu vou sempre aconselhando eles [filhos/as]. A primeira coisa que eu digo para eles é estudar. Estudem que eu não tive estudo. Meu estudo foi pouquinho. Mas agora, como tem aula, estudem. Porque o estudo serve para vocês. Não é para mim, nem para o teu pai. Eu fiquei com um filho [neto] com 6 meses e criei ele. O pai morreu, o Poraquê matou. Quando nós tiramos da malhadeira ele estava morto. O menino estava com seis meses quando a mãe entregou. A mulher dele é parente? Aí, eu fiquei com o pequeno. Agora, ele está comigo (COROACY).

A educanda Coroacy, que nasceu na pequena aldeia de Santa Maria do Cururu contígua ao município de Anajás¹⁶, é uma viúva que, após o falecimento do marido, se tornou a matriarca da família.

Imagem 08-Localização geográfica do município de Anajás.



Fonte: Geopará.

O seu relato aponta para prismas importantes referentes às constituições familiares ribeirinhas chefiadas por mulheres. Ao relatar o processo de criação

¹⁶Muitos anos, antes do período colonial, em toda região oeste da ilha de Marajó, viviam índios que eram chamados de Anajás. Catequisada pelos jesuítas, a região, banhada pelo rio Anajás, foi se desenvolvendo, ao mesmo tempo em que toda a ilha do Marajó prosperava. Assim, a cidade de Anajás deve sua existência ao desenvolvimento daquela região, primitivamente chamada Mocoões. Ainda no período colonial, Mocoões pertenceu ao município de chaves, e em seguida, ao município de Breves, ao qual ficou anexado pela nº 596, de 30 de setembro de 1869, que erigiu o povoado em freguesia e que foi complementada pela nº 637, de 19 de outubro de 1870, e pela portaria da presidência da Província, datada de 16 de dezembro do mesmo ano. A freguesia recebeu o nome de Menino de Deus do rio Anajás (BRASIL, 2017).

dos/as seus/as filhos/as, Coroacy ressalta a impotência de uma mãe que não conseguiu escolarizar os/as filhos/as pela ausência de uma estrutura educativa no território geográfico em que reside.

Para que possamos entender esse contexto socioeducativo precário, é importante destacar que Coroacy nasceu na década de 1940. Momento histórico em que estava exposta uma face do território amazônico profundamente destoante do que presenciamos hoje, por sua vez, pautada em uma contemporaneidade aos pés dos caprichos da globalização capitalista.

Segundo Loureiro (2007), a Amazônia da década de 1940 era marcada por uma economia integralmente extrativista e a educação refletia esse contexto. Ou seja, as mulheres e os homens, nesse período, estavam imersos em uma sociedade não letrada, onde os conhecimentos referentes ao manejo da floresta valiam muito mais do que o saber escolar.

Ainda para a geógrafa, as mulheres, que compunham uma parcela considerável da população amazônica, além das atividades extrativistas, se dedicavam, comumente, às tarefas domésticas. Ela ressalta que nesse contexto histórico por conta de uma economia extrativista, que não exigia altos níveis de escolaridade por parte das populações amazônicas, a educação escolar não era uma condição primordial de inserção social, não era vista como um elemento imprescindível para a sobrevivência e não estava relacionada à pobreza e à marginalização como na contemporaneidade.

No entanto, as décadas subsequentes serão testemunhas de um processo violento de ocupação, de modernização e de urbanização do território amazônico.

Para Amaral *et al* (2013), a rota da urbanização é recente no Brasil. E, para compreender como a mesma ocorreu no contexto amazônico, surge o termo floresta urbanizada. Afinal, “a urbanização não se mede só pelo crescimento e surgimento de novas cidades, mas também pela veiculação dos valores da urbanização para a sociedade” (BECKER, 2005, p.73).

Nessa direção, as décadas de 1960, 1970 e 1980 são emblemas do processo de urbanização. Especialmente ao que se refere à expansão pioneira pautada em uma série de políticas de fomento à integração e à ocupação do território amazônico em nível nacional (BECKER, 2005).

Como a educação irá se portar diante desse cenário? Para Loureiro (2007), a educação escolar passa a se coadunar com esses processos desenfreios de

modernização e de urbanização. Em outras palavras, é necessário, segundo essa lógica, educar as massas para viverem em sociedades letradas.

Nesse contexto, a autora explica que a educação escolar passa a ser um passaporte para uma ascensão social. Simbolizando o acesso à saúde, ao saneamento básico e sendo um sinônimo de uma vida digna uma vez que possibilita empregos mais qualificados e remunerados para as populações de baixa renda.

Essa justificativa, em nossa visão, traduz a preocupação da educanda Coroacy em ver os/as seus/as filhos/as na escola. Para ela, a escolarização simboliza a oportunidade de uma maior qualidade de vida e de garantia de direitos.

Na visão de Amanacy, o saber escolar é visto como um indispensável instrumento de capital social ao afirmar: “o estudo serve para vocês [filhos/as] e não é para mim e nem para o teu pai.” A palavra estudo, no senso de comum de muitas famílias ribeirinhas, é interpretado como um privilégio restrito a camadas sociais privilegiadas enquanto que às esferas populares, resta a poucos o privilégio de fazerem a travessia.

Na visão de Arroyo (2012), o termo excluir tem sido um vocábulo muito utilizado pelo pensamento social ao se referir às camadas populares. Diante de um cenário social carimbado pelo aumento do desemprego, da miséria e do trabalho informal, o pesquisador nos convida a questionar: a escola está cumprindo com a sua função de diminuir os processos de exclusão social? Segundo ele:

[...] a categoria de excluídos/as do trabalho, da cidadania, da participação política passou a ocupar o centro das análises sobre os outros subalternizados. A exclusão como princípio para entender a sua produção e as políticas inclusivas como remédio. As pedagogias de inclusão, participação são inventadas do lado dos incluídos para prometer incluir os excluídos (ARROYO, 2012, p.22).

Ainda segundo o pesquisador, o termo exclusão, utilizado pelas políticas educativas é ainda mais impetuoso que o vocábulo marginal. Uma vez que não se tratam de margens, mas sim de muralhas. “As margens e as fronteiras são aproximáveis, os muros, muralhas, são impeditivos de tentar passar” (ARROYO, 2012, p.34). Ou seja, a dicotomia inclusão/exclusão é forjada a partir do pensamento social dos/as que estão do lado de dentro do muro e que impedem os/as outros/as, que estão do lado oposto, de entrarem. Por isso, comunidades ribeirinhas, como a que mora Coroacy, são vistos/as como inferiores.

Assim, a educanda, que nunca frequentou uma sala de aula, considera ser o espaço educativo um contexto restrito. Nesse sentido, os saberes que circulam em uma escola devem ser compartilhados exclusivamente pelas pessoas que o frequentam. Há, desta maneira, uma linha abissal entre os muros da escola e a realidade social. Todavia, as camadas populares resistem ao rótulo de exclusão a elas imposto. Consideramos que os processos pedagógicos que circulam no âmbito da família de Coroacy são testemunhas das tentativas de se construir um “outro projeto de campo, de cidade, de relações de poder, de sociedade, que não os conforme no lugar em que são pensados e alocados” (ARROYO, 2012, p.36). Não esperam, nesse sentido, os rituais de passagem próprios da pedagogia moderna para aprender.

Nesse ensejo vemos, na narrativa de Coroacy, que os vínculos de parentesco são cruciais símbolos de resistência e sobrevivência diante de uma realidade, do ponto de vista político e educativo, extremamente hostil. Entretanto, levada pela crença irrestrita à supremacia da escolaridade, não percebe que no seio da relação que desenvolve com seus filhos/as, existe uma poderosa pedagogia permeada de sentidos existenciais sobre a realidade ribeirinha e que politizam os próprios saberes e práticas educativas familiares.

Há uma frase que se destaca na narrativa da educanda: “nunca nos desprezaram e nós nunca desprezamos eles.” Seus sentidos são múltiplos e dentre o leque de significados que gravitam em torno dessa sentença, destacamos que a lealdade e a amorosidade catalisam uma memória familiar que se contrapõe ao próprio processo de exclusão, em que são submetidos/as, pela trama de opressões sociais que vivenciam nas comunidades ribeirinhas.

Narrativas, lembranças e relações pautadas na ética e no respeito, especialmente entre pais/mães e filhos/as, materializam ações de cooperação e de luta contra as desigualdades sociais.

É nesse aspecto que, embora alguns filhos/as de Amanacy não frequentem uma sala de aula, não deixaram, no entanto, de vivenciar processos de ensino e aprendizagem tendo por base a união, a empatia e a solidariedade, vivenciados no seio familiar. Relações pedagógicas que manifestam uma ética viva, no sentido de testemunhar a comunhão e o respeito entre membros de uma mesma família.

Percebemos, dessa maneira, que as outras lógicas de mundo, como as das famílias ribeirinhas, perturbam os pensamentos socioeducativos e políticos.

Convidando os mesmos a saírem de seu pedestal e a repensarem a forma como interpretam a realidade das camadas populares. Vivências que, para o imaginário ribeirinho, superam até mesmo a dicotomia entre a vida e a morte. Durante o relato, chamou atenção a serenidade que acompanhava a descrição de Amanacy sobre o dia em que seu filho, ao pescar, foi morto pelo poraquê¹⁷. As palavras da educanda não denunciam sensações de sofrimento ou de luto.

A todo o momento da descrição do episódio, Amanacy emitiu um tom de voz sereno. Um timbre que expressa a sabedoria de uma mulher ribeirinha ao encarar a morte na pele de uma mãe que experimenta a perda de um filho; para Amanacy, assim, gerar uma vida representa muitos riscos, inclusive o da despedida, mas também de superação, ao assumir a criação do neto.

Nas comunidades ribeirinhas, em múltiplos contextos familiares, as mulheres mais experientes tomam as rédeas da criação de crianças, ainda que essas últimas não possuam laços consanguíneos diretos com as primeiras.

A narrativa de Yebá exemplifica esses sentidos outros de maternidade:

Nós somos seis filhos, três homens e três mulheres. Quando eu estava com 8 anos, a minha irmã mais velha casou. Aí, ficou só 5 em casa. Eu tenho uma filha mais velha de 23 e uma mais nova de 21. E, agora, eu tenho um menino de 09 anos que já veio bem depois. Eu tive a minha primeira filha com 17 anos, foi muito bom. Foi um presente de Deus, para mim. Os meus três filhos, na verdade. Quando a minha segunda filha nasceu, a primeira tinha dois anos e três meses e eu procurei não engravidar de novo, para não ser mais trabalhoso. Graças a Deus, nós somos muito próximas, muito amigas. A mais velha está morando fora há três anos e a mais nova, mora comigo. A gente é muito amiga, conversa sobre tudo. A mais velha mora em Santarém, casou e está fazendo faculdade e a mais nova mora comigo em Itaituba e agora vai se mudar. E a gente tem que se acostumar (YEBÁ).

Yebá nasceu em uma comunidade ribeirinha nos entornos do rio Tapajós¹⁸. Uma dos/as seis filhos/as de um agricultor e de uma professora. Atualmente, a educanda reside em Itaituba¹⁹.

¹⁷Peixe elétrico carnívoro que faz desmaiar sua caça sem tocar, como um relâmpago submarino a dois metros de distância, ele chega a dar a descarga em raízes submersas de árvores (WEISS, 2009, p.11).

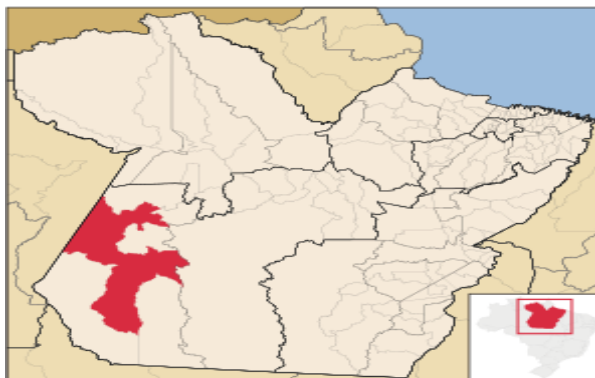
¹⁸A bacia Amazônica, com aproximadamente 6.100.000 km² é a maior bacia hidrográfica do planeta. De dimensões continentais, essa bacia está situada na zona intertropical, recebendo precipitações médias anuais de 2460 mm. A descarga líquida média é estimada em 209.000 m³.s⁻¹, seus principais afluentes são os rios Amazonas, Solimões, Negro, Madeira, Xingu, Trombetas e Tapajós (MIRANDA *Et al*, 2009, p.76).

Imagem 09- Localização geográfica do rio Tapajós:



Fonte: Geopará.

Imagem 10- Localização geográfica do município de Itaituba:



Fonte: Geopará.

Ao falar sobre a convivência familiar, o destaque para a sua narrativa é a veemência que empresta ao sentido da palavra maternidade por ela definido como algo sagrado, religioso e benéfico.

Nesse aspecto, a palavra maternidade adquire outros significados para as comunidades ribeirinhas, uma vez que não se resumem ao contexto biológico. Dito de outro modo, o fato de uma mulher não ter gerado uma criança, não é motivo para que a mesma não possa nutrir sentimentos maternos.

Yebá, assim, demonstra que os sentimentos de afeto que sente pelas duas filhas biológicas, não diferem do carinho que consigna ao seu filho de nove anos o

¹⁹ O município de Itaituba está localizado no sudoeste do estado de Pará e tem uma área de 62 565 km² (latitude de -04° 16' 34" e longitude de -55° 59' 01"). O clima na região é quente e úmido. O município possui atualmente 97.493 habitantes, segundo os dados do IBGE de 2010. A cidade de Itaituba encontra no setor de serviços o principal motor de sua economia. Destaca-se na economia de Itaituba o setor industrial e a mineração (ARRIFANO, 2011, p.23).

qual, em um de nossos encontros educativos, a educanda afirmou ter assumido a maternidade da criança ainda que não tivesse concebido a mesma.

A representação que Yebá possui sobre maternidade, embora apresente um sentido religioso e benfazejo, por outro lado, também exprime problemáticas. A educanda destaca que a proximidade entre os nascimentos de suas primeiras filhas se constituiu em desafios que não se refere apenas à dificuldade em se criar duas crianças com a mesma faixa etária, mas a entraves ligados às próprias condições precárias de sobrevivência das camadas populares como a ausência de escolas, de hospitais e de saneamento básico por ela relatados em nossos encontros educativos.

A narrativa de Yebá ilustra as múltiplas formas em que uma maternidade pode ser vivenciada. As mulheres de comunidades ribeirinhas, muitas vezes geram os seus filhos sem as condições, como dito no parágrafo anterior, de infraestrutura básica como: saúde, educação e moradia dignas. Por isso, migram para áreas urbanas, na esperança de conseguirem uma vida melhor, como o que ocorreu com a educanda.

Nessa direção, durante uma parte do relato de Yebá, se destaca uma preocupação com a educação de suas filhas e de seu filho, bem como o orgulho de demonstrar que uma delas está cursando a faculdade. O que significa a possibilidade concreta de mudança econômica e social por parte de uma pessoa de sua família.

Há, portanto, um olhar esperançoso sobre o processo da educação escolar. O qual é sinônimo de possibilidade de melhora de vida, de sair do campo, de ir para a cidade e de ter melhores condições de trabalho que nem sempre se concretizam.

Assim, na ótica de Yebá, a aquisição de um diploma de ensino superior não representa vantagens apenas cognitivas, mas também culturais, econômicas e sociais. Com isso, há por sua parte a compreensão que a educação envolve relações de poder.

As famílias ribeirinhas se ramificam à medida em que os/as filhos/as saem das casas dos pais e vão constituir os seus próprios núcleos familiares. Um movimento cíclico carregado de dinâmicas culturais e sinestésicas que exigem o exercício pedagógico do distanciamento.

Ainda na visão de Yebá, há um processo de amadurecimento no âmbito do papel materno em se acostumar com o distanciamento. Consciente de que a vida precisa seguir seu curso.

Aracy demonstra a relevância desse processo de ensino e de aprendizagem e que, acrescentamos, ajuda a repensar a pedagogia escolar.

Eu fui criada mais pelos meus avós do que pela minha mãe. Dizem que neto é mais paparicado pelos avós. A minha infância com a minha família foi maravilhosa. Eles me dão tudo o que eu quero, eles me ensinaram qual é o meu direito, qual é a minha origem. Como diz uma professora minha de sociologia: normas e valores. O valor da vida vale mais do que qualquer coisa. Tu tens que se reconhecer desde pequeno. O que tu é e o que tu não é. A minha avó sempre fala isso para mim, eu tenho que ser o que eu sou, não o que os outros acham e nem me levar a ser outra pessoa. Porque eu jamais vou mudar para outra coisa que eu não sou. Eu não mudo por nada. Quem me conhece, meu jeito sempre foi esse (ARACY).

Aracy nasceu no município de Porto de Moz.²⁰ O relato que realiza, a respeito de sua família, demonstra os múltiplos papéis maternos e paternos assumidos pelas comunidades ribeirinhas.

Imagem 11-Localização geográfica do município de Porto de Moz



Fonte: Geopará.

²⁰ A origem histórica do município de Porto Moz, localizado na zona do Baixo Amazonas, data de 1639, quando os capuchos de José lançaram os fundamentos da atual sede, com a denominação de aldeamento Maturu, sob a invocação de São Braz. Em decorrência das primeiras explorações da parte baixa do rio Xingu, o aldeamento se desenvolveu, passando assim, para o 18º século. Em 1758 instalou-se a Vila de Porto Moz, cujos limites territoriais foram marcados pelo Ouvidor Pascoal Abranches Madeira Fernandes. Esses limites permaneceram até 1801, quando, por ordem do Governador e Capitão-Geral D. Francisco de Souza Coutinho, o Ouvidor Francisco Tames de Araújo ampliou-os, para incluir no território do município e na sua jurisdição o lugar de Boa Vista. Em 1890, Porto Moz adquiriu categoria de Cidade, extinta em 1930, quando passou a integrar o território de Gurupá, restabelecendo-se, três anos depois, na qualidade de subprefeitura. Porto Moz readquiriu sua categoria de município no ano de 1937. O topônimo, de origem portuguesa, significa porto em que há mós (BRASIL, 2017).

A educanda é enfática ao afirmar que, durante a sua infância, obteve mais aproximações com os seus avós do que com a sua própria mãe. Acompanhamos o trançar de cordões umbilicais afetivos que são verdadeiros fluxos de sentimentos, tradições e signos culturais a partir de um ponto de vista intergeracional.

Para Aracy, a sua infância é nutrida por boas lembranças. Sobretudo, as memórias afetivas que a educanda foi colecionando à medida em que assimilava os diálogos que construía com os seus avós. Percebemos, assim, o cerzir de um tecido cultural. Fundamental na edificação da leitura que a educanda construiu sobre a vida ribeirinha.

Aracy demonstra cultivar significados outros para as palavras direito e origem. O primeiro vocábulo se constitui em um solo de conscientização sobre as suas raízes históricas e geográfica amazônicas, de maneira a consolidar um importante sentido de pertencimento que é o pilar do reconhecimento ribeirinho.

A locução direito, na ótica de Aracy, é sinônimo de sobrevivência. Durante os encontros educativos, realizados no Espaço Acolher, a educanda sempre apresentou maduras colocações sobre a situação política das comunidades ribeirinhas, denunciando a ação de madeireiros e agroindústrias que mutilam hectares imensuráveis de florestas no coração do território do Xingu.

Ao cruzarmos os seus posicionamentos políticos com os relatos referentes à educação que recebeu de seus avós, interpretamos que a fase seminal do processo pedagógico da consciência política se inicia no próprio lar. Por meio do intercâmbio de vivências entre as diferentes gerações de uma mesma família.

Oliveira e Mota-Neto (2004) atentam para a cultura da conversa, pautada na oralidade e cunhada a partir das experiências do cotidiano, de maneira a divergir da educação escolar.

Neste caso, não se desconhece que a escolarização é indicador de hierarquias, que é marcador de diferenças entre as pessoas. A antinomia fundamental aparece entre os escolarizados e os que possuem apenas uma cultura da conversa. Nessa perspectiva, aqueles que “sabem” às vezes se tornam mais egoístas e orgulhosos e, por conseguinte, menosprezam os que não sabem (OLIVEIRA; MOTA-NETO, 2004, p.64).

Para os/as autores/as é nítido que, no contexto das comunidade ribeirinhas, existe uma educação do cuidar, presente no cotidiano e pautado em uma cultura da conversa de um lado e, do outro, o processo de escolarização permeado pela escrita.

Aracy demonstra que a cultura da conversa que desenvolve com seus avós é um importante alicerce da constituição de sua identidade ribeirinha. É meio da oralidade que a educanda vivenciou ricos processos de ensino e de aprendizagem que transcendem a lógica cartesiana da pedagogia escolar.

Processos pedagógicos familiares que levam à assunção da vida ribeirinha enquanto um transcurso biográfico de existência que contrasta com uma insípida leitura biológica da vida. As palavras direito, valor e origem ganham sentidos pluralizados ao se entranharem na historicidade ribeirinha. Angra também relata:

Eu nasci em Santarém, fui morar com o meu avô, meu avô morreu e eu morei sozinha, Já depois de ter filho. Eu fui engravidar com 26 ou 27 anos. Eu tive o segundo com 31 anos que já foi gravidez de risco e o doutor disse que era melhor eu me operar. A minha filha está com 15 anos, está maior do que eu. O médico disse que por causa da idade, como eu estava muito madura, já era gravidez de risco. Depois dos 30 anos é gravidez de risco (ANGRA).

Angra nasceu em uma comunidade ribeirinha presente no município de Santarém²¹. O destaque no seu relato é o fato de haver assumido a maternidade de seus/as filhos/as de maneira independente e com a idade tardia, inclusive considerada de risco.

Imagem 12- Localização geográfica do município de Santarém:



Fonte: Geopará.

A maternidade, nesse sentido, não está apartada de fatores econômicos e biológicos que afetam os corpos de mulheres oriundas de camadas populares e sinaliza para uma maior atenção à saúde da mulher ribeirinha.

²¹ Pertencente à mesorregião do baixo Amazonas, encontra-se na confluência dos rios Tapajós e Amazonas. No século XVII com a ocupação da Amazônia por diversos grupos, dentre eles os ingleses, espanhóis e holandeses, em busca das chamadas “drogas do sertão”, que eram o cacau, salsa, cravo e guaraná, onde começaram a buscar a mão-de-obra dos índios Tuapius por serem ótimos pescadores e caçadores e sabiam onde encontrar as “drogas do sertão” (BRASIL, 2016).

Para Silva e Ramos (1998, p.2) a saúde:

Está diretamente relacionada às condições básicas de existência enquanto um direito social, o que requer moradia digna, alimentação adequada, saneamento básico, educação, lazer, saúde mental, saúde sexual, planejamento familiar, assistência ao aborto, que se resume no espaço da conquista plena da cidadania.

A autora nos instiga a tecer a seguinte pergunta: qual é o sentido da cidadania para a mulher ribeirinha? Como uma das prováveis respostas, ela considera que ser cidadã, no contexto amazônico, é ser uma agente de mudanças sociais, com o direito de obter autonomia a respeito do seu corpo. O que inclui o direito de tomar decisões sobre métodos contraceptivos, sobre o aborto, sobre a gravidez e sobre o parto.

Nessa direção, consideramos que é necessário cultivar uma postura crítica diante dos discursos médicos. Em nossa visão, não são apenas fatores biológicos que contribuem para as complicações no parto. O não acesso a serviços de saúde de qualidade e que respeitem as especificidades filosóficas, religiosas e culturais das mulheres ribeirinhas, também são aspectos que estão diretamente relacionados aos grandes índices de complicações no parto na Amazônia.

5.5- “Eu quase não aprendi nada”: quando a família é palco de conflitos de poder e de saber

Os relatos expressos a seguir correspondem a relações familiares marcadas pela violência patriarcal. Mulheres e crianças vivenciam violências diárias, seja de cunho físico ou simbólico, que as afastam de seus projetos de vida e de estudo.

Segundo Vitória Régia:

Eu não me criei com a minha mãe. Quando a minha mãe morreu, eu tinha 1 ano. Foi o meu pai e a minha avó que me criaram. Na verdade, eu não tive infância, praticamente. A minha avó não me deixava sair para canto nenhum. Eu tinha que ficar em casa e trabalhar na cozinha, ia tomar conta do meu pai. Ela me batia muito. Olha, na época, eu quase não aprendi nada. Ela não me deixava sair, porque até hoje eu não aprendi nada. A minha avó era meio brava. Os/as meus irmãos/as foram para a escola. Eu acho que só quem não sabe nada mesmo, sou eu. Eu sou a filha mais velha. O meu pai arrumou uma outra mulher e teve mais 10 filhos/as. A minha avó tinha quatro filhos e ela morava um mês com um, um mês com outro e para onde ela ia, ela me levava. Eu tinha muito medo dela. Ela me batia muito. Eu peguei umas pisas dela. Ela me batia por maldade. Eu ficava toda roxa. **O meu pai me deu duas pisas que valeu a pena. As pisas que ele me deu foram muito boas, porque**

eu estava brigando com a minha irmã e eu peguei uma surra
[grifo nosso] (VITÓRIA RÉGIA).

Vitória Régia, oriunda de uma comunidade ribeirinha próxima ao município de Breves, vivenciou relações familiares conturbadas. Órfã de mãe, a educanda, desde pequena, experienciou uma infância sofrida por conta dos maus tratos que sofria da avó que, segundo ela, “batia por maldade.” Além dos constantes abusos físicos, diferente das suas irmãs e dos seus irmãos mais novos, frutos do segundo casamento de seu pai, foi impedida de estudar o que ela considera como uma das piores violências a qual foi submetida.

Sem um sentido concreto de lar, uma vez que era forçada pela avó a migrar de uma casa para outra, e com uma concepção de educação pautada nos castigos e nas constantes “pisas” que levava tanto de sua avó, quanto de seu pai, os seus significados sobre as relações familiares se apresentam gravemente fragilizados tanto em termos de afetividade quanto de sociabilidade.

Percebemos que a sua autoestima está destruída e os seus direitos sociais negados. A mesma afirma ser a única da família a não saber nada, pelo fato de ser impedida de frequentar a escola.

Vitória Régia nunca vivenciou sentimentos de afeto no seio familiar. Convicta de que a avó nutria um ódio por ela, comprovada pelos castigos injustificáveis que a educanda traduz na seguinte frase: “ela me batia por maldade,” ao passo em que vivia uma rotina volúvel, por conta das múltiplas casas em que peregrinou, de maneira forçada, a educanda exprime um sentimento de culpa pelos próprios maus tratos que sofria. Ao ressaltar que as pisas que pegou de seu pai “foram muito boas” ao cumprir a função, em sua visão, de torná-la uma filha obediente.

O relato de Vitória Régia atenta para três aspectos em termos da violência familiar: a) a relação entre avó e neta, pautada na violência, apresenta as consequências na formação psicológica e social da educanda, que se reconhece excluída por ser a primogênita, já que o tratamento aos/às irmãos/ãs era outro, principalmente ao direito de frequentar a escola que era negado à lara; b) A presença intensa dos ríspidos valores patriarcais, que assolam não só as famílias ribeirinhas, mas as brasileiras, de um modo geral; c) a compreensão da aquisição do saber escolar como um processo que envolve relações de poder, por meio das quais aqueles/es que nunca estiveram em uma sala de aula se sentem inferiores perante os/as que passaram por um processo de escolarização.

Sobre o primeiro aspecto, refletimos que as mulheres, de modo geral e as ribeirinhas, sofrem múltiplas opressões, sejam nas esferas econômicas, educativas, jurídicas ou políticas. É nessa trama de submissões que se situa a relação entre Vitória Régia e sua avó. Essa última, desgastada pelas adversidades das péssimas condições de vida, desfere na neta toda a violência a qual é socialmente submetida. Assim, sob a ótica da dialética hegeliana, a avó, ainda que seja oprimida em determinados contextos sociais, termina por incorporar a lógica e a prática do/a opressor/a.

Segundo Freire (2005, p.39), “como disse Hegel somente superam a contradição em que se acham quando o reconhecerem-se oprimidos/as os engaja na luta por se libertarem.” Um exercício de libertação que se traduz em uma pedagogia do oprimido.

A pedagogia do oprimido para Fiori (2005, p. 8) “é, pois, liberadora de ambos, do/a oprimido/a e do/a opressor/a. Dialeticamente diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido.” Impregnada, assim, na raiz de relações desumanas.

Freire (2005) ressalta que tanto a desumanização quanto a humanização são possibilidades históricas. Essa última é gravemente ameaçada pelas faces da injustiça e da violência de um lado, ao passo em que, ao mesmo tempo, é afirmada por meio dos anseios de liberdade e de justiça. Nesse sentido:

[...] se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens/mulheres como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, **mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores esta, o ser menos** [grifo nosso] (FREIRE, 2005, p.32).

Ainda para o intelectual, o ser menos é fruto da distorção do *ser mais*. No âmbito do processo de luta pela libertação e pela reconstituição do ser mais violado, é imprescindível que os/as oprimidos/as não se tornem “opressores/as dos opressores/as, mas restauradores da humanidade em ambos” (FREIRE, 2005, p.35). Entende o educador, ao discorrer sobre uma historicidade de cunho humanista.

Assim como Vitória Régia, que era agredida pela avó, outras educandas, nos momentos dos encontros educativos no Espaço Acolher, também relataram agir de

maneira agressiva com suas filhas e seus filhos, levadas pela angústia das próprias agressões e discriminações familiares e sociais que vivenciam.

Sofrem uma dualidade que se instala na 'interioridade' do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. **São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetados neles, como consciência opressora** [grifo nosso] (FREIRE, 2005, p.38).

O primeiro passo, no sentido de desvelar essa dualidade, para os/as oprimidos/as é refletir sobre a forma distorcida que os/as impulsionam a acreditarem que precisam ser opressores/as para que se tornem humanos/as (FREIRE, 2005).

Ainda nessa lógica, as camadas subalternizas, imersas e aderidas ao/à opressor/a, não maturam a consciência de sua opressão. Dessa forma, buscam a identificação com o seu/a antagonista como a relação violenta entre Vitória Régia e sua avó ilustra.

Relações prescritivas e alienadoras são experimentadas por Vitória Régia no âmbito das relações patriarcais de sua família. Para a educanda, as "pisas" que a mesma recebeu de seu pai, são verdadeiros atos de violência que, no entanto, são confundidos com processos educativos.

Nesse contexto, há uma contradição: mesmo que a figura paterna não tenha participado integralmente de sua infância; sente-se no direito de castigar a filha por conta do imaginário patriarcal. A educanda assimila as "pisas" como uma ação necessária educativa, o que evidencia a ausência do afeto no contexto familiar e, em consequência, a não compreensão do diálogo como prática educativa.

Nesse sentido, no âmbito das relações familiares, há a manutenção de uma mentalidade patriarcal materializada na realidade de muitas famílias ribeirinhas. Rubin (1975) explica que o patriarcado possui origens bíblicas e corresponde a narrativas de homens detentores de muitas esposas, filhos/as, escravos/as e extensões de terra de maneira a exercer o poder sobre todos/as.

Destacamos na narrativa de Vitória Régia o sentido negativo dado à mulher que não frequentou uma sala de aula, ao ser negada enquanto ser, sendo tratada como inexistente e de forma desumanizada. Essa é a visão que Vitória Régia possui de si, quando se ressalta que é a única da família a não saber nada.

Essa inferiorização, em termos familiares, vivenciada pela Vitória Régia também é relatada por Juruti:

Na minha família, os homens é que vendiam os produtos da roça. Os meninos aprenderam a mexer com dinheiro, eu nunca saía e estudava. Só fui eu mesma, que o pai achava que a gente ia fazer carta para namorado. As meninas aprenderam, porque elas arrumaram logo marido. Eu nunca saía para me divertir, também. Eu ficava da casa para o mato. O meu marido que me fez sair. Agora, eu já estou velha (JURUTI).

A educanda Juruti nasceu no município de São Sebastião da Boa Vista localizado na ilha do Marajó²². Trata-se de uma região de difícil acesso e de escassos serviços de saúde, de educação e de saneamento básico.

Imagem 13-Localização geográfica do município de São Sebastião da Boa Vista:



Fonte: Geopará

Nesse cenário, é evidente a materialização das relações de gênero. A família de Juruti, envolvida com a produção da farinha de mandioca, ao comercializar o seu produto agrícola nas feiras, por conta das ordens do pai da educanda, só contava com a participação dos filhos. O que demonstra que o trabalho, assim como o direito à autoridade coletiva da educanda e de suas irmãs, era visivelmente ameaçadas pela lógica do sistema patriarcal.

As filhas, nesse sentido, deveriam se enclausurar no lar para se dedicarem às tarefas domésticas. Além disso, tanto Juruti quanto as suas irmãs eram proibidas de estudar. O que demonstra um ataque patriarcal sobre as suas subjetividades/intersubjetividades, ao negarem às mesmas a autonomia de lerem e escreverem a sua palavra.

Na lógica patriarcal apreendida por sua família, as mulheres desejam aprender a ler e a escrever apenas para redigirem cartas para os namorados. Um

²² Se desconhece, precisamente, a origem histórica do atual município de São Sebastião da Boa Vista, localizado no nordeste do Estado do Pará, na zona fisiográfica do Marajó e Ilhas. Porém, em 1758, já figurava como freguesia sob a invocação de São Sebastião. Sabe-se, também que, mais tarde, a localidade perdeu esse predicado e foi anexada ao território da freguesia de São Francisco de Paula, no município de Muaná, até 1868, quando lhe foi restituído o título. Quatro anos depois, adquiriu categoria de Vila e Município, cuja instalação ocorreu em 1873. Entretanto, São Sebastião da Boa Vista veio a ser extinto, respectivamente, nos anos de 1879, 1882 e 1922. Finalmente, em 1943, desmembrou-se do município de Muaná para constituir-se em unidade autônoma (BRASIL, 2017).

pensamento machista, que colocou Juruti e suas irmãs em uma condição de impedimento. Ou seja, proibidas de serem ouvidas, de protagonizarem as suas histórias de vida e de exercerem a cidadania, ao não poderem participar das dinâmicas sociais (estudo, lazer e trabalho) e nem dos processos de tomadas de decisões em suas comunidades.

Cansadas de serem reféns da autoridade do pai, Juruti afirma que ela e suas irmãs encontravam no casamento uma possível forma de libertação. No entanto, mesmo após o matrimônio, a educanda passou muitos anos de sua vida sem saber tomar conta de sua vida e de como manusear o dinheiro. Denunciando, desse maneira, a forma como o patriarcado está cristalizado na realidade de muitas famílias ribeirinhas.

É evidente que em meio a esse emaranhado de opressões, a sua autoestima está gravemente ameaçada. Para Juruti, o avançar do tempo, as responsabilidades matrimoniais e os compromissos maternos, fazem parte de uma constelação de obstáculos que se interpõe entre ela e a escola.

Assim, a busca pelo processo de escolarização é o pano de fundo das dinâmicas familiares ribeirinhas, como também aponta Andurá:

Meu tio foi em casa e perguntou se o meu irmão não queria ir com ele e o meu irmão falou que não. Eu quis ir. Porque eu era louca, eu queria muito estudar e ser professora de criança. Eu fui para estudar e o meu tio foi e me levou só que foi diferente, não foi o que ele falou para a minha mãe. Eu morava com o meu tio em Santa Cruz que já é passando de Fordlândia, do outro lado, já perto de Aveiro que eu morava. E, eu fui morar com o meu tio. Aí lá, quando me deu sarampo, aí tinha que recolher e a minha mãe não sabia. Meu tio era meio bravo. Um dia, eu fui tomar bênção dele e não ouviu a minha voz. Ele me batia muito, **e aí ele me bateu nesse dia porque ele achava que eu não queria falar com ele, mas eu tomei bênção.** Nesse dia, ele me bateu que a minha garganta inchou. A mulher dele que chamou a atenção dele foi que ele parou [...]eu fiquei em Fordlândia estudando e ela [mãe] foi me buscar. Porque aconteceu um problema na casa da minha irmã, o meu cunhado não disse para eu ir embora da casa dele, mas fechou a casa todinha e não deixou eu entrar. Aí, eu senti como que ele não quisesse que eu entrasse na casa dele. Aí, eu saí e fui para a casa de outra irmã que é filha só do meu pai [grifo nosso] (ANDURÁ).

A educanda Andurá nasceu às margens do rio Tapajós em uma colônia chamada Sumaúma, localizada nas proximidades do distrito de Fordlândia, adjacente ao município de Aveiro²³.

Imagem 14- Localização geográfica do município de Aveiro:



Fonte: PublicaAmaônia.

Andurá, em sua infância, conviveu pouco com os seus pais e seus irmãos. Pois, ainda criança, deslocou-se para o município de Santa Cruz, hospedando-se na casa de um tio. Segundo os seus relatos, a nova convivência familiar foi traumática. Submetida a constantes surras, por parte de seu tio, muitas das quais perpetradas por motivos banais, Andurá ficou muito doente e necessitou se mudar para a casa de uma irmã que morava com seu cônjuge.

Nesse novo contexto familiar, Andurá relata não ter sofrido castigos físicos; foi submetida a uma forma de violência patrimonial, ao ser impedida de entrar na residência pelo seu cunhado.

Três prismas se destacam no relato da educanda: a) Andurá, levada pelo desejo de ser professora, acredita que morando com o seu tio conseguirá realizar o sonho de concluir os seus estudos; b) a violência física que assolou uma parte da sua infância e que agravaram os seus problemas de saúde; c) a manifestação de outras formas de agressão, de caráter simbólico, praticadas pelo seu cunhado e que são tão hediondas quanto as formas de violências corporais.

No primeiro aspecto, percebemos que a educanda e a sua família estão submetidas a uma grave violação: lutam para ocuparem um lugar no latifúndio do saber.

Por ser um núcleo familiar caracterizado como protagonista de uma agricultura de subsistência, somada ao contexto geográfico invisibilizado pela lógica governamental, Andurá e seus familiares estão profundamente situados em uma

²³ Fundada no rio Tapajós, na freguesia de Nossa Senhora da Conceição, em 1751; extinta em 1848, e recriada em 29 de dezembro de 1961 (TAVARES, 2008, P.17). Pertencente à mesorregião do sudoeste paraense (BRASIL, 2017).

condição de vulnerabilidade social, sobretudo no que se refere aos direitos da infância.

É evidente que as entidades governamentais, sob a lógica capitalista, colocam as famílias ribeirinhas em uma condição de vida fatalista. Um processo de alienação que impregna o senso comum dessas populações de que nasceram sem o direito de aprender a ler e a escrever os seus próprios nomes.

Todavia, para Freire (2005, p.16):

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela afirmação dos homens/mulheres como pessoas, como 'seres para si,' não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores.

Andurá, ao manifestar uma resistência diante das dificuldades em sentar em um banco de escola, resolve correr atrás do objetivo de ser professora, acreditando que obterá o apoio de seu tio.

Contudo, percebemos a decepção da educanda, quando a mesma afirma: "não foi o que ele falou para a minha mãe." Uma frase repleta de tristeza ao denunciar que Andurá encontrou um contexto familiar completamente destoante do que ela imaginava. Esperava por ela, uma vivência familiar violenta e perversamente legitimada pela autoridade patriarcal do tio. Rotinas agressivas que não respeitavam nem mesmo a sua frágil condição de saúde devastada pelo sarampo, ainda mais agravado por conta dos maus-tratos que sofria. Um exemplo de que, por meio dos castigos físicos, amparados pela moralidade e pela perversidade da ótica patriarcal, as mulheres devem respeitar a autoridade masculina sob a pena de, em caso de desobediência, sofrerem represálias.

Andurá, porém, não experimentará apenas a violência física no seio familiar. Ao se mudar para a casa do cunhado, a educanda vivenciará as agressões simbólicas. Múltiplas formas de violações à sua humanidade que vão afastando cada vez mais a educanda do seu desejo de concluir os estudos e fragmentam a sua autoestima e as suas representações a respeito das relações socioculturais.

Assim como Andurá, outras mulheres também vivenciam graves violações aos seus corpos, às suas cosmogonias e às suas visões de mundo.

Segundo Amanacy:

O meu pai era assim com a minha mãe. Ele humilhava ela, ela só saía se fosse com ele, ela não tinha liberdade para nada. E ele ainda batia nela. Ele cansou de bater na minha mãe de ela ficar toda roxa.

Eu cansei de ver a minha mãe grávida, buchudona e ele dava nela, só fazia gritar, se nós fôssemos lá perto, ele batia em nós. Ele era muito ruim, mesmo não podia falar ou fazer nada. Qualquer coisa, ele agredia ela. A mulher era humilhada e ele tinha a liberdade de fazer o que ele queria com ela. O meu pai, se nós fazia um mingau, a gente tinha que esfriar e levar frio para ele, porque, se levasse quente, ele provava e jogava em nós. Café, se a gente fizesse doce, se não fizesse do tipo dele amargo, ou pouco amargo, se fosse doce ele jogava na nossa cara, quente. Sofria a minha mãe e nós, também. O papai era tão mau, que a minha irmã mais velha, ele pegou ela e deu uma surra nela que despeiou ela tudinho, tirou o coró, ficou tudo cortado, que ela passou uma semana dormindo na folha da bananeira. Ele batia nela com a cuieira²⁴. Que o galho dela é todo cheio de nó (AMANACY).

Amanacy nasceu em Porto de Moz, pertencente à mesorregião do Baixo Amazonas. Uma realidade pautada pela atividade polivalente protagonizada, inclusive, por sua família.

Os relatos da educanda levam a um contexto familiar violento. Tanto ela, quanto os seus irmãos, desde a infância presenciaram e foram vítimas dos constantes abusos físicos que seu pai desferia enquanto marido e autoridade paterna.

A educanda relembra, com pesar, o cotidiano de sua mãe. Uma pessoa submetida a constantes agressões tanto físicas quanto simbólicas que convergiram para a privação de sua própria liberdade.

Amanacy cresceu em um contexto familiar onde a violência patriarcal imperava. Essa descrição vai ao encontro da própria leitura que a educanda arquiteta sobre a relação de seus pais. Para ela, no seio de uma relação matrimonial, “o homem pode fazer o que quiser com a mulher.”

Quais são, desse modo, as sequelas que a violência patriarcal pode deixar de herança às famílias em situação de vulnerabilidade social, como as ribeirinhas? Amanacy elenca alguns pontos norteadores para esse questionamento: a) os traumas, sobretudo de cunho psicológico, desenvolvidos pelas crianças, ainda na fase inicial da infância; b) o aumento da incidência de gestações de risco em vista de que muitas mulheres, ainda que grávidas, sofrem violências diárias de seus companheiros, como a mãe de Amanacy; c) o agravamento do quadro de saúde das famílias ribeirinhas.

²⁴ Cuiá da árvore ou cabaça de árvore. Sua madeira, dura e forte, é usada na marcenaria e na carpintaria. O fruto da planta possui uma casca bem dura, que serve como vasilhame e também é própria para a fabricação de instrumentos musicais.

Percebemos em Amanacy um certo acanhamento. Um desconforto proveniente das sequelas que as violações, presenciadas em sua infância, deixaram em seu corpo e em sua mente, de maneira a influenciar negativamente em sua própria autoestima. Mergulhada em um contexto de melancolia, desespero e abandono, a educanda se julga inferior ao homem.

A situação familiar da educanda nos leva a problematizar o aumento dos riscos que gravitam em torno da saúde das mulheres ribeirinhas. É cada vez maior os índices de complicações no decurso da gestação seguidos de partos complicados que, como aponta o relato de Amanacy, estão intimamente relacionados com os inúmeros casos de violência doméstica.

Sena *et al* (2012, p.489) apontam um:

Estudo multicêntrico realizado pela OMS-Organização mundial de saúde [o qual] assinalou que 11% a 44% das mulheres já sofreram algum tipo de violência durante a gestação, e que, destas, 25 a 50% relataram vivenciar violências por meio de tapas e pancadas no abdômen [...] em relação ao perpetrador, a maioria das mulheres informou já ter vivenciado violência do companheiro antes da gravidez, e que durante o período gestacional 90% das injúrias e lesões tinham pessoas com relação de conjugalidade.

Relatos de misoginia que ainda são covardemente eclipsados pelo sistema patriarcal. Agressões que, ao serem perpetrados pelos cônjuges, exprimem a invisibilidade da violação aos direitos humanos de mulheres não brancas que são torturadas por violências que fraturam a sua saúde física e o seu emocional.

Nos deparamos, ainda, com a grave condição de precariedade, no que se refere aos direitos humanos, vivenciada pelas famílias ribeirinhas submetidas ao regime da violência patriarcal. Situação que é ilustrada pela descrição de Amanacy, à respeito da surra que uma de suas irmãs levou do próprio pai, deixando a moça, nas palavras da educanda, com o corpo todo dilacerado.

Para Medaets (2013) é evidente que existem notáveis relações de poder sustentadas por conflitos intergeracionais que impõem hierarquias. As quais, consideramos como as bases dos processos de agressão, correspondentes às gerações e à divisão sexual de tarefas. Ou seja, cabe às crianças e aos jovens a tarefa de auxiliarem os adultos nas atividades domésticas, especialmente as meninas.

O relato de Amanacy evidencia notáveis relações de poder entre a figura do pai e os/as filhos/as que são todo o tempo ameaçados/as com os castigos físicos.

Em paralelo, às filhas, são impostas obrigações não apenas morais mas também domésticas, como o dever de servir o pai nas refeições.

Percebemos que a indignação de Amanacy é alimentada pelos motivos banais utilizados pelo pai para agredir os/as filhos/as. Nas palavras da educanda, “se a gente fizesse café doce, ele jogava na nossa cara.” Demonstra que objetos, alimentos e troncos de árvores eram utilizados como instrumento de agressão pelo pai.

Seja pelo receio de levar vítimas de violência doméstica a um posto de saúde e despertar suspeitas que podem levar à prisão do agressor, seja pelo senso comum que alimenta a ideia de que os castigos paternos, por questões, morais devem ser legitimados, ou pela ausência de postos de saúde com infraestrutura satisfatória nos territórios ribeirinhos, as famílias utilizam a criatividade e a sabedoria popular como instrumentos terapêuticos para resistirem às próprias violências em que estão expostas.

No contexto das relações familiares, a natureza é protagonista. Elementos da flora e da fauna estão imbricados na rotina de muitas famílias e assumem, de certo modo, funções contraditórias que dependem dos sentidos culturais a eles empregados.

A narrativa da educanda demonstra que o pai utilizava os galhos da cuieira para agredir os/as filhos/as. Paradoxalmente, no mesmo lugar em que o instrumento de tortura foi extraído, se pode encontrar, comumente, processos de cura. A folha da bananeira assume, assim, a função de ser um importante cicatrizante e fundamental aliada na recuperação das chagas que a violência paterna deixou no corpo da irmã de Amanacy.

Nesse sentido, após adentrarmos nas residências dessas famílias ribeirinhas, presenciamos temáticas emergenciais no sentido de provocarem a ciência, a educação e a sociedade para questões urgentes que pulsam nas terras ribeirinhas onde inúmeras mulheres não brancas, ainda que violadas do ponto de vista intersubjetivo/subjetivo, demonstram resistir.

Seja por meio da opressão que sofrem por parte dos seus companheiros de cor, ou da própria Amazônia, inebriada pelo capitalismo global, as educandas revelam que os arranjos familiares são múltiplos e abarcam desde relações de compadrio, de amorosidade e de afeto até os múltiplos sentidos e significados destinados ao papel não biológico, mas antropológico da maternidade.

Na próxima seção, discutiremos como essas interações cotidianas ultrapassam as paredes das suas palafitas e se derramam pelo terreno social. O qual, não é heterogêneo apenas do ponto de vista físico, mas, também é diverso no plano do imaginário, da cultura e da religiosidade, demonstrando uma notável cartografia simbólica que está perturbando os mapas físicos legitimados pela lógica cartesiana.

Nos reconhecemos como ribeirinhos porque a gente mora em um sítio, no interior, tem a cidade de Muaná e a gente depende dos rios. A identidade ribeirinha para mim representa tudo, porque eu fiquei lá até os 13 anos e gosto muito de ir para lá e é a melhor coisa.

(JACI-ESPAÇO ACOLHER, 2017).

6. CARTOGRAFIAS DE SABERES DE MULHERES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: RELAÇÕES SOCIAIS

Perscrutar os contrastes entre os territórios ribeirinhos e as poções geográficas urbanas são os objetivos dessa seção. A territorialidade ribeirinha está ensopada de espetáculos culturais, afetivos e míticos que compõem as galerias históricas desses coletivos.

6.1- “Lá na cidade não tem nada disso:” a paisagem como pano de fundo para ações solidárias sociais

União, humildade e ajuda são palavras que fazem parte das narrativas das educandas. Entretanto, elas apontam, em interessantes pormenores, os contrastes entre o ambiente campesino e área a urbana. As suas vozes protagonizam

dificuldades, resistências e solidariedades na mesclada geografia amazônica que resiste à lógica capitalista.

Santos (2002) nos leva a compreender como se desenvolvem as concepções que giram em torno das cartografias abissais em territórios periféricos como a Amazônia.

Para o autor, o universalismo segregacionista demarcava a clivagem entre o velho e o novo mundo e, na atualidade, assume a versão correspondente à globalização capitalista.

As comunidades ribeirinhas são palcos de experiências socioculturais e demonstram que existem múltiplos saberes que, na ótica de Santos (2005), destoam do que a ciência tradicional e a filosofia eurocêntrica legitimam como conhecimento. Trata-se de uma riqueza social que está sendo desperdiçada. Sendo, portanto, necessária a edificação de uma nova racionalidade consciente de que a compreensão de mundo ultrapassa o pensamento ocidental.

Ao conversarmos com as mulheres ribeirinhas, percebemos o manancial de visões de mundo, de natureza e de relações humanas pautadas na ética que são produzidas nas relações sociais e na convivência familiar.

Nas palavras de Iara:

No interior, a gente mora em uma vila. Avó, pai e mãe, todo mundo ajuda a fazer a farinha. Na cidade, as pessoas só vivem correndo para um lado e para o outro e parece que não tem o encontro com a família. Parece que raramente as famílias se encontram, assim. O irmão com a mãe, o pai. Do meu ponto de vista eu acho que é assim, aqui, na cidade. Lá no interior está todo mundo sempre próximo um do outro qualquer um tá na casa do outro (IARA).

Iara realiza o exercício de estabelecer comparações entre a vida no campo e a convivência no contexto urbano. Estar em uma dinâmica social rural, implica em materializar processos frutíferos de coletividade. Especialmente os que se referem à produção agrícola, onde todos os membros da família dividem as tarefas entre si. Com isso, estão distantes da lógica produtiva competitiva capitalista.

De maneira oposta, na cidade, poucos são os espaços para a emergência dessas relações afetivas. Reféns de uma rotina caracterizada por Iara como uma esfera onde “as pessoas só vivem correndo de um lado para o outro e parece que não tem o encontro com a família,” as interações sociais são lacunosas e, por isso, individualistas.

As comunidades que residem no interior, para além de dividirem tarefas laboriosas compartilham, em paralelo, suas experiências cotidianas e os seus bens materiais. O que resulta em processos comunais divorciados da ótica da propriedade privada.

Consideramos que três importantes prismas se destacam no relato de Lara: a) a ajuda tecida a partir dos entrosamentos afetivos, tanto na vida social, quanto no trabalho nas vivências ribeirinhas; b) as relações familiares que são pulverizadas nos contextos urbanos) e c) a noção de propriedade coletiva cultivada nos contextos ribeirinhos.

Assim, os processos de compartilhamento de tarefas entre as comunidades ribeirinhas são uma notável característica dessas comunidades tradicionais. É através da divisão de tarefas cotidianas, que importantes movimentos pedagógicos fluem nesses territórios e que qualificam as atividades laborais como verdadeiras “escolas da vida.”

Ao contrário do ambiente das comunidades ribeirinhas, a agitação dos centros urbanos fragmenta as relações afetivas. Além disso, no contexto citadino, predomina uma lógica de tempo linear e reducionista. Enquanto que no meio ribeirinho, uma outra noção de temporalidade é cultivada: a valorização do presente. Priorizar o hoje, em detrimento do amanhã, contribui intensamente para que as relações sociais estejam ensopadas de significados para os/as atores/atrizes que a protagonizam.

A lógica de tempo linear, que Santos (2002, p.247) chama de “monocultura do tempo linear” é uma forma de se produzir inexistências:

A ideia de que toda a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Esse sentido e essa direção têm sido formulados de diversas formas nos últimos duzentos anos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. Comum a todas estas formulações é a ideia de que o tempo é linear [...] esta lógica produz não existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado. É nos termos desta lógica que a modernidade ocidental produz a não-contemporaneidade do contemporâneo, a ideia de que a simultaneidade esconde as assimetrias dos tempos históricos que nela convergem.

Assim, na lógica da modernidade ocidental, as comunidades ribeirinhas são vistas como atrasadas e menosprezadas por se constituírem em escalas locais e fomentarem outras temporalidades. Dessa forma, a partir de uma ecologia das temporalidades, distintas configurações sociais são desveladas. Inclusive, as que se remetem a um estilo de vida avesso à lógica da propriedade privada, consumado no

compartilhamento dos próprios espaços domésticos e que fortalecem o sentido de união. Ainda para lara:

Todo mundo é unido na minha comunidade. O vilarejo em que os meus pais moram é um sítio. Com rio, com praia, com plantação e lá, na cidade, não tem nada disso. Lá, no sítio, não tem energia elétrica. É gerador, mesmo (IARA).

Viver em união é condição preponderante para que a comunidade ribeirinha, localizada no município de Breves, onde lara nasceu, possa se manter de pé. Observamos que as dinâmicas familiares, baseadas nas relações comunais, espelham o clima de solidariedade que impera nessa comunidade. No seio de muitas famílias ribeirinhas, ao serem semeados imaginários e leituras de mundo que convergem para as relações de companheirismo e respeito, tais sentidos são absorvidos pelas comunidades. Coletivos que são compostos por um tecido social vivo baseado no compartilhamento de empirias, de tradições e de saberes.

Para lara, é impossível falar de sua comunidade sem mencionar a rica paisagem que a compõe. A sua frase “na cidade não tem nada disso,” exprime que a existência de praias, plantações e rios, elementos da natureza, são importantes alicerces para que a vida nas comunidades ribeirinhas seja rica de sinestésias, cores e vivências, de maneira a expressar um cotidiano em intenso movimento e profundamente criativo.

Um outro ponto que lara indica como contraste entre as comunidades ribeirinhas e a zona urbana do município de Breves é o fornecimento de energia elétrica. Ao destacar esta comparação, a educanda reflete sobre o significado da palavra tecnologia em um determinado território. Em uma vivência pautada em atividades pesqueiras, agrícolas e extrativistas, a ausência de energia elétrica constitui uma poderosa influência sobre o cotidiano enquanto um palco de acontecimentos sociais antagônicos a uma arquitetura urbana repleta de semáforos, de postes de iluminação e de serviços como correios e postos de saúde. E, sem dúvida, as poucas horas de luz fornecidas por um motor movido a óleo, para muitas comunidades ribeirinhas, interfere em suas rotinas trabalhistas e sociais.

Sobre essa questão Cairé explica:

O sítio [Breves] já tem placa solar. O meu irmão comprou pela internet. Ele comprou primeiro a placa e, depois, ele comprou a bateria para a recarga e depois ele pegou e montou. Ele já tinha visto na internet como era e ligou os fios. Agora, ele quer comprar mais uma para a máquina de bater açai (CAIRÉ).

Cairé tece reflexões referentes as fontes alternativas, como a energia solar. Capazes de resolverem o impasse enfrentado pelas populações ribeirinhas a respeito da escassez de energia elétrica.

Sobre as vantagens da energia solar, (SILVA ROSA, 2007, p.155) elenca:

Fonte de energia renovável, não emite poluentes; não há custos com combustível; adequada para suprir eletricidade para pequenas cargas, onde não há viabilidade econômica para a extensão da rede elétrica, modularidade e facilidade de transporte e realocação, que permitem a instalação próxima ao usuário.

Afinal, as três horas de luz fornecidas pelo gerador movido a gasolina, deixam a desejar no que se refere às necessidades de trabalho dos/as moradores/as que necessitam de equipamentos elétricos como freezers e batedores de açaí para otimizarem os seus processos de produção extrativista e pesqueira.

Cairé levanta alguns pontos pertinentes à implantação de energias renováveis nas comunidades ribeirinhas da Amazônia. Embora a sua geografia, caracterizada por uma expressiva abundância de recursos naturais, contribua para que modalidades como a energia solar funcionem, ainda esbarra em dois entraves: a falta de informação e os altos custos para implantá-las que, na maioria das vezes, são desembolsados pelas famílias ribeirinhas já que as prefeituras só investem apenas nas sedes dos municípios.

A utilização das placas solares pela família de Cairé exemplifica as conexões entre as escalas globais e locais. Utilizando o ciberespaço, o irmão da educanda encontrou uma maneira de sanar a ausência de energia elétrica em sua residência, por meio do acesso à informação, à comunicação e à aquisição de uma tecnologia no âmbito do ambiente virtual. Em outras palavras, Cairé afirma que o seu irmão adquiriu informações sobre a forma de utilização da placa solar pela *internet*. Esse exemplo ilustra, assim, o papel da globalização no âmbito das camadas populares em um sentido contraditório. Pois, ao mesmo tempo em que esses coletivos são colocados à margem pela supremacia das nações desenvolvidas, há uma globalização inversa à capitalista que coloca essas pessoas, ainda que em territórios isolados, em conexão com o mundo.

Na visão de Santos (2006), a globalização capitalista representa especificamente a hierarquia entre o local e o global. Um processo de hierarquização norteado por forças econômicas, políticas e culturais. Mais especificamente:

É um processo contraditório onde se confrontam o capitalismo global e os grupos sociais que lhe resistem, as lógicas homogeneizadas e as diferenciadoras, a americanização da cultura popular e as culturas vernáculas, a globalização hegemônica e a contra-hegemônica (SANTOS, 2006, p.144).

A globalização hegemônica, ainda para o autor, é a peça-chave no âmbito da hierarquia entre o centro e a periferia, onde se enquadram as culturas ribeirinhas na periferia. A ótica global de hegemonia promove dicotomias entre os/as incluídos/as e os/as excluídos/as.

Trata-se de uma globalização hegemônica que comporta heranças do colonialismo no sentido de presentificar o passado e ilustrada, especialmente, pelos conflitos entre os/as globalizadores/as e os/as globalizados/as que forjam assimetrias de poder nos domínios econômicos, políticos e culturais. Todavia, existem resistências que se enredam em uma globalização contra-hegemônica. Nesse ensejo, para Santos, Gandim e Hypolito (2003, p.7) “é preciso fazer o exercício oposto, é necessário saber analisar diferenças, contextos, circunstâncias que distinguem as diferentes situações da atual” de maneira a mapear as experiências de inclusão e de exclusão que estão imersas nessas tensões.

Nesse sentido, a globalização contra-hegemônica emerge a partir das lutas transversais travadas entre os diferentes coletivos munidos de interesses específicos. É necessário destacar que, embora existam as especificidades, não há motivos para que uma cadência não seja estabelecida entre esses distintos grupos, uma vez que todos estão em uma mesma condição de opressão (SANTOS; GANDIM; HYPOLITO, 2003). Por isso, há um tom emergencial no movimento de articulação entre as escalas globais e as locais rumo a novos projetos de sociedade, de ética ambiental e de direitos humanos seguindo a máxima de que o universal é o local sem paredes.

Na visão de Santos, Gandim e Hypolito (2003, p.9) a perspectiva global é “o local sem paredes neste momento e, portanto, é muito importante que se considere que o local deixou de ser exclusivamente local. É importante que se faça essa alteração nas nossas concepções políticas. “Assim, algumas localidades ribeirinhas, através da tecnologia, se conectam a uma escala global pela via da globalização contra-hegemônica.

Na realidade social de Cairé, a aquisição de uma placa solar se apresentou como um “contexto local sem paredes.” Uma vez que possibilitou a esse coletivo a oportunidade de usufruir de uma fonte de energia limpa e coadunada ao clima

tropical da Amazônia. Este fato demonstra uma das faces da contra-globalização que é a de fomentar novos projetos de sociedade, de sustentabilidade, de biodiversidade, entre outros.

Para Cairé, as dificuldades se expressaram na forma como o equipamento foi adquirido pelo irmão da educanda: “Ele comprou primeiro a placa e, depois, ele comprou a bateria para recarga e depois ele pegou e montou.” Desta forma, os instrumentos foram obtidos de forma parcelada e referenciam, assim, as maneiras com que as comunidades ribeirinhas encontram ao reagirem frente ao descaso governamental que assola os seus territórios.

O olhar de Lara atenta, desse modo, para as heterogeneidades que compõem o território amazônico e que estão diretamente relacionados às suas dinâmicas sociais. Dinamicidade esta também expressa no relato de Angra:

Na cidade, eu tenho uma rotina e quando eu vou para a Colônia, é outra. Eu acordo, faço o café. Seu eu tiver alguma coisa para resolver na rua, eu resolvo. Aí a minha filha fica lá estudando e quando eu volto, às vezes, eu já deixo o almoço pronto quando ela vai para a física [aula], porque não dá tempo. Aí, de tarde, eu descanso para fazer o meu crochê. Tem todo um processo: é roupa, é casa, é comida. Na colônia é quase a mesma coisa. Eu fico lá na casa, a colônia não é agitada, é calma. O que me incomoda são uns gorilas que ficam na floresta fazendo barulho. Eu passo a noite acordada com isso. É um gorilão, maior que o macaco, bem grande. Ele fica cantando na mata, para atrair a fêmea. Lá, onde o meu pai mora, é mata alta. Aí, eu passo o dia lesinha de sono. E o meu sono é muito leve (ANGRA).

A educanda Angra também demonstra que a paisagem interfere na dinâmica social de um lugar. Na área urbana de Santarém, o grande desafio é a falta de tempo. O acúmulo de tarefas, que vão desde os cuidados com a casa até a necessidade de resolver problemas para além do ambiente doméstico, tornam-se mais estressantes por conta da dinâmica urbana acelerada.

O que significa, desse modo, para Angra a frase: “tem todo um processo?” Ela denota que as tarefas domésticas, ainda que realizadas tanto no contexto urbano, quanto no rural, possuem sentidos temporais diferentes. Enquanto que no primeiro é necessário realizar múltiplas atividades ao mesmo tempo, o que enseja uma lógica de tempo compactada, na esfera rural, tais ocupações estão divorciadas de uma rotina estafante por conta de uma temporalidade diferente.

Nesse sentido, quando Angra diz que a “colônia não é agitada, é mais calma,” rapidamente presenciamos uma mudança de paisagem. As arquiteturas

claustrofóbicas das áreas urbanas dão lugar à amplitude da floresta de mata alta, onde está localizada a casa do pai de Angra. Todavia, a educanda não possui uma visão integralmente romantizada da colônia. O seu relato expressa os sentidos pedagógicos a serem cultivados no âmbito da vivência da mata alta, bem como na convivência com a flora e a com fauna que nela habitam e seus desafios de se habituar aos ciclos da natureza.

A fala de Angra possui um certo rubor pedagógico ao enfatizar que, embora o barulho do gorila na floresta atrapalhe o seu sono, há uma lógica que perscruta a emissão desse som e que ela reconhece, por parte do animal: a necessidade de procriação. É nesse sentido que as convivências entre os seres humanos e a natureza, que emanam das comunidades ribeirinhas, se materializam em leituras plurais e criativas sobre a própria paisagem natural e a sua organização socioambiental. Os quais, condicionam a busca do equilíbrio nas relações entre seres humanos e natureza.

A respeito das dinâmicas sociais entre campo e cidade, Angra descreve:

As pessoas são próximas [cidade]. Quando se mora no interior, a casa é mais distante. Na cidade, não, a casa é cheia. Lá, tem muita gente que é professor. Têm uns que vão trabalhar, têm uns que vão para a igreja e é assim. Cada um tem uma ocupação, têm os pastores, as mulheres que fazem crochê, as crianças vão para a escola (ANGRA).

Na ótica de Angra, as dessemelhanças entre os cenários rurais e urbanos repousam em sua configuração espacial. No contexto ribeirinho, as localizações geográficas lacunosas contribuem para que as casas sejam distantes umas das outras. Enquanto na cidade, a densidade populacional é mais evidente.

Ressaltamos, em sua narrativa, a definição de papéis que se desenham na realidade cidadina. Nas palavras de Angra, “têm uns que vão trabalhar, têm uns que vão para a igreja [...] as mulheres que fazem crochê.” Quais as impressões que podemos extrair de seu relato?

Percebemos que na descrição, que Lara realiza sobre o contexto ribeirinho, a divisão de papéis sociais não é mencionada. Diferente de seu relato sobre a cidade em que essas estratificações sociais são pulsantes. Na esfera urbana, é nítido que há uma divisão entre coletivos que obtiveram a oportunidade de estudar, camadas populares que realizam trabalhos braçais e categorias sociais que possuem uma

autoridade religiosa e que descrevem uma sociedade pautada na divisão de classes cristalizadas.

É nesse sentido que a definição de papéis sociais respinga nos processos de clivagem e hierarquização, nos contextos urbanos, que se ramificam em processos de marginalização e de desigualdade.

Andurá, por sua vez, dialoga sobre a influência norte-americana no contraste entre a urbanização e o meio natural de forma a apontar essas hierarquias sociais:

É tudo pessoas humildes [na Colônia próxima a Aveiro], tudo legal. Uma ajuda a outra no que pode. Uma adoce a outra ajuda, leva lá no posto. É assim que a gente faz lá. Mora uma vizinha em frente, do lado esquerdo, não mora ninguém. Mas a comunidade é cheia, só que não tem nada do outro lado. Têm muitas famílias que são numerosas. Lá em casa, só é eu e meu filho. Mas os outros tudo são numerosas [...] Fordlândia é um lugar muito lindo. Tem influência dos americanos, por causa das seringueiras. Eu morei lá até os 12 anos, eu estudava lá. Em Fordlândia, as pessoas que moravam eram mais funcionários públicos e os que tinham comércio. E a minha irmã trabalhava no maior comércio que tinha lá que era a “Casa Morais.” Aí eu já morava com ela, era ela que me sustentava porque meu pai morava no interior e tinha mais filho para sustentar, aí ela foi e me levou para lá (ANDURÁ).

Andurá relata três momentos distintos de sua vida: a) o primeiro, correspondente aos primeiros anos de sua infância em que se encontrava em uma colônia ribeirinha, próxima a Aveiro; b) o segundo, fase de sua vida em que residiu em Fordlândia, onde se deparou com muitas provações, sobretudo, conflitos familiares e c) a sua passagem por Itaituba, onde encontrou múltiplos desafios para que realizasse o seu desejo de terminar os estudos.

Os contrastes espaciais também refletiram nas nuances existentes em sua história de vida. Na comunidade de Santarém, Andurá descreve os/as moradores/as como pessoas humildes e que cultivam o hábito da ajuda mútua. Trata-se de uma realidade peculiar no sentido de que, ao mesmo tempo em que é descrito como um território povoado por muitas famílias, as quais são compostas por múltiplos arranjos e, por isso, algumas mais numerosas que as outras; é isolada por ser uma região de difícil acesso que, no entanto, não fere a dinâmica social do lugar.

Em Fordlândia, contexto espacial que foi o cenário da infância de Andurá, um novo elemento entra em cena: a influência norte-americana na paisagem. Um distrito tomado pela cultura estadunidense e que abrigava uma população com uma condição econômica, em sua grande maioria, confortável. Composta por funcionários públicos e comerciantes.

Quais seriam as impressões de realidades tão destoantes para Andurá? A comunidade ribeirinha de Santarém, no âmbito do relato da educanda, se apresenta como um lugar acolhedor.

O caráter humilde, que Andurá atribui às pessoas que residem em sua comunidade, cumpre a função de ressaltar não apenas uma condição econômica, mas a forma humanizada em que o convívio social é conduzido nesse contexto.

As dificuldades de locomoção, carimbadas pelas longas distâncias, não parecem vencer os laços de comunhão que se estreitam nesse território, sobretudo pelo fato de ser extremamente povoado.

Fordlândia, por sua vez, desperta na educanda um sentido de estética destoante ao das comunidade ribeirinhas. É notável que para Andurá, a representação positiva que nutre sobre a plasticidade geográfica de Fordlândia é atribuída à arquitetura norte-americana. Desenha-se, então, um contexto histórico e geográfico pautado na globalização hegemônica. Cujo projeto violou de forma sistemática uma grande parcela do solo amazônico, ao se coadunar às convicções políticas e econômicas norte-americanas.

Sena (2008, p.93), descreve o nascimento de Fordlândia:

[...] localizada à margem direita do rio Tapajós, na bacia do rio Cupari, dentro dos municípios de Aveiro e Itaituba numa comunidade denominada Boa Vista [...] operários brasileiros puseram-se imediatamente a trabalhar na construção naquela que iria se transformar em pouco tempo na terceira mais importante cidade da Amazônia, oferecendo aos seus habitantes hospital, escola, água encanada, moradia, cinema, luz elétrica, porto, oficinas mecânicas, depósitos, restaurante, campo de futebol, igreja, hidrantes nas ruas, emprego [...] Fordlândia seria a primeira cidade empresa edificada na Amazônia.

Tratou-se de um projeto ambicioso movido pela finalidade de não apenas fornecer peças para indústrias automobilísticas norte-americanas, como também de se transformar na oportunidade de explorar, às custas de baixo orçamento, a biodiversidade amazônica.

Oliveira (2013, p. 721) explica que: “a miséria, o trabalho escravo de extração da borracha e as condições de vida quase primitivas da população [...]” foram mais que suficientes para emprestar a Fordlândia um verniz messiânico e civilizatório. Informa, ainda, que a cidade industrial desconsiderou as especificidades climáticas, geográficas e agrárias da região em meio a uma ocupação desumanizada e que deixou no imaginário das camadas ribeirinhas, a partir das impressões que a fala de

Andurá demonstra, um processo de embraquecimento e de uma civilização perversa.

Para Santos (2010), o embate entre as cosmogonias e visões de mundo dos coletivos e a lógica cientificista eurocêntrica são ainda mais violentos em territórios periféricos. Desta forma, a Amazônia enquanto um território limítrofe, aos olhos de uma cartografia euroamericana, apresenta um mimetismo, que se caracteriza como a repetição servil da cultura da metrópole.

Assim, quando Andurá declara que “Fordlândia é um lugar muito lindo. Tem influência dos americanos,” demonstra que a imposição de uma urbanização estadunidense, ainda que tenha correspondido ao período histórico da borracha, cravou na mentalidade amazônica, sobretudo das populações que viveram em Fordlândia, a supremacia do hábito de vida anglo-saxã como um processo de progresso e de sofisticação de imaginários, culturas e lógicas de pensamento das populações amazônicas consideradas rústicas e atrasadas.

Para Santos (2010, p.153):

A atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui de fato, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos.

O autor explica que a cultura do silêncio é forjada a partir da relação concreta estabelecida entre o/a dominador/a e o/a dominado/a. Entendemos que há, assim, um deslumbramento assumido por Andurá, ao falar da influência norte-americana, que registra um silenciamento por parte da população amazônica frente à dominação à que foi submetida.

É nesse sentido que a sociedade dependente assimila o estilo de vida da metrópole e encontrando-se em um dilema: ao mesmo tempo em que repudia o dominador/a, sonha em absorver a sua forma de vida (FREIRE, 1979).

Assim, mergulhada em um mutismo, próprio dos coletivos colonizadas, a população amazônica espera que o polo das decisões, no exemplo de Fordlândia, sejam os euroamericanos.

Andurá encontra dificuldades de se alfabetizar por conta do sistema seletivo de educação presente em Fordlândia, ao mesmo tempo em que é acometida pelo sarampo que compromete gravemente a sua saúde. Essas são feições de uma

Amazônia vitimada pela teoria da dependência, que mostra o pesadelo em que se transformou os resquícios de um sonho norte-americano chamado Fordlândia. Dessa forma, ao final do seu relato, encontramos os motivos que levam muitas pessoas a migrarem das áreas rurais para os centros urbanos. O desejo de estudar, de encontrar um emprego de carteira assinada e de obter acesso a serviços inexistentes em suas localidades campesinas, estimula as migrações que não estão, todavia, divorciadas de problemas econômicos. Verdadeiras ramificações da teoria da dependência.

Sobre a vivência em Itaituba, Andurá comenta: “a vida em Itaituba era boa. Tinha amigos e vizinhos para ajudar um ao outro, conversar de tarde na porta de casa, muito legal. Nunca tive problema com vizinho”. Assim, a educanda afirma que foi uma vivência tranquila. Havia muita proximidade no seio da sua vizinhança, regada a posturas altruístas e múltiplas conversas que consolidaram relações éticas e amorosas.

6.2- “Eles dão cesta básica para as populações de baixa renda”. As desigualdades sociais nas grandes cidades

Nesse tópico, desfilam importantes narrativas que denunciam as péssimas condições de vida das camadas populares nos centros urbanos e que presenciam a solidariedade e o companheirismo serem substituídos pela individualidade e pelo assistencialismo. Segundo a educanda Ceuci:

A minha família, agora, mora em Capanema. Eu nasci em uma colônia que é município de Viseu. Nessa colônia, todo mundo morava em sítio, vivia de roça, a gente morava perto de rio, plantava e levava as coisas para vender na cidade, de baixa renda, mesmo. E, com o tempo, nós nos mudamos para Capanema para nós estudar. Eu tenho tanto conhecido na cidade quanto na colônia. Quando nós fomos para Viseu, eu era criança, eu não lembro bem. Só lembro assim, que meu pai saiu de lá para voltar de novo para o Japiim [colônia], voltamos para o lugar onde eu nasci. Eu era igualzinho a um palito, não cresci, não comia e nós saímos de lá para voltarmos para a colônia. Onde eu moro agora, em Capanema, tem mais solidariedade que na colônia. Lá, por exemplo, na páscoa, eles dão cesta básica para a população de baixa renda, no natal eles dão brinquedo, roupa e mochila, têm muitas crianças, lá, que precisam. Dia das crianças, também. Eles sempre fazem essas coisas, às vezes, tem duas festas para a criança ao mesmo tempo. É diferente, porque na colônia não tinha isso [...]O meu marido é de Capanema, mesmo. Mas, a família mora em Viseu. Por isso que de vez em quando estamos lá, a família vive na zona rural (CEUCI).

O relato de Ceuci revela a vida diversificada que se desenvolve na Amazônia paraense. Oriunda de uma colônia ribeirinha chamada de Japiim, a educanda utiliza o termo “de baixa renda” para descrever a realidade de sua população. Uma existência ribeirinha ornada pela prática do roçado, da agricultura, da proximidade com rio e da economia familiar que, por sua vez, se desenvolve nas feiras agrícolas na cidade.

As dificuldades financeiras somadas à ausência de escolas, mobilizaram a mudança de Ceuci e sua família para o município de Viseu. No entanto, a realidade no contexto urbano não pareceu ser acolhedora para os/as mesmos/as. Acometida por problemas de saúde, que interferiram no seu bem estar, os pais de Ceuci resolvem retornar para a comunidade ribeirinha.

Posteriormente, a educanda retrata um outro momento de sua vida que corresponde ao período em que passou a morar em Capanema. Contexto por ela descrito como um *lócus* de solidariedade, uma vez que existem constantes doações de alimentos, de brinquedos, de materiais escolas e festas. Acontecimentos sociais que não existiam na colônia.

Ceuci revela a respeito desses três espaços referentes a diferentes fases da sua vida: o primeiro período, correspondente à sua vivência na comunidade do Japiim é visto por ela como uma vida modesta. Destoando da visão capitalista, as famílias produzem o seu próprio alimento e garantem um modesto lucro a partir de tímidas vendas de alguns artigos alimentícios produzidos, principalmente, pelas atividades agrícolas. Para a educanda, o termo “de baixa renda” representa uma realidade social assolada pela privação de políticas públicas efetivas. A ausência de escolas, sobretudo, desperta em sua família o desejo de buscar uma vida melhor.

A segunda fase, referente à sua breve estadia em Viseu, demonstra que o curto tempo que correspondeu a esse período de sua vida, se deve às dificuldades sociais que não estão apartadas dos centros urbanos e que, para Ceuci, refletiram em uma quadro de saúde frágil. Por isso, ela e seus familiares retornam para a colônia. Ceuci só partirá da colônia do Japiim, novamente, após o casamento. Muda-se com o seu companheiro e seus filhos para o município de Capanema.

Qual será o significado de solidariedade, que a educanda emprega, para definir esse contexto? Certamente não é o mesmo sentido utilizado por outras educandas ribeirinhas. As relações de solidariedade que existem em Capanema, pautadas na doação de alimentos, brinquedos, roupas e materiais escolares, para as

populações de baixa renda, denotam uma diferença de classes econômicas que não existem nas relações de trocas perpetradas pelos gestos solidários nas comunidades ribeirinhas.

Percebemos que a lógica econômica exercida no município de Viseu obedece uma estratificação social. Onde as esferas abastadas praticam o assistencialismo sobre as “populações de baixa renda.” Denominação utilizada por Ceuci, de maneira a contribuir para a manutenção dos desníveis socioeconômicos e que é fortalecida, ao mesmo tempo, por um ato de subsidiar as populações de baixa renda, sem permitir que as mesmas experimentem um processo de emancipação desferida pelas camadas economicamente favorecidas e que entorpecem as massas populares.

Assim, encontramos, no relato de Ceuci, três avenidas que, metaforicamente, correspondem a vivências sociais e econômicas e que se cruzam no campo da educação: a) a vida ribeirinha baseada em vivências comunais na colônia do Japiim, onde todos/as pertencem a uma mesma camada popular; b) o sofrido êxodo para a área urbana de Viseu e a exclusão social que obriga a família a retornar para o território ribeirinho e c) a realidade de violência, de marginalização e opressão em Capanema, que é maquiada por um discurso assistencialista por parte das camadas superiores.

A postura assistencialista está aderida à ideologia adotada pelas elites dominantes, que rotulam as camadas sociais subalternizadas e alfabetizandas como marginais.

Freire (1981) indica que esse processo de marginalização não é apenas físico, mas também histórico, político e social e nos convida a indagar: quem perpetra esse movimento que vai do centro para a periferia?

Certamente, para Freire (1981, p.41), que essa não é uma opção das classes injustamente inferiorizadas, porque não escolhem conviver com a “fome, doença, raquitismo, baixos índices de expectativa de vida, crime, promiscuidade, morte em vida, impossibilidade de ser, desesperança.”

Nesse sentido: “dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não ter voz, não dizer a palavra, e o sistema de exploração em que vivem” (FREIRE, 1981, p.41). Tal contexto revela “a ideologia que se concretiza em formas assistencialistas de ação em que os proibidos de ser são convidados a esperar com paciência por

dias melhores” (FREIRE, 1981, p.79) e que não cumprem outra função a não ser a de sacralizar a sociedade de castas em que vivemos.

Ao invés do assistencialismo, Freire (1981, p.87) propõe laços de solidariedade. Ele esclarece o conceito de solidariedade por meio da metáfora da páscoa:

A páscoa verdadeira não é verbalização comemorativa, mas práxis, compromisso histórico. A páscoa na verbalização é morte sem ressurreição, só na autenticidade da práxis histórica. A páscoa é morrer para viver, mas uma tal forma de experimentar-se na páscoa, eminentemente biofílica, não pode ser aceita pela visão burguesa do mundo, essencialmente necrófila, por isso mesmo estática.

Assim, enquanto as camadas superiores carregarem o corpo e a alma destroçados dos/as oprimidos/as, não deixarão de ser assistencialistas. É fundamental abandonar a ideologia da esmola, enquanto um instrumento anestesiador das massas, rodeada por mãos trêmulas que clamam por um prato de comida, a fim exercitar uma leitura inteligente sobre a condição desumana em que vivem essas populações. Leitura essa que Ceuci exercita ao descrever as dificuldades financeiras enfrentadas nas grandes cidades e demonstra compreender as desigualdades sociais do ponto de vista econômico:

Lá [colônia do Japiim], faz tapioca, a pessoa faz farofa de ovo de galinha. É totalmente diferente, quando a pessoa vive na cidade porque para as pessoas não falta pão. A minha mãe fazia uma merenda para a gente levar para a roça[...]Na colônia, qualquer um tem esse hábito [de compartilhar] na cidade, não tem. Se a pessoa não tiver, morre de fome. Na colônia, é diferente. Se você não tiver, você vai na casa do vizinho, ele empresta para você farinha, feijão o que tiver lá o vizinho empresta [...]Na cidade, tem que comprar açúcar, café, farinha, arroz, feijão, carne, galinha, essas coisas, assim. Quem tem filho, tem que ter leite, vitamina, comprar fruta, na colônia, não precisa a pessoa planta e produz (CEUCI).

Ceuci nos leva a conhecer a rotina da colônia do Japiim onde residiu em sua infância. Nessa comunidade ribeirinha, o preparo do alimento é permeado por uma variedade que vai desde a farofa de ovo, até a tapioca em contraste com o pão que é considerado um mantimento citadino.

A fome é vencida no contexto rural graças à solidariedade semeada entre a comunidade. A cidade, por sua vez, pautada em uma lógica individualista, inflama ainda mais as condições precárias das populações rurais que experimentam um processo migratório.

Nesse sentido, para Ceuci, a criatividade é um elemento indispensável no âmbito de se preparar as refeições nas comunidades ribeirinhas. Há uma rica cultura alimentar cultivada pela esfera campesina que demonstra a capacidade dos coletivos rurais em protagonizarem fundamentais lógicas alimentícias que são fortalecidas por meio do compartilhamento.

Sobre os processos criativos edificados por comunidades como as ribeirinhas, Albuquerque e Sousa (2016) explicam que se tratam de saberes ligados à alimentação e que são os mais importantes na vida cotidiana. A capacidade de reinventar, em cada refeição, demonstra o espetáculo proveniente da ação humana de ressignificar o próprio meio em que vive. Em muitos dos encontros educativos no espaço acolher, não foram poucas as educandas ribeirinhas que descreveram a importância de cascas e sementes de frutas, ervas e flores como saborosos ingredientes para a elaboração de refeições com uma lógica própria que foge do pensamento ocidental. Processos elaborados e sistematizados tanto por meio de práticas de ensino e de aprendizagem solidárias, quanto pelo interessante exercício de aprender com ninguém, em uma perspectiva empírica (ALBUQUERQUE, SOUSA, 2016).

Nesse ensejo, a frase: “na colônia, a pessoa planta e produz,” exprime uma lógica notável de sobrevivência que depende apenas da relação entre ser humano e natureza e dos produtos socioculturais que essas relações incitam. Interações estas também apontadas por Anahí:

Eu moro no interior de Anajás, no Guajará. A diferença é que no interior a gente tem tranquilidade, a gente se acostumou com aquele silêncio, não tem tanta zoada. No interior, tem a natureza porque a gente mora na floresta. Então, é um sossego muito grande. Porque, na cidade, além de não ter sossego, a gente tem que comprar porque não tem a roça. Olha, o açaí. O açaí eles estão cultivando. Então, tem muito açaí, muita reserva de açaí. Aí, a gente está vendendo a 10 reais a lata do açaí e comprando a um litro aqui em Belém. Morar na cidade é um custo de vida maior. A gente tem o peixe, vai pescar, coloca no freezer. Todo mundo tem o seu freezer. Só a energia, que não é o dia todo. Então, a gente vai usando até a hora que a gente tem condições de usar (ANAHÍ).

Anahí apresenta o cotidiano da comunidade ribeirinha do Guajará, localizada no município de Anajás, ao mesmo em que compara a sua rotina campesina com o ritmo das grandes cidades. A tranquilidade é um prisma relevante para que Anahí eleja a vida rural como um símbolo de qualidade de vida. Para ela, a dinamicidade

caótica dos centros urbanos não é nada atraente, principalmente, quando o quesito econômico é posto em discussão.

Anahí demonstra o seu espanto em se deparar com uma geografia urbana movida pelo capital onde elementos da flora, presentes em seu cotidiano, se tornam artigos de luxo nos comércios das grandes metrópoles. Uma precariedade diretamente relacionada à impossibilidade de se cultivar o roçado e, assim, garantir a produção de seu próprio alimento. Isto significa que, sem a presença do dinheiro, é impossível se alimentar nas megalópoles.

Para a educanda, a vida ribeirinha representa um manancial de condições fundamentais para que a qualidade de vida seja mais elevada: a) a tranquilidade que as brechas da floresta proporciona à saúde física e emocional de quem nela habita; b) a não dependência do dinheiro como um instrumento de sobrevivência imposto pelas grandes cidades e c) as formas criativas desenvolvidas pelos/as ribeirinhos/as para não desperdiçarem o alimento.

Sobre o primeiro aspecto, nas palavras de Anahí “a gente se acostumou com aquele silêncio, não tem tanta zoada.” Essa última palavra é utilizada pela educanda para se referir à poluição sonora que predomina nos centros urbanos é o maior símbolo da rotina estressante que as grandes capitais oferecem para as suas populações. Isso demonstra que o lema de vida das comunidades ribeirinhas é garantir a manutenção de suas necessidades básicas de maneira simples. Para Albuquerque (2003, p. 68-9), “a quietude da vida quase sem alterações e do dormir com as portas abertas aparece como um valor a se preservar” e que por isso garantem a saúde física e emocional das pessoas que nela habitam.

Segundo Albuquerque (2003, p.69):

A preferência em permanecer vivendo no mesmo lugar de origem, em detrimento da mudança para a cidade, pode ser explicada pelo fato de que nessa sempre se depende do dinheiro para viver, enquanto que no lugar onde moram não passam fome tendo ou não dinheiro. Nessa perspectiva, o dinheiro não aparece como um valor necessário e imprescindível. Ao contrário, dão valor às suas criações, a farinha, o açaí, entre outras coisas proporcionadas pela própria terra que é, ao mesmo tempo, lugar e fonte de vida.

Nesse sentido, Anahí não esconde o seu espanto ao se deparar com as divergências entre o campo e a cidade, no que se refere à economia. O açaí é utilizado como exemplo para que a educanda verbalize a sua indignação em saber que o preço em que o vinho dessa fruta é comercializado em Guajará é absurdamente inferior ao valor a ele atribuído nos comércios urbanos.

Na lógica campesina, não há motivo para que o açaí se transforme em um artigo alimentício de valor econômico exorbitante. Uma vez que, em sua comunidade, “existe reserva de açaí.” Assim, levada pela aversão ao desperdício e ao lucro exacerbado, Anahí constrói pistas que nos levam a compreender os processos pedagógicos incrustados na lógica ribeirinha preocupada em não desperdiçar o alimento.

Assim, devemos entender que coletivos, como os que habitam nas florestas da Amazônia possuem as suas próprias lógicas de existência que se distanciam dos moldes de inteligibilidade eurocêntricos (ACOSTA, 2016). Os modos de vida das comunidades ribeirinhas alimentam importantes reflexões que giram em torno do seguinte questionamento: como buscar o equilíbrio entre o ser humano e a natureza?

Para Acosta (2016), é crucial desmontarmos as engrenagens que movimentam um sistema de natureza mercantil. Em outras palavras, o meio natural não pode ser visto como uma moeda de troca.

Manter o funcionamento dos ecossistemas é uma preocupação evidente no cotidiano ribeirinho descrito por Anahí. A educanda mostra uma economia de vida que não está necessariamente atrelada a um valor monetário e que garante às comunidades ribeirinhas um sentido de bem viver enlaçado tanto pelos direitos da natureza, quanto os da própria existência humana.

Nessa direção, ao atentarmos para a seguinte frase, dita por Anahí: “no interior tem a natureza” percebemos que essa sentença indica que a situação econômica das populações campesinas, se configura como precária, apenas nos contextos citadinos onde o dinheiro é a única forma de se adquirir elementos que supram as necessidades básicas do ser humano.

Ao mencionar que o paradigma de consumo ribeirinho segue a máxima de que “a gente vai usando até a hora que tem condições de usar,” automaticamente a mesma aponta para maneiras criativas de se evitar o desperdício, de maneira a ressaltar as relações de ética e de respeito com a natureza. Ao mesmo tempo, Anahí encoraja a reflexão sobre a representação que a lógica capitalista projeta sobre a vida ribeirinha enquanto um símbolo de desigualdade e exclusão social.

Essa visão consciente de consumo da comunidade ribeirinha torna-se um motivo para a sua marginalização, sendo posta à margem pelo discurso ideológico consumista capitalista. É nessa perspectiva, que as relações de respeito e reflexão

sobre a utilização prudente dos recursos naturais, gestantes de pedagogias transgressoras sobre a defesa da terra, é uma fonte de resistência, por parte das comunidades ribeirinhas, aos processos capitalistas de invasão, violação e comercialização da floresta amazônica.

Kitã relata também os contrastes entre o meio rural e o contexto urbano:

Aonde eu moro [Limoeiro do Ajurú], mesmo, é pouca gente. São 6 casas, a escola. A escola, lá é Educação infantil à oitava série, as casas são próximas umas das outras. Têm famílias pequenas e têm famílias grandes, também. A minha família, mesmo, já são poucos porque vão casando e vão saindo. Têm as casas das minhas filhas, são sete filhos, com as duas são 9. A minha mãe mora em Macapá com a minha irmã. Ela mudou de Anajás para Macapá. Lá em Macapá, eu já fui visitar. É muito diferente. Elas moram na comunidade do zerão. É uma comunidade rural, é baixada. Fica encima do lago. Lá eles não pagam luz, não pagam água. É muita gente. A convivência no interior é muito diferente. Porque, todo mundo se conhece, todo mundo se fala e na cidade que eles moram em Macapá, não. Ninguém se fala, o vizinho chega e entra. Tem uns que dão um bom dia, alguma coisa. Mas, não são pessoas que tenham uma convivência próxima é pelo ambiente que muda. A minha comunidade é mais acolhedora[...] A gente aprende muito. A gente aprende a conviver mais com as pessoas, conhecer mesmo as pessoas, ser mais próximo. Saber quando a pessoa está precisando de alguma coisa. Fica muito mais fácil para a gente porque a gente já conhece a pessoa (KITÃ)

A sua narrativa corresponde à uma comunidade ribeirinha localizada no município de Limoeiro do Ajurú, próximo à Cametá. Com poucas casas, pertencentes aos membros da família de Kitã, o lugar apresenta serviços básicos, como uma escola que oferta turmas da educação infantil ao ensino fundamental.

Por possuir uma mãe e uma irmã que moram no estado do Amapá, a educanda realiza comparações entre a sua realidade geográfica e o contexto espacial macapaense onde vive uma parte de seus/suas familiares. Nas palavras de Anahi, elas residem em uma comunidade chamada Zerão, contexto em que habitam muitas famílias que estão isentas do pagamento de impostos e que se localiza na periferia da cidade de Macapá, apesar de ser considerada uma área rural.

Para a educanda, as relações sociais construídas em Limoeiro do Ajurú são muito diferentes das convivências coletivas existentes na comunidade do Zerão. A primeira, segundo Kitã, “é mais acolhedora” enquanto que na segunda, as pessoas nem ao menos se cumprimentam. O que acarreta esses contrastes sociais?

O relato de Kitã demonstra que o território amazônico, ao experimentar um processo de urbanização, interfere não apenas no espaço físico, mas também nas

próprias dinâmicas sociais como ocorre com a comunidade do Zerão que, embora mais povoada e detentora de uma considerável infraestrutura, não arquiteta convivências sociais comunais. Em contrapartida, a educanda exprime o sentido pedagógico da convivência que pulsa em sua comunidade ribeirinha. A qual, embora habitada por poucas famílias, não deixa de cultivar processos de ensino e de aprendizagem pautados no respeito mútuo, na atenção e na solidariedade.

Yebá ventila as suas impressões entre a colônia ribeirinha e a cidade:

É uma cidade pequena [Jacundá], mas muito movimentada. Apesar de ser bem pequena, é muito cheia. E assim, questão de saúde: agora que está melhorando um pouco [...]Eu morava na beira do rio [colônia ribeirinha na fronteira com São Luís], com os meus pais, mas tudo dependia de canoa, até para a casa do vizinho, na colônia. Nós não tínhamos vizinhos perto de nós, a gente usava canoa e, para a cidade, a gente andava de barco (YEBÁ).

O relato de Yebá nos reporta a dois contextos distintos de convivência social: na ordem cronológica, a sua vivência em uma colônia ribeirinha, fronteira com São Luís, e as suas experiências sociais na cidade de Jacundá. O primeiro é caracterizado pelas escassas convivências sociais e pela utilização do transporte fluvial como principal meio de locomoção. O segundo, por seu turno, se destaca pelo intenso índice populacional. Embora seja um espaço geográfico reduzido, seu expressivo processo de povoamento contrasta com os lacunosos serviços públicos, especialmente os que se referem à saúde.

Yebá exprime significados diferentes para cada conjuntura. Atualmente, convivendo na agitação urbana de Jacundá, a educanda aponta para os problemas sociais que a disparidade entre o denso crescimento populacional e a fragilidade dos serviços públicos acarretam, de forma a contribuir para que a qualidade de vida das camadas populares, que vivem no contexto urbano, seja cada vez mais incipiente. Em contraposição, a vida no cenário ribeirinho de sua comunidade, marcado pelo distanciamento geográfico entre a vizinhança e ancorado na locomoção fluvial, denuncia poucas relações de proximidade social.

Segundo Yebá:

O pessoal era muito próximo [comunidade ribeirinha às margens do rio Tapajós], mas não tinha esse costume de troca, troca assim, não. Porque as casas eram longe. O vizinho é vizinho, mas não como na cidade. Para nós, vizinho é 2 km, então, é bem difícil [...]É muito diferente. Porque, na cidade, as pessoas estão próximas e distantes ao mesmo tempo. Você passa dias sem dar um bom dia, para o seu vizinho. É que nem a minha vizinha. Ela sai cedo e eu saio à tarde. E

lá, na colônia, apesar de a gente estar distante, a gente sempre tirava um dia para passear (YEBÁ).

Nessa rotina solitária, a notoriedade é para a variação dos transportes hidroviários. Enquanto a canoa é utilizada para navegar pelos atalhos aquáticos ribeirinhos, os barcos-estruturas náuticas de maior porte- assumem a função de deslocar os/as ribeirinhos/as para os centros urbanos. É nesse sentido que o rio se apresenta como uma via de interligação social, somada à criatividade cultural humana, que forja diferentes veículos sintonizados às suas necessidades de sociabilidade e de sobrevivência do contexto.

Assim, na colônia ribeirinha onde Yebá nasceu, as trocas de alimentos eram impedidas pelas longas distâncias geográficas entre os/as vizinhos/as. Nas palavras da educanda: “o vizinho não é como na cidade.” Há uma diferença, sobretudo por conta da proximidade entre as casas nos ambientes citadinos. É no contexto urbano que o paradoxo se apresenta. Pois, embora as casas sejam próximas umas das outras, não há uma convivência social consolidada.

Em contrapartida, as longas distâncias que se impõem entre as vizinhanças nas comunidades ribeirinhas, não impedem que os/as moradores/as possam realizar encontros sociais.

Nesse sentido, Yebá apresenta dois significados para a palavra distância: uma física e a outra simbólica. A primeira, nas palavras de Yebá, não é um obstáculo para que se desenvolvam relações cordiais entre as comunidades ribeirinhas.

Tratam-se de representações de afeto, de companheirismo e de acolhimento que transcendem as condições geográficas e configuram a própria paisagem social ribeirinha.

Os centros urbanos, por seu turno, apresentam uma distância simbólica que rascunha linhas abissais no âmbito das convivências sociais e refletem no modo de vida individualista que impera nas grandes cidades.

6.3- “Um ajuda o outro e assim que é a nossa vida lá:” os sentidos éticos para as comunidades ribeirinhas

A vida comunitária que permeia o contexto ribeirinho deve aos processos de trocas, não apenas de artigos alimentícios, mas de atitudes respeitadas, éticas e

amorosas o seu movimento permanente de amadurecimento e de aprendizado.

Segundo Juruti:

A nossa relação com a vizinhança é sempre bom porque a gente ajuda, quando a gente precisa de um vizinho, vai lá, empresta um café, empresta um açúcar[...] é a vida no interior. A gente é pobrinho. A gente vai, empresta e quando a gente compra retorna para a pessoa, **um ajuda o outro, assim que é a nossa vida lá**. A gente costuma trocar o que produz [grifo nosso] (JURUTI).

Em São Sebastião da Boa Vista, um território assolado pelas precárias condições econômicas, o cotidiano é tecido a partir da ajuda mútua. Os coletivos, que compõe as múltiplas comunidades ribeirinhas, veem nas relações sociais rurais processos naturais de altruísmo. Guiados/as por valores morais, há uma preocupação em devolverem ao/à vizinho/a o produto que pediram emprestado independente de suas frágeis condições econômicas. O relato de Juruti, desse modo, nos permite mapear palpáveis impressões referentes às relações comunais protagonizadas pelas comunidades ribeirinhas.

Primeiramente, nos detemos ao significado da palavra “ajuda” para a educanda Juruti. Ajudar, longe de uma interpretação assistencialista, está diretamente relacionada à resistência que as mulheres, homens e crianças das comunidades ribeirinhas encabeçam diante das adversidades econômicas.

Nas palavras de Naiá:

Quando a gente tem muito, a gente dá para eles [vizinhança]. Quando eles não têm as coisas, a gente dá jerimum, macaxeira, que dá muito na roça. Quando passa, que ela [macaxeira] completa um ano, ela amadurece e não presta para cozinhar, para fazer outras coisas. Só para fazer farinha, mesmo. Aí, têm muitos que gostam de comer cozida e a gente dá (NAIÁ).

Naiá aponta que o Jerimum e a macaxeira, também conhecidos respectivamente, como abóbora do norte e do nordeste e mandioca, importantes alimentos para as comunidades ribeirinhas, são repartidos, especialmente quando uma família produz uma quantidade abundante dos mesmos.

A narrativa da educanda aponta o hábito que as comunidades ribeirinhas possuem de dividir o alimento e, conseqüentemente, as múltiplas formas de se evitar o desperdício. Por ser uma produção agrícola familiar, muitas famílias não veem sentido em estocar os seus produtos alimentícios a fim de buscarem um lucro exacerbado. Em paralelo, contrários/as ao desperdício, antes que o alimento apodreça ou perca as suas funções gastronômicas, como a mandioca, que possui

uma validade de 12 meses, encontram no ato de compartilhar uma forma de manter a utilidade das frutas, verduras e legumes que colhem da terra.

Na mesma direção, se encontram os relatos de Kitã e de Cairé:

Às vezes, a gente troca um objeto por outro. A minha cunhada tira bastante tapioca e troca por arroz, ou por milho e assim a gente faz. O açaí a gente produz e troca também. A gente não almoça se não tiver açaí. Lá no terreiro tem muito. A gente nem precisa comprar (KITÃ).

Quando a gente não tem uma semente, a gente pega do vizinho. A gente pega melancia, Jerimum. Quando eles não têm, eles pegam comigo milho, para plantar (CAIRÉ).

Os cotidianos de Limoeiro do Ajurú e de Muaná são palcos de ricos processos de trocas entre as comunidades ribeirinhas. Em um território onde as relações respeitadas edificadas entre seres humanos e natureza resultam em fartura de alimentos, presentear o próximo/a e ser retribuído não são ações sociais estranhas a esses coletivos. Kitã enfatiza que nesse contexto de partilha, diferentemente da lógica urbana, aspectos monetários perdem o seu protagonismo. Uma vez que da terra, se extrai o nutriente, a seiva e o significado de vida que alicerça a existência dessas populações em face da perversidade capitalista.

Assim, a vida no interior é marcada por vibrantes tensões. A fome coexiste com a criatividade, que o sentido de comunhão adquire, por meio das mãos de ribeirinhos/as que, com o trabalho manual, extraem da terra, da mata e da água o alimento que os mantém vivos/as e que os/as permitem estabelecer uma lógica notável no seio do sistema de trocas que realizam. O qual, para além de um aspecto cognitivo, também, se revela como uma base de sensibilidades e afetos.

O ato de presentear é uma prática social universal. É por meio das trocas, que se garantia o estabelecimento de contratos entre distintos povos, a tentativa de selar a paz nos tempos da guerra e até mesmo, uma forma de demonstrar o poder de uma determinada sociedade sobre a outra a partir da oferta de um presente de alto valor (MAUSS, 2003).

Nesse sentido, as comunidades ribeirinhas emitem novas interpretações para o ato de presentear a partir do florescimento de sentidos éticos, no âmbito de suas relações fraternais, que se materializam no compromisso de devolverem aos/às companheiros/as o alimento que tomaram emprestado, no momento da fome. De forma a edificarem saudáveis convivências no território amazônico em meio a uma ética da sobrevivência.

Nessa direção, o respeito é a palavra de ordem na comunidade de Coroacy:

Respeitar a natureza é um grande compromisso. Que a gente nunca deve desrespeitar. Seja do pequeno ao maior, para poder respeitar a gente. Hoje, eu não faço mais. Mas eu fazia muita coisa. Olha eu plantava, eu fazia o meu quintal, tinha minha plantação, todo o dia eu molhava, eu capinava, eu ficava cuidando da terra. Aí, as verduras dava eu começava a distribuir. O pessoal dizia a senhora tem um coração manso. Eu dava, não tinha filho gito [criança]. Eu dava para os vizinhos que passavam na rua. Por que tu não vende? Eu digo, não. Eu estou dando para vocês, levem. Aí, me acarinhavam. Traziam um presente para mim, traziam uma roupa, tudo eles traziam. Por que? Por que eu amava. Dava para os filhos. O meu trabalho era só com a terra (COROACY).

A primeira frase que chama atenção em seu relato é a seguinte: “respeitar a natureza é um grande compromisso.” Um comprometimento que se torna palpável, a partir do seu ritual campesino diário guiado pela sensibilidade com a terra, com a flora e com a fauna que a rodeiam.

Pedimos permissão, à educanda Coroacy, para adentrarmos em seu universo simbólico corporificado a partir de suas vivências sociais na aldeia de Santa Maria que é contígua ao município de Anajás. Vivência sociais ribeirinhas que estão alicerçadas por ricas interações entre o ser humano-em especial as mulheres- e o meio ambiente.

Para Silva (2003, p.48):

Eles [mulheres e homens ribeirinhos] constroem, se inserem ou se apropriam de seus ambientes pautando-se por saberes acumulados e configurados por meio do trabalho agrícola, da pesca, da construção de suas roças, da extração da madeira e de outros significados simbólicos que atribuem a determinados meios e que transcendem a dimensão do trabalho, ainda que a ele esteja vinculado.

Por isso, ainda para a autora, essas interações são cruciais no sentido de sistematizar a vida social das comunidades ribeirinhas e que se revelam um cenário de produções materiais e culturais. Os recursos naturais são uma propriedade coletiva que é maturada através de importantes conhecimentos locais sobre o ecossistema. Um saber local sensível aos ciclos da natureza e às formas como os animais, a terra, as plantas e as águas se relacionam e que, por isso, acrescentamos o respeito como um importante fator de sobrevivência no contexto ribeirinho.

Nessa direção, a flora e a fauna amazônicas, para as comunidades ribeirinhas, estão longe de serem interpretadas unicamente por um insípido aspecto

físico-biótico (SILVA, 2003). Ao contrário, as mulheres e os homens ribeirinhos, onde acrescentamos o exemplo da relação que Coroacy, estabelecem com a terra relações éticas e mostram que há fortes preceitos históricos e culturais permeados por múltiplas representações que destoam de lógicas capitalistas.

Assim, para Coroacy, é impensável um cotidiano de convivência ribeirinha que não seja alicerçado pelo prazer em compartilhar gestos de respeito, de solidariedade e artigos alimentícios com a sua vizinhança.

A narrativa da educanda nos permite entender como o bem viver está encravado na maioria das dinâmicas sociais ribeirinhas. Nesse cenário, o respeito não vem de graça, é preciso conquistá-lo através de atitudes humanizadas, dialógicas e amorosas tanto com a vizinhança, quanto com a própria natureza.

Sobre o bem viver enquanto um sentido ecológico e aos preceitos em que o mesmo se contrapõe, Acosta (2016) lembra que o medo da natureza sempre permeou a existência humana. Assim, a luta pela sobrevivência se confunde com o próprio desejo de se dominar a natureza de maneira a configurar um antropocentrismo que se considera apartado do ambiente natural.

Acosta (2016, p.52) interpreta essa forma de ver a relação predatória entre o ser humano e a natureza como “uma espécie de corte ao nó górdio da vida que une todos os seres vivos em uma única mãe-terra. Assim, abriu-se caminho para dominá-la e manipulá-la [natureza].” Domínios e manipulações que se dão na esfera de uma ciência cartesiana e norteadas pela cobiça do capitalismo global.

Concordamos com o autor que o sistema capitalista vem destruindo o ecossistema amazônico ao impor um consumo desenfreado. Amparado no discurso de que as fontes da natureza são inesgotáveis. Assim, a cientificidade, aliada ao uso imprudente da tecnologia, tem orquestrado crimes ambientais que geram à natureza danos irreversíveis.

Coroacy se posiciona de forma respeitosa diante da natureza. Isto significa que enxergar o progresso como um mero acúmulo de bens materiais não tem sentido (ACOSTA, 2016). A sua fala manifesta o desinteresse em comercializar a sua produção agrícola.

Não há dúvida de que reflexões ambientais, que caminhem na contramão do egocentrismo capitalista, se fazem emergenciais:

Devemos aceitar que o ser humano se realiza em comunidade, com e em função de outros seres humanos, como parte integrante da natureza,

assumindo que os seres humanos somos natureza, sem pretender dominá-la (ACOSTA, 2016, p.104)

Esses traços são notórios no cultivo de hábitos como o de regar as plantas e capinar o solo que, para Coroacy a protagonista dos mesmos, são gestos carinhosos que a natureza retribui com fartura de muitas verduras que a educanda faz questão de compartilhar com a vizinhança.

Assim, há um processo pedagógico de resistência a um regime capitalista que é evidente: sintonizada a uma lógica comunal que emerge de uma costura de saberes, de éticas e de honestidade, Amanacy demonstra a potencialidade da dádiva para a sobrevivência das comunidades ribeirinhas.

No âmbito de relações sociais desenvolvidas no seio do altruísmo, o ato de presentear é um símbolo de sobrevivência, de proteção e de fortalecimento de muitos coletivos, como a comunidade de Santa Maria.

É nesse sentido que a amorosidade imbricada, nas práticas sociais de Coroacy, está longe de uma ingenuidade. Se a educanda cultiva a terra, é porque acredita nas potencialidades, na propagação da vida e no significado ético que a mesma possui.

Semelhante sentimento de benquerença, Coroacy adota para com a sua vizinhança. Tanto que é reconhecida em sua comunidade por possuir “um coração manso.” Nesse sentido, se a mesma sente um regozijo em compartilhar o alimento com os/as seus vizinhos/as, é porque acredita nos princípios éticos dos/as mesmos/as, na capacidade humana de se fortalecer e de aprender com os/as companheiros/as formas de se radicalizar a própria ética.

6.4- “Ele não sabe dançar, mas ele não me deixa dançar:” relações de gênero na dinâmica social ribeirinha

As relações de gênero não podem ser ignoradas na dinâmica social ribeirinha. Uma esfera marcada por conflitos generificados onde, ao mesmo tempo em que há uma teia de submissões sobre as mulheres, as mesmas também tecem resistências. De forma semelhante, seus relatos também perscrutam pelos detalhes do cotidiano ribeirinho de Muaná e de Porto de Moz. Segundo Amanacy:

Lá, onde a gente mora, nesse rio, é uma comunidade. Quando é dia de domingo, a gente se ajuda tudinho. Vai para a igreja, aí termina e vai embora. Quando tem algum evento, alguma reunião, todo mundo se junta, mas cada um tem as suas casas. Tem a vila, agora. Tem muita gente que mora na vila, mas tem muita gente que mora nos

seus lotes [...]Mas lá [Porto de Moz], também, mulher e homem brincam [jogar bola], às vezes as mulher brincam tudo junto. Lá tem um campo delas e os homens têm o deles e é assim. Hoje, as mulheres já dançam com outros homens; o meu marido não deixava eu dançar com outros homens. A única coisa que ele ainda não mudou foi não me deixar dançar. Porque, eu gosto de dançar, **ele não sabe dançar, mas ele não me deixa dançar é isso que ele ainda não mudou** [grifo nosso] (AMANACY).

A religiosidade é um fundamental ponto de elo nas comunidades ribeirinhas de Porto de Moz. Os domingos são dedicados às atividades religiosas que mobilizam quase toda a população ribeirinha e promovem encontros, vivências e festejos sociais.

Na comunidade ribeirinha, onde vive Amanacy, existem as vilas e os lotes. Como afirma a educanda, as primeiras são as mais recentes e, diferentes das segundas, que são porções de um mesmo terreno, tratam-se de pequenos povoados onde as casas são mais próximas umas das outras, situadas em uma infraestrutura urbanizada precária e que se configura como um novo elemento para a paisagem ribeirinha.

A ênfase no relato de Amanacy se remete às relações de gênero existentes em sua comunidade. Tanto as mulheres quanto os homens gostam de praticar o futebol. Quais seriam as implicações dessa atividade esportiva para a edificação das identidades generificadas dessa comunidade ribeirinha?

Para a educanda, há um grande significado no fato de as mulheres obterem um campo de futebol só para as mesmas. Essa conquista, demonstra que as mulheres vêm experimentando novos papéis sociais que, em outras épocas, eram motivos de represálias mais violentas; há um processo de conquista da autonomia, por parte das mulheres ribeirinhas, no âmbito das relações sociais, marcado por tensões. Ainda existem imposições machistas sobre os papéis femininos e masculinos rígidos que limitam a mobilidade social das mulheres.

Amanacy destaca que, no âmbito das festas que ocorrem em sua comunidade, as mulheres, ainda que acompanhadas, podem dançar com outros homens. Em contrapartida, a educanda ainda sofre com as proibições de marido.

Nesse sentido, a frase “ele sabe dançar, mas ele não me deixa dançar” expressa que as mulheres continuam a sofrer uma teia de opressões, por parte das posições machistas dos companheiros, que respondem de maneira opressiva às mudanças de papéis sociais protagonizados pelas mulheres ribeirinhas.

Comungando com essa realidade conflituosa, sob o ponto de vista do gênero, Cairé aponta:

É bacana, um ajuda o outro. Mora muita gente. Dentro da cidade, as famílias são próximas; no sítio lá perto de casa só mesmo as famílias nossas que têm as casas umas perto das outras. É tudo distante. Só a casa da minha mãe e dos meus irmãos que é perto uma da outra. Daí, vão ficando distantes as casas. Mas não muito porque tem muita casa. Lá, perto de casa, tem uma serraria, um campo de futebol. Quando é a tarde, todo mundo vai para lá, jogar bola. Lá, tem muito jogo e tem vezes que o meu irmão faz torneio, faz festa e dá bastante gente [...] Às vezes, os homens falam “**hoje não vai jogar mulher.**” Mas, nós pega e joga e eles não querem liberar o campo [grifo nosso] (CAIRÉ).

Para Cairé, que conhece de perto a convivência social no município de Muaná, a palavra que vibra nesse espaço geográfico é a “ajuda.” Esse vocábulo se materializa expressivamente em sua comunidade.

O sentido de “ajuda” se perfaz em seu contexto social, por ela chamado de sítio. Onde as famílias se deparam com consideráveis distâncias entre as residências, de forma muito mais evidente do que na área urbana de Muaná, ainda que na mesma os/as vizinhos/as morem próximos/as uns/umas dos/as outros/as.

O que aproxima a vizinhança no sítio em que Cairé reside? A serraria e o campo de futebol. O primeiro, um espaço onde se desenvolvem relações sociais de trabalho, que iremos discutir de maneira mais aprofundada em outra seção, e o segundo como um cenário de lazer e de corporeidade.

A palavra proximidade, ganha outros significados no relato de Cairé. Interpretações diferentes que se devem à sua observação subjetiva sobre esse vocábulo que não se encerra em uma leitura espacial de casas adjacentes umas das outras. Estar próximo é exercitar a ajuda, o companheirismo e a atenção entre a vizinhança, independente das distâncias físicas. Ações de coletividade que adquirem muitas formas. Dentre elas, os momentos de interação social possibilitadas pela prática de esportes como o futebol.

Todavia, tais relações socioafetivas não estão isentas de conflitos. As contradições estão coadunadas a complexas relações de gênero. Nesse ensejo, os homens dessa comunidade ribeirinha entram em um consenso de que o campo de futebol é um território masculino.

Qual será a reação das mulheres, ao serem impedidas de ocupar esse espaço? Cairé demonstra que elas não se veem enquadradas nessa mentalidade

machista, pois, como afirma a educanda “nós pega e joga.” Ocupar o campo de futebol pela presença feminina, em um sentido plural, ultrapassa o objetivo de apenas pisar em um espaço físico negado às mulheres ao mesmo tempo em que põe em xeque, o cotidiano patriarcal em que estão inseridas.

O posicionamento de resistência por parte de Cairé e de outras mulheres, frente à proibição de obterem acesso ao campo de futebol, afirma a posição de que nem sempre as mulheres são passivas ao patriarcado e, por meio de estratégias, lógicas e compartilhamento de experiências, tecem seus próprios movimentos de coalizão.

Lugones (2014), explica que esses enfrentamentos podem tanto se configurar como exercícios de poder concreto, quanto na edificação de conflitos no contexto subjetivo. Desta forma, não são movimentos estáticos e fossilizados. É nesse sentido que há um *Lócus fraturado*. Ou seja, processos machistas, patriarcais e desumanizantes coexistem com transgressões, enfrentamentos e questionamentos por parte das mulheres subalternizadas.

Nesse sentido, testemunha-se uma “recriação criativa, povoada. Adaptação, rejeição, adoção, desconsideração, integração nunca são só modos isolados de resistência, já que são sempre performados por um sujeito ativo” (LUGONES, 2014, p.949). Dois pontos se destacam nessa performatividade: ela não é perpetrada sozinha e produz um cotidiano que modifica a própria mulher em condição de opressão.

Assim, há um movimento metafórico, nessa recriação criativa, que converge para a notável resistência, das mulheres ribeirinhas, rumo ao desejo de serem socialmente respeitadas e de se desprenderem das algemas machistas que acorrentam os seus corpos, seus desejos e suas autonomias. Diante desse arsenal de múltiplas resistências aos meandros do machismo, ponderamos que espaços sociais, como o campo de futebol, são arenas de conflitos, e portanto um verdadeiro *lócus fraturado*, na dinâmica social de Muaná.

6.5- “Nas comunidades ribeirinhas as pessoas festejam festa de santo, festa junina”: as manifestações festivas, religiosas e gastronômicas

O tópico a seguir, levanta prismas bastante interessantes. O mesmo se propõe a escavar as arqueologias culturais incrustadas nas relações sociais ribeirinhas. Nesse exercício, emergem festividades, sejam elas religiosas ou

profanas, o hábito de tornar a casa um espaço de convivência social e os intensos contrastes entre as igrejas cristãs, de um lado e a imagem ativa do curandeiro, do outro.

Segundo Coroacy:

A época do ano mais movimentada é em junho. Tem muita festa, tem roda de gigante que as crianças participam, tem os carrinhos é como um arraial. Mas é lindo, bem feito é grande, tem tanto brinquedo, tanta coisa. A gente vai lá, leva os filhos, os netos, quando tem dinheiro para brincar na roda gigante (COROACY)

Na comunidade ribeirinha de Santa Maria do Cururu, onde Coroacy reside, o período mais movimentado do ano é o mês junino. A organização do arraial movimenta a dinâmica social do lugar e atrai um grande público, especialmente as crianças, por conta das atrações lúdicas que são disponibilizadas.

Nessas festividades, o sagrado e o profano se misturam. As festas de santos se tornam fortes motivos para que outras comemorações sejam organizadas, de maneira que os sentidos e os significados dessas celebrações, para o imaginário social, ultrapassam as próprias instituições religiosas. Todavia, Coroacy não deixa de destacar o caráter de comercialização que essas manifestações sociais adotam: “A gente vai lá, leva os filhos, os netos, quando tem dinheiro para brincar na roda gigante.” A presença de um capital econômico, de certa forma, exprime as hierarquias sociais que se formam nessas festas e que, por isso, lançam muitas formas de interpretação social sobre esses festejos. A respeito dessas festividades, Aracy explica:

Nas comunidades [Porto de Moz], as pessoas festejam festa de santo, festa junina, torneios, festa de aniversário. O catolicismo é o mais popular, mas têm outras religiões. Lá, têm muitos benzedeiros, também. Eles são chamados para curar doença de crianças, se a pessoa está doente e ninguém descobre qual é a doença, já é feitiço, tem que curar ele. Existem muitos, ainda. São as pessoas mais antigas [grifo nosso] (ARACY).

Aracy promove um mergulho na realidade festiva de Porto de Moz. A multiplicidade de celebrações, sejam elas torneios, comemorações de aniversário ou festas de santos, movimentam a rotina de sua comunidade ribeirinha.

Há um leque de religiões cristãs que coabitam nesse território, ainda que o catolicismo seja predominante. Todavia, existe uma intensa presença da ação dos curandeiros que possuem, como característica marcante, a resolução de problemas

de saúde que ninguém consegue descobrir e que na lógica ribeirinha é considerada feitiço.

Os temas das comemorações estão sincronizados com a realidade de Porto de Moz. Os torneios são compostos por passeios ciclísticos, pesca, canoagem e natação estando, desse modo, imersos em um universo esportivo. As festas de santo exalam a pluralidade de religiosidades que fluem por esse território. Em especial o catolicismo que, no entanto, não ofusca a participação social da figura do benzedeiro.

Sobre as festas de santo, Saraiva (2010, p.149) explica que sua origem se situa com a chegada dos povos ibéricos ao território brasileiro:

A vinda de missões jesuítas que datam do século XVII para a Amazônia e o contato com os indígenas, com suas crenças e suas devoções, somado a fenômenos que mais tarde vieram a contribuir para o atual formato da religiosidade praticada na região [...] colaboram para originar uma forma de catolicismo que dá ênfase ao culto dos santos, às festas de santos e grupos organizados para realizar tais eventos.

Tais festejos simbolizam as manifestações de fé e de agradecimento, por parte das comunidades ribeirinhas, ao arsenal de santos que fazem parte da rotina social, mística e antropológica desses contextos.

Para Saraiva (2010), as festividades, em sua maioria, são organizadas com a finalidade de pagar promessas de fiéis e possuem temáticas, logísticas e dinâmicas específicas em cada localidade em que são realizadas. O destaque, são as santas padroeiras extremamente respeitadas tanto nos coletivos de mulheres oradoras, quanto nas casas de pajés e benzedeiros/as.

Sousa (2015) comenta que no contexto amazônico há um notável sincretismo perpetrado a partir dos diálogos tecidos entre o catolicismo, o panteão religioso indígena e as religiões de matriz afro que movem os acontecimentos sociais ribeirinhos.

Há uma intensa vivência social que também é notada no relato de Kitã:

Lá, onde eu moro [Limoeiro do Ajurú], é pouca gente. No rio onde eu moro, são só familiares. Nós somos poucos na comunidade, lá. Eu moro perto das minhas cunhadas. A gente mora em uma vila. Eu vou na casa delas, elas vão na minha casa, somos unidas[...]Sempre a gente conversa sobre negócios da comunidade. Sempre a gente sai para ensaiar [igreja], eu acho muito bacana, o meu esposo toca na comunidade (KITÃ).

No contexto social onde reside Kitã, em Limoeiro do Ajurú, as vilas são compostas por membros de uma mesma família. Nas palavras da educanda, ainda

que morem poucas pessoas em sua comunidade, a união predomina. O exercício da comunhão se materializa principalmente no hábito de visitar, de dialogar e de tornar a casa um espaço de acolhimento e sociabilidade. Ao mesmo tempo, as atividades religiosas também cumprem a função de promover a interação social entre a vizinhança.

Assim, percebemos que, na intenção de tornar as casas espaços sociais, há o fortalecimento do entrosamento social entre membros de uma comunidade que, além de estreitar relações de companheirismo, também praticam o exercício do diálogo que potencializa a tomada de decisões coletivas responsáveis por nortear a rotina da comunidade.

A igreja, por seu turno, exprime variadas atividades sociais, entre as quais, Kitã destaca os ensaios musicais que impulsionam experiências lúdicas, afetivas e de compartilhamento de interpretações plurais sobre a vivência social.

Naiá também expressa uma narrativa sobre a convivência social:

A gente se reúne dia de domingo, vai para a igreja e depois vai para a casa da minha cunhada. Porque a gente não mora na mesmo na vila. Aí, a gente sai de lá de casa para a vila de lá e a gente fica o dia inteiro. À noite, depois do culto, é que a gente vai embora para casa. As pessoas se reúnem lá com a gente para festas de celebração de jovens[...]A minha família mora longe. A minha mãe mora na cidade e eu moro no interior. Lá, onde a gente mora mesmo, só é nós que mora e o rio de lá é o rio Araú. Tem uns sete vizinhos lá para cima de onde a gente mora. Eles moram mais longe do que a gente. A convivência com a vizinhança é boa. Porque, a gente mora separado deles. Aí, a gente vai para a casa deles, às vezes no sábado à tarde, viaja e volta de novo, para tomar um açaí (NAIÁ).

A educanda apresenta uma importante categoria do cotidiano comunitário ribeirinho: a reunião. O ato de reunir se revela um momento de celebração, de compartilhamento de vivências e de diálogo. A sua narrativa indica os principais motivos que levam a essas reuniões: a) as afinidades religiosas; b) as festas de celebrações de jovens e c) a cultura alimentícia do açaí.

A grande maioria das comunidades ribeirinhas possuem uma vibrante religiosidade, sejam em cultos, em missas ou em outros atos religiosos. O destaque é para o expressivo fomento de interações sociais que esses momentos possibilitam.

Dentre as múltiplas festividades que permeiam a vida religiosa da comunidade ribeirinha, onde habita Naiá, no município de Breves, se destaca a

organização de celebrações para a juventude da região, palco de notáveis relações intergeracionais.

Em relação aos hábitos alimentares, o costume de se consumir o açaí reúne continuamente membros de uma mesma comunidade, ainda que residam em geografias distantes umas das outras. Os momentos das refeições não estão enclausurados, assim, a meros atos dedicados a suprir as necessidades nutricionais do organismo. As horas dedicadas à alimentação são entusiasmadas por festivos encontros entre distintas famílias de uma mesma comunidade.

Naiá destaca, também, que, embora muitas comunidades ribeirinhas estejam espalhadas por geografias urbanas e rurais, as relações de proximidade não são abaladas. As casas de muitas famílias ribeirinhas estão rotineiramente abertas para receber outros núcleos familiares. Costuram um sentido concreto de partilhar bens materiais em um contexto onde as residências não são vistas como propriedades privadas e sim, espaços de familiaridade, amizade e união.

A igreja também faz parte do cenário social de Vitória Régia:

O meu filho não troca os produtos, só vende. Todos os meus filhos moram perto da minha casa, moramos em uma vila. Eu tenho 7 filhos e o mais novo está com 21 anos e o mais velho tem 30 [...] Quando eu casei, tinha 13 anos e o meu marido, 18. Eu fui nascida e criada no município de Breves. A casa do meu pai é bastante longe da minha casa, são 3 horas de viagem ele mora perto de Macapá. Lá, tem uma igreja da Assembleia [Assembleia de Deus]. Meu pai tem roçado e ele planta cana, milho [...] Lá, passa muita regatão, mas os preços são um absurdo (VITÓRIA RÉGIA).

Vitória Régia sinaliza para as dinâmicas sociais que compõem as vilas ribeirinhas. Uma organização habitacional que, nesse contexto, agrega membros de uma mesma família. Apenas um dos seus filhos possui envolvimento com o roçado, o que inviabiliza o sistema de trocas, até mesmo com o avô, que desempenha atividades agrícolas, especialmente o cultivo de cana-de-açúcar e de milho.

Contrastando com a cultura do roçado, há a presença dos regatões. Como relatam muitas educandas, tratam-se de grandes embarcações que navegam por áreas ribeirinhas de difícil acesso comercializando alimentos, roupas e brinquedos, se tornando o maior símbolo de mercantilização em muitos contextos espaciais entranhados nas florestas. Todavia, como afirma Vitória Régia, os preços são exorbitantes e amparados em uma lógica de mercado alimentada pela sedução de disponibilizar artigos de vestuário, de lazer e de alimentos que não estão disponíveis

no âmbito da vivência ribeirinha; não sendo compatíveis com a frágil realidade econômica dessas populações.

Ainda nessa dinâmica social, saindo da ótica econômica para a religiosa, os casamentos, onde os cônjuges, especialmente as moças, ainda são menores de idade, fazem parte do conjunto de normas e valores cultivados pelas comunidades ribeirinhas que encontram, nas igrejas, referências espirituais, familiares e sociais e demonstram o vigor que essas instituições religiosas conquistaram nas paragens ribeirinhas e na configuração de suas lógicas sociais de convivência.

Jaci traz, para a conjuntura da vila ribeirinha, elementos sociais, ambientais e culturais:

Lá, onde eu moro [Muaná], era uma vila. Eram quatro famílias e agora saíram duas, na verdade. E agora, mora só os meus pais e o meu tio. Gosto muito, em Muaná, do açaí e do Camarão. Vai ter o festival do camarão agora, em junho, só que a safra do camarão é agora, em maio. Eu gosto de tomar banho no rio (JACI).

O cotidiano das vilas se faz presente no relato de Jaci que descreve a rotina do município de Muaná. O açaí e o camarão são elementos indispensáveis na mesa dessas famílias ribeirinhas. Há, na verdade, uma relação com essas comidas que vai para além dos aspectos nutricionais. O camarão é um importante elemento sociocultural e ambiental para a comunidade ribeirinha de Muaná. Seja na promoção de festividades, ou no período da safra, esse crustáceo garante processos de interações sociais, em sintonia com os ciclos naturais de reprodução da fauna aquática existentes nas fontes de água doce da Amazônia.

Jaci demonstra a importância simbólica, cultural e social do rio para as famílias que vivem no seu entorno. As fontes hídricas, para além de serem um manancial de alimentos, também se apresentam como um cenário de lazer para as populações ribeirinhas. A expressão “eu gosto de tomar banho no rio,” representa muito mais do que um ato de higiene. Há um processo lúdico que permeia esses momentos e está coadunado à estreita interação entre os ciclos da natureza e às práticas culturais ribeirinhas.

Oliveira e Mota Neto (2003, p.60) explicam que o “rio e o igarapé aparecem como relevantes para as práticas sociais das comunidades rurais- ribeirinhas.” Ações que vão desde os hábitos de higiene, até atividades trabalhistas sem, no entanto, se desconsiderar a importância mística, cultural e lúdica que os recursos hídricos apresentam para essas comunidades.

Ao elencar dois fenômenos que ocorrem em Muaná: o festival do camarão e o período de safra desse crustáceo, Jaci exprime que há uma dinâmica cultural que se imbrica aos ciclos da natureza. É nesse cenário, de identidades socioculturais e de interações sociais, que as representações pertinentes à vida ribeirinha gravitam em torno do próprio ritmo da flora e da fauna amazônica de um lado e, do outro, da criatividade, da ludicidade e das celebrações perpetrados pelas comunidades ribeirinhas.

6.6- “A vida na cidade, tu vê uma pessoa do interior e não quer nem se misturar com ela:” as formas de privações e de discriminações urbanas

Na visão de Aracy, há preconceito na área urbana em relação à pessoa do interior:

A vida na cidade, tu vê uma pessoa do interior e não quer nem se misturar com ela. A vida ribeirinha não reconhece muitas coisas. Têm pessoas ribeirinhas que têm vergonha de ser, que vivem lá na beira do rio e quando saem de lá, não reconhecem mais. E muitas pessoas, na cidade, também são diferentes. Não gostam da vida da cidade, mas sim a do interior. Fica isso: tem gente que gosta do interior e tem gente que não gosta. As pessoas ribeirinhas ainda se negam bastante (ARACY).

A educanda Aracy, no âmbito dos conflitos socioculturais entre o campo e a cidade, problematiza o preconceito que as populações ribeirinhas sofrem ao se deslocarem para o contexto citadino. Inclusive, ela ressalta que essa discriminação está relacionada à vergonha que muitas pessoas ribeirinhas possuem de suas origens. Todavia, essas aversões territoriais não podem ser vistas de maneira simétrica. Em outras palavras, para Aracy “tem gente que gosta do interior e tem gente que não gosta.” Assim, uma pessoa que nasceu em uma comunidade ribeirinha pode preferir as áreas urbanas, tanto quanto indivíduos que residem em grandes cidades optarem por viverem em contextos campestres.

Nesse sentido, a educanda demonstra que nascer em um determinado território, seja ele urbano, ou rural, não é a única condição para que uma pessoa deseje viver no mesmo. Como exemplo, a educanda enfatiza que existem muitos sujeitos que negam a sua condição ribeirinha, certamente pelo preconceito que vivenciam nas grandes cidades.

Os apontamentos levantados por Aracy exprimem que a discriminação sofrida pelas populações que vivem no território ribeirinho não está relacionada unicamente a fatores econômicos. Marginalizações de ordem racial, cultural e educacional,

também contribuem para a edificações de relações de poder que esmagam o direito à dignidade dessas populações.

Para Loureiro (2001, p.58), a fundamentação de uma lógica capitalista exotérica à realidade amazônica encastelou os povos tradicionais em rótulos como os de rústicos e de primitivos. Neste sentido, as suas matrizes culturais foram esfaceladas:

O desaparecimento e a substituição da cultura desses grupos étnicos não implicaria uma perda cultural importante. Ao contrário, ganharia a região quando a substitui por outra mais civilizada e moderna, onde não mais predominam ritmos, sons e danças primitivas [...] brinquedos artesanais; mitos lendas ligados à natureza. Enfim, os elementos que se revelam como produtos de uma profunda integração do cotidiano de vida e de trabalho do/a homem/mulher com a natureza.

Nesse contexto, se encadeia a monocultura do saber:

É o modo de produção de não-existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as duas culturas [...] tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não existência assume aqui a forma de ignorância e de incultura (SANTOS, 2001, p.248).

Loureiro (2001), ressalta que os projetos de desenvolvimento implantados na Amazônia não estavam dispostos a incluir os povos tradicionais por considerarem os mesmos primitivos, infantis e irracionais de maneira a promover o desaparecimento de suas culturas. Esses desaparecimento e substituição cultural estão vivenciados no relato de Aracy quando afirma “tu vê uma pessoa do interior e não quer nem se misturar com ela.” Explicita a sua fala o que Santos (2001) chama de “monocultura da naturalização das diferenças”, isto é, as hierarquias sociais se cristalizam a partir do momento em que se considera que as diferenciações sexuais e raciais são inerentes à noção de desenvolvimento e progresso.

A intencionalidade das hierarquias sociais é maquiada e, por isso, a relação de dominação é vista como uma consequência e não uma causa. Nesse contexto, a discriminação racial é determinante, uma vez que fatores fenotípicos definem a condição de humanização, ou de desumanização vivenciada por um determinado coletivo

Assim, “a não existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior” (SANTOS, 2002, p.248).

Uma das formas dessa desumanização, são os perigos presentes nas grandes cidades elencados por Aracy:

Aqui [Belém] é diferente porque a gente não conhece nada. A gente não pode sair para a rua porque é muito arriscado. E lá, na minha cidade, não. A gente anda o dia inteiro, anda até 10 horas da noite e não é perigoso. Aqui, a diferença é isso, porque a gente não pode sair (ARACY).

A educanda, ao comparar a realidade de Porto de Moz com a região metropolitana de Belém, traz para debate a importância de se conhecer o território. Nessa direção, a capital do estado, por ser desconhecida à educanda, não oferece as mesmas condições para que ela exerça a sua autonomia.

A privação de sua liberdade, em paralelo, é nutrida pelo temor da violência: “lá, na minha cidade [...], a gente anda o dia inteiro, anda até 10 horas da noite e não é perigoso.” Nesse ensejo, o perigo, para a mesma está diretamente relacionado com os altos índices de violência nas instâncias urbanas e que bloqueiam o direito de ir e vir das pessoas acostumadas com a intensa mobilidade da rotina ribeirinha.

O mais difícil no dia a dia é fazer a farinha e plantar a maniva: precisa de muita gente. Gente cavando e gente plantando.

(AMANACY-ESPAÇO ACOLHER, 2017)

7. CARTOGRAFIAS DE SABERES DE MULHERES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: A REALIDADE DO TRABALHO

O registro oral de Angra nos guia para o início das descrições sobre as rotinas trabalhistas das comunidades ribeirinhas e que são caracterizadas por serem polivalentes. O pai da educanda, mora em uma colônia ribeirinha e o relato da mesma nos oferece uma visão panorâmica da realidade do trabalho em uma comunidade ribeirinha:

[Uma] colônia chamada Tucumã. Eu que vou para lá só no tempo das férias. Lá, eles pescam, eles plantam roça, tem Igarapé, lá eles plantam muita mandioca, fazem farinha. Porque lá eles ficam na colônia de pescadores e na época da mandioca, eles param para fazer farinha. Lá, tem bastante Mapará, dá bastante açaí, bacaba[...] (ANGRA).

A dinâmica de trabalho do lugar é heterogênea e, por isso, marcada por atividades polivalentes como o extrativismo, a pesca e a agricultura que ilustram em geral o cenário de grande parte das comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense. No âmbito dessas múltiplas atividades laborais, da terra se destaca a mandioca, das águas o protagonismo fica por conta do Mapará²⁵ e das florestas as atenções da comunidade estão voltadas para o açaí e a bacaba.

Essas atividades produtivas traduzem as formas criativas perpetradas pelas populações amazônicas que, sintonizadas aos ciclos da natureza, se alternam entre as formas de manejos terrestres, aquáticos e florestais. De maneira a garantirem os fluxos de maturação da flora e da fauna amazônicas, como veremos a seguir,

²⁵ O Mapará é uma matéria-prima de interesse econômico. Porém, da mesma forma que outros peixes lisos, o consumo no Amazonas é baixo devido a tabus alimentares. Sendo a maioria da produção comercializada para outros países e estados do Brasil (RIBEIRO ET AL, 2010, p.24).

embora dividam espaço com processos trabalhistas que ocorrem em contextos múltiplos como escolas, fazendas, olarias dentre outros.

7.1- Quando a escola se torna um local de trabalho: “têm alguns meninos que dizem que aprenderam a ler comigo”

As educandas expressam sentidos múltiplos para descrever as experiências laborais que colecionaram no cenário escolar. Nas palavras de lara:

Eu trabalho em uma escola, sou auxiliar de serviços gerais. Eu trabalho com a limpeza da escola, assim, varrendo, passando pano, fazendo a merenda. Eu me acostumei com esse trabalho. Em uma escola, o diretor teria que prestar mais atenção nos alunos, tanto o diretor quanto os pais dos alunos que deveriam estar mais atentos, assistir às aulas, de vez em quando, dar uma observada, para ver como é que está sendo a aula do seu filho, não há diálogo entre a escola e a família. Se eu fosse gestora, faria mais reuniões com os pais (IARA).

A educanda exerce a função de auxiliar de serviços gerais em uma escola pública localizada no município de Breves onde reside. O seu relato demonstra que é uma profissão cansativa, pois necessita realizar múltiplas tarefas que vão desde a limpeza e manutenção dos espaços, até o preparo da merenda dos/as educandos/as.

Nesse sentido, surge o seguinte questionamento: ao conviver intensamente com a rotina escolar, quais foram os aprendizados que lara vivenciou? Como resposta, é nítido o amadurecimento de sua leitura política perante o cenário educativo de Breves.

Na visão de lara, há um incômodo desinteresse, tanto por parte da gestão, quanto dos responsáveis, pelo desempenho educativo dos/as educandos/as. Isso demonstra que há uma muralha entre a escola e a comunidade, a qual se organiza em torno do estabelecimento escolar do qual lara faz parte. Ela apresenta uma pedagogia política sobre os entraves reais enfrentados pela escola que não são percebidos pelo diretor, o que evidencia ser uma instituição desinteressada pelo cotidiano sociocultural do qual fazem parte os/as educandos/as e seus familiares.

Yebá também compartilhou as suas experiências como professora em uma escola:

Na verdade, eu fui professora. Ela [mãe] adoeceu e eu substituí ela por dois anos. Só que eu era de menor então, não foi feita nenhuma coisa burocrática [...]Para mim, foi mais uma brincadeira. A gente dava aula e se divertia. Têm alguns meninos que dizem que

aprenderam a ler comigo. Que bom. Porque, apesar de tudo, da nossa vida sofrida na colônia; mas a gente conseguia formar gente. Tem aluno hoje que é empresário, professora, técnico de informática (YEBÁ).

Yebá recorda com alegria o curto período em que vivenciou à docência. Como a mãe ficou doente, a educanda a substituiu na tarefa de lecionar para as crianças de sua comunidade ribeirinha. Tratou-se de um processo simples e despido de burocracias trabalhistas e, para ela, havia um grande prazer em realizar essa tarefa. A educanda lembra com orgulho que “têm alguns meninos que dizem que aprenderam a ler comigo.” Isso demonstra as heranças positivas que Yebá carrega consigo ao viver a experiência de lecionar.

Para a educanda, a alegria de ensinar superava qualquer valor monetário. Em nossos encontros, a mesma afirmou que a sua remuneração correspondia a um salário mínimo. Yebá se regozija ao saber que muitos de seus alunos hoje, concluíram os estudos.

7.2- Relações de trabalho desumanizantes na Amazônia paraense: “eu achei que estava trabalhando muito e ganhando pouco:”

As narrativas a seguir, são registros de situações de exploração do trabalho enfrentadas pelas mulheres ribeirinhas. Yebá relembra que:

Depois que eu me casei, nós fomos morar em uma fazenda, porque o meu marido era vaqueiro. Eu passei um bom tempo nessa fazenda, 10 anos. Eu trabalhava na fazenda como cozinheira. Eu pegava uns trocados e eu pegava muita quentura. Pegava arroz, 1 quilo de feijão é assim. E, depois, eu achei que eu estava ganhando pouco e trabalhando muito (YEBÁ).

O terceiro momento da vida de Yebá corresponde à sua mudança para uma fazenda. Enquanto que o marido exercia a função de vaqueiro, a educanda começou a trabalhar como cozinheira nessa propriedade. Segundo ela, se tratava de uma atividade cansativa e nociva à sua própria saúde, uma vez que ficava muitas horas seguidas submetida ao calor do fogão. Ela, todavia, ao se conscientizar de que trabalhava muito, em troca de um mísero salário, resolve abandonar a função de cozinheira na propriedade rural, porém, despida de qualquer direito trabalhista e com muitos problemas de saúde decorrentes das horas abusivas de atividade laboral.

Violações essas que também estão presentes no relato de Kitã:

Agora, a gente trabalha com uma empresa aqui em Belém, a gente é associado a essa empresa. A gente trabalha com o murumuru²⁶. É uma semente que a gente coleta para uma empresa de cosmético. A gente tira para vender para essa empresa e essa empresa passa para a marca de cosméticos. A gente consegue um bom lucro, tem a empresa aqui em Belém e tem um representante, lá. Aí, depositam o dinheiro na conta desse senhor, lá. Aí, a gente passa a semente para eles e ele paga o dinheiro. Eu comecei a trabalhar esse ano e a minha vida melhorou. Tem também o trabalho da serraria, que é um trabalho diferente. É um trabalho mais arriscado. É um trabalho com máquinas. Mas é um trabalho que as pessoas levam, lá. O meu marido trabalha com serraria (KITÃ).

Kitã narra duas formas de práticas laborais que necessitam ser problematizadas: a serraria e o extrativismo comercial. A primeira, em sua visão “é um trabalho arriscado” por conta dos perigos que as máquinas utilizadas para torar madeira oferecem. Em alguns encontros educativos, foram colhidos relatos de educandas que, a fim de aumentarem a renda familiar, se submetem a essas perigosas atividades, muitas vezes para conseguirem uma quantia mínima de 50 reais por semana.

Sobre a segunda modalidade de trabalho, Kitã explica que há uma associação, a qual ela está vinculada, que fornece sementes de murumuru para uma empresa de cosméticos. Há uma pessoa, especificamente um homem, que realiza a mediação e o repasse de dinheiro entre o coletivo de mulheres, que catam as sementes e estão aderidas a essa associação, e a empresa que fabrica os produtos de beleza. Nesse trabalho é negado às mulheres os direitos trabalhistas cruciais, tais como: licença maternidade, plano de saúde e aposentadoria, além das enfermidades adquiridas por essas trabalhadoras por conta das longas e estafantes jornadas laborais.

Quais são os motivos que estão levando essas empresas de cosméticos a voltarem os seus olhos para a Amazônia? A fama do território amazônico enquanto um manancial de biodiversidade, de estoque de princípios ativos e de flora e de fauna diversificadas se espalhou pelo mundo (LOPES; CAVALCANTE, 2010). Estudos mostram que:

De acordo com a superintendência da Zona Franca de Manaus-SUFRAMA, a biodiversidade da Amazônia tem atraído a atenção das indústrias brasileiras e internacionais que utilizam produtos e essências naturais para a formulação de medicamentos, vacinas e cosméticos, visando à

²⁶ É uma palmeira típica de áreas de florestas primárias, tanto de terra firme quanto de áreas periodicamente alagadas [...] produz frutos de janeiro a julho, atingindo milhares de toneladas em um processo exclusivamente extrativista (SILVA ET AL, 2008, p.1).

industrialização e a comercialização em larga escala (LOPES; CAVALCANTE, 2010, p.2).

Nessa direção, o grande desenvolvimento experimentado pelas indústrias de cosméticos somadas à procura, por parte das pessoas que consomem esses produtos, por fórmulas à base de produtos naturais, estimularam essas fábricas a repensarem o perfil de suas produções. Nessa reformulação, o nome Amazônia se torna uma nomenclatura de prestígio e de atrativo no disputado universo do consumo. Além disso, há o extrativismo comercial, alvo de muitas críticas por parte de ambientalistas que problematizam seus impactos negativos sobre os povos tradicionais da Amazônia.

Kitã narra as dificuldades enfrentadas na colheita do Murumuru:

Na idade que eu estou, eu já tenho muita dificuldade. Principalmente nessa colheita do murumuru. Tem que estar abaixado, colhendo os frutos. Ainda mais agora, que eu estou com um cisto nos rins, eu tenho uma grande dificuldade. Eu gosto da floresta. Quando começou a extração do palmito, ninguém poderia imaginar. Achava que era só cultivar a terra e o trabalho iria acabar. Mas, aí foi acabando tudo. Então, a gente descobriu que se a gente também ajudar a floresta, nunca vai faltar árvore e foi o que a gente começou a fazer que é o extrativismo, utilizar a natureza de maneira equilibrada (KITÃ).

Kitã ressalta os problemas de saúde por ela enfrentados após o início da comercialização das sementes de murumuru. Este quadro é ainda mais agravado por conta da ausência de suporte médico no local. Assim, as condições de trabalho que ela descreve como a obrigação de “estar abaixado, colhendo os frutos. Ainda mais agora, que eu estou com um cisto nos rins, eu tenho uma grande dificuldade” despertam na mesma, ações reflexivas sobre as relações de trabalho as quais ela está submetida e que confrontam a própria leitura que a mesma tinha da atividade de extrair sementes como uma melhora de vida, mencionada no relato anterior.

Percebemos, assim, que Kitã desenvolve uma preocupação ambiental ao mencionar que a extração desenfreada do palmito estava diminuindo o número de açaizeiros. A fala de Kitã evidencia que a invasão do capitalismo, no território amazônico, não é aceito de maneira totalmente passiva pelas comunidades tradicionais, ou seja, ao mesmo tempo em que cedem, também resistem, se rebelam e obedecem novamente, demonstrando estarem em uma perspectiva de *lócus fraturado* (LUGONES, 2014). Ainda que Kitã continue a catar as sementes de murumuru, por necessidade econômica, não possui uma visão romantizada sobre

esse sistema de trabalho exploratório. Assim, a sua rebeldia é revelada por sua significativa consciência ambiental.

Andurá também enfrentou, tal como Kitã, momentos de desumanização em suas experiências de trabalho:

Ele [marido] trabalhava com mulheres solteiras. Ele trabalhava com Cabaré e eu trabalhei lá. Com 13 anos, eu tomava conta de 23 mulheres solteiras e elas todas me respeitavam e me davam conselho. Porque eu, uma pessoa tão nova, que abandonei a minha mãe e estava lutando com aquele homem que tinha família. Eu tinha vontade de ir para a casa da minha mãe, mas eu tinha medo de ela não me aceitar e eu não ter para onde ir. Eu não tinha entendimento de nada. Aí, é que fui aprender a viver. Através dessas meninas, o que elas falavam. Elas vinham do garimpo doentes e era eu quem cuidava. Eu era nova, mas elas me tratavam como se eu fosse mãe delas. Aí eu fui aprendendo, eu fui vendo. E eu ficava pensando que nunca na minha vida eu faria uma coisa daquelas [...] Porque assim, as meninas novas iam para o garimpo. Só que eu via o sofrimento. Eu que cuidava daquelas meninas [...] E, quando elas vinham do garimpo, elas iam lá para casa. Elas falavam muita coisa de ruim. Tudo o que se pode imaginar, acontecia. Apanhar, umas vinham de lá, todas cortadas de fio elétrico, com doença feia, curei muita menina. Graças a Deus que nunca aconteceu nada comigo. Porque eu acho que vai do preconceito que você tem (ANDURÁ).

A educanda Andurá fugiu de casa aos 13 anos para poder estudar, já que era impedida pela família e acabou se envolvendo com um homem com mais do que o dobro da sua idade e dono de um cabaré em Itaituba que é conhecida como “cidade pepita” pela presença de muitos garimpos em seu entorno.

Ela, então, passa a trabalhar nesse Cabaré se tornando uma espécie de governanta que deveria cuidar da limpeza, da manutenção e da alimentação do lugar. Esta foi uma fase de sua vida marcada por grandes conflitos; por conta da pouca idade, ainda cultivava uma certa ingenuidade da infância que aos poucos foi sendo vencida, ao se deparar com a situação de exploração sexual das moças que vinham do garimpo, caracterizada pelas doenças, marcas de agressões e humilhações que representavam, para a educanda, importantes sentidos pedagógicos de preservação e respeito ao seu próprio corpo, ao presenciar o martírio das mulheres violadas.

Andurá, ao conviver com o sofrimento, experimentou um processo de amadurecimento revelado na postura materna que a mesma assumiu, ao cuidar de outras mulheres com faixas etárias bem mais elevadas que a sua. O seu relato é um testemunho vivo das violações aos direitos humanos experimentadas pelas

mulheres no decurso da história da Amazônia. Especificamente, sobre a corrida pela busca de ouro e a exploração sexual de mulheres a educanda explica sobre as mulheres do garimpo:

Tinham umas já de idade, bem idosas. Elas vinham do Ceará, do Maranhão, do Mato Grosso, elas vinham por causa do garimpo. Isso foi em 1971, para 1972. Tinha muitos garimpos como o Tabocal. Elas não gostavam do garimpo porque lá elas tinham que obedecer ordens, porque lá a mulher tinha que fazer o que o dono queria. Às vezes, eles levavam meninas, diziam que era para terem uma profissão e elas chegavam e tinham que colocar dinheiro para eles. Naquela época, já tinha tráfico de mulheres só que não havia esse nome (ANDURÁ).

Andurá traça um perfil dessas mulheres que, segundo ela, não era raro encontrar pessoas do sexo feminino já bem idosas e oriundas de diferentes regiões do Brasil, atraídas pelas promessas de riqueza imediata por parte de garimpos como o de Tabocal.

Oliveira (2010) explica que a feminilidade colocou as mulheres em uma condição de fragilidade e de marginalização pelas estratégias governamentais e os grandes projetos para a Amazônia. Sobretudo, na mineração e no agronegócio.

Preocupados em atrair somente mão-de-obra masculina, às mulheres, não restou outra alternativa senão ocuparem espaços de submissão impostos pelos homens, como os de domésticas e o de prostitutas. Quase sempre, havia a figura do aliciador que, como indica Andurá eles “diziam que era para terem uma profissão e elas chegavam e tinham que colocar dinheiro para eles,” ou seja, havia uma exploração sexual relacionada com a exploração do trabalho.

A educanda Anahí rememora as humilhações que sofreu, ao trabalhar como doméstica em casas de família:

Eu trabalhava sempre em casa de família. Passava, lavava, às vezes, eu era babá de criança. Eu escutava muitas coisas das pessoas. Eu trabalhei uns tantos anos. Eu perdi os meus pais muito cedo. Então, eu trabalhava porque não tinha jeito. Para mim conseguir as coisas, eu tinha que trabalhar (ANAHÍ).

Anahí, ao descrever o cenário de trabalho doméstico em casas de família, enquanto mulher negra, denuncia os preconceitos os quais era submetida. As suas condições de vida adversas, agravada pela morte prematura dos pais e a ausência de escolarização a levaram para o trabalho doméstico em residências. Ela não encontrou oportunidade de concluir os estudos, importante passaporte para que a mesma ingressasse em um emprego qualificado em uma sociedade letrada. Como

consequência, a educanda foi obrigada a se submeter ao trabalho doméstico a fim de poder sobreviver.

7.3-Saberes das águas: “no seguro defeso, quando não pode pescar, a gente vai vendo outro jeito de se virar”

Os relatos das educandas revelam que as atividades pesqueiras são um grande desafio para as comunidades ribeirinhas que, no entanto, resistem aos mesmos por meio de seus saberes, sobretudo as mulheres. Segundo Vitória Régia:

Hoje, o meu trabalho é mais com camarão. A gente é chamado de camaroeiro, um nome feio, né? Existe uma associação, mas eu não faço parte. Uns dois lá em casa são associados. Só que eles nunca receberam. Geralmente, a associação faz reunião com os pescadores. Mas, eu não posso participar porque eu não sou associada. No seguro defeso, quando não pode pescar, a gente vai vendo outro jeito de se virar (VITÓRIA RÉGIA).

Um dos primeiros pontos que chamam atenção no relato de Vitória Régia, ao mencionar a sua atividade pesqueira, é que a mesma utiliza a palavra camaroeiro no gênero masculino. Muito mais do que um hábito gramatical, esse vocábulo define o papel de invisibilidade que as mulheres ocupam nesta seara e que deve ser problematizado.

Segundo Palheta, Canhete e Cardoso (2016, p.603):

Incluir a perspectiva das relações sociais de gênero contribui de maneira significativa no estudo sobre a importância da mulher e seus conhecimentos naquilo que se refere à pesca, na comercialização de espécies daí advindas e no incremento do mercado local. Diante disso, as leituras acerca da inserção feminina em ambiente social e atividade considerada majoritariamente masculina, como é o caso da pesca, devem ser problematizadas.

Observamos que Vitória Régia passa por uma dupla invisibilidade: por ser mulher e por ser camaroeira/o, que resulta em um apagamento político revelado na sua não participação em meio à associação de pescadores/as de sua comunidade.

Quais as consequências da invisibilidade de sua identidade de pescadora? A principal é a negação de direitos trabalhistas, como a ajuda de custo no período do seguro defeso, época em que Vitória Régia resume em uma frase “a gente vai vendo outro jeito de se virar.”

Essa situação revela uma grave ameaça à sua própria dignidade humana e à autonomia política de Vitória Régia como cidadã. Uma vez que a segurança alimentar da educanda e de sua família é anulada pela lógica capitalista que desloca

esses coletivos para as periferias de sua geopolítica. Nessa direção, de Ceuci revela:

Achava muito bom pescar. A gente pescava de anzol. Aí, tem um que a gente botava no anzol para o peixe ficar bebo [embriagado], que antigamente não era proibido aquilo. Hoje é. Hoje, não pode usar mais. Porque, se o IBAMA pegar, paga multa e ainda é preso. Antigamente, era diferente não tinham essas coisas o IBAMA não dava encima, era livre. Aí, a gente pegava muito peixe. A pesca diminuiu por causa do IBAMA. Na época em que os peixes estão desovando, eles não deixam. O IBAMA agora é lá dentro no JAPIIM onde eu morava, no município de Viseu que fica perto do Rio Piriá. Ele que alimentava toda aquela população lá. Eles proibiram muita coisa, lá. Não é como antigamente, quando eu morava lá. Então, eu não sei mais como é lá. Lá, nunca teve colônia de pescadores (CEUCI).

Uma das atividades que Ceuci mais gosta de fazer no contexto ribeirinho é pescar. Dentre as inúmeras técnicas de pesca, a educanda elege o anzol como uma de suas preferidas. No entanto, nos últimos tempos, as atividades pesqueiras têm se tornado cada vez mais escassas por conta da vigilância do IBAMA-Ministério do Meio Ambiente que, segundo a educanda, agora se encontra na colônia ribeirinha do Japiim.

Maneschy (2001) aponta que modificações socioeconômicas e tecnológicas têm alterado a atividade pesqueira realizada pelos povos tradicionais da Amazônia. O que ocasionou um aumento da vulnerabilidade social desses coletivos.

A lógica capitalista estimula modalidades de pescas predatórias que cada vez mais aumentam os índices de espécies aquáticas ameaçadas de extinção. Diante desse quadro, entidades como o IBAMA resolveram intervir. Todavia, percebemos que há uma preocupante ausência de diálogo entre os órgãos de fiscalização ambientais e as comunidades ribeirinhas organizadas em torno do rio Piriá. Ouvir essas populações, é um passo importante para que as medidas de proteção ambiental se efetivem sem, no entanto, ameaçar os direitos desses coletivos como a autonomia alimentar.

Nas comunidades ribeirinhas há a presença de ações pedagógicas, mediante às formas milenares de manejo pesqueiro que não agriem os cardumes. Já protagonizados pelos coletivos e que precisam ganhar visibilidade, bem como se bosqueja a necessidade de se implementar uma alfabetização política que fortaleça a autonomia dos/as pescadores/as artesanais. Aspectos, em nossa visão, fundamentais para a superação da pesca predatória.

As cooperativas de pescadores/as artesanais cumprem a função de dialogar com as autoridades governamentais em prol do acesso a direitos cruciais como aposentadoria, pagamento do seguro defeso e garantia de infraestrutura para a assunção de formas limpas e equilibradas de se praticar a pesca no rio Piriá.

Cairé demonstra uma leitura ecológica em seu relato:

Nós ia para o Igarapé, a gente ficava acompanhando. Eu já ia com o meu irmão pescar, já era rotina da gente. Eu gosto mais de pescar. Nós pesca mais na malhadeira mas, eu gosto mais de pescar de caniço, assim. Aqueles que a gente pega e puxa o peixe. Mas, às vezes, a gente pega e solta os peixes, porque eles são gitos [filhotes]. A gente puxa muita pescada, pega peixe jujuba [pirarara], traíra, esses peixes. A gente usa a malhadeira (CAIRÉ).

Cairé destaca a prática da pesca e o uso do caniço como as suas atividades e instrumentos preferidos. Ressalta, em seu relato, o cuidado em devolver para água os filhotes de peixe que captura por acidente e demonstra conhecer as diferentes técnicas de pesca, conforme a espécie do peixe.

Há uma nítida preocupação ambiental, em não interromper o ciclo de reprodução dos peixes, ao libertar os filhotes que ela chama de gitos. Isso significa que a pesca predatória está distante de grande parte da rotina pesqueira ribeirinha.

Ademais, para a educanda, acompanhar os outros membros da família na atividade pesqueira é uma primorosa oportunidade de ensino e de aprendizagem. A observação, permite com que a mesma sistematize as etapas, os instrumentos e as técnicas que permeiam a pesca de maneira a lapidar o seu ofício de pescadora.

Naiá, tal como Cairé, explica as diferentes técnicas de pesca utilizadas pelas comunidades ribeirinhas:

De peixe, eu pego o Jacundá, jejú, cará. Eu pesco de rede, de linha, de caniço, tudo eu pesco. Lá, a gente pega um terçado e vai embora fazendo um caminho dentro do Igapó. Aí, depois, a gente pega e coloca a rede e, no outro dia, já está cheio de peixe. A pesca de linha, a gente tem que pegar camarão e, quando a água estiver parada, a gente vai embora pescar. Aí, quando tá quase para parar, a gente puxa peixe. Aí, quando a água começa a correr a gente não pega mais. A pesca de caniço é em uma vara. A gente pega uma vara bem comprida, amarra uma linha na ponta, vai jogando dentro das caídas e puxa (NAIÁ).

O relato de Naiá apresenta saberes sobre as pescas realizadas em sua comunidade, ao elencar três técnicas de pesca: rede, linha e caniço. Sobre a pesca de rede, adverte que é crucial a utilização de um terçado para romper os galhos das árvores que obstruem o caminho do Igapó, principais vias de acessos às fontes

hídricas que comportam uma grande variedade de peixes nas comunidades ribeirinhas.

Em relação à pesca de linha, a educanda ressalta ser importante o manuseio de um animal pequeno, em geral, como o camarão que serve de isca para atrair o cardume, além de necessitar que o fluxo de água esteja estabilizado para que a mesma seja realizada. Finalmente, na pesca de caniço se aproveita o que Naiá chama de “caídas” para a captura dos peixes e, das três técnicas, aparenta ser o procedimento mais simples e rápido.

Nesse sentido, percebemos, em sua narrativa, existir uma dimensão pedagógica de tempo. Naiá descreve que é preciso jogar a rede na água e esperar o outro dia para verificar se a mesma está ocupada pelos cardumes. O tempo presente é dilatado a partir da consciência ambiental que a pesca ribeirinha cultiva em permitir à natureza que escolha o melhor momento para que a captura dos peixes se concretize.

A pesca de caniço, por seu turno, tece uma pedagogia da geologia. Ou seja, as caídas, mencionadas por Naiá, ocorrem quando há um desgaste do solo que se encontra às margens dos rios. Assim, as condições geológicas condicionam essa modalidade de pesca e demonstram que, assim como as outras técnicas, só há uma materialização dessas práticas, se as mulheres ribeirinhas pescadoras e a natureza estiverem de comum acordo. Um cenário que demarca o papel da pesca artesanal nas comunidades ribeirinhas.

Essa prática de pesca, segundo Amanacy, se caracteriza como artesanal pelo fato de:

Nós somos pescador, só que nós somos pescador artesanal. O pescador artesanal é aquele que pesca e trabalha na roça. Nós não temos uma cooperativa de pescadores. A gente tem uma cooperativa lá mas é de madeira (AMANACY).

Amanacy assume a sua identidade de pescadora artesanal. Informa que a pesca artesanal está articulada com outras atividades como a agricultura. Por isso, diferente de outras práticas pesqueiras, não se caracteriza por ser um processo predatório, uma vez que a sua única finalidade é a de garantir a alimentação das famílias ribeirinhas sem interferir nos ciclos de reprodução dos cardumes. Todavia, a ausência de um sindicato de pescadores/as em Porto de Moz inviabiliza o acesso a uma série de direitos. Dentre eles, o primordial é o seguro defeso que garante uma ajuda de custo às/os pescadoras/os no período chamado de desova dos peixes.

7.4-Saberes da mata: o extrativismo natural como atividade ribeirinha

A educanda Juruti descreve o manejo do açaí na ilha do Marajó:

Em São Sebastião da Boa Vista, era um pouco diferente porque não tinha terra para plantar mandioca. Só dava para fazer o manejo do açaí e criar porco, pato e galinha. Agora, não. [Em Breves] A gente já planta a mandioca, já cria a galinha, planta a maniva e o manejo do açaí. O manejo do açaí, as árvores quando vão crescendo, vai tirando e as árvores vão ficando baixinhas. Porque senão, as árvores ficam muito altas para a criança subir. Então, tira para fazer o manejo e as árvores vão ficando baixinhas. A peconha é feita da folha do açaí. A gente torce ela e faz a peconha e a criança sobe. A gente tira o açaí da árvore e coloca a vassoura no toco da árvore e a gente debulha na sexta, põe água no fogo para amolecer e bate no batedor manual. Pode ou bater, ou amassar. Eu acho melhor bater. O batedor é como uma colher grande que vai rodando. Tira o suco e está pronto para beber. Nós toma açaí só com a farinha, nós não toma com açúcar. Tem muita gente que toma com açúcar, ou com a comida. Eu não gosto. Meu marido já toma adoçado em um copo tipo um suco e vai tomando. Meu marido consegue lucrar com a venda do açaí e da farinha. Aí, vem e já consegue trazer o que precisa para casa: o café, o açúcar (JURUTI).

A respeito do manejo do açaí, a educanda chama atenção para o fato de as crianças experimentarem um destaque na função de retirada dos frutos do açaizeiro. Por isso, Juruti explica que é preciso regular a altura dessas árvores, para facilitar o trabalho das meninas e dos meninos que auxiliam a família na extração dos frutos do açaí.

Juruti, ao narrar o processo de produção do vinho do açaí, realiza uma sistematização referente às etapas que permeiam essa produção, sendo eles: a confecção da peconha, instrumento indispensável para que as crianças possam alcançar as copas do açaizeiro; o exercício de debulhar, ou seja, libertar os pequenos frutos dos galhos cortados e o processo de fervura para amolecer os frutos e, finalmente, a etapa final que consiste em produzir o vinho do açaí, que pode ser por meio da ação manual, a maneira mais tradicional, ou com a ajuda de um batedor que segundo Juruti “é uma colher grande” que realiza movimentos de rotação.

Destacamos alguns aspectos do relato de Juruti: a) a forma criativa desenvolvida pelas comunidades ribeirinhas em não desperdiçar nenhum elemento da natureza; b) a busca por equipamentos que garantam maior conforto e praticidade no âmbito das atividades polivalentes e c) a cultura alimentar, que não está divorciada dos modos de economia de vida ribeirinhos.

A criatividade é uma característica ímpar no desafiante cotidiano ribeirinho. Processos inventivos que se destacam no próprio manejo do açaí. Ou seja, além da utilização dos frutos, as folhas também se tornam fundamentais matérias-primas para a confecção de instrumentos de trabalho como a peconha.

Essas são capacidades de lógicas e de criações, que tornam as comunidades ribeirinhas territórios abertos à tecnologia. Assim, a presença do batedor é bem-vinda, uma vez que presenteia as famílias ribeirinhas com a oportunidade de melhores condições de trabalho, sem, no entanto, ferir o protagonismo da presença humana enquanto um elemento essencial de criação, de reinvenção e de conservação ambiental.

Nesse sentido, a peconha também pode ser construída de outras maneiras, como Ceuci e Vitória Régia explicam:

A peconha a gente faz das sacas de farinha. A gente pega ela, corta ela, deixa ela aberta e depois vai enrolando e só amarra. Não tem perigo de romper, só se não estiver bem amarrada. E, com essa peconha, eu consigo ir subindo e apanhando o açaí [...]O mais difícil é subir na árvore para tirar o açaí a partir de uma hora ou duas horas [tarde]. Principalmente, quando a árvore é grande e com o calor fica lisa. Quando chove, também (CEUCI).

A peconha a gente faz de saca de trigo e ela é segura. Tem que dar um bom nó nela. Mas, não pode ser qualquer nó. Tem que amarrar a primeira e a segunda vez, cada uma de um lado. Tem que saber o tipo de nó. Depois, vai lá em cima, corta, tira o casco e tem que debulhar. Eu sou toda cheia de corte de tanto trabalhar com o açaí e de pegar palmito (VITÓRIA RÉGIA).

Ceuci e Vitória Régia demonstram uma outra forma de se confeccionar a peconha a partir das sacas de farinha. Segundo as suas descrições, o segredo dessa confecção está no nó. É preciso amarrar de maneira segura, a fim de não haver o risco de rompimento da peconha no momento da subida da árvore. Para Ceuci, escalar o açazeiro é uma etapa complexa, arriscada e que exige saberes próprios para que acidentes sejam evitados. Dentre esses cuidados, é necessária uma postura sensível para escolher os melhores horários e condições climáticas a fim de que essa atividade seja executada com sucesso.

Assim, o início da tarde não é uma hora apropriada por conta das elevadas temperaturas que aumentam a transpiração humana e dificultam a aderência do corpo à árvore. Por outro lado, os momentos de altos índices pluviométricos também não são recomendados, uma vez que tornam o tronco úmido e apresentam maiores riscos às pessoas que vão em busca dos frutos no topo do açazeiro.

Ceuci destaca, também, que a altura da árvore é um detalhe muito importante na tarefa de subir na coleta do açaí. Ou seja, os açaizeiros de grande estatura são muito perigosos e, por isso, precisam ser aparados constantemente.

Nesse sentido, existem diversos saberes adquiridos no processo de coleta do açaí e utilizados pelas comunidades ribeirinhas para que possam executar as suas tarefas extrativistas com a maior segurança possível, ao mesmo tempo em que aproveitam componentes residuais para a elaboração de múltiplos instrumentos de trabalho. Segundo Ceuci, “o caroço de açaí vira um adubo muito bom.”

A lógica ambiental das comunidades ribeirinhas aparece nas narrativas das educandas: tudo o que a terra oferece, deve ser devolvido à mesma de maneira a estabelecer um robusto ciclo de produção, invenção e recuperação da terra, das matas e das águas que garante o equilíbrio ecológico.

Assim, não apenas há a preocupação em preservar o meio ambiente como também outros hábitos, sobretudo alimentares, que mesmo com o avançar do tempo e das novidades tecnológicas ainda perduram. É nítido, para Juruti, que o costume de se consumir o açaí com a farinha de mandioca e sem o açúcar é comungado por toda a comunidade, se configurando como uma prática local. Tradições alimentares que estão diretamente relacionadas com os planejamentos econômicos desses coletivos. Em outras palavras, a comercialização do vinho do açaí com a farinha de mandioca garante, ainda que de maneira modesta, o sustento de muitas famílias.

Os tímidos lucros obtidos com a venda desses populares artigos alimentícios servem, sobretudo, para que as famílias ribeirinhas possam adquirir produtos de difícil circulação em seus territórios como o café, o açúcar e o óleo.

Nesse contexto, há educandas que substituíram o extrativismo comercial por outras formas de se relacionar com o meio ambiente, sobretudo com a floresta. Segundo Vitória Régia:

Quando a gente chega em cima da árvore (açaizeiro), não corta só a folha, corta um pedaço que é o palmito. Eu chegava a cortar cem palmitos por dia. Eu trabalhava vendendo palmito. Eu vendia para um homem, perto da minha casa, que tinha uma fábrica. Eu parei porque é muito difícil negócio de palmito e aí eu comecei o trabalho de açaí e de tirar o camarão (VITÓRIA RÉGIA).

Vitória Régia afirma que já chegou a vender palmito aos moldes do extrativismo comercial e reconheceu que esse é um trabalho bastante dificultoso, em função do grande esforço físico, que exige a escalada no açaizeiro e o corte de uma

parte da árvore para o acesso ao palmito, que é explorado pela agroindústria. Assim, a educanda aposta no manejo do açaí e na mariscagem, atenta aos hábitos culinários amazônicos que apreciam a combinação dessas duas iguarias em suas refeições diárias.

Naiá enfatiza que precisa ingerir o vinho dessa fruta todos os dias:

O que eu mais gosto de fazer é ficar andando com os meninos para o mato. Aí, eu levo eles para tirar o açaí que eu não dou conta de tirar, só eles mesmos que tiram. [...] Eu não posso ficar sem ir. Todo o dia eu tenho que beber o açaí. As coisas que eu gosto mais é de pescar e de tirar o açaí (NAIÁ).

É por meio de excursões diárias que realiza com os/as seus/as filhos/as para coleta do açaí, que Naiá encontra a oportunidade de se perder no labirinto de árvores, de flores e de plantas detentoras de conhecimentos ansiosos para serem desvendados. Esses saberes são compartilhados, sobretudo, por meio das relações intergeracionais. A mata, então, se torna um ambiente de aquisição e transmissão de saberes. Além disso, os bosques são o refúgio nutricional para as comunidades ribeirinhas quando, segundo elas, o rio não está bom para pescar.

Segundo Naiá:

Têm vezes que não está bom para pegar camarão, para pescar. Quando a água está muito seca, a gente não pega. Aí, a gente não vai para o rio pescar e tem que buscar outra coisa para comer na mata. O meu marido caça paca, tatu, mucura, tudo dá no mato. Em tempo de açaí, dá muito, porque eles comem os frutos [...] O meu marido vai para o mato. Ele faz um caminho na mata e, de noite, ele vai caçar (NAIÁ).

Se o rio não está disposto a negociar o seu cardume com os/as ribeirinhos/as, é o momento de buscar refúgio na mata. Os bosques amazônicos oferecem uma ampla variedade de caças e exigem que os ribeirinhos/as desenvolvam uma biologia popular para que possam maturar as suas estratégias de captura. Isto inclui o exercício de compreender os hábitos dos animais da floresta.

Naiá descreve duas estratégias utilizadas pelo seu marido para realizar a caça: a) a melhor época de captura é no período de safra do açaí e b) os horários exatos para se realizar essas ações. Todavia, é preciso compreender que a grande maioria desses animais possuem hábitos noturnos, o que corresponde à segunda estratégia. Nesse sentido, a fim de não perder tempo no momento da captura, o caminho da mata deve ser realizado durante o dia.

Em nossa visão, tais relatos demonstram que o olhar dos/as ribeirinhos/as para a floresta amazônica é a leitura de um sistema interligado. Compreendem que os cursos dos rios interferem na forma como os solos são esculpidos e no hábito da flora e da fauna presentes nas matas. Processos dinâmicos, que são vivenciados e preservados pelas populações ribeirinhas no âmbito de suas expedições diárias pelos recônditos da mata amazônica.

Amanacy explica que:

A gente tem uma cooperativa lá mas é de madeira. É uma associação, aí da associação passou para cooperativa. Uma empresa muito grande, lá. O trabalho da madeira é: vai no mato, derruba ela, faz aquele trilho e as balsas vão e pegam. É um trabalho que vão só os homens. Só as mulheres que vão às vezes fazer um mato, elas vão ver se é o caminho certo, fazem aquele trilho, aquela estrada (AMANACY).

A serraria é um barracão de serrar madeira, para construir casa. Quando eles pegam madeira para construir alguma casa, funciona a serraria. Eles pegam o rodo para tirar a tábua para fazer casco, barco [...] O trabalho é o dia inteiro e eles pagam 50 reais por dia, só homem que trabalha na serraria (CAIRÉ).

A serraria é a tiragem das tábuas quando a gente serra a madeira. Eu não frequento. A serraria tem que ser mais homens. Na verdade, são apenas homens. É um trabalho muito mais pesado. A serraria é o mais complicado de trabalhar. A serraria depende da madeira. Só quem tem muito dinheiro. A serraria, ultimamente, não está mais tanto em vigor como estava antes. Primeiro porque o IBAMA está fechando todas. (JACI)

Amanacy registra a existência, em Porto de Moz, de uma cooperativa de extração de madeira, a qual se organiza de maneira diferente da modalidade chamada de exploração industrial. Uma vez que a primeira utiliza machados para cortar as madeiras sendo, portanto, um trabalho manual realizado pelos/as próprios/as moradores/as da localidade. Há uma divisão de tarefas pelo gênero. O corte, manuseio e transporte da madeira são realizados exclusivamente pelos homens que trabalham na serraria em uma rotina laboral perigosa e pouco remunerada. Às mulheres, cabe a função de fazerem o caminho na mata para os seus companheiros.

Uma atividade feminina com muitos riscos, na medida em que as mulheres são encarregadas de desbloquear os caminhos da floresta que levam às árvores. Caminhada que é permeada pela presença de animais peçonhentos, de plantas venenosas, de outros perigos e que qualificam essa atividade como de extrema importância para a extração da madeira, ainda que ela seja vista de maneira

secundária. Uma atividade de trabalho que, segundo a educanda Aracy, tem experimentado um processo de redução:

A minha família trabalhava com madeira, só que pararam. Pararam de trabalhar, porque entrou a reserva. Isso quer dizer que elas não podem mais trabalhar com madeira, porque estavam desmatando muitas árvores. O meu avô tem comércio e ele mexe com venda (ARACY).

Aracy demonstra a realidade laboral do município de Porto de Moz, onde a família toda está habituada à extração de madeira. Esta prática de retirada da madeira está relacionada ao desmatamento desenfreado que segundo Barros e Veríssimo (2002) são perpetrados por indústrias madeireiras que descobriram em Porto de Moz a obtenção de oportunidades lucrativas.

O interesse pela região do Xingu se iniciou ainda na década de 1990, quando ocorreu o esgotamento de madeiras em municípios como Tailândia, Breves e Paragominas. Como consequência, passaram a extrair a madeira em terras devolutas, ou seja, as pertencentes aos povos tradicionais que trabalhavam aos moldes de um extrativismo não comercial, como as famílias de Aracy e de Amanacy em Porto de Moz.

7.5-Saberes da terra: “desde pequena, eu aprendi a fazer tijolo”

As próximas narrativas demonstram que as olarias são espaços que convergem saberes, relações intergeracionais, dificuldades e ludicidades. Jaci descreve esse espaço da seguinte forma:

A minha família trabalha em uma olaria. Bom, o titio tira o barro e a gente vai fazendo tijolo com ela. Quando eu vou para lá, às vezes, eu ajudo ele. Desde pequena, eu aprendi a fazer tijolo. Porque o meu avô morava também lá no sítio, com a minha avó. Então, a família toda trabalhava e desde criança eu fui aprendendo. Então, todos nós sabemos fazer. Você pega o barro, tem que cortar um pedaço do barro e jogar na maromba para assar e depois vai saindo da maromba em formato de tijolo para depois cortar e depois colocar dentro de umas tabuleiras e depois carrega e coloca na prateleira para secar. É um trabalho pesado, principalmente quando a gente vai tirar o barro, porque tem que cavar uma vala. Tem um poço, como se tivesse cavando um poço para tirar o barro. Nessa parte, só os homens tiram o barro porque é um trabalho muito pesado. Como a minha casa fica perto da olaria, desde de pequena eu acompanhava o trabalho. Eles tiram o barro e eles queimam e o cheiro é muito forte. Tem vezes que é um dia, tem vezes que é um dia e meio para eles queimarem. Agora, queimou o forno de lá e eles tem que fazer em caieira (JACI).

Jaci narra o trabalho de sua família em uma olaria, cuja finalidade é produzir tijolos a partir do barro. Pinheiro (2015, p.35) destaca a relevância do trabalho da olaria para a humanidade, ao afirmar: “a linguagem metafórica das escrituras revela a importância do oleiro como ser que cria, ou seja, que fabrica e pensa as coisas.”

Apesar de sua importância, consiste em um trabalho que envolve várias etapas com algumas dificuldades, que foram elencadas por Jaci, ao narrar as etapas de produção do tijolo na olaria de sua família. Primeiramente, o barro é assado, para em seguida, passar por processos de corte e de secagem. Segundo a educanda, a etapa mais complexa consiste em extrair o barro. Uma tarefa que exige grande atividade braçal pois, é preciso cavar um poço, tirar o barro e queimar. Por isso, é executada exclusivamente pelos homens. Sem contar que a queima do barro causa um grande desconforto, uma vez que exala um forte odor que pode durar mais de um dia.

No trabalho da olaria, se desenham nítidas relações de gênero. Ou seja, há tarefas executadas exclusivamente pelos homens, o que contribui para que o trabalho masculino predomine. Além disso, chama atenção o fato de os/as oleiros/as desenvolverem inteligentes estratégias perante às adversidades no trabalho. Em outras palavras, se o forno quebra, é preciso encontrar outras maneiras de garantir que as etapas da produção do tijolo sejam concluídas.

Sobre as dificuldades, Jaci ressalta tirar o barro, arrumar e encher o forno:

Da olaria, o mais difícil é tirar o barro. Eu detesto arrumar e encher o forno. É a parte mais difícil e mais chata. A gente tem que carregar o tijolo para dentro do forno. Agora, quando tem um bocado de gente, assim, fica uma baderna. Fica mais bacana porque a gente já faz cobrinha e vai entregando um para o outro e vai enchendo o forno (JACI).

Jaci destaca a importância do trabalho coletivo e em sua narrativa apresenta conhecer bem o trabalho realizado na olaria em suas diferentes etapas. Além disso, chama atenção para o fato de que as práticas de trabalho são processos de ensino e de aprendizagem que florescem desde a infância. Pois, ainda criança, já acompanhava os trabalhos desenvolvidos na olaria e que, por mais estafante que seja, não deixa de obter os seus momentos lúdicos potencializados pelo trabalho em comum.

7.6- O florescer de pedagogias da terra: “eu aprendi muitas coisas cuidando da roça”

Nas narrativas das educandas, nos deparamos com os múltiplos saberes e princípios pedagógicos da terra. Aracy descreve os passos que permeiam o preparo da terra:

Para plantar a mandioca, tem que fazer a roça, queimar ela, cavar um buraco. Tem diferença de roçado para terreiro. O terreiro custa a dar mandioca e, às vezes, nem nasce pé de mandioca. O roçado, não. Porque você tem o mato. Você queima e tem como sustentar a maniva, mas é muito quente e não tem como fazer na beira do rio porque é barro. O terreiro é coletivo. Mas, todo mundo tem a sua área, o seu lugar onde trabalhar (ARACY).

Aracy elenca as etapas de preparo da terra para o plantio da mandioca e estabelece importantes diferenças entre o terreiro e o roçado. Além disso, assim como outras educandas, enfatiza a importância do coletivo para essas práticas agrícolas.

A respeito das comparações entre o terreiro e o roçado, sobretudo no que se refere ao plantio da mandioca, Aracy considera que o segundo possui mais vantagens, por conta do mato, porque ajuda a sustentar melhor a mandioca. No entanto, as desvantagens não deixam de existir. Dentre elas, o maior incômodo é a forte exposição ao sol.

Um outro saber que se destaca em seu relato é que o terreno deve ser escolhido com prudência para que não se perca a plantação. Dessa forma, iniciar o cultivo da mandioca na beira do rio gera um resultado desastroso. Uma vez que essa terra, por ser úmida, não oferece a sustentação suficiente para o desenvolvimento do tubérculo. Em relação à divisão coletiva do terreiro, esse compartilhamento está acompanhado de um importante senso de organização que é fundamental para que os espaços de cultivo da terra, de cada família, sejam delimitados e respeitados pelos/as demais.

Coroacy explica que é necessário estabelecer as diferenças entre a roça e o terreiro, bem como indicar os contrastes à cerca da macaxeira e da mandioca:

Tem que diferenciar a plantação de roça da plantação de terreiro. A roça, fica cerrada. A gente só vai lá quando é para tirar. E o terreiro, não. Então, para o terreiro não ficar sujo, a gente carrega a saca e joga no lixo. Só o que tem na roça é o milho, é o arroz, é a mandioca, macaxeira e o cará. A macaxeira e a mandioca é a mesma coisa. Só que a macaxeira a gente come. E a mandioca, a gente não come é

amarga. Se você arrancar aquele pé de macaxeira, no olho dela é roxo. E a mandioca, não. É diferente (COROACY).

Coroacy relata as principais diferenças entre o terreiro e o roçado. O primeiro exige limpeza e manutenção constantes. Enquanto que na roça, basta queimar o mato e o mesmo se mantém em condições de uso por um tempo prolongado. Ao ser questionada sobre como podemos diferenciar a macaxeira da mandioca, Coroacy ressalta que, para ela, ambas são a mesma coisa. Todavia, existem características específicas de cada tubérculo que só quem possui intimidade com a terra é capaz de reconhecer. Estudos sobre a macaxeira afirmam que a mesma é:

Conhecida como mandioca mansa ou macaxeira, devido ao baixo teor de ácido cianídrico nas raízes [...] com sabor e cor apreciado pelos consumidores, de fácil cozimento, boa durabilidade no pós-colheita e facilidade de descascamento (BRASIL, 2014, p.2).

Coroacy destaca a importância dos sentidos como a visão e o paladar para discernir entre a macaxeira e a mandioca. Isto significa que o pensar está relacionado aos sentidos, ao corpo e ao vivido. Formas múltiplas de saberes, especialmente os que gravitam em torno do se cultivo da terra, também descritos por lara:

A plantação do arroz[...] só é jogar encima da terra. Ele cresce e você vai tirando com uma faca. O arroz, tem que estar com a terra meio molhada, para poder plantar[...] O milho é o mesmo processo, também. Só que tem que colocar debaixo da terra. E o arroz é encima da terra. Mas a terra é a mesma. A gente faz pamonha, mingau, Come cozido, come assado. Para fazer a pamonha é ralado o milho e então batido no liquidificador, tempera com os ingredientes e depois coloca na palha do milho e coloca para cozinhar (IARA).

Eu trabalho na roça desde os 10 anos. Lá as pessoas param no almoço e vão comer em casa. Não tem negócio de boia-fria²⁷, de levar comida para a roça. Produzimos a mandioca, o arroz, o milho. Para preparar a terra, tem que derrubar, esperar secar o pau. Depois, toca fogo, depois vai plantar a maniva. Tira a mandioca e faz a farinha. A casa de farinha é o forno, tem o motor, porque agora usa o motor para serrar a mandioca e tem a talisca e a prensa para tirar o tucupi e fica a massa para poder torrar e fazer a farinha. Os adultos os que dão conta -é que torram a farinha. Quanto mais gente, o trabalho termina mais rápido (IARA).

Nesses relatos, lara demonstra uma outra forma de trabalho que está diretamente relacionada aos seus contextos socioculturais e familiares.

²⁷ Boia-fria é a designação popular do trabalhador rural, que se caracteriza pelo trabalho autônomo e temporário. Boia-fria porque essa categoria de trabalhador leva a sua comida em marmitas a serem consumidas ao longo da jornada de trabalho, quase sempre estão frias. Dessa contingência nasce a denominação boia-fria, para caracterizar o trabalhador rural autônomo (RISK; TERESO; ABRAHÃO; 2010, p.117).

Especialmente porque, desde a infância, foi apresentada a essas atividades laborais rurais.

No seio das atividades agrícolas, perpetradas pela educanda e seus familiares, lara afirma que há uma dinâmica familiar própria: “lá, as pessoas param para almoçar e vão comer em casa.” Assim, valores sociais, culturais e alimentícios costuram as identidades de cada roçado. Evidenciando as múltiplas faces que a dinâmica agrícola familiar possui em territórios interculturais como a Amazônia.

Nesse processo de manuseio constante da a terra, os alimentos mais produzidos pela família de lara são a mandioca, o arroz e o milho. A cada um, são dedicadas técnicas específicas de plantio e de cuidados com a terra.

Chama a atenção, no momento em que entrevistamos a educanda, a sua ênfase em explicar as etapas de plantio da mandioca. O destaque para esse tubérculo, ilustra o grau de importância que o mesmo possui para as famílias amazônicas. Uma vez que é a matéria-prima de inúmeros alimentos como a farinha e o tucupi.

Três aspectos se destacam no relato de lara: a) diferente das atividades laborais que a educanda exerce, como serviços gerais em uma escola, é um trabalho assalariado e coletivo. Essa última característica é corroborada na seguinte frase: “quanto mais gente para ajudar, melhor”; b) Cada atividade agrícola possui uma lógica própria materializada em etapas que são cumpridas religiosamente pelo grupo e c) as tarefas agrícolas estão organizadas pela faixa etária e demonstram uma preocupação em preservar o bem-estar dos grupos.

Assim, a finalidade dessas atividades laborais não é o lucro. lara evidencia que se tratam de ações realizadas de maneira coletiva, com a única função de suprir as necessidades alimentares básicas da comunidade.

Em relação às lógicas próprias que sustentam esses processos de produção, dois pontos ganham relevo: primeiramente, há um inteligente ritual agrícola para o plantio da maniva e que está ensopado de empirias, diálogos e observações sobre as condições do solo e que guiam percepções agrônomas próprias das comunidades ribeirinhas.

O segundo ponto corresponde à forma criativa com que a mandioca é transformada em farinha e em tucupi. Processos complexos que envolvem o

trabalho manual somado a tecnologias, como a prensa²⁸ e a talisca²⁹ que são manifestações da criatividade humana diante de desafios a ela impostos pela natureza. Se revelam, desse modo, a atividades difíceis e complexas que demonstram as interessantes lógicas perpetradas pelas comunidades ribeirinhas para lidar com elas. Dentre essas estratégias, o destaque é para a preocupação em organizar cada tarefa de acordo com a faixa etária.

Desta forma, na logística de produção da farinha de mandioca, as casas de forno são exclusividades dos/as adultos/as. Nas palavras de Iara: “os adultos-que dão conta- é que torram a farinha.” A preocupação em garantir que as crianças não se envolvam em tarefas de riscos, como o contato com o forno, demonstram notáveis sentidos éticos que estão impregnados nas relações de trabalho ribeirinhas. Um trabalho manual que encontra na criatividade um ponto chave de aprimoramento.

Segundo Ceuci:

Muita gente não tinha a sua casa de farinha. Não tinha aquele forno, que a pessoa compra. O que o papai fez? Pegou um camburão daquele de óleo bem grande, cortou ele, fez a lateral, tudinho e fez um forno. Teve uma época que o papai colocou dois sacos de mandioca na água. Muitos sacos de mandioca, ele tirou 12 sacos de farinha feita para ele vender. Quase um mês trabalhando nisso. A gente ia para a aula, chegava, a gente almoçava e depois ia tirar mandioca. Aí, minha mãe ia lá peneirava e botava no tipiti para o papai torrar. Era assim. Nesse tempo, a minha irmã era pequena, também. Ela não andava, ela tinha dois anos e não andava, a gente armava uma rede e colocava ela lá (CEUCI).

Ceuci realiza um interessante relato sobre as estratégias criadas por seu pai para lidar com a ausência de infraestrutura que obstaculizava o processo de produção da farinha de mandioca. Ao transformar um camburão em forno, realizou um processo pedagógico pautado na criatividade e na empiria, estimulado pelas adversidades na produção da farinha de mandioca, ainda que com baixos recursos econômicos.

Nesse contexto, a mão-de-obra familiar é indispensável e as crianças, desde os primeiros anos de vida, já estão habituadas à rotina agrícola. Ceuci explica que

²⁸ Ocorre uma compressão da massa [mandioca] e o líquido resultante é chamado de manipueira. É realizada em prensas manuais ou em prensas hidráulicas e tem como objetivo reduzir o mínimo possível a umidade presente na massa (CAMPOS, 2016, p.24).

²⁹ Lavador-descascador de mandioca do tipo rolo contínuo, com taliscas de madeira de lei, montado sobre estrutura de ferro, com tambor redondo de 800 mm de diâmetro e 1.000 mm de comprimento. (BEZERRA, 2006, p.31).

uma de suas irmãs mais novas, era embalada em uma rede em plena casa de farinha demonstrando que o ambiente de trabalho não está dissociado da própria esfera familiar. Em outras palavras, os espaços onde se efetuam as atividades laborais, se tornam uma extensão dos próprios lares ribeirinhos.

Nesse cenário, a rotina das crianças é dividida entre a escola e o trabalho. Um cotidiano que, embora permeado por muitas tarefas, permite espaços de ludicidade e de ensino e aprendizagem:

A gente enganava muito o papai. No buraco da milho, a gente colocava 5 ou 6 sementes para acabar logo o trabalho. E a mandioca, não. Em cada buraco, íamos colocando 2 paus de maniva. Só que a maniva é mais rápida de plantar do que o milho [...] Ir para a roça é bom por causa que a pessoa vai e naquele tempo, dava bastante camapu³⁰ e eu gostava de comer. É uma fruta que dá na roça amarelinha e tão gostoso, aí em tempo de melancia, a gente comia muita melancia, era divertido, também, por uma parte (CEUCI).

O brincar, no roçado, está presente no relato de Ceuci. A ludicidade, a criatividade e a curiosidade infantis vestem a roça de um vivo colorido. A educanda narrou, com uma certa animação, que costumava colocar uma quantidade maior de sementes de milho, do que o montante recomendado pelo pai, para finalizar rapidamente a tarefa. Em suas palavras, “a gente enganava muito o papai.” Atitude que representa muito mais as brincadeiras da infância e as lógicas desenvolvidas pelas crianças, ao lidarem com a terra, do que o enganar de forma maliciosa.

Observamos que a terra se torna uma verdadeira educadora. Pois, permitia a Ceuci e a seus/as irmãos/as, levados pela curiosidade, a explorar a sua consistência, as suas metamorfoses e seus frutos. De maneira a elaborar práticas de agronomia e de botânica populares a partir da utilização de múltiplas sinestésias, como o tato e o paladar ao manusear a terra e entrar em contato com as saborosas frutas.

Yebá comenta sobre esses seminais processos de ensino e de aprendizagem:

Eu fiquei na casa de farinha. Eu acho que quando a gente aprende a falar na roça, já aprende a descascar a mandioca. Não sei como eu sei. É uma coisa que é bem precoce, mesmo. Porque, os pais estão ali trabalhando e a gente está conversando com eles bem criancinha, mesmo (YEBÁ).

³⁰ Uma fruta açucarada e com bom conteúdo de vitamina A, C, ferro e fosfato. Além de apresentar inúmeras propriedades medicinais (CHAVES, 2006).

Na divisão das tarefas entre os membros da família de Yebá, a educanda se dedicava aos cuidados da casa de farinha. Ao se perguntada como ela aprendeu a exercer atividades como o descascar da mandioca, a mesma afirma que assimilou essa habilidade praticamente na mesma época em que começou a pronunciar as primeiras palavras.

Assim, dois aspectos chamam atenção em seu relato: a) os processos pedagógicos diferenciados aos do ambiente escolar e c) o diálogo enquanto um poderoso instrumento didático. Sobre o primeiro, diferente da escola, em que há um tempo delimitado e linear de assimilação de conteúdos, nos espaços educativos, como as casas de farinha, toda a hora é tempo de aprender e os acontecimentos mais corriqueiros se tornam palcos de vibrantes experiências pedagógicas.

Em relação ao segundo, a conversa é um instrumento pedagógico valioso para muitas famílias ribeirinhas. O compartilhamento de leituras de mundo por meio da oralidade, permite que os coletivos sistematizem, registrem e propaguem os seus saberes.

Bonvini (2006) afirma que é por meio da tradição oral que as experiências sociais de um povo são fortalecidas. Complementamos que, no âmbito das relações de trabalho, as comunidades ribeirinhas encontram na oralidade um caminho de assimilação de suas vivências diárias e que são reelaboradas ao serem transmitidas de uma geração para outra.

A palavra participa das partilhas do que é vivido por um determinado grupo e, por isso, está a serviço da memória coletiva. Nesse sentido, a sua estrutura é dialógica (BONVINI, 2006).

Sobre o diálogo, Freire (2002) o descreve como uma experiência de abertura do ser que se descobre inacabado, de maneira a estimular a inquietação e a curiosidade nas relações dos seres humanos com o mundo.

Além disso, o ato de dialogar é pedagógico pois “a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito” em um contexto mútuo de ensino e de aprendizagem (FREIRE, 2002, p.61).

No contexto das atividades agrícolas, as relações intergeracionais são mediadas pelo diálogo. O qual evidencia outras pedagogias e que não se efetivam de forma isolada, mas em comunhão, em observação e em comunicação entre coletivos com distintas faixas etárias.

Kitã também afirma que aprendeu a cuidar da roça, ao observar o trabalho dos pais permeados pelo saber oral:

Desde criança, eu acompanhava os meus pais. Vendo os meus pais e avós fazerem, eu ia fazendo, também. Na roça, a gente trabalha em conjunto. A gente reúne os vizinhos, faz a nossa roça e depois a gente faz a roça deles, a gente trabalha em parceria. Lá, em Anajás, tem muito diálogo e comunicação com as famílias. No trabalho da roça a gente se organiza assim: quem vai arrancar a mandioca, quem vai raspar, quem vai lavar e outro já está se arrumando e outro já vai fazendo o fogo, fazendo a farinha é tudo assim. Só na casa que a gente mora, que é pouca gente. Mas, quando a gente vai fazer o trabalho, a gente reúne todos/as os/as filhos/as que moram perto. Cada família tem a sua casa de farinha, seu forno, seu catituzinho³¹, como diz o pessoal. A gente aprendeu muitas coisas sobre a terra. Tem parte da terra que é boa para uma planta e não é boa para outra, tem parte da terra que não dá muita coisa, mas tem parte que é mais úmida é assim: a gente já tem aquela base. A terra que é boa para plantar maniva, a terra que é boa para plantar banana (KITÃ).

Kitã afirma que, desde de criança, está familiarizada com a rotina do roçado. Ainda na sua infância, a educanda diariamente acompanhava e observava os seus pais e seus avós a se relacionarem com a terra. Considera, assim, o trabalho agrícola como sinônimo de coletividade. Uma atividade laboral que necessita de muitas mãos para que seja desenvolvida e que é palco de importantes processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, há uma prática educativa vibrante que não corresponde necessariamente às didáticas consagradas pela educação escolar, onde o/a educador/a preenche a lousa de conteúdos dissertativos para que os/as educandos/as copiem. O inverso pedagógico se faz presente no roçado: acompanhar e observar são os critérios didáticos mais robustos para que se possa entrar em contato com variados saberes.

O fluxo desses múltiplos conhecimentos ocorre por meio da comunicação e do diálogo. A palavra oralizada, assume o centro desses movimentos pedagógicos outros e catalisa o compartilhamento de experiências e visões de trabalho, além de sistematizar as tarefas a serem realizadas por cada pessoa, entre membros de uma mesma comunidade. Nessa direção, segundo Coroacy:

Meus pais me ensinavam muita coisa. Aí, sabe que no meu tempo eu vi rede de miriti, que era usada para dormir? Em tempos antigos, não chegou no meu tempo. O fogo era breu, eu atentava os meus pais para ver e aprender. Aí eles iam ensinando. Aí o marido também

³¹ Ralador de mandioca semiautomático (BEZERRA, 2006).

já sabe um pouquinho, vai ajeitando a casa, ele me perguntava se eu sabia e eu dizia que sabia. E nós aprendemos muitas coisas. Eu fazia peneira, eu fazia tipiti. A peneira, a gente tira a tala para fazer o cabo. O tipiti, a gente tira a tala comprida e vai tecendo até engrossar. Rasa, também. Nunca fiquei sem aprender nada (COROACY).

Coroacy não deixa de destacar a importância das relações familiares para os processos de ensino e de aprendizagem na esfera do trabalho. A educanda afirma que sempre buscou aprender, com os pais e o marido, a construir instrumentos de trabalho, a edificar a arquitetura de sua casa entre outras tarefas do cotidiano que, ao serem compartilhadas, eram por ela sistematizadas.

Três aspectos se destacam em sua narrativa: a) a memória enquanto um manancial de sentidos e afetos que ultrapassa a esfera cognitiva; b) a curiosidade de Coroacy que a torna uma verdadeira estudiosa popular e c) a sua exuberante capacidade criativa que transforma elementos da natureza em instrumentos de trabalho e, assim, produzir cultura.

Em relação à memória, Coroacy usa a frase “fogo era breu” para simbolizar que os seus saberes, embora adquiridos a um certo tempo, especificamente na época em que ainda não havia energia em sua comunidade, ainda povoam a sua memória na atualidade.

Nesse sentido, Coroacy, no auge dos seus 70 anos, destaca a curiosidade como um dos principais combustíveis para a edificação do arcabouço de saberes que a mesma faz questão de dividir com os seus familiares. Saberes que guiam as suas mãos em um processo cultural de transformação de elementos da natureza em utensílios, simbologias e significados para a educanda e sua comunidade em um notável processo de mediação cultural. Na mesma linha, Naiá explica que:

Eu aprendi muitas coisas cuidando da roça. Eu mesma não sabia como era para lidar com a roça. Aí, depois que eu fui trabalhar com o meu pai, ele foi ensinando a gente a fazer. Como era roçar, plantar, capinar [...] hoje em dia, a gente já sabe e já está passando para os/as nossos/as filhos/as. Ensinando como é para eles plantarem, arrancarem, fazerem farinha, um monte de coisa.

O relato de Naiá nos apresenta importantes processos educativos, cujas relações pedagógicas, que são costuradas a partir do contato com a terra, com a água e com a mata são sistematizadas por meio da prática e da observação das ações de trabalho perpetradas pelos mais velhos. Ela revela que o seu pai cumpriu um importante papel de educador, ao estimular os/as filhos/as a acompanhá-lo nas

atividades agrícolas e que na atualidade, essa missão educativa é assumida por Naiá, no âmbito das relações familiares que a mesma cultiva com os/as seus/as filhos/as.

Assim, Naiá elenca alguns aspectos caros na esteira dos diálogos dedicados a compreender os processos educativos que ocorrem fora do ambiente escolar. A própria roça é vista como uma terra de saberes. Em outras palavras, enquanto que no contexto físico o solo é semeado, no plano simbólico, são germinados saberes, traduções e simbologias que enlaçam as comunidades em lógicas de pensamento e pedagogias outras.

Juruti relata os processos agrícolas que permeiam o cultivo da mandioca:

A plantação da mandioca é assim: a gente derruba, depois corta os galhos, para queimar. Aí, quando queima, vai coivarar, vai cortando os paus, cavando e plantando. Aí, quando está em tempo de arrancar, arranca e vai fazendo a farinha já para vender e depois vai plantando de novo. Cada família tem a sua casa de farinha. A gente, quando vai arrancar a mandioca, descasca, vai sevar e quando torrar e quando vê não dá uma lata inteira, diferente da macaxeira. Quando a gente planta a macaxeira, já vende a macaxeira inteirinha. Se não quiser vender, nós vende ela cevada, para fazer bolo. O meu marido fala que é melhor vender assim, cevada. Porque, o cevado você faz o que quiser fazer. A gente vai vender na feira que é grande, de tudo tem. Macaxeira, banana, abacaxi, tapioca, desde a folha de macaxeira para fazer maniçoba. Para vender a folha da macaxeira, a gente tira e leva lá na fábrica de bater e já sai aquilo tudo moído (JURUTI).

Sobre a produção da farinha de mandioca, a realidade social, onde reside Juruti também apresenta as suas especificidades. Dentre elas, se destaca a existência de uma casa de farinha para cada família. É relevante, também, em sua narrativa, as múltiplas finalidades que a mandioca apresenta para as comunidades ribeirinhas, bem como a sabedoria popular adquirida por esses coletivos a partir do contato diário com a terra e que permite discernir a macaxeira da mandioca. Fundamental para definir as múltiplas finalidades que as variadas espécies desse tubérculo possuem para os cotidianos ribeirinhos.

Desta forma, não apenas a farinha de mandioca é comercializada, como também a macaxeira inteira que, na experiência de Juruti rende mais que o polvilho, seja essa última em sua versão inteira ou na sua forma cevada. Bem como a utilização da sua folha como ingrediente chave para o preparo da maniçoba: prato de destaque na rica culinária amazônica. Juruti elenca, também, outras culturas agrícolas:

Nós produz, também, milho, arroz, abacaxi. A gente produz muito. Cultivamos muito abacaxi, muita banana. A gente planta o abacaxi quando o céu está limpo. Quando não tem aquela mistura de nuvens, se as nuvens estiverem misturadas, quando olhar, o abacaxi vai estar todo empedrado. Quando o céu está limpo, a planta fica hidratada e para evitar muito bicho que dá. A banana, pode plantar com qualquer tempo. O negócio é o abacaxi que tem que ter o maior cuidado (JURUTI).

Apesar de a mandioca ser o principal tubérculo a ser cultivado no roçado de Juruti, as práticas agrícolas ribeirinhas também englobam a produção de uma variedade de frutas, verduras e legumes. Estas últimas, ainda que dividam o mesmo espaço, merecem processos exclusivos de cuidados agrícolas, como o abacaxi.

Juruti explica que esta fruta necessita de uma atenção especial. Sobretudo na precaução de não plantá-la quando o “céu não está limpo e apresenta mistura de nuvens.” Nesse sentido, é evidente o respeito à natureza como condição indispensável para a garantia de uma colheita farta, o que exige dos/as agricultores/as familiares o exercício de práticas sensitivas perante os fenômenos naturais.

Entendemos que, aos olhos dessas comunidades, a natureza é vista como um ser vivo e que merece ser respeitado. Uma ética ambiental que resulta em notáveis saberes populares, sobretudo sobre as condições climáticas que caminham para uma meteorologia dos povos da floresta. Ao observar o céu, o clima e as condições do solo, as populações ribeirinhas se resguardam de possíveis represálias sofridas pelas suas plantações, caso contrariem os caprichos da natureza.

Assim, Juruti é consciente de que, se o abacaxi não for plantado sob um céu limpo, será acometido por pragas e passará por um processo de adoecimento. Na esteira desse pensamento, Cairé descreve outros saberes agrícolas:

A gente planta macaxeira, jerimum, maxixe, banana. O maxixe, a gente só queima e vai plantando, quando está bom de plantar aquela terra, quando está queimada e vai só jogando o caroço [...]A banana, a gente tem que revirar a terra, deixar bem fofa para plantar. Aí, espera seis meses para colher, se a terra for boa. Lá, a gente planta mais o filho da banana, a semente é muito pequenina. O filho é a árvore, quando ela cresce, vão nascendo aqueles brotozinhos e tira para plantar (CAIRÉ).

Cairé mostra que, para além da macaxeira, outras culturas alimentares se desenvolvem nos roçados ribeirinhos como o maxixe e a banana. As condições da terra não são as mesmas em cada forma de cultivo. A educanda explica que, no

caso do maxixe, é preciso queimar o terreno para que as sementes sejam jogadas. Em relação à banana é preciso revirar bastante a terra e a maneira de semear é diferente das outras culturas alimentares. Como as sementes dessa fruta são muito pequenas, os brotos é que são colocados nos buracos de terra para que possam se desenvolver.

Nessa agronomia popular, percebemos que as comunidades ribeirinhas são muito atentas às diferentes condições da terra, para que múltiplas formas de plantio possam ser executadas.

Essa variedade agrícola é a prova de que entre a terra e as famílias ribeirinhas há relações de ética ambiental. Cairé demonstra respeitar as temporalidades geológicas e botânicas e, por isso, varia no cultivo de frutas, verduras e hortaliças para que não falte o alimento mesmo em períodos em que a terra e as plantas ainda não concluíram os seus ciclos de reprodução de algumas espécies em um processo de revezamento.

Andurá, por sua vez, demonstra que o cultivo da horta, diferente do roçado, exige cuidados específicos:

Agora, em Santarém, o meu irmão está trabalhando com horta. O meu irmão mais velho. A horta, diferente da roça tem que ter mais cuidado. Olha, você planta, você tem que cobrir para não pegar sol. Quando é de tarde, você tem que tirar aquela cobertura para pegar um sereno, aí de manhã você molha tudo, torna a cobrir. De tarde, você tira e deixa descoberto para pegar sereno (ANDURÁ).

Andurá, ao descrever a rotina de seu irmão, que cuida de uma horta. Explica detalhadamente os rituais agrícolas ofertados a essa forma de cultivo que são muitos diferentes do roçado. Nesse sentido, o modo de se elucidar as formas de cultivo da horta demonstram que existem múltiplas maneiras de se relacionar com a terra e que cada uma possui uma lógica própria que é reelaborada constantemente por meio das práticas rurais, das condições climáticas e dos tipos de solo diversificados que existem na Amazônia. Yebá, também, descreve o cotidiano agrícola de sua família:

O meu pai trabalhava com farinha e arroz. A minha mãe era professora Então, era assim, bem natural. Uma coisa que hoje em dia, não tem. Ele trabalhava na roça, a comida vinha de lá, mesmo. Plantava o arroz, o feijão, vendia mais a farinha e o feijão, ele vendia sempre verde. Tinha uma época que ele trabalhava em horta, lá é muito bom para trabalhar com horta. Aí, ficava difícil porque ele não queria abandonar a roça. Era difícil, acordar de madrugada, trabalhar na horta e depois trabalhar na roça e ele teve que parar. Nós somos

seis filhos: três homens e três mulheres [...]Então, a gente ajudava muito ele para fazer a farinha, descascar a mandioca, peneirar. As crianças sempre ajudavam. A gente cuidava (YEBÁ).

Yebá desvela as reminiscências de sua infância e nos presenteia com um baú de caras lembranças. Na reconstrução de sua memória familiar, tomamos conhecimento de que o seu pai se dedicava às tarefas agrícolas, enquanto a sua mãe exercia a função de professora, lecionando em uma modesta cabana localizada na própria comunidade ribeirinha. A educanda não deixa de reconhecer a pesada rotina protagonizada pelo seu pai, que se dividia entre os cuidados do roçado e a manutenção de uma pequena horta. Ambas as formas destoantes de se manusear a terra, possuíam a finalidade de garantir produtos agrícolas que eram modestamente comercializados. Nessa estafante rotina laboral, a presença de todos os membros da família, desde os mais jovens, aos mais velhos, era indispensável.

Assim, levar uma rotina pesada como essa, apresenta, por outro lado, alguns riscos à saúde, como afirma Anahí:

O trabalho na roça pode trazer muitos problemas, muita poeira, muito sol quente. Vai, toma uma água, aí pisa no molhado, aí tudo isso traz consequência. Eu acho que a minha mãe morreu por causa disso. Era o dia inteiro no sol quente, não tinha descanso (ANAHÍ).

O interessante relato de Anahí nos alerta para as difíceis condições de trabalho enfrentadas por muitos/as agricultores/as. O sol e a poeira, nas palavras da educanda, são os que mais devastam a saúde dos/as trabalhadores/as rurais.

Para esses coletivos, segundo Teixeira (2003, p.80):

O corpo se tonou o único gerador de bens, e se esse corpo está doente, não há como produzir para viver. Cada um precisa do corpo/instrumento para o trabalho. Esse corpo quando trabalha fica quente, espanta o cansaço e a dor, mas quando para fica frio. Aí, o trabalhador sente o peso do trabalho, sente dor e cansaço, e fica sem vontade de trabalhar.

As poucas horas de descanso somadas à exposição abusiva ao sol, contribuem para o adoecimento do corpo. Riscos que são ainda maiores para as mulheres. Muitas são as educandas que relatam os problemas de saúde que adquirem por conta da dupla jornada de trabalho: as atividades polivalentes de um lado e, do outro, as tarefas domésticas que, na maioria das vezes, não as poupam nem no período em que estão se recuperando dos partos. É nesse sentido que Anahí atribui ao falecimento de sua mãe, essa pesada rotina diária. Vemos, então, que um corpo em estado de adoecimento não é capaz de perpetrar robustas atividades laborais.

São relações de trabalho que, por seu turno, apresentam notáveis contrastes. Especialmente quando pensamos nos corpos das mulheres. Há práticas de trabalho em que mulheres são exploradas, seja do ponto de vista sexual, político ou inteligível. Todavia, ao mesmo tempo, florescem relações de equilíbrio e respeito entre esses corpos e a floresta, a mata e as águas. Em meio a uma cumplicidade própria das comunidades ribeirinhas materializada nos múltiplos saberes que germinam no território dessas relações.

Nesse sentido, na próxima seção, nos dedicaremos a compreender o perfil da medicina popular costurado pelas mãos das mulheres ribeirinhas, bem como as formas criativas que as mesmas encontram para lidar com os saberes e processos de adoecimento.

*Eu não acredito que a natureza faça algum mal. Foi uma criação de Deus.
(ANDURÁ-ESPAÇO ACOLHER, 2017)*

8. CARTOGRAFIAS DE SABERES DE MULHERES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: MEDICINA POPULAR

Em um cenário, onde uma explosão de cores, aromas e sabores da flora amazônica impera, rezas, combinações de raízes, flores e frutas se revelam verdadeiras alquimias que ganham vida pelas mãos habilidosas de mulheres, parteiras e curandeiros que convidam a medicina cartesiana a aprender com os seus saberes milenares.

8.1. “Voluntariamente a gente consegue:” as lacunas políticas de saúde nas comunidades ribeirinhas

Compreender de que forma as políticas públicas estão se desenhando no território ribeirinho é crucial para a elucidação dos dilemas, entraves e resistências que desfilam por esse contexto. Nas palavras de Kitã:

A doença mais comum é a malária. Tem dois tipos: a viva e a passiva. Essa história de chikungunha, para lá não tem. Só a malária que é o mesmo carapanã que transmite o zika vírus e a chikungunha. Tem um pessoal que vão de Breves, pelo governo, fazer campanha. Tinham as embarcações que trabalhavam pela saúde e acabou do nada. A prefeitura não deu suporte. Aí, tratamento de água é a gente que orienta as pessoas, lá. Porque não tem acesso na área que eu moro. A gente consegue hipoclorito e faz reuniões nas comunidades e vai conseguindo, graças a Deus, voluntariamente a gente consegue (KITÃ).

Kitã indica que a doença que mais assola a sua comunidade ribeirinha é a malária. Informa que, até um certo tempo, havia embarcações disponibilizadas pela prefeitura de Breves para a realização de campanhas focadas na prevenção ao mosquito que transmite a doença, mas, que sem uma explicação coerente, foram extintas. Diante do descaso governamental, a sua comunidade resiste de todas as maneiras. Por isso, a solidariedade impera, especialmente no que corresponde à atitude dos/as habitantes locais em encabeçarem as práticas de tratamento da água nas redondezas.

Processos educativos de resistência são efetivados a partir das necessidades levantadas pelos coletivos locais. É assim que pedagogias outras se ramificam a partir das tessituras entre a educação e a saúde. Ainda segundo Kitã:

Na cidade mesmo de Anajás, tem hospital com médico operador [cirurgião]. Mas, no interior, tem posto de saúde. Todos os municípios têm posto médico. Agora, nesse período [primeiro semestre de 2017], está difícil, porque a gente não encontra médico, não encontra enfermeiro, não encontra médico. Apenas, às vezes, um técnico de enfermagem. Mas antes, não. Até parto normal era feito. Nunca nenhuma mulher ficou doente. [...]. A gente tem muita dificuldade quando estamos doentes. Só para ir para a cidade, são seis horas de viagem. Às vezes, chega lá e ainda tem que ter dinheiro para comprar remédio. Porque senão, não conseguimos remédio no hospital. A gente usa produtos naturais, tem o barbatimão³² e muitas outras plantas que a gente consegue fazer o remédio para a gente tomar (KITÃ).

Kitã, sob um tom de denúncia, narra as dificuldades enfrentadas pela sua comunidade ribeirinha no contexto das políticas públicas em saúde. Ou seja, enquanto que na geografia urbana de Anajás há hospitais e infraestrutura, nas áreas interioranas, há postos de saúde que sofrem com a carência de uma equipe médica completa. O deslocamento para a cidade, a fim de um serviço médico satisfatório, apresenta múltiplos entraves. As longas horas de viagem combinadas aos altos custos dos medicamentos, incompatíveis com as frágeis rendas familiares dos coletivos que residem nas comunidades ribeirinhas, contribuem para que formas criativas de combate à doença, sejam desenvolvidas e reinventadas a todo o momento.

Santos (2006) e Arroyo (2012) mencionam sobre o pensamento abissal que se organiza em linhas que, ao definirem este lado como o único capaz de esgotar a realidade, automaticamente, produzem a invisibilidade do outro lado da linha que nem ao menos é rotulado como excluído. Pois, a exclusão significa a sua existência. Compreendemos que o pensamento abissal é mais violento em geografias insulares como a Amazônia.

Arroyo (2012) vai mais além e afirma que existem políticas públicas específicas para cada lado e que não se cruzam. Assim, os serviços de saúde das esferas citadinas não são os mesmos que estão presentes nas geografias ribeirinhas e, por isso, não há a possibilidade de coabitarem. Todavia, os coletivos perversamente apagados, produzem as suas resistências que, na esfera medicinal, se manifestam por meio da medicina popular que representa concretamente uma sociologia das emergências. Assim, as receitas medicamentosas milenares, perpetradas por essas comunidades, manifestam empirias, pedagogias e

³² Combate a diabetes, a hemorragia e atua como anti-inflamatório (CARMO ET AL, 2005).

epistemologias outras que reescrevem as suas biografias constantemente apagadas pelo pensamento ocidental.

8.2. “A gente usa muito chá:” as poderosas infusões que combatem as doenças

A utilização dos chás é um hábito notável no âmbito das práticas terapêuticas de enfrentamento às doenças protagonizadas pelas comunidades ribeirinhas. Iara afirma que:

A gente usa muito chá. Chá de hortelã, chá de laranja com alguns remédios, também. Mistura com nimesulida, Anador. O chá de hortelã é bom para tirar vento. Quando o estômago está empachado. O chá da salvia, também, que é bom para dor. Minha avó é que sabe mais receitas (IARA).

Lá [comunidade de Muaná], as pessoas reclamam de gripe, febre, dor de garganta, dor no estômago. Lá em casa, quando a gente está com muita gripe, a gente toma uma limonada, toma um chá, toma um calmante. A minha mãe toma direto chá, porque ela pegou esse AVC facial, então, ela toma direto o chá do cravo com gergelim preto. Ela toma, assim, quando a doença dá muito forte nele e ela passa ruim que ela incha e a pressão fica muito alta. Os chás agem mais rápido do que alguns medicamentos (CAIRÉ).

Iara e Cairé destacam a importância das diversas espécies da flora amazônica como fundamentais medicamentos naturais para as comunidades ribeirinhas. Plantas e frutas como o hortelã, a laranja, o limão e a salvia são ingredientes indispensáveis e são utilizados, em meio a infusões, para combater doenças específicas, como a mãe de Cairé que sofreu com uma paralisia facial. Patologias que são interpretadas pelas lógicas próprias dessas comunidades a fim de que possam tecer estratégias de enfrentamento a essas enfermidades.

Abreu (2013) ressalta que o chá é uma das bebidas mais antigas, consumidas no mundo e com um grande potencial oxidante. A sua elaboração ocorre a partir da infusão de múltiplas plantas com altas capacidades terapêuticas. No Brasil, os chás são conhecidos por seus princípios medicinais e pelas múltiplas influências culturais como as indígenas e as afrodescendentes em suas formas de preparo.

As comunidades ribeirinhas são compostas por esses múltiplos encontros culturais. Tradições, receitas e técnicas de curas milenares que, ao serem tecidas pelos povos originários, passeiam pelas práticas medicinais perpetradas no contexto ribeirinho.

Um outro aspecto destacado no relato de Iara é a combinação das plantas fitoterápicas com os medicamentos de farmácia. Assim, não há dúvida de que, nesse contexto, há uma evidente ecologia de saberes medicinais a partir de aspectos que permeiam a mesma como a prudência com relação aos resultados esperados e as hierarquias móveis. Para Santos (2006, p.159):

A ecologia de saberes centra-se na relação entre saberes, nas hierarquias e poderes que se geram sobre eles. O objetivo de criar relações horizontais entre saberes não é incompatível com a existência de hierarquias concretas [...] o que a ecologia de saberes combate são as hierarquias e poderes universais abstratos, naturalizados pela história e por epistemologias reducionistas. Ao contrário das epistemologias modernas, a ecologia de saberes não só admite a exigência de muitas formas de conhecimento [...] e propõe que as desigualdades e hierarquias entre eles resultem dos resultados que se pretendem atingir com uma dada prática de saber.

Os objetivos a serem alcançados, se revelam na importância de se decodificar os sintomas ligados à doença para que se realize uma deliberação rigorosa sobre o melhor tratamento a ser utilizado. As hierarquias concretas, se justificam pelo fato de, dependendo da enfermidade, e da forma como cada corpo traduz a sua condição de doença, tanto as plantas fitoterápicas quanto os farmacológicos obterão graus de importância variados e, por isso, se constituem como hierarquias em movimento.

Além disso, Iara indica a sua avó como uma importante especialista na arte de curar dentre os seus familiares. Isso significa que os/as mais velhos/as são os mentores de intensos saberes fitoterápicos que os/as tornam figuras respeitadas pela comunidade.

8.3. “A gente usa muito remédio caseiro:” a medicina popular nas comunidades ribeirinhas

As receitas milenares garantem o equilíbrio e o bem-estar de muitos coletivos na Amazônia. Segundo Ceuci, Yebá e Jaci:

A gente usava muito remédio caseiro. Eu não lembro muito, mas eu sei que a mamãe usava mel, andiroba, era folha de goiabeira para fazer o mel, colocava bastante açúcar para a gente tomar. Hoje em dia, não. Tem xarope e a gente compra. E, também, ela dava bastante chá de hortelã para nós e outras coisas, mastruz. Muitas coisas o remédio da farmácia faz. Agora, muitas coisas o remédio caseiro também faz. Hoje em dia, tem remédio de farmácia que mata verme. Mas, antigamente, era mastruz com leite e fazia efeito, mesmo. Eu dou para os meus filhos remédio de farmácia, mas com seis meses eu tenho que dar de volta. E na colônia, não. Eu passava um ano, dois anos (CEUCI).

A gente usa muito remédio caseiro para tosse braba. Mel, andiroba, copaíba, aí, fazia o melado da folha do Jatobá. Era uma das coisas que a gente usava muito. Menino adocece muito de gripe e a arnica, folha da goiaba. Mais remédio caseiro. Não vou dizer que a gente não ia no médico. A gente ia, sim. Mas, o meu pai sempre gostou de chá (YEBÁ).

A minha irmã foi morar para a cidade, parou de tomar e ficou doente. E ela pediu uma garrafa [leite do Amapá] para o meu avô e toda a manhã ele batia na rede dela. Os remédios caseiros são melhores que o da farmácia (JACI).

Ceuci e Yebá, ao revirem as memórias de sua infância, lembram dos medicamentos caseiros preparados pelos pais. Uma variedade de espécies da flora se transformavam em ingredientes poderosos para a elaboração de distintas receitas fitoterápicas.

Segundo Ceuci e Jaci, a migração para o contexto citadino afasta as pessoas dessas práticas medicinais populares e as tornam consumidoras, portanto, de medicamentos industrializados. Dessa forma, percebemos que as especificidades geográficas determinam o perfil terapêutico de um determinado lugar. Ou seja, a proximidade com a floresta é um fator primordial para que as experimentações pelo universo das receitas populares possam ser executadas.

Todavia, tanto Yebá quanto Ceuci exemplificam que, para uma mesma enfermidade, os medicamentos caseiros são tão, ou mais eficazes que as composições farmacêuticas. Por isso, em suas visões, esses últimos não possuem devolutivas tão robustas quanto os fitoterápicos no âmbito do combate às doenças. Segundo Aracy, Anahí e Naiá:

O remédio da farmácia não faz efeito como o natural, do interior. O remédio da farmácia vem com várias coisas. A gente toma tanto e nunca fica bom. Remédio caseiro, não. Tira pela folha da copaíba³³. Até vende agora na farmácia. Um remédio que eles tiraram do remédio caseiro. Não é o melhor que tem? (ARACY).

Eu uso mais remédio de farmácia, porque eu não sei fazer remédio caseiro. A mãe do meu marido, que já é mais idosa, sempre ela faz remédio caseiro para as minhas filhas. Às vezes, o remédio caseiro se torna melhor que o de farmácia, ele reage até melhor (ANAHÍ).

Essas doenças como malária aparecem mais para a banda do elmo, lá para cima [afastada da comunidade ribeirinha]. Já é longe de onde a gente mora. A gente sempre tira a casca de copaíba, a gente passa o tempo todo tomando [...] Eu uso mais remédio caseiro que de farmácia. Porque, às vezes, a gente não tem dinheiro e é caro

³³ Da árvore da copaíba é extraído um óleo resina, de cor que varia de amarelo ouro a marrom, dependendo da espécie. Esse óleo tem sido utilizado desde a época da chegada dos portugueses ao Brasil na medicina tradicional (PIERI; MOREIRA, 2009, p.466).

remédio. Aí, a gente pega e faz remédio caseiro. A gente compra remédio da farmácia, toma e não faz efeito de nada. Aí, a gente faz caseiro e melhora (NAIÁ).

Aracy, Anahí e Naiá destacam as potencialidades dos medicamentos naturais, produzidos no interior. Esses últimos, exemplificados nas propriedades medicinais da copaíba ativados pelos saberes locais, que reagem melhor nos corpos adoentados e que foram adotados pelos estudos farmacêuticos.

Na visão Aracy, é evidente que a própria farmacologia se apropria dos conhecimentos populares para a fabricação de seus produtos. De modo que a saúde se tornou uma mercadoria, ao ser industrializada.

Lander (2005, p.14) explica que os saberes científicos estão associados a relações de poder com bases indentitárias geocêntricas e biológicas:

As sociedades modernas constituem a imagem de futuro para o resto do mundo, o modo de vida ao qual se chegaria naturalmente não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos.

Dessa forma, se estabelece um perverso paradoxo: ainda que os saberes das comunidades locais se tornem importantes moedas de troca pela lógica capitalista e neoliberal; esses coletivos possuem as suas lógicas naturalmente inferiorizados/as a partir de prismas geográficos, raciais e de gênero.

8.4. “Às vezes, eu não tinha dinheiro para comprar o soro e a minha mãe fazia chá travoso:” a arte de curar as lesões causadas pelo escalpelamento

Os relatos a seguir demonstram como a medicina popular alcança mulheres que foram acometidas pelo acidente de escalpelamento nas regiões mais remotas da Amazônia paraense. Andurá relata que:

Na época, eu sofri o acidente [escalpelamento] em 1991 e em 1995 [...] minha ex-nora foi e me levou no doutor e ele viu e falou que eu tinha que usar creme vaginal porque era muito bom. A pele da minha cabeça era comparada a uma vagina. Porque toda a vagina é muito sensível, não é só a de bebê. Então, eu tinha que usar o creme vaginal, porque eu ia me dar bem. E, graças a Deus, que foi. Porque, na hora que eu tenho algum problema, eu posso passar, que sara. A minha mãe fazia a banha da sucuri³⁴, ela fazia mastruz^{ou} o pó ou o sumo com sulfa³⁵ e passava na minha cabeça. Eu sou muito mais o remédio caseiro. Ele não tem muita mistura, ele é natural, o remédio

³⁴ Sua gordura é utilizada em diversas enfermidades [...] sendo um poderoso cicatrizante de golpes, feridas e operações (SILVA, 2008, p.348).

³⁵ Cresce como planta daninha em plantações (CAMPOS, 2014).

caseiro. Às vezes, eu não tinha o dinheiro para comprar o soro e a minha mãe fazia chá travoso, com casca de caju³⁶, casca de goiaba³⁷. Ela cozinhava e aí botava no sereno, para de manhã, lavar. Com 8 meses, sarou a minha cabeça (ANDURÁ).

Uma comadre minha que estava em minha casa, ela foi escarpelada, também. Quando descobriram que ela estava com o câncer, ela foi para casa e nós começamos a cuidar dela. O meu filho ouviu que aquele noni³⁸ era bom para câncer. Eu cozinhava e ele ralava bem eu passava no pano e lavava a cabeça e passava o pó onde estava o ferimento da minha comadre. Quando ela voltou com a doutora, a ferida, que estava crescendo direto, tinha parado de crescer. A médica falou que a planta impediu o crescimento do câncer. Foi um bom resultado, o câncer não espalhou. Conseguiram tirar e até hoje ela está boa. Então, é por isso que eu tenho muita fé nas plantas. Lá em casa, qualquer coisa que eu faço é remédio caseiro (ANDURÁ).

Andurá relata que foi acometida pelo acidente de escarpelamento ainda na década de 1990. Ao ir para uma consulta médica, a prescrição do especialista foi de que a mesma utilizasse uma pomada ginecológica para cicatrizar a lesão de sua cabeça. Em paralelo, os saberes medicinais populares se desenvolviam no âmbito do seu cotidiano. Por meio da elaboração de múltiplos medicamentos caseiros, compostos pela combinação de diversificados ingredientes e que driblavam a falta de dinheiro, necessária para comprar certos produtos de farmácia, através da criatividade.

Nesse sentido, tanto a lógica de pensamento científico, quanto a sabedoria popular possuem estruturas epistemológicas robustas que devem ser respeitadas de acordo com as suas especificidades.

No âmbito da ciência médica, a criatividade se manifesta ao deslocar as funções terapêuticas de um determinado medicamento, como ocorreu com a pomada vaginal que abandonou os seus princípios ginecológicos para cumprir uma função cicatrizante no quadrante da cabeça de Andurá que foi lesionado pelo escarpelamento.

A medicina popular, por seu turno, arquiteta um manancial de saberes medicinais ao catalogar as propriedades terapêuticas de uma variedade de animais e de plantas, por meio da empiria.

³⁶ É popularmente utilizado o chá das cascas com a finalidade anti-inflamatória, cicatrizante, antiglicêmico e afins (SILVA; ALMEIDA, 2013).

³⁸ O emprego tradicional do noni, usado há mais de 2.000 anos pelos polinésios, está atribuído aos efeitos relacionados com a atividade antibacteriana, antioxidante, antiviral, antifúngica, antitumoral [...] analgésica, anti-inflamatória [...] esse vegetal possui as suas folhas e especialmente seus frutos consumidos de diferentes formas (COSTA ET AL, 2013, p.346).

Assim, há etapas robustas de confecções dos medicamentos caseiros que não merecem que as suas lógicas sejam desprezadas. Banhas de animais, lascas de troncos de árvores e cascas de frutas, em determinadas condições e temperaturas, possuem as suas qualidades fitoterápicas potencializadas pela inteligência popular. Um ritual de cura que não está apartado de um fenômeno de maturação ambiental. Uma vez que, ao realizar experiências com cada ingrediente conquistado por meio de excursões diárias pela floresta, se oportuniza um aprendizado intenso sobre os labirintos de árvores, os hábitos de vida de animais e os segredos das plantas.

Desta forma, há uma evidente consciência ambiental no âmbito da medicina popular como aponta Juruti:

A minha mãe que cuidou da minha cabeça [acidente do escalpelamento]. Ela ia para o mato, tirava a casca do tronco da árvore para lavar a minha cabeça. Tirava aquele pó e passava por cima, para sarar. Tirar a casca da mangueira, do caju, da goiabeira. Pega a casca, seca no sol, bate para tirar o pó e botar encima da cabeça e o pau vai só renovando. Porque a mãe não tirava tudo assim e ela não deixava morrer a árvore. Porque, se for descascar todinho o pau, morre. E ela fazia desse pó, um chá, para lavar a cabeça e não só aliviava, como sarava a ferida. [...]Ela fazia o chá da verônica, para aliviar, o chá da andiroba. Eu faço o chá do limão, eu faço o chá da babosa, o chá da arruda, eu prefiro o remédio caseiro que o da farmácia. Eu faço o chá do alho, para a criança quando está com dor de barriga (JURUTI).

Juruti afirma que as substâncias fitoterápicas utilizadas para recuperar o seu couro cabeludo, lesionado pelo acidente de escalpelamento, também eram encontrados na mata.

Assim como Andurá, as lascas de troncos de árvores, como a mangueira, e o chá de frutas travosas eram as principais receitas executadas pela sua mãe, que se revelou uma verdadeira curadora, que sabia aliar os princípios medicinais da flora sem, no entanto, explorar a natureza de forma predatória.

Ao percebemos que as técnicas medicinais populares de Juruti e de Andurá se cruzam, é notável que há um acervo terapêutico popular que guia o cotidiano das comunidades ribeirinhas, ainda que em distintas realidades.

No mais, as relações intergeracionais garantem a renovação sistemática desses conhecimentos que agregam novas experiências, receitas reinventadas e inovações nas lógicas de preparo.

8.5. “A minha avó era parteira:” o papel das parteiras nas comunidades ribeirinhas

As parteiras são as verdadeiras guardiãs de muitos coletivos na Amazônia. É por meio de suas mãos, que vidas não são apenas geradas, mas também preservadas. Segundo Amanacy:

Eu tive 9 filhos. Todos em casa. Lá [na comunidade ribeirinha de Santa Maria], tem uma parteira muito famosa, só que ela já não trabalha mais porque ela já está muito velinha. Ela ainda chegou a fazer dois partos meus. A gente usa muito da madeira, do pau. Olha, o chá mais usado para quem está com dor no estômago é o chá da planta preciosa que dá no mato. É um cipó, a folha da preciosa. Se estiver com dor, pode fazer o chá que passa na hora (AMANACY).

A minha avó sabe muitas receitas. É só perguntar para ela qualquer coisa que ela sabe. A minha avó era parteira, quando ela era mais jovem. Hoje, ela só puxa as barrigas das grávidas. Então, ela sabe e minha mãe também sabe os remédios caseiros. Tem uma receita que eu detesto, que ninguém gosta, que é um chá de uma cebolinha, depois que você toma, você vomita tudo o que tem no estômago. Ela é boa para fazer uma lavagem no estômago. Tem também uma receita de limão com mel que a gente toma quando está com muita gripe. E tem o azeite, o azeite com andiroba e passa quando a gente está gripado, diz que é o melhor remédio. Tem outro remédio, também do Amapá que é branco igual a leite. Tem também um outro leite que é para ataque de verme, tem a verônica que a gente pode tomar que é para anemia que a gente pode se assear, também. Cedinho da manhã, umas 5 horas ou 6 horas, ela [avó] já aparece com uma colher de azeite para a gente tomar com andiroba (JACI).

As parteiras possuem um papel de destaque no cenário amazônico. Segundo Priore (1995), a prática dos partos não se resume à literatura médica pois há uma cultura feminina, que pulsa nas esferas naturais, sociais e culturais, paralela à medicina cartesiana. O papel da parteira cumpre a função de fortificar a autonomia do corpo feminino, ao mesmo tempo em que estimula relações de solidariedade, entre as mulheres, ao descortinarem uma vivência feminina que foi eclipsada pelo pensamento científico. Nesse sentido:

Nenhuma significação era neutra no momento do parto. A participação de outras mulheres, a crença e a devoção religiosa, a exclusão de elementos supersticiosos e os recursos domésticos ou médicos revezavam-se para salvar mães e filhos (PRIORE, 1995, p.255).

Muitos são os relatos de educandas que já vivenciaram a experiência dos partos, seja na condição de parturiente ou de parteira. Em ambas as situações, a comunhão, a criatividade e o diálogo são elementos que se materializam nos

cuidados não apenas com o corpo feminino, mas com o próprio ambiente em que o mesmo se encontra.

Assim, chás, massagens, técnicas de cauterização do cordão umbilical e de movimentos sob o abdômen da mulher, após o trabalho de parto, são saberes femininos que inspiraram a própria medicina cartesiana. Dentre os chás, algumas educandas, que já realizaram inúmeros partos em suas comunidades, lembram com detalhes de infusões para auxiliar o funcionamento do útero durante o nascimento da criança.

Nesse contexto, espécies de plantas povoam o imaginário de uma medicina popular feminina, a qual guia as maneiras corretas de se aproveitar os benefícios da flora, as dosagens e as combinações certas de múltiplas substâncias naturais para o combate às enfermidades que perturbam as comunidades.

8.6. “Você está no seu tempo e está com o corpo aberto:” os mistérios do corpo feminino compartilhados pelas mulheres ribeirinhas

Os corpos das mulheres são permeados por segredos, enigmas e superstições que são vivenciados e propagados pelas educandas ribeirinhas em suas localidades.

Nas palavras de Ceuci e de Jaci:

Quando a pessoa está menstruada, a pessoa tem que ter muito cuidado. A pessoa quando está menstruada, tem que ficar de resguardo, não pode passar por cima de rio. A mulher tem que se resguardar de muita coisa. Tem gente que não. Sai e não está nem aí. A minha mãe quando saía, ela passava por cima de rio. Aí, ela descobriu que tinha uma criança dentro dela. Aí, a minha avó era parteira, a mãe do meu pai. Ela botou um negócio grande preto, como se fosse um rabo de cachorro, bem cabeludo e com dente ele foi colocado na água quente e ele abria a boca. Aconteceu com ela. Por isso que, quando a gente ficava menstruada, ela não deixava a gente sair. Tem um peixe que o meu pai fala que toda a vez que tem uma lagarta, que a mulher não pode passar menstruada por cima dela, ela cria lagarta. Aconteceu com uma mulher que passou menstruada, a mulher era virgem, nunca ficou com homem nenhum. Ela engravidou e pegou uma pisa em tudo que foi canto. Quando ela teve mesmo, foi um saco de lagarta (CEUCI).

Uma mulher teve uma cobra. Ela ficou grávida só que, quando ela foi ter o bebê dela, todo mundo ficou surpreso. Porque tinha uma criança, mas tinha também uma cobra. Aí, perguntaram o que iam fazer com essa cobra. Se iam matar ela e ela disse que não, disse que era para deixar ela. E falam que essa cobra, ela fica ao redor da casa da mãe dela, sempre ela fica. Eu não sei se essa mulher ainda é viva mas, eu espero que não. Mas, dizem que a cobra era muito

mansa e que ela reconhecia quem era a mãe dela então, ela sempre ficava lá e as pessoas se assustam (JACI).

Ceuci e Jaci explicam os cuidados que o corpo das mulheres devem assumir durante o período menstrual e as consequências, caso tais conselhos não sejam seguidos.

Nos dias que correspondem à menstruação, se acredita que o corpo da mulher está extremamente vulnerável ao meio ambiente bem como os fenômenos naturais que o permeiam. Por isso, segundo as educandas, os corpos que estão no período menstrual, não podem entrar em contato com animais e muito menos pisar descalças em qualquer lugar. Caso essas precauções sejam descumpridas, a punição será o padecimento do corpo feminino em meio a partos atípicos e complicados testemunhados por parteiras experientes.

A própria Ceuci ressalta que a sua mãe vivenciou um desses castigos ao gerar uma criatura que se assemelhava à espécie dos caninos, além de mencionar uma moça que deu à luz a lagartas enquanto que Jaci rememora a história de uma mulher que concebeu uma criança junto a uma cobra.

Priore (1995) afirma que o corpo da mulher, durante todo o decurso da história, é metaforicamente comparado a terras desconhecidas. Mistérios biológicos que se mesclam a enigmas sociais e antropológicos.

Um outro aspecto ressaltado no relato de Ceuci repousa nas relações intergeracionais que são palcos de segredos, de saberes, de precauções e de orientações a respeito das incógnitas que permeiam o corpo feminino e que são repassadas de mãe para filha.

Assim, o útero em determinados momentos, pode ser visto como o órgão gerador de novas vidas e, de outros, acaba por se vestir de um símbolo de maldições. Ambas estão atreladas especialmente à desobediência, ou à candura por parte das mulheres. Nesse sentido, é evidente que as características biológicas da anatomia são utilizadas como pretexto para justificar o comportamento feminino. Informa Andurá:

Quando eu ficava menstruada, eu tinha vergonha de falar. Eu não dizia mesmo. Mas, o meu pai reconhecia quando eu estava menstruada. Aí quando ele chegou da roça, me viu com uma lata d'água na cabeça. Aí ele tirou da minha cabeça e falou para eu não fazer mais isso. Porque, para ele, eu estava com o corpo aberto. Você está nos seus tempos e está com o corpo aberto. Olha a vergonha! Eu passei dois dias trancada no quarto. Eu não saía mais, só quando ele não estava. Quando ele chegava, eu entrava no

quarto, de novo. E ele dizia para a mamãe que ela não podia me obrigar a fazer as coisas doente. E quando eu comecei a menstruar, toda a hora eu queria tomar banho. Só vivia na água. E aí a minha mãe descobriu. Quando a minha mãe ganhava bebê, ninguém ia nem na porta do quarto, minha mãe tomava bênção só de longe (ANDURÁ).

É evidente no relato de Andurá a vergonha e o pudor que permeiam o período menstrual para as mulheres ribeirinhas. Nessa fase, a educanda afirma que era impedida pelo seu pai de realizar as tarefas diárias, pois, segundo ele, “você está nos seus tempos e está com o corpo aberto.”

A abertura do corpo feminino, simbolizada pelo período menstrual, era sinônimo de cuidados redobrados com a sua sexualidade. Por isso, a ela era proibido estabelecer qualquer forma de contato com o sexo oposto, mesmo que fosse o próprio pai.

É interessante notar como as especificidades fisiológicas dos corpos das mulheres, por não fazerem parte do universo biológico dos homens, são catalogadas como enfermidades e aberrações. Neste ensejo, tanto a maternidade quanto a menstruação são motivos para que a submissão natural das mulheres, com relação aos homens, seja justificada e validada.

Nas palavras de Priore (1995, p.30):

Os ciclos menstruais, as gestações, os males da madre eram criteriosamente cadastrados para que se sublinhassem as diferenças sexuais [...] desvios, doenças e acidentes vinham sancionar os defeitos, os excessos ou a anormalidade de suas fisiologias.

Ainda segundo a historiadora, a ciência médica buscava mapear as características biológicas e anatômicas específicas das mulheres para alicerçar os discursos deterministas que giravam em torno da imagem feminina.

Em outras palavras, à anatomia das mulheres, eram aderidos estatutos morais e metafísicos que a condenavam a uma mera condição procriativa. Assim, a ela eram proibidos os direitos de desenvolverem uma sensualidade, uma sexualidade e uma liberdade corporal. Estando confinadas, dessa forma, a um perverso pudor sobre os seus próprios corpos que as aderiam ao confinamento e à privação da própria autonomia.

8.7. “Para mulher, eu faço garrafada:” o segredo das garrafadas que curam nas comunidades ribeirinhas

As garrafadas envolvem conhecimentos sobre botânica e fitoterapia. Para Amanacy:

Lá [em Porto de Moz] eu faço garrafada. Para a mulherada, eu faço garrafada. Tem a Verônica³⁹, o ipê⁴⁰, o jatobá⁴¹, o acapu⁴², barbatimão⁴³, saracura⁴⁴, são muitas. Aí, eu faço garrafada para as mulher lá tomar. A garrafada é muito importante porque têm muitas mulheres que se queixam de dor de artrite, de dor de cadeira, de infecção de urina. Aí vai para o hospital e o médico passa remédio de farmácia, toma e não fica boa. E a garrafada, não. Você toma e fica boa. Eu tenho mais fé no remédio caseiro no que o da farmácia. Homem e criança podem tomar, também. Criança, se tiver infecção de urina, porque não é só gente grande que tem (AMANACY).

Amanacy demonstra em seu relato que costuma preparar garrafadas para a sua comunidade ribeirinha em Porto de Moz. Ao elencar os ingredientes fitoterápicos para o preparo desse medicamento natural, o destaque é para a variedade de plantas que a educanda conhece e conduz com maestria. Ressalta, ainda, que possuem como público alvo as mulheres que sofrem de dores na coluna e de infecções, embora as crianças e os homens não estejam impedidos de também consumir a garrafada.

Para Camargo (2010), a garrafada é um importante símbolo da medicina popular. Sua história possui origem de muitos séculos e ocupa um lugar de destaque nos registros dos medicamentos brasileiros. São bebidas compostas por plantas que combatem enfermidades de cunho físico, mental e espiritual. Assim, considera que a medicina popular volta os seus olhares para o mundo sociocultural e as representações simbólicas. As propriedades da flora alcançam um patamar sacro e místico evidenciando que o conceito de saúde deve ser pautado nas condições físicas, mentais e espirituais da pessoa enferma (CAMARGO, 2010).

Dessa forma, Amanacy desenvolve princípios terapêuticos importantes para a saúde da mulher ribeirinha. A sua afirmação de que os alto custos do medicamento de farmácia somados aos resultados insatisfatórios, demonstram que a medicina

³⁹ Combate a inflamação no útero, a anemia, a hemorragia, a gota e a asma (CARMO, *et al*, 2015).

⁴⁰ Anti-inflamatório (CARMO, *et al*, 2015).

⁴¹ Compõe a garrafada leite do Amapá (CARMO, *et al*, 2015).

⁴² Combate a hemorroida, a diarreia e a dor na coluna (PINTO, 2008).

⁴³ Combate a diarreia, hemorragia, a gastrite e é anti-inflamatória (CARMO, *et al*, 2015).

⁴⁴ Tem um potencial antimalárico (OBASE, 2006).

popular deve ser reconhecida e respeitada como um importante fator de qualidade de vida.

8.8“Ele fez uma reza, ele era índio:” a pajelança como uma das faces da medicina popular nas comunidades ribeirinhas

Mesmo com a presença da medicina científica, outras práticas de cura, como a pajelança, resistem no território amazônico. Nas palavras de Andurá:

Ele [filho] chorava que era uma dor de barriga que ele sentia. Tinha um senhor que entendia de remédio. Ele examinou e disse que a doença estava no intestino do meu filho. “Então, nós temos que cuidar do intestino dele” e começou a fazer um chá e o meu filho ficou bom. Hoje, ele tem 39 anos, o meu caçula. Esse senhor que fez o remédio já morreu. Eu já tinha levado o meu filho no hospital e não deram jeito. E ele chegou lá, ele fez uma reza, ele era índio, ele tinha dessas coisas. Eu sei que o meu filho ficou bom. Graças a Deus. Ele disse que é uma febre que dá no intestino e que infecciona o intestino da criança(ANDURÁ).

O relato de Andurá nos transporta para a realidade dos/as curandeiros/as na Amazônia. Ao presenciar o seu filho com um grave problema gastrointestinal, a educanda resolve recorrer à sabedoria dessa importante personagem para as comunidades populares na Amazônia. Para ela, os processos terapêuticos assumidos pelo curandeiro se traduziram em uma reza combinada à recomendação de um chá, para que seu filho pudesse combater a enfermidade que o estava perturbando e que nem a medicina científica conseguiu solucionar. Levando a crer que se tratava de um problema espiritual manifestada na forma de “uma febre intestinal.”

Maués (1994) destaca que uma das faces da medicina popular na Amazônia é a pajelança. A sua fase seminal está intimamente relacionada à origem dos povos originários da Amazônia. Especificamente, se destacam as práticas milenares de cura da tribo tupinambá que com o passar do tempo experimentaram um sincretismo a partir de influências tanto negras quanto brancas em seus rituais de cura.

Nesse sentido, “a pajelança cabocla se fundamenta na crença nos ‘encantados’ seres invisíveis que se apresentam durante os rituais incorporados no pajé (isto é, xamã)” (MAUÉS, 1994, p.73) e que, por isso, transitam entre os mundos terrenos e espirituais. Ele explica que:

A pajelança cabocla é um forma de culto mediúnico constituído por um conjunto de crenças e práticas muito difundidas na Amazônia, que já têm sido estudadas por outros pesquisadores [...] esse culto, que hoje se integra

em um novo sistema de relações sociais, incorporou crenças e práticas católicas, kardecistas e africanas, recebendo atualmente uma forte influência da umbanda (MAUÉS, 1995, p.75).

No âmbito da medicina popular amazônica, a pajelança divide a sua importância social com outros/as especialistas/as, como as parteiras e os/as benzedeiros/as, que não possuem o seu protagonismo inferiorizado pela presença de postos de saúde e de hospitais nesses territórios.

O ato de benzer, assim, está diretamente relacionado com o imaginário costurado em torno da palavra feitiço. Aracy descreve essa última da seguinte forma: “se a pessoa está doente e ninguém descobre qual é a doença, já é feitiço.” O benzedeiro assume um papel social de extremo respeito, no âmbito da convivência social em comunidades ribeirinhas

Místicas, imaginários e lógicas próprias gravitam em torno do benzedeiro que encontra em sua maturidade, um sinal de sabedoria, de respeito e de preservação de seus ensinamentos que fluem de maneira intergeracional no âmbito da convivência com a comunidade.

Assim, os chás, as garrafadas e os saberes dos corpos femininos são mediados pela presença das parteiras, curandeiros e pajés. Estes últimos, realizam uma tessitura entre o mundo terreno e o imaginário, ao viajarem por outros mundos espirituais.

A classe hospitalar, para mim é muito bom. Eu não tinha o conhecimento de muita coisa; hoje eu tenho mais conhecimento. A gente vai aprender tudo o que tem lá na roça na aula. Tem uma ligação entre região urbana e região rural.

(ANDURÁ-ESPAÇO ACOLHER, 2017).

9-SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS EDUCADORAS DO ESPAÇO ACOLHER

As formas como as educadoras da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher dialogam, em suas práticas pedagógicas, com os saberes das educandas ribeirinhas, cartografados nas seções anteriores, serão apresentadas a seguir.

9.1-Concepções teóricas que embasam as práticas pedagógicas das educadoras

As educadoras relatam sobre os referenciais teóricos que vão desde a educação popular, passando por bibliografias específicas de suas áreas de conhecimento. Elza informa:

Eu fui começar a entender a educação popular na construção do meu TCC. Eu comecei a ler o Gadotti, eu comecei a ler o Arroyo, eu vim aprender Freire no NEP. Porque, em sala de aula, o professor dizia que nós éramos da pedagogia, já tínhamos lido muito Freire e não precisávamos ler ele. Uma pedagogia humana, uma pedagogia libertadora, uma pedagogia transformadora, que prega a amorosidade. Quando a gente conversa com elas [educandas],

quando a gente ouve, quando a gente valoriza os saberes dessas mulheres (ELZA).

A educadora destaca a importância de seu Trabalho de Conclusão de Curso enquanto uma crucial ferramenta de formação profissional. Intelectuais como Miguel Arroyo, Moacyr Gadotti e Paulo Freire fizeram parte das leituras bibliográficas, por ela realizadas, a fim de fundamentar os seus estudos. Em seu relato, um nome se destaca: Paulo Freire. Elza menciona algumas categorias freireanas que estão aderidas às práticas de educação popular na Classe Hospitalar/NEP: humanização, libertação, transformação e diálogo.

Freire (1987) entende que um/a educador/a humanista deve fomentar um pensamento autêntico, se negando a apenas despejar conteúdos, sobre os/as educandos/as, de forma a acreditar na capacidade criadora humana. Por isso, a educação “comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação [...] tem [no diálogo] a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade” (FREIRE, 1967, p. 41). O autor também explica que, no âmbito da educação popular, dialogar é proferir palavras que fazem sentido para a realidade de um determinado coletivo, uma vez que exprimem as suas dores, a sua fome e a sua luta.

Quando Elza ressalta as conversas que são tecidas com as educandas do Espaço/Acolher NEP, aponta que não se trata de uma pedagogia abstrata e sim, uma prática social livre, crítica e protagonizada por corpos conscientes (FREIRE, 1967). Um corpo, em exercício de consciência, capaz de transformar a realidade, pois intervém no mundo de múltiplas maneiras: sejam estéticas, éticas, científicas ou transformadoras (FREIRE, 1997).

A educadora Eneida traz, por sua vez, referenciais teóricos do campo da linguística:

A gente tem que ir primeiro para a prática, para poder entender Paulo Freire. No meu curso, a gente não trabalha tanto Paulo Freire. Nós trabalhamos em uma disciplina, só, mas foi muito superficial, muito breve. As leituras que eu fiz com ele, elas me ajudaram bastante em alguns trabalhos que eu fiz. O Marcos Bagno fala sobre a variedade linguística, sobre a norma padrão que todo mundo impõe e que não deve ser seguida à risca, porque existem pessoas que falam de forma diferente e não está errado. É só uma variedade, é diferente e é algo que deve ser respeitado. Eu sempre levo isso para elas [educandas] (ENEIDA).

A educadora destaca a importância da prática educativa para se compreender os preceitos freireanos. Segundo ela, Paulo Freire também é um intelectual que foi fragilmente discutido em seu curso de licenciatura. No entanto, isso não a impediu de realizar leituras freireanas e publicar trabalhos acadêmicos embasados em seus escritos.

Teóricos da linguística fazem parte de seu acervo bibliográfico como Marcos Bagno que se debruça sobre as discussões referentes ao preconceito linguístico no Brasil e critica o fato de apenas uma modalidade linguística ser considerada como válida: a que é estudada nas escolas, explicada pela gramática e catalogada nos dicionários. Qualquer outra forma de linguagem que tangencie desse tripé é marginalizada (BAGNO, 2007). Assim, o preconceito linguístico:

Se deve simplesmente a uma questão que não é linguística, mas social e política [...] [As camadas populares] pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso aos bens culturais e à educação formal da elite, e por isso a língua que elas falam sofre mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas (Bagno, 2007, p.40).

Essas discussões atreladas às variações linguísticas constituem a preocupação de Eneida, ao buscar o referencial teórico de Bagno para a alicerçar a sua prática educativa. De forma a ressaltar a desmistificação da neutralidade da educação.

Esses e outros preconceitos, presentes na educação escolarizada, são amplamente debatidos por Freire (1989) em algumas de suas obras, que analisa a relação entre as estruturas de poder e a educação, com um olhar para os oprimidos. É um modelo educativo socialmente engajado que Eneida busca em seus referenciais, procurando leituras que a conduzam ao respeito, ao aprendizado e que emanam das múltiplas fonéticas presentes nas culturas gramaticais das educandas da Classe Hospitalar/NEP.

Violeta, por sua vez, relata sobre o seu embasamento teórico:

A gente trabalha a teoria de Paulo Freire sem citar o Paulo Freire. A sequência didática está muito mais próxima da realidade do/a aluno/a. Às vezes, a gente faz aquele cronograma dentro da sequência, porque o próprio nome já diz: é uma sequência, você tem que ter um processo de avaliação. Daquela sequência, pode surgir uma outra sequência. Vai envolver a matemática, uma introdução de física. A sequência didática é uma ferramenta muito boa porque você vai adaptar mais ainda aquilo que vai ser trabalhado, com aquilo que o aluno está precisando. Então, a sequência didática é bem direcionada e você consegue flexibilizar mais ainda com a metodologia. Olha, quando as alunas chegaram aqui, a maioria não

sabia chegar na frente do computador, elas tinham medo. Quando eu fui para o Acolher [Espaço Acolher], foi aí que eu fiz essa inclusão digital no computador de verdade. Que aí, eu fui mostrar para elas como digitar, como utilizar a ferramenta de pesquisa para a sala de aula e também para a vida delas. Elas começaram a se deslumbrar com o computador em geral. A partir daí, eu fui introduzindo também a questão do que era trabalhado com as séries delas (VIOLETA).

Para Violeta, ainda que não seja mencionado, Paulo Freire está presente nos eixos teóricos que fundamentam a sua prática. Ela menciona a sequência didática, projeto pedagógico adotado pela Classe Hospitalar/NEP do Espaço Acolher no ano de 2017, de forma a mostrar pontos de aproximação entre a sequência didática e o pensamento freireano: a) uma relação com a realidade das educandas; b) a necessidade de se realizar um planejamento que, no entanto, seja flexível e c) uma perspectiva interdisciplinar a partir das problemáticas levantadas pelas educandas.

Violeta ilustra esses elementos ao exemplificar a sua atuação, no campo da informática educativa, com as educandas. Para ela, os equipamentos tecnológicos, se utilizados com rigor e responsabilidade, condensam todos os elementos pedagógicos anteriormente citados e possibilitam às educandas não apenas exercícios de estudo e de pesquisa virtuais, como o direito de interagirem socialmente a partir de conexões locais e globais promovidas pelas redes sociais.

Elena informa que o seu embasamento teórico se constitui da seguinte forma:

O que determina a minha metodologia é embodiment⁴⁵, meio que corporificação do significado. É uma espécie de enredamento do sensório, do corpóreo, do mundo material e que também tem as suas bases no materialismo histórico dialético e Vygotsky. Eu leio muita coisa com base nele. Raízes sócio históricas continuam me inspirando muito. Eu passei três anos do meu curso sem ter conhecimento da importância de Paulo Freire para a educação nacional e internacional, Eu só fui descobrir, quando eu conheci um professor que voltou do doutorado na UNICAMP em educação matemática. E esse professor tem fortes bases freireanas e ele ministrou uma disciplina para nós em educação matemática. E eu passei a ler os livros dele. No que que eu tentei me concentrar? Como essa prática, que envolve conhecimentos que a gente pode compreender como matemáticos, como essas práticas são significadas pelas alunas (ELENA).

Elena cita a educação matemática, como um dos principais eixos teóricos por ela adotado, que se debruça sobre os escritos de Vygotsky (2001) e de autores de bases do materialismo histórico e dialético, além de ser uma importante ponte para que ela tivesse contato com os escritos de Paulo Freire. Ao dialogar com os livros

⁴⁵ Incorporar o conhecimento (SCHROEDER, 2007).

de Vygotsky (2001), a educadora apreende deste autor, que o conhecimento não está apartado das experiências históricas e sociais dos sujeitos e que há uma relação dialética entre os conhecimentos.

Essa dialética entre os conhecimentos, também é debatida por Freire (1985) ao refletir sobre o processo de construção do conhecimento, bem como ao afirmar que o ser humano é um corpo consciente e que está enredado a tramas históricas e sociais, ou seja, “o que fazer educativo, como qualquer outro que fazer dos homens/mulheres, não pode dar-se a não ser dentro do mundo humano, que é histórico-cultural” (FREIRE, 1985, p.52). Uma tomada de consciência que é condicionada pelos elementos da própria realidade, enquanto agem sobre o mundo. Assim, tanto educador/a quanto educando/a estão diante de objetos cognoscíveis que os/as mediatizam e que ensejam um trabalho de coparticipação e de diálogo (FREIRE, 1985).

Nessa direção, Vygotsky (2001) enfatiza a importância da palavra, que se torna um signo mediador no processo de construção dos conceitos que orientam as interlocuções dos seres humanos com o mundo, ou seja, processos educativos não se resumem à memorização uma vez que se edificam a partir das relações entre os sujeitos e os objetos de conhecimentos aderidos a contextos históricos e sociais.

Assim, Elena busca se familiarizar com os preceitos teóricos de Vygotsky que se aproximam de Freire, porque destacam a importância da construção do conhecimento em âmbitos históricos e sociais e que não se resumem ao saber científico, mas a outros saberes que fluem para a além dos muros da escola. Enfatiza, assim, o diálogo e a coparticipação, em um processo educativo significativo e divorciado de prescrições e memorizações que costumam dominar o processo de ensino.

9.2-Estratégias pedagógicas que possibilitam a interação entre os saberes populares

Neste tópico, iremos nos debruçar sobre as escolhas pedagógicas, feitas pelas educadoras da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher, para que o diálogo entre o saber popular e o saber científico tome corpo. Segundo Elza:

A gente sempre compartilha o que a gente está trabalhando e, assim, vai construindo a partir dos saberes das educandas. Partindo do que elas sabem e trabalhando do contexto em que elas vivem. A contextualização é relevante. O Espaço Acolher acaba por

desenvolver a educação do campo. Ele não impõe a realidade urbana para elas. Por mais que elas estejam na cidade, a gente tenta trazer a realidade ribeirinha. Sempre a gente trabalha de forma multidisciplinar. A partir do cotidiano delas, a gente tenta trabalhar o português, a geografia, a história, a literatura. Há uma sintonia, um companheirismo entre o grupo (ELZA).

Elza ressalta o papel do compartilhamento no processo de tessitura dos planejamentos pedagógicos, que demonstra a autonomia que cada educadora possui ao arquitetar a sua didática. Porém, sem deixar de estabelecer uma cadência com os demais planejamentos que compõe a classe hospitalar/NEP. Estratégias pedagógicas que partem da realidade ribeirinha das educandas da classe hospitalar/NEP, de seus saberes populares e garantem o protagonismo pedagógico das mesmas.

Observamos que não há uma visão urbana sobre as leituras referentes à realidade ribeirinha, mas sim o diálogo e o compartilhamento de diferentes pontos de vista. Dessa forma, todas as atenções estão voltadas para “a prática cognitiva dos corpos humanos lutando e pelejando, resistindo e tendo esperança” (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p.23) inauguram, assim, uma forma inteligente de reagir à opressão social. Dessa forma, há, no relato de Elza, uma preocupação em assimilar as vivências de vida das educandas, considerando que, sem uma contextualização local, não há como a educação popular se desenvolver.

Eneida aponta as situações limites, uma das categorias freireanas, por ela utilizada, como uma estratégia para dialogar com os saberes populares das educandas ribeirinhas.

Como no NEP, a gente sempre trabalha com as situações limites, com as meninas eu sinto muita dificuldade de arrumar um texto para debater com elas. O que é que eu fazia? Como eu sou de letras, eu elaborava algumas atividades, com alguns textos, para fazer interpretação de textos com elas. Trazer alguma letra de música, que falassem sobre algum tema mais polêmico, que tivesse relação com o contexto delas, também, como violência, e eu aplicava para a gente debater e fazer uma espécie de interpretação de texto com elas (ENEIDA).

Esse é o ponto de partida para que a educadora lance mão de textos e de letras de músicas que estejam coadunados à realidade das educandas. Processo que se apresenta, para Eneida, como um verdadeiro desafio.

Segundo Freire (1987), as situações limites estão diretamente relacionadas à forma como as camadas populares traduzem a realidade opressora enquanto um

contexto insuperável e que, por isso, precisam ser desveladas para assumirem uma postura crítica.

Os coletivos subalternizados necessitam, ainda, na visão de Freire (1987), reconhecer a sua condição de opressão de maneira a enfrentarem a cultura da dominação, a partir da mudança de percepção que projetam sobre os/as opressores/as. “Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (FREIRE, 1987, p.23). Por isso, para se inserirem criticamente, as camadas oprimidas precisam desvelar a realidade de opressão. Assim, as situações limites evidenciam a existência, de um lado, das camadas elitizadas que oprimem e, do outro, os grupos sociais historicamente negados. Eneida cita que a classe hospitalar/NEP debateu sobre o tema gerador “violência” com as educandas ribeirinhas, a partir de um olhar freireano.

Ao analisarmos os relatórios, realizados pelo grupo em conjunto com os registros que fizemos, a partir das observações participantes, notamos que o mapeamento das temáticas ocorre por dois caminhos: de um lado a aplicação das pesquisas socioantropológicas e, do outro, os momentos informais de diálogos, ambos com as educandas.

Oliveira e Santos (2015) explicam que se tratam de levantamentos referentes a aspectos socioculturais dos/as educandos/as, a fim de mapear os componentes do cotidiano do/a educando/a, tais como: o histórico de seu quadro de saúde, seus hábitos sociais e familiares e o seu grau de escolaridade.

Os momentos de diálogo, que ocorrem entre as educadoras e as educandas, para além dos encontros educativos, se realizam nos desjejuns das educandas que são realizados no refeitório do Espaço Acolher. De forma dialógica, desfilaram temáticas presentes na realidade ribeirinha, tais como: medicina popular, trabalho, gastronomia popular, técnicas de plantio, além de outros assuntos que envolvem questões emergenciais enfrentadas pelas mulheres ribeirinhas, entre as quais, as múltiplas formas de violência por elas vivenciadas nos contextos familiar e social e que representaram uma evidente situação limite (NEP-UEPA, 2017).

Sobre a forma como a temática “violência” foi abordada, Eneida explica:

Quando eu trabalhei sobre o tema gerador “violência”, eu trabalhei até uma música chamada “Meu guri.”⁴⁶ Só que a música era voltada para um contexto mais urbano, que é um menino criado na favela e entra no mundo da violência. Então, estava meio distante da realidade ribeirinha, não tem esse contato com periferia e tudo mais. Mas, eu procurei debater com elas, como é que ocorre a violência no lugar delas, que é diferente do que ocorre na música. Obviamente, porque ali falava de outro contexto, de um outro ambiente. Como eu trabalho muito com variedade linguística, eu sempre procuro relacionar com a linguagem delas, com a fala delas. Nesse dia, que a gente trabalhou sobre esse texto, eu procurei saber delas como é que acontecia as violências na região ribeirinha. Eu percebi que algumas tinham vergonha de trazer a fala ribeirinha para cá, para a cidade. Eu senti que elas tinham vergonha de falar algumas palavras. E não é só o caso delas, eu também já tive contato com outros ribeirinhos que têm essa relutância. Eu sempre converso com elas que não é errado, não é feio. Muito pelo contrário, é uma variedade que tem ser respeitada e tem que ser valorizada. Faz parte da cultura de um lugar, faz parte da cultura de uma região, tem que ser mais valorizada. Você está trabalhando com a mentalidade de um povo, com a cultura de um povo de uma região e você não pode dizer que não é (ENEIDASCH).

De acordo com os relatórios elaborados pelo grupo classe hospitalar/NEP, as estratégias pedagógicas utilizadas para se abordar a temática violência iniciaram com um “jogo da memória,” composto por pares de imagens que retrataram múltiplas situações de violência. A ideia era interpretar as leituras que as educandas da classe hospitalar/NEP fazem sobre as distintas faces da “violência”. Assim, à medida em que as educandas iam encontrando as imagens, com os seus respectivos pares, as educadoras instigavam o debate.

Na visão das educadoras, as educandas, ainda que testemunhem ou vivenciem formas de violência como relacionamentos abusivos, preconceito racial ou machismo, associavam apenas os altos índices de criminalidade, como os assaltos, à violência de fato. Em face disso, o relatório descreve que:

Problematizamos [com as educandas] comumente, que a violência também está presente nas instâncias jurídicas, governamentais e educativas. Especialmente, quando os dois primeiros não possibilitam a essas mulheres condições para que possam frequentar a escola. A qual, muitas vezes também apresenta violências maquiadas pelos comportamentos hostis de educadoras e educadores bancários, que utilizam a sua autoridade em sala de aula, em algumas instituições educativas, nas próprias comunidades ribeirinhas, para humilharem as educandas e educandos (NEP-UEPA, 2017).

Ainda segundo o relatório, o objetivo era despertar nas educandas reflexões referentes às múltiplas formas de agressões, sejam de cunho objetivo ou subjetivo,

⁴⁶ BUARQUE, Chico. Meu guri In: BUARQUE, Chico. **Almanaque**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1981. Faixa 3. 1. Disco de vinil.

por elas vivenciadas, tanto nos espaços domésticos quanto nas instituições públicas, seja no campo, ou na cidade.

Nesse sentido, Eneida utilizou a música chamada “Meu guri,” para destacar os contrastes que permeiam “a violência” tanto no contexto ribeirinho, quanto na esfera cidadina. De forma interdisciplinar, direcionou o olhar para o campo da linguística e utilizou o preconceito linguístico como norte para alavancar o diálogo com as educandas sobre a “violência.”

Ao levantar essa problemática, a educadora despertou no coletivo o reconhecimento da violência urbanocêntrica em relação às linguísticas plurais das comunidades ribeirinhas e apontou o desafio de se valorizar esses saberes linguísticos descriminalizados pela violência urbana. Fares (2003, p.86) destaca que:

Não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem [...] são essas vozes poéticas de múltiplos sotaques e línguas que fundam a Amazônia.

O processo dialogado com que a problematização foi conduzida por Eneida, exprime que as educandas da classe hospitalar/NEP, encontraram em sua pedagogia uma forma de sistematizarem as suas próprias resistências diante da agressão linguística que sofrem. Ao refletirem que não tecem processos de oralidade e de escrita equivocados. Ao contrário disso, descobrem que são formas criativas de materializarem as suas ricas culturas linguísticas ribeirinhas ainda que na cidade.

Nessa direção, Violeta problematizou as violências governamentais existentes tanto no campo quanto na cidade:

Ela [educanda Aracy] chegou aqui e estava com algumas rejeições à escola [...] Eu disse: vamos abrir o computador e acessar o site da uol e pedi para ela escolher uma reportagem. Ela escolheu uma que mostrava a situação de Ananindeua. [...] Era uma reportagem que falava da situação do saneamento básico em Ananindeua. Nós lembramos que Ananindeua foi para o “Fantástico” [programa jornalístico] como a pior cidade do Brasil em acesso à saúde, à educação e ela lembrou que ela havia assistido. Eu pedi para ela separar o tema da reportagem e o título. Eu ia fazendo as perguntas e ela ia respondendo. Ela disse que havia vários problemas no município dela, ela foi descrevendo e refletindo sobre a forma como isso afetava a comunidade. Perguntei se tinha algum movimento, alguma organização da comunidade para reivindicar sobre isso e ela disse que estava participando de um grupo da igreja que estava começando a discutir. Então, aí já saiu uma aula de geografia, uma aula de sociologia, já saiu uma aula de filosofia, já saiu uma aula de

história. Por que era assim, antes? Com o tempo, o que é que está mudando? Então, já saiu a nossa atividade (VIOLETA).

Violeta relata os recursos didáticos utilizados para conduzir a temática “violência governamental” no âmbito da informática educativa. A partir de um texto jornalístico, encontrado em um site de notícias, que relatava os problemas de infraestrutura enfrentados pelo município de Ananindeua, Violeta realizou o exercício de problematizar o descaso governamental no território amazônico. Alguns aspectos importantes são levantados no relato de educadora: a) o caráter político de sua prática educativa; b) as múltiplas possibilidades de se desenvolver encontros educativos de caráter interdisciplinar e c) as relações de vivências e saberes nos níveis locais e globais.

O sentido político da pedagogia de Violeta se encontra na forma como ela instigou o diálogo. Por meio do questionamento, a sua estratégia pedagógica permitiu à educanda Aracy sistematizar as práticas de resistência, perpetradas por sua comunidade, para lidar com as carências de infraestrutura de seu município. Assim, como o caráter interdisciplinar de sua prática pedagógica é evidenciado ao promover a interação entre áreas do conhecimento como a história, a geografia e a sociologia a partir de reflexões sobre o cenário político amazônico. Além disso, a educadora faz conexões entre as realidades locais e globais, ao estabelecer uma ponte entre o cenário político e cultural ribeirinho com o urbano do município de Ananindeua.

Sendo assim, designar elos entre as realidades locais e globais é uma das bases, na definição dos planejamentos didáticos de Violeta:

O primeiro projeto que foi trabalhado com elas é a questão da realidade delas. Só que elas têm uma outra realidade, quando elas chegam aqui [Belém]. Então, não é só o barco. Quando elas chegam aqui, elas não andam de barco. Elas têm as ruas, elas têm o shopping que elas adoram. Então, a gente tem que trabalhar com elas o global e não só a realidade delas. Até porque elas estão em uma região altamente globalizada. Mostrar que elas podem usar a tecnologia por outros horizontes. Talvez não usem quando estão lá. Mas, usam quando estão aqui (VIOLETA).

Para Violeta, a globalização, em uma perspectiva de interações em rede, não pode ser marginalizada no âmbito dos planejamentos pedagógicos da classe hospitalar/NEP uma vez que as educandas se deparam com novas realidades ao chegarem ao ambiente citadino.

Ao afirmar que outras geografias devem ser fontes de reflexão, no decurso do processo educativo, Violeta demonstra que o conhecimento não se resume aos saberes ribeirinhos, ainda que eles sejam tão importantes quanto outras vivências. Assim, Violeta demonstra, por meio de estratégias dialógicas, como os saberes populares e os saberes escolares interagem na classe hospitalar/NEP:

A Juruti [uma das educandas] que, quando chegou [Em Belém], fez um escândalo no ônibus: “essa caixa vai virar”! Acostumada a andar de barco, nunca saiu do município dela. Até que ela sofreu o acidente e se tratou usando os recursos da floresta. Então, agora que ela veio. É a mesma coisa se você for para lá. Você vai estranhar o barco, eu vou virar. Então, as realidades são diferentes. Você aprende muito mais, com certeza [...]Elas contam como faz a farinha, porque tem a farinha amarela e a farinha branca. E eu disse que já vendia a farinha embalada no mercado e elas pensavam que era só na feira. Então, são as duas realidades que começam a produzir o conhecimento. A minha experiência em comunidades ribeirinhas em Macapá serviu como base, para eu me aproximar mais delas. Foi a realidade que eu trouxe de Macapá, que me aproxima mais delas, não o fato de eu ser professora de geografia. Eu conheço algumas partes da floresta e elas perguntam se eu já fui lá. Aqui a questão da floresta é bem maior. A questão do ribeirinho, do caboclo da floresta é muito mais enraizada (VIOLETA).

Violeta cita os impactos que as educandas ribeirinhas experimentam, ao se depararem com realidades tão diferentes da sua, como o contexto citadino. A educadora mostra, assim, que a classe hospitalar, apesar de se encontrar em uma geografia urbana, não está desconectada das florestas amazônicas. Afinal, segundo ela, “são as realidades diferentes que produzem novos conhecimentos a partir do aprendizado mútuo.” Saberes populares como os agrícolas e os medicinais, são o ponto de partida para que as educandas ribeirinhas entrem em contato com novos conhecimentos por meio da sistematização, da interação e da resignificação entre os seus saberes e as leituras de mundo científicas e urbanas.

Ainda para Violeta, a classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher inspira uma realidade cabocla que ela aprendeu a dialogar não por conta do seu saber científico, adquirido nas universidades, mas pelas experiências pessoais, paralelas à realidade acadêmica, que encontraram no cenário amazônico, um palco para os seus acontecimentos.

Nesse ensejo, ainda seguindo o planejamento permeado pelo tema gerador “violência”, conforme o relatório da classe hospitalar/NEP, o próximo passo foi o de abordar as autobiografias das educandas, a fim de que fossem a base para o

estabelecimento de diálogos com a história da Amazônia e com outras áreas do conhecimento, como a matemática. Descreve o relatório:

Após mapearmos as leituras de mundo das educandas sobre as várias formas de violência, trabalhamos com a construção de autobiografias. A fim de tecermos registros históricos capazes de alicerçar as resistências desenhadas pelas mulheres na Amazônia, frente às situações de violência que vivenciam (CLASSE HOSPITALAR/NEP, 2017).

As educadoras, no âmbito das autobiografias, pediram que as educandas relatassem as histórias de vida, desde a infância até o momento em que chegaram ao Espaço Acolher. De posse das informações biográficas, o grupo dividiu os relatos em décadas e realizou o exercício de associar cada período da vida das educandas com os acontecimentos históricos da Amazônia.

Assim, por meio da construção de texto coletivo, foram debatidas temáticas como: o ciclo da borracha, os grandes projetos na Amazônia e as suas consequências, como o intenso índice de povoamento e de urbanização experimentado pela região; o papel das mulheres para a economia na Amazônia, incluindo as discriminações de gênero que sofrem no âmbito trabalhista e os processos de deslocamento geográfico que assumem para realizarem tratamento médico em Belém.

Sobre as questões econômicas e espaciais, houve uma ponte pedagógica com a educação matemática, conforme Elena:

Uma educanda, ela dizia que ela não era boa em matemática. Que quem era bom em matemática era o marido. “Dá uma conta para ele e ele faz de cabeça”. Tanto que é ele que fica com o dinheiro. E uma outra participante, um discurso muito similar: ‘o meu filho é muito bom de matemática, os meus irmãos são muito bons de matemática. Eu, nem tanto’. As minhas irmãs, nem tanto. Confirmando esse discurso de que a mulher não é boa em matemática, não é boa de cálculo, de fazer conta, de raciocinar [...]Então, elas exercem determinadas funções ali, no plantio, na colheita, para subir com a peconha e pegar o açaí, também, elas fazem isso. Mas, no momento de receber por isso, cabem aos homens, a parte da administração. Não é só o cálculo, mas o administrar a renda da família (ELENA).

No decurso das autobiografias, Elena identificou que as relações hierárquicas de gênero impediam as educandas ribeirinhas de estabelecerem relações saudáveis com a matemática. Algemadas ao discurso de que “mulher não é boa de matemática”, as educandas outorgavam aos homens de suas famílias o direito de administrarem a renda familiar o que, em nossa visão, se configurava como uma violência patrimonial.

Enredadas em uma relação de dependência financeira com os companheiros, pais e filhos do sexo masculino, as educandas ribeirinhas encontraram a oportunidade de se deparar com uma nova face do ensino da matemática na classe hospitalar/NEP do espaço acolher, a partir da seguinte estratégia pedagógica adotada por Elena:

Uma participante falou que tinha uma dificuldade com a costura. Ela gosta de costurar, aprendeu com a mãe, com a irmã, tem máquina aqui, só que ela só conseguia reproduzir roupas iguais às que ela ganhava porque ela não sabia utilizar a fita métrica. A gente estudou o sistema métrico decimal, como que isso se relaciona às medidas de comprimento e de distância e essa foi uma proposta que a gente abraçou. E, durante as atividades, a gente descobriu que elas conheciam as medidas, o que elas não relacionavam eram essas medidas. Você tem medida de um palmo, a medida dos pés, enfim. Medidas utilizadas para a construção dos barcos; que elas não são contempladas pelo sistema métrico decimal que é o que compõe os instrumentos de medida que são institucionalizados. Por exemplo: elas querem medir a mesa, pode medir por palmo, por polegada, usando a régua, trabalha com centímetros (ELENA).

A interessante estratégia pedagógica de Elena partiu de uma necessidade trabalhista por parte das educandas; apesar de exercitarem o hábito de costurar, não sabiam utilizar os instrumentos de medida que, segundo elas, limitava a sua atividade laboral.

Podemos inferir que essa prática pedagógica, narrada por Elena, suscitou reflexões em torno das relações entre a educação e o trabalho. Freire (1978), em seus escritos africanos, ao participar como consultor pedagógico em países do continente africano que estavam se reconstituindo após o processo de colonização eurocêntrica, afirmou a necessidade de os/as educadores/as, das escolas locais, aprenderem com as atividades laborais protagonizadas pelos/as educandos/as. Assim, para Freire (1978), não se deveria pensar que a educação se resume à uma qualificação profissional, ou que a atividade laboral é importante para manter o processo de escolarização. Na verdade, distante dessa dicotomia, ambos se complementam, ou seja, se estuda trabalhando e se trabalha estudando.

Desse modo, Freire (1978, p.20) fala da integração do trabalho produtivo às atividades escolares:

No intuito de combinar trabalho e estudo, de tal maneira que aquele fosse, tanto quanto possível, constituindo-se como fonte do último, em unidade com ele. Na medida em que essas experiências [dos/as educandos/as] se forem sistematizando e aprofundando é possível fazer derivar, da atividade produtiva, cada vez mais, os conteúdos programáticos de "n" disciplinas que, no sistema tradicional, são transferidos.

A combinação, entre o trabalho e o estudo, presente na estratégia pedagógica de Elena, enalteceu um saber matemático popular elaborado pelas educandas ribeirinhas, a partir dos instrumentos criativos de medida, por elas utilizados que contrastam com a geometria cartesiana.

Elena aponta que essas unidades de medida, ditas como não convencionais, pelo pensamento ocidental são, todavia, de extrema importância para os coletivos populares. Especialmente, no que se refere à execução de tarefas cotidianas, como a construção de barcos e que possuem uma lógica tão robusta quanto a do pensamento científico. A sua estratégia pedagógica possibilitou uma ecologia de saberes, uma vez que apresenta dois elementos notáveis e que são referendados por Santos (2007) em seus estudos: a) o saber científico não é menosprezado, mas é obrigado a reconhecer que coexiste com outras formas de conhecimento; b) a prudência necessária para que um determinado saber tenha validade em uma localidade.

Sobre o primeiro, Elena, em sua prática pedagógica, ainda que respeite os saberes populares das educandas, não deixa de dialogar com o conhecimento científico, ao estabelecer comparações entre as unidades de medida utilizadas pelas educandas e os instrumentos de medição oficializados pelo conhecimento matemático. Em relação ao segundo, reconhece que, na ausência de réguas, de fita métrica e de outros utensílios de medida, o próprio corpo humano pode exercer essa função, ao utilizar os polegares, os braços, as mãos ou os pés como formas válidas de mensuração e que estão aderidos à lógica de pensamento matemático das educandas ribeirinhas. Ainda de acordo com o relato de Elena:

Quando a gente vai daqui para o município delas, vai medir em metro? Qual é a dedução óbvia que você espera de um aluno que tenha um conhecimento escolarizado? Que a educanda fale quilômetro. Não, a gente mede em horas. Porque a unidade de medida mais comum, para a vivência delas é o tempo que elas gastam para percorrer. A casa delas até o porto, do porto até a rodoviária, da rodoviária até aqui. E por que que a unidade para mensurar distância não são as horas? E a gente dialoga com elas. Teve uma educanda que falava em cruzeiro e, durante as aulas, ela lembrou que não é mais cruzeiro, é real. O que significa o real, o cruzeiro, uma unidade monetária? Qual é a diferença da unidade monetária daqui, para os outros países? O que significa o dólar estar em alta para o quadro político, econômico e social? Essas provocações são muito importantes porque nos inquieta e nos movimenta. Se você está restrita àquela realidade, não é conhecimento válido. Não é a pretensão: “desenvolvi 8 atividades com a educanda e ela aprendeu o sistema métrico decimal”. Não é

assim, mas que a significação que ela dá para aquilo é outra é possível observar evidências (ELENA).

Neste segundo relato, referente à sua prática pedagógica, há o desenvolvimento de um pensamento matemático conectado à realidade das educandas.

As educandas ribeirinhas afirmam que utilizam o tempo e não o quilômetro como unidade de medição referente à distância entre seus municípios e o Espaço Acolher, localizado na região metropolitana de Belém. Uma lógica de pensamento que é compreendida por Elena, ao estudar o contexto espacial e temporal das educandas, de maneira a respeitar as suas lógicas.

Freire (2002), ressalta a importância de se considerar os saberes populares, que são elaborados a partir das experiências sociais das camadas populares e que devem estabelecer um diálogo entre as suas lógicas e os conteúdos curriculares.

Elena estabelece uma intimidade entre as vivências das educandas e os conteúdos curriculares, ao dialogar com as mesmas a respeito do trajeto que percorrem para chegarem à Belém em paralelo ao debate referente à diferentes unidades de medida que podem ser utilizadas para mensurar as distâncias geográficas. Todavia, longe de uma didática dissertativa, nas palavras de Elena, “as provocações são muito importantes, porque nos inquieta,” a educadora opta por estimular a curiosidade, durante os encontros educativos.

Freire (2002) sinaliza para o perigo de se domesticar a curiosidade, sob a pena de se adquirir uma insípida memorização mecânica, por parte dos/as educandos/as. Assim, a produção do conhecimento exige que o/a educando/a tome um distanciamento da realidade, ao refletir sobre a mesma, como a prática pedagógica de Elena, ao estimular as educandas a problematizarem as relações econômicas, políticas e sociais, que permeiam as unidades monetárias, sob a ótica da matemática financeira. Para Freire (2002, p.33):

O fundamental é que professor/a e aluno/a saibam que a postura deles [...] é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor/a e aluno/a se assumam epistemologicamente curiosos.

Dessa forma, um encontro educativo significativo deve ser visto como um desafio para o/a educando/a. Neste ensejo, Elena propõe um ensino de matemática desafiante, ao trazer as educandas para a intimidade de seu pensamento, através das perguntas que maturam a curiosidade das educandas ao mesmo tempo em que

estabelecerem elos entre os níveis locais e os globais, a partir de suas vivências sociais.

Assim, a curiosidade espontânea, quando amadurecida, se torna curiosidade epistemológica (FREIRE,2002). Ao maturar a curiosidade das educandas, por meio da pergunta, Elena se divorcia de uma concepção matemática pautada na memorização e na dissertação, rumo à assunção de saberes matemáticos outros, emanados do cenário social ribeirinho.

9.3-As dificuldades elencadas pelas educadoras na prática da Classe Hospitalar/NEP

As educadoras comentam como lidam com os entraves pedagógicos que se desenham na classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher. Violeta destaca:

Aqui, eu não vejo as impossibilidades. Para mim, elas não são pacientes, elas são alunas. Porque, se eu olhar elas apenas como pacientes, eu só vou ver as dificuldades das doenças. As meninas aqui, elas podem fazer. O professor só vai o quê? Jogar uma sementinha, lá. A doença, ou o acidente de escarpelamento, não é uma impossibilidade que deixa você incapaz. Ela vai te dar algumas dificuldades. Mas você ainda é capaz de fazer, porque você era antes. Então, tem uma barreira mas, ela pode ser superada. Então, as meninas têm o expansor⁴⁷, quando elas colocam, ficam com dor de cabeça. A luz do computador dói. Então, não dá para ficar 10 minutos, dá para ficar 5 minutos? Então, vamos fazer os 5 minutos. No outro dia, elas dizem que já podem ficar os 10 minutos. Então, o limite é delas. É elas que vão me dizer até onde dá para ir. Então, eu tenho que adaptar a minha atividade naqueles 05 minutos. A gente tem que aproveitar onde elas conseguem se destacar. Porque, aí, elas têm interesse (VIOLETA).

Para Violeta, o quadro clínico em que se encontram as educandas, em tratamento de saúde, não pode ser visto como um obstáculo intransponível. A educadora se mostra consciente dos efeitos colaterais provocados pelas sucessivas cirurgias e pelas dosagens de medicação, as quais, as educandas são submetidas; procura, assim, por estratégias pedagógicas capazes de driblar essas dificuldades. Um aspecto importante, que chama a atenção em seu relato, é que Violeta não rotula as educandas como pacientes. Muito mais do que abandonar uma nomenclatura, a educadora demonstra que a aversão ao vocábulo paciente implica

⁴⁷ A expansão de tecidos é um método confiável para se obter tecido cutâneo adicional. Os efeitos da expansão da pele, incluindo o aumento da área de superfície e da vascularização, possibilitam a cobertura de diversas feridas complexas (NOBREGA *Et al*, 2010, p.652).

em desbiologizar leituras deterministas, no campo pedagógico, que limitam as capacidades educativas das educandas ainda que estejam em tratamento médico.

Para Violeta, não existem mistérios que conduzam à elevação das potencialidades pedagógicas das educandas. Sendo duas, as suas principais ações: a) respeitar o tempo pedagógico das educandas e b) voltar as atenções para as habilidades das mesmas. Sobre este último, para a educadora, fortalecer a autoestima é uma condição fundamental para que as educandas vençam as etapas pedagógicas. Por isso, nas palavras da educadora “aproveitar o que elas conseguem se destacar,” garante com que as mesmas preservem o interesse e a motivação em frequentarem a classe hospitalar/NEP.

Em relação ao primeiro, muitas educandas comentam que possuem dificuldade de acompanhar as aulas, nas escolas de suas localidades, por não se adaptarem ao tempo cronológico escolar, devido aos desconfortos decorrentes dos seus problemas de saúde.

Violeta trilha uma ordem de temporalidade inversa à da escola ribeirinha. Ou seja, não impõe um horário escolar exotérico às condições clínicas das educandas. Assim, os sintomas e os efeitos colaterais do tratamento médico que as educandas realizam, são levados em consideração no momento de definir o tempo de duração dos encontros educativos.

Além disso, Violeta e Eneida aprofundam as especificidades das escolas ribeirinhas e como as mesmas interferem na dinâmica pedagógica da classe hospitalar/NEP, ao relatarem:

Eu perguntei para ela [uma das educandas], como era a escola dela. Ela disse que ficava de manhã na roça e aí, 12 horas, o barco passa, para pegar e levar ela para a escola. Perguntei como era a escola, ela disse que na escola não tinha cadeira para todo mundo e que ela ficava na janela, escrevendo. Como é que você cobrar da aluna? Tem que ler, tem que ler? Eu perguntei quantos professores ela tinha e ela disse: dois professores. E ela disse que eles passam tudo no quadro. Como é que ela vai copiar do quadro? Eu tenho que procurar uma outra forma para que ela entenda. Por isso que é bom a gente conhecer a realidade delas. A partir do que ela me falou, eu não posso forçar. Se ela fica na janela, ela fica do lado de fora. Ela se aborrece porque ela não entende, Ela está em pé, copiando do lado de fora, no sol quente, saiu da roça passando a manhã inteira na roça (VIOLETA).

A maioria delas têm muita dificuldade de gramática. Não sei se é por conta do ensino das escolas que elas vieram. Quando eu trabalhei gênero textual com elas, elas não conheciam. Não sabiam me dizer a estrutura do texto. Algumas, sim, mas outras não (ENEIDA).

Violeta esquadrinha um perfil da realidade da grande maioria das escolas ribeirinhas e mapeia as lacunas que gravitam em torno de uma rotina escolar carente de atenção e de infraestrutura. Considera ser um absurdo pensar que uma pessoa, após enfrentar a labuta da roça, se depara com uma sala de aula sem carteira para descansar seu corpo e se concentrar nas tarefas, de maneira a encontrar na janela, um acento improvisado, a fim de que consiga concluir a proeza de copiar as lições do quadro.

Diante de tantas dificuldades, Violeta passa a construir uma interpretação humanizada sobre a realidade das educandas. E compreende, assim como Eneida que as supostas deficiências, de leitura e de escrita, não são conseqüências de uma incapacidade cognitiva por parte das educandas. Dificuldades pedagógicas que demonstram, na realidade, o descaso com que as educandas ribeirinhas e seus coletivos são tratados pelas autoridades governamentais nas localidades ribeirinhas.

Por isso, a classe hospitalar/NEP ao se deparar com esses déficits compreende que são frutos de tecidos educativos envenenados por uma realidade de violência educativa e social que assola as educandas.

Ainda sobre as dificuldades, o contraste entre o currículo da classe hospitalar/NEP e o das escolas ribeirinhas é destacado no relato de Elena:

Eu comecei a “tomar pé” de um trecho nos PCN’s que fala sobre adequação curricular e eu tento, no limite da minha leitura, fazer isso no planejamento. É essencial que a gente tenha um planejamento porque a gente observa nas classes hospitalares que há uma analogia com as classes multisseriadas. Tem alunas que são de diferentes níveis e você tem que pensar em atividades que contemplem esses educandos ao mesmo tempo, de modo que a gente não perca a oportunidade de a aluna, que está no Espaço, seja atendida naquele momento e posteriormente, ela já está em tratamento médico. Hoje em dia, você tem mais as grades curriculares que te prendiam, mas você tem de certa forma a base nacional curricular comum que está vinculada a um projeto político que tem como instrumento avaliativo, ENEM, prova Brasil, que são sistemas de larga escala e que são homogeneizados. Não tem como não se preocupar com o currículo da escola de origem delas. Eu fico muito preocupada em como a minha abordagem vai conversar com o que elas trazem de lá. Porque, quando elas retornarem, elas vão ser submetidas àqueles instrumentos avaliativos, vão voltar para aquele sistema (ELENA).

Elena elenca alguns desafios que gravitam em torno de sua prática pedagógica na classe hospitalar/NEP. Primeiramente, há uma preocupação em garantir que o seu planejamento pedagógico obtenha fôlego para acompanhar a

realidade multisseriada que ela encontra na classe hospitalar/NEP. Uma outra preocupação é em relação à Base Nacional Comum Curricular-BNCC e os seus instrumentos avaliativos que acabam, em suas palavras, por homogeneizar a educação nacional.

Além disso, Elena não deixa de destacar que teme conflitos entre a sua abordagem didática e o perfil pedagógico adotado pelas escolas ribeirinhas. Um receio que influencia diretamente na forma como a mesma conduz os seus encontros educativos.

Sobre a problemática de um processo pedagógico voltado para as classes multisseriadas, Moura e Santos (2012) definem as mesmas como uma junção de educandos/as que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem e se assentam, principalmente, nas regiões norte e nordeste do Brasil.

Chama atenção no relato de Elena que a própria configuração da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher, representa uma forma de as classes multisseriadas resistirem, ainda que em um contexto urbano.

Assim, tais práticas educativas, a partir das necessidades sociais e culturais heterogêneas, vivenciadas pelas educandas ribeirinhas que convergem para uma classe multisseriada, em um contexto hospitalar que encontra, nos desafios pedagógicos, uma oportunidade de firmar ricos fenômenos educativos.

Com relação à Base Nacional Comum Curricular-BNCC, Triches e Aranda (2016, p.83) comentam a mesma:

Apresenta os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de Currículos da Educação Básica no país em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a conferência Nacional de Educação (CONAE) considerado pelo MEC como um importante instrumento de gestão pedagógica para auxiliar os/as professores/as.

Nesse sentido, a BNCC materializa a Política Curricular Nacional Brasileira embasada em discurso de promoção da qualidade educacional brasileira.

Ainda para as autoras, os discursos midiáticos afirmam que a BNCC visa promover a igualdade social entre as regiões brasileiras; a mesma está encharcada de intenções neoliberais, orquestradas por entidades industriais e empresarias que produzem um fetichismo econômico sobre a educação, ao fomentarem um ensino tecnicista e limitado com relação aos conteúdos.

Por meio da normatização vertical das políticas públicas curriculares, Elena se sente algemada a esse sistema, uma vez que teme um descompasso entre os seus

planejamentos pedagógicos e o currículo das escolas públicas ribeirinhas que estão sob a sombra da BNCC. Assim, a educadora indica esse cenário como um percalço, em sua tentativa de dialogar com os saberes populares das educandas ribeirinhas.

Em paralelo, o ritmo de tratamento médico, marcado pela alternância, entre o contexto urbano e o rural, experimentadas pelas educandas que dependem do calendário hospitalar, também é um evidente desafio reconhecido não apenas por Elena, mas também por Elza:

As práticas seriam mais efetivas se as meninas tivessem mais tempo. Porque, às vezes, a gente começa uma atividade com uma educanda, mas logo ela sai e a gente não consegue terminar aquela atividade. Se tivesse uma frequência maior, seria bem melhor (ELZA).

O relato da educadora se reporta às educandas que já estão em uma fase avançada do tratamento médico e passam períodos de estadia mais curtos, no Espaço Acolher, ainda que as suas viagens, em direção à capital, sejam frequentes.

A participação oscilante de algumas educandas ribeirinhas na classe hospitalar/NEP exige que a equipe elabore estratégias pedagógicas específicas a essas situações. O desafio ganha corpo a partir do momento em que as educadoras sentem a necessidade de pensar em um processo educativo permanente, que não seja abalado pelos períodos em que as educandas se encontrem ausentes do contexto hospitalar, de maneira a garantir com que as mesmas não percam o estímulo educativo, ao retornarem para o Espaço Acolher.

Considerações finais

Neste trabalho, foi realizada uma cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas que participam de práticas educativas populares em uma classe

hospitalar na Amazônia paraense, bem como se analisou as relações entre o saber popular e o saber escolar nesse contexto educativo.

Cartografar os saberes de educandas oriundas de diferentes municípios ribeirinhos desvelou um acervo de conhecimentos que borbulham a inteligência, a resistência e a criatividade de mulheres não brancas e amazônicas.

Categorias como família, comunidade, trabalho, medicina popular e imaginário emergiram de suas falas e materializaram as formas como essas educandas ribeirinhas leem as suas próprias realidades.

Sobre a vivência familiar, os relatos das educandas demonstram que existem palpáveis processos pedagógicos entremeados às suas relações fraternais ainda que em um cenário disforme onde, de um lado, há famílias que se ramificam a partir de elos afetivos e, do outro, lares que ainda são eclipsados pelo patriarcado.

Um ambiente permeado por paradoxos. Em que os contrastes ganham contornos cada vez mais acentuados, entre a luta pela sobrevivência, a passividade, a revolta e a resistência que determinam, nas educandas ribeirinhas, papéis sociais móveis de maneira a serem, ao mesmo tempo, a filha, a mãe, a irmã e a sobrinha, a avó e a neta no cerne do âmbito familiar.

Relações humanas complexas que ultrapassam as paredes das casas e se espriam no núcleo das próprias relações sociais que constituem as múltiplas comunidades ribeirinhas. Um contexto onde elementos como a paisagem, as relações com a natureza e o altruísmo são ingredientes que compõem dinâmicas sociais vibrantes, que tracejam evidentes identidades ribeirinhas e que corroboram os sentimentos de pertencimento aos locais em que as educandas habitam.

Os contrastes entre o campo e a cidade são evidentes no contexto dessas convivências sociais. Estar em contato com a esfera ribeirinha é sinônimo de bem-estar, de qualidade de vida e de autonomia alimentar que não são encontrados no cenário citadino. Por isso é evidente que, para as educandas, o território ribeirinho ultrapassa o sentido geográfico para alcançar um plano simbólico regado por tradições, por culturas e por sinestésias que emprestam sentido e significado às suas relações com a natureza.

Significados múltiplos que tomam corpo nas relações de trabalho que as educandas ribeirinhas tecem com a natureza amazônica. São atividades polivalentes, compostas pela caça, pela pesca e pela agricultura e que estão

encharcadas de saberes populares edificados a partir das vivências diárias protagonizadas pelas educandas.

Assim, é evidente o respeito que as educandas projetam sobre a natureza no âmbito das relações de trabalho. Ou seja, o meio ambiente passa a ser visto como um sujeito de direitos e, nas lógicas costuradas pelas comunidades ribeirinhas, a preservação da natureza é sinônimo de garantia da própria existência humana.

Nesse sentido, os saberes da terra apresentam os seus mistérios, as suas estratégias de plantio e a sua sintonia com as condições climáticas. A natureza é que determina o melhor período de colheita, de reprodução da fauna e as técnicas adequadas para o cultivo de cada espécie de fruta e de tubérculo que compõem uma vibrante agronomia popular.

As águas, por sua vez, guardam importantes espécies de peixes, que são as principais fontes de proteína das comunidades ribeirinhas e que maturam, sistematicamente, criativas técnicas de pesca artesanal norteadas pela consciência de zelo e de preservação da fauna aquática.

Em relação às matas, o destaque fica por conta do extrativismo natural, no qual o manejo do açaí ganha relevância e garante a soberania alimentar de muitas famílias que se nutrem diariamente com o vinho dessa fruta. No entanto, tais práticas polivalentes coexistem com outras faces de relações de trabalho.

Algumas educandas afirmam que dividem as suas atividades laborais entre a agricultura familiar e as pequenas escolas locais, seja ocupando cargos no âmbito dos serviços gerais, ou assumindo a função docente, o que lhes permitiu construir múltiplas interpretações sobre a educação escolarizada.

Em paralelo, certas educandas também vivenciam relações de trabalho desumanas, traduzidas nas formas de trabalho exploratórias, incrustadas na agroindústria, especialmente por conta do extrativismo comercial, nas fazendas, em meio a relações escravagistas, ou em casas de prostituição, pautadas pela desumanização desferida sobre os corpos das mulheres na Amazônia.

É nesse sentido, que tais condições desumanas de trabalho, assim como problemas de cunho social, como os acidentes de escarpelamento, colocam as vidas das educandas ribeirinhas e de seus familiares em situação de vulnerabilidade social e encontram, na medicina popular, um arsenal de estratégias que garantem a resistência dos mesmos. Destaca-se que apesar de existir hospitais e postos de

saúde em muitas comunidades ribeirinhas, os conhecimentos medicinais populares não deixam de perder o seu protagonismo.

Elementos da flora e da fauna, através de uma alquimia costurada pelas mãos de mulheres, produzem medicamentos que apresentam em sua composição compostos objetivos e subjetivos. Em outras palavras, chás, garrafadas e pomadas são administrados conjuntamente com rezas, com pajelanças e com outros rituais místicos, que mostram uma medicina entrelaçada ao próprio universo encantado do panteão indígena e das religiões de matriz africana, que compõem a própria identidade cultural ribeirinha. Foram esses conhecimentos medicinais que garantiram às mulheres, acometidas pelo acidente de escalpelamento, a sobrevivência durante o período em que não puderam se deslocar para a capital a fim de realizarem tratamento médico.

A lógica do saber popular demonstra que as medicinas cartesianas, sacramentadas pelo pensamento científico, têm muito a aprender com as técnicas de curas milenares elaboradas pelas comunidades ribeirinhas. Sobretudo, pelas suas mulheres que demonstram outras óticas projetadas sobre os significados que gravitam em torno dos conceitos de saúde e de doença.

Ainda no âmbito da medicina popular, não podemos deixar de levar em consideração os saberes que são compostos a partir dos mistérios que rondam o corpo feminino. A edificação, a partir da lógica popular, de um arcabouço medicinal referente aos corpos das mulheres, traduzem as próprias relações de gênero que são tecidas no âmbito das comunidades ribeirinhas.

Assim, há um notável combate entre o discurso de fragilidade feminina divulgado pela biologia, de um lado e, de outro, as transgressões a essa suposta passividade fatalista, desferida sobre as mulheres. As educandas ribeirinhas desenvolvem ações de resistências, por meio do *lócus fraturado*, que coexiste com o próprio patriarcado, evidenciando que mesmo violadas por opressões machistas, também encontram formas de se rebelar contra as mesmas.

Assim, as mulheres ribeirinhas fortalecem a importância de seus papéis sociais para as suas comunidades a partir de três prismas: a) uma lógica ambientalista alimentada pela inteligência e pela sensibilidade dos papéis femininos responsáveis por garantir que as veias da Amazônia, ainda que dilaceradas, continuem resistindo; b) uma memória coletiva composta por saberes interdisciplinares que, por serem guiados pela ética e pela prudência, garantem que

essas lógicas de pensamento femininas estejam a serviço do bem-estar de suas comunidades e de outros seres vivos e c) conhecimentos medicinais que tornam essas mulheres especialistas na arte de protagonizarem medicinas outras que devem ser legitimadas pelo pensamento social, devido à estrutura gnosiológica robusta que as primeiras preservam.

Ao nos debruçarmos sobre as relações entre esses importantes saberes populares e os saberes escolares na classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher, encontramos pontos de aproximação, bem como entraves presentes nas estratégias pedagógicas desenvolvidas nesse ambiente educativo.

Sobre os primeiros, há uma evidente proposta de Educação de Jovens e Adultas, amparada por preceitos freireanos que se materializa diariamente nessa classe hospitalar, por meio das práticas educativas realizadas por educadoras populares socialmente engajadas.

Os relatos dessas educadoras revelaram que suas experiências de vida, que ultrapassam os muros das universidades, em que se graduaram, ou estão concluindo a sua formação acadêmica, se confundem com as próprias vivências das educandas ribeirinhas. Por isso, as educadoras populares são conscientes das desafiadoras trajetórias de vida das educandas ribeirinhas, que as incitaram a conhecer o Espaço Acolher e que, por isso, as levam a necessitarem de práticas educativas que incorporem as suas outras pedagogias e visões de mundo ao contexto escolar.

Todavia, não se pode esquecer que o solo educativo é um território de conflitos e, na classe hospitalar, tais embates não são diferentes. Longe de qualquer pedagogia romantizada, os processos educativos são políticos - especialmente em uma pedagogia freireana- é preciso caminhar na contramão das ações educativas neoliberais que estão asfixiando as escolas ribeirinhas, sobretudo no que tange a edificação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC e que respingam na própria rotina pedagógica da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher.

Por isso, se desenha, como caráter emergencial, atravessar os rios amazônicos e lançar uma lupa sobre a realidade escolar das instituições educativas ribeirinhas. Esse exercício é importante para que as relações entre o contexto ribeirinho e a classe hospitalar/ NEP se otimizem.

Há um evidente paradoxo: a classe hospitalar/NEP, ainda que esteja localizada em um contexto urbano, possui uma proposta pedagógica bastante

próxima da realidade ribeirinha sem, no entanto, desprestigiar o conhecimento científico. Por outro lado, ao procurar atender as exigências curriculares das escolas ribeirinhas essas últimas, reféns de políticas educativas homogeneizadoras que acabam projetando uma visão míope sobre o seu contexto local, ainda mais agravado pela ausência de infraestrutura, desenham alguns obstáculos para que a classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher busque desenvolver práticas educativas que destoem de uma concepção pedagógica moderna.

Assim, se encontram no dilema de atender às expectativas de políticas educativas exteriores à realidade Amazônica, na preocupação em preparar as educandas para exames avaliativos como o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e o Prova Brasil.

Esses fatos evidenciam um cenário dialético no qual, ainda que políticas educativas agressoras, embasadas em uma pedagogia moderna, insistam em produzir as mulheres amazônicas, como inexistentes, essas últimas continuam a buscar um lugar no território do saber e encontram na classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher um *locus* de resistência.

Não há dúvida de que os saberes de mulheres ribeirinhas amazônicas, cartografados nessa pesquisa, estão resignificando o próprio sentido de educação escolar, embora diante das sérias ameaças à sua autonomia escolar.

O que importa é que, para além de uma pedagogia libertadora, progressista ou transgressora, as educandas ribeirinhas trazem, em suas bagagens, novas pedagogias, frutos de suas inquietações diante de uma ciência androcêntrica, branca e arrogante que, durante muito tempo, embasou o pensamento escolar e que agora é obrigado a sair de sua zona de conforto ao ouvir o clamor dessas mulheres que, embora silenciadas, nunca perderam as suas vozes.

Assim, não deixamos de ressaltar a relevância, ainda que permeada por muitos entraves no campo das políticas da educação, que a classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher apresenta para as educandas ribeirinhas. Trata-se de um local de grande representatividade para as mulheres amazônicas, não apenas do ponto de vista físico, mas também político. Uma vez que as mesmas experimentam um exercício diário de diálogo, de reflexão e de problematização sobre a condição de opressão em que estão imersas. De maneira a tornar esse espaço educativo hospitalar um território de disputas, de superações e do florescimento de novas pedagogias.

Referências

ABREU, Meriane Conceição Paiva; SOARES, Marta Genú. O capital cultural no manuscrito da base nacional comum curricular: reflexões para a realidade Pan-Amazônica. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ALVES, Fábio José da Costa. (Org.). **Educação, diversidade e inclusão sociocultural em diferentes contextos**. Curitiba: CRV, 2016.

ABREU, Luciana de. **Estudo do poder antioxidante em infusão de ervas utilizadas como chás**. 2013. 88f. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em ciência e tecnologia de alimentos)-Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

AB'SABER, Aziz Nacib. **A Amazônia: do discurso à práxis**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

ACOSTA, Carlos Alberto. **O bem viver- uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia literária, 2016.

AFONSO, Maria Lúcia M. (Org.). **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGÊNCIA BRASIL, Desde 2009, 41 vítimas de escarpelamento foram indenizadas no Amapá e no Pará. Disponível em: <http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-08-28/desde-2009-41-vitimas-de-escarpelamento-foram-indeniz> Acesso em: 11 de março, 2017.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Valores: a rotina, a família, o trabalho e a escola. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org). **Cartografias ribeirinhas**. Belém: UEPA, 2003.

_____. SOUSA, Márcio Barradas. Saberes culturais. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; PACHECO, Agenor Sarraf. **Uwakuru: dicionário analítico**. Rio Branco: NEPAN, 2016.

ALMEIDA, Camila. 6 dados que revelam a gravidade da violência contra a mulher no Brasil. **Revista Superinteressante**. Seção comportamento. São Paulo, out. 2015. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/comportamento/dados-violencia-contra-a-mulher-brasil>>. Acesso em: 27 out. 2016.

ALMEIDA, Edwana Nauar. **O corpo escarpelado: possibilidades e desafios docentes no cotidiano de meninas ribeirinhas na Amazônia paraense**. 208f. Dissertação- (Programa de Pós-graduação em educação)-Universidade Federal do Pará, 2016.

ALMEIDA, Marineide Pereira de. Trabalhos femininos e papéis sociais em uma comunidade rural do nordeste paraense. In: HÉBETTE, Jean; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; MANESCHY, Maria Cristina. (Org.). **No mar, nos rios e na fronteira faces do campesinato no Pará**. Belém: UFPA, 2002. p. 83-110.

ALMEIDA, Rosiellem Cabral dos Passos de. **A aprendizagem das práticas culturais na comunidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo em Cametá-Pará**. 94, f. Dissertação- (Programa de pós-graduação em educação)- Universidade do Estado do Pará, 2013.

ALVES, Cláudia. **Violência doméstica**. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2005.

AMARAL, Silvana. *Et al.* Comunidades ribeirinhas como forma socioespacial de expressão urbana na Amazônia. **Rev. Bras. Est. Pop.** Rio de Janeiro, v.30, n.2, p.367-99, jul/dez. 2013.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Conhecimento escolar e interculturalidade: por outras histórias possíveis. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

ARRIFANO, Gabriela de Paula Fonseca. **Metilmercúrio e mercúrio inorgânico em peixes comercializados nos mercado municipal de Itaituba (Tapajós) e mercado do Ver-o-Peso em (Belém)**. 2011. 67, f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em neurociências e biologia celular)-Universidade Federal do Pará, 2011.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. **Currículo sem fronteiras**, Rio Grande do Sul, v.3, n.1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

_____. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em revista**, Curitiba, n.55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. 49,ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2007.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BARROS, Ana Cristina; VERÍSSIMO, Adalberto. **A expansão madeireira na Amazônia**. Belém: Imazon, 2002.

BARROSO, Ana Cristina; VERÍSSIMO, Adalberto. **A expansão madeireira na Amazônia**. Belém: Imazon, 2002.

BARROSO, Milena Fernandes. **Rotas críticas das mulheres Sateré-Mawé no enfrentamento da violência doméstica: novos marcadores de gênero no contexto indígena**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em

Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: ONU mulheres/CEPIA, 2011.

BATISTA, Patricia Cerpa de Souza Batista. **Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da educação popular**. 196,f. Tese de doutorado- (Programa de pós-graduação em educação)- Universidade Federal da Paraíba, 2012.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo – Fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BECKER, Bertha. Geopolítica da Amazônia. **Rev. Estudos Avançados**, v.19, n.53. 2005.

_____. Reflexões sobre Hidrelétrica na Amazônia: água, energia e desenvolvimento. **Rev. Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v.7, n.3. p. 783-790, set./dez. 2012. Disponível em:< <http://www.sielo.br/pdf/bgoeldi/v7n3/a11v7n3.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

BEZERRA, Valéria Saldanha. **Farinhas de mandioca seca e mista**. Brasília: EMBRAPA, 2006.

BOCARDI, Maria Inês Brandão. **Gravidez na adolescência: o parto enquanto espaço do medo**. São Paulo: Unimar, 2003.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em ciências sociais. **Revista eletrônica de pós-graduação em sociologia política**, Florianópolis, v.2, n.1, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BONVINI, Emílio. Textos orais e textura oral. In: QUEIROZ, Sônia (org). **A tradição oral**. Minas Gerais: UFMG, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Ana Caroline Perruse; SELVA, Ana Coêlho Vieira; COUTINHO, Marília de Lucena. O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de textos. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa (orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1984

_____. Prefácio. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer - teoria e prática em educação popular**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de pesquisa**, v.3, n.138, p. 715-746, set./dez. 2009.

BRASIL a, Ministério do desenvolvimento agrário. **Plano de desenvolvimento territorial sustentável do arquipélago do Marajó**. Brasília, 2007.

_____. b, Ministério da Educa o. **Programa Mais Educa o**. Brasília: Secretaria de Educa o Continuada, Alfabetiza o e Diversidade, 2007.

_____, Ministério da agricultura. **Cultura da mandioca**. Minas Gerais: Emater, 2014.

_____, Ministério da Saúde. **Perfil do município de Santarém/PA**. Brasília, 2016.

_____. **O programa Bolsa Família**. Disponível em: http://www.portaldatransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_bolsafamilia.pdf> Acesso em: 11 de março, 2017.

_____. Instituto Brasileiro de geografia e estatística. **Histórico do município de Viseu**. Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico>> Acesso em 25 de novembro de 2017.

CAETANO, Viviane Nunes da Silva. **Educa o do campo e a prática pedagógica em práticas multisseriadas**. 1. ed. Belém: GPTA/UFPA, 2014.

CAMARGO, Maria Thereza Lemos de Arruda. A garrafada na medicina popular: uma revisão historiográfica. In: **Simpósio de plantas medicinais no Brasil**, 21, 2010, João Pessoa, 2010.

CAMPOS, Felipe Lopes. Atividade de desinfetantes e de extra o de plantas medicinais no sul do Brasil sobre CEPAS de candida padrão e isoladas de mastite bovina. 2014. 81,f. Tese de doutorado (Programa de p s-gradua o em ciências veterinárias)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

CAMPOS, Ana Paula Rocha. **Estudo do processo de conserva o do tucupi**. 87, f. 2016. Disserta o (Programa de Pós-gradua o em ciência e tecnologia de alimentos)-Universidade Federal do Pará, 2016.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educa o intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____. *Direitos humanos, educa o e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Rev. Brasileira de educa o. v.3, n.37, jan/abr, 2008.

_____; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educa o na América Latina: uma constru o plural, original e complexa, **Rev. Diálogo e educa o**, v.10, n.29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

_____. *Ideias-força do pensamento de Boaventura de Souza Santos e a educação intercultural*. In: _____ (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de Teses*. Disponível em: <<http://www.bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

CARDOSO, Maria Barbara da Costa. **Saberes ribeirinhos quilombola e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA**. 161,f. Dissertação- (Programa de Pós-graduação em educação)-Universidade Federal do Pará, 2012.

CARDOSO, Mirelle Ribeiro. **Desafios e possibilidades da ludicidade no atendimento pedagógico hospitalar**. 136,f. Dissertação (Programa de pós-graduação em educação)-Universidade de Brasília, 2011.

CARMO, Taiane Novaes do; *Et al.* Plantas medicinais e ritualísticas comercializadas na feira da 25 de setembro, Belém, Pará. **Enciclopédia biosfera**, Goiânia, v.1, n.21, p.3440. 2015.

CARNEIRO, Ceres Ferreira. **Mulheres ribeirinhas de Calamo-Ro: gênero, ecofeminismo e políticas públicas**. 110,f. Dissertação (Programa de pós-graduação em desenvolvimento e meio ambiente)- Universidade Federal de Rondônia, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. Revista brasileira de educação. n. 24, set/dez, 2003.

CHAVES, A.C. **Propagação e avaliação fenológica de *physalis* na região de Pelotas, RS**. 2006. 65, p. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em)- Universidade Federal de Pelotas, 2006.

CLASSE HOSPITALAR ESPAÇO ACOLHER, **Navegando nas redes de aprendizagem**. Disponível em: <http://espacoacolher2016.blogspot.com.br/2016/03/espaco-acolher-e-demais-classes.html>. Acesso em: 25 de dezembro de 2017.

CONCEIÇÃO, Renata Maria da. **A questão racial como expressão da questão social: um debate necessário para o serviço social**. Duque de Caxias: Espaço Científico Livre Projetos Editoriais, 2014.

COSTA, Graça. **Segurança alimentar, protagonismo e autonomia econômica na pauta das mulheres do Baixo Tocantins**. Série: entrevistas sobre a Amazônia. Belém. Disponível em: <<http://www.cedenpa.org.br/IMG/pdf/FASE>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará**. 165,f. Dissertação- (Programa de pós-graduação em educação)- Universidade Federal do Pará, 2007.

CRUZ, Maria Inês de Andrade. **Classe hospitalar do hospital Ismélia Silveira: o olhar do aluno sobre o ambiente e suas perspectivas sobre o pós-alta**. 150,f. Dissertação- (programa de humanidades, culturas e artes)- Universidade do Grande Rio, 2015.

DEMETRIUS, Lisandro. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Clube dos Autores, 2015.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em questão**, v.29, n.15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DIAS, Amanda Souza; FAVAL, Gabriela Costa; FONSECA, Larissa Almeida. Educação sexual: redescobrimo identidades na prática crítico-filosófica freireana. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (orgs). Caderno de atividades pedagógicas em educação popular. Belém, Supercores, 2015.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. **Metodologia científica**. Natal: EDUEP, 2008.

DINIZ, Francisco Perpetuo Santos. **Relações entre práticas educativas, saber ambiental -territorial ribeirinho e o desenvolvimento local**. 185,f. Dissertação- (Programa de Pós-graduação em educação)-Universidade do Estado do Pará, 2012.

DUSSEL, Henrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

_____. **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FARES, Josebel Akel. Cartografia poética. In: Oliveira: Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas**. Belém: Eduepa, 2003.

FERREIRA, Cibele Braga. **A formação continuada de professores da educação hospitalar do hospital Ophir Loyola**. 178,f. Dissertação de mestrado- (Programa de pós-graduação em educação)- Universidade do Estado do Pará, 2014.

FERREIRA, Darlisom Sousa. **Educação não tem idade: representações sociais e práticas educativas em saúde na Amazônia**. 119, f. Dissertação de mestrado- (Programa de pós-graduação em educação)- Universidade do Estado do Pará, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

_____. Intercultura e educação. **Rev. Brasileira de Educação**, n.23, maio/jun./jul. 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2008.

FONSECA, Bruno; MOTA, Jessica. **Amazônia Pública**. Disponível em: <<http://apublica.org/2015/02/la-vem-o-progresso/>> Acesso em: 25 de novembro.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação?**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** - o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa participante**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987^a.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau** -registros de uma experiência em roteiro. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c.

_____; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer** –teoria e prática em educação popular. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação** - cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Suami. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Prefácio. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

GARCIA, Antônia dos Santos; GARCIA JÚNIOR; Afrânio Raul. (Org.). **Relações de gênero e identidade social, raça, classe e identidade social no Brasil e na França**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

GADOTTI, Moacyr. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **A escola e o professor Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher, 2007.

_____; ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral a descolonização das mentes**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

_____. **Extensão universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Unijuí, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Método de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GEERTZ, Clifford. Transição para a humanidade. In: ENGELS, Friedrich; GEERTZ, Clifford; BAUMAN, Zygmunt. et al. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Villa Martha, 1980.

_____. **O saber local novos ensaios em antropologia interpretativa**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e Análise de conteúdo sentidos e formas de uso**. Portugal: Príncípia, 2006.

GÓES, Wany Marcele Costa. **Educação popular em ambiente hospitalar: construção de identidades como processo de afirmação cultural**. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação, UEPA, Belém, 2009.

GOLDMANN, Fabiana de Oliveira. **Saberes para atuação docente hospitalar: um estudo com pedagogias que atuam em hospitais de Santa Catarina**. 207,f.

Dissertação (Programa de mestrado acadêmico em educação)- Universidade do Vale do Itajaí, 2010.

GOMES, Raimunda Kelly Silva. **Educação ambiental: saberes e percepções socioambientais dos docentes em uma escola ribeirinha do assentamento agroextrativista Anauerapucu, Santana-AP.** 162,f. Tese de doutorado- (Programa de pós-graduação em educação)-Universidade do estado do Pará, 2017.

HOEBEL, Adamson; FROST, Everett. **Antropologia cultural e social.** São Paulo: Cultrix, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Liber livro, 2008.

JACÓ VILELA, Ana Maria; SATO, Leny. (Org.). **Diálogos em psicologia social.** Rio de Janeiro: Centro de Edelstein de pesquisas sociais, 2012. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 out. 2016.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: Alves, 1986.

JEOLÁS, Leila Solberger; PAULILO, Maria Ângela Silveira; CAPELO, Maria Regina Clivati. (Org). **Juventudes, desigualdades e diversidades:** estudos e pesquisas. Londrina: EDUEL, 2007.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LARA JUNIOR, Nadir. **Movimentos de trabalhadores rurais sem terra no Brasil:** origem religiosa e política. São Paulo: Clube dos Autores, 2011.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas.** Argentina: CLACSO, 2005.

LECHNER, Elsa. Pesquisa colaborativa: contributos a partir de um trabalho com imigrantes na cidade de Coimbra. **Rev. FAEEBA - Educação Contemporânea,** v.24, n.44, p. 223-231, jul./dez. 2015.

LEONTIEV, Aleixei Nikolaevich. O homem e a cultura. In: ENGELS, Friedrich; GEERTZ, Clifford; BAUMAN, Zygmunt. et al. **O papel da cultura nas ciências sociais.** Porto Alegre: Villa Martha, 1980.

LIMA, Adriane Raquel Santana de, *Et al.* Educação libertadora com a terceira idade: o processo de alfabetização consciente na associação de moradores lar feliz no Guamá. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; XAVIER, Mário Brasil. *Palavra-ação em educação de Jovens e Adultos.* Belém: Graphitte, 2002.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Educação para mulheres no processo de descolonização da América Latina no Século XIX:** Nísia Floresta e Soledad

Acosta Samper. 2016. 262 f. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. **Diálogo entre a sociologia e a psicanálise o indivíduo e o sujeito**. Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2012.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA**. 159,F. Dissertação- (Programa de Pós-graduação em educação)-Universidade do Estado do Pará, 2011.

LONGLEY, Paul. et al. **Sistemas e ciência da informação geográfica**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

LOPES, Rute Holanda; CAVALCANTE, Kátia. A Amazônia como apelo de mercado e estoque de matéria prima para a indústria de biocosméticos: ficção ou realidade? In: **Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, 30, São Carlos, 2010.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Pressupostos do modelo de integração na Amazônia Brasileira aos Mercados Nacional e Internacional em Vigência nas últimas décadas: a modernização às avessas. In: COSTA, Maria José Jackson. (Org.). **Sociologia na Amazônia: Debates teóricos e experiências de pesquisa**. Belém: UFPA, 2001. p. 47-71.

_____. Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século. **Rev. Cocar**, v.1, n.1, jan/jun. 2007.

LUCON, Cristina Bressaglia. **Representações sociais de adolescentes em tratamento do câncer sobre a prática pedagógica do professor de classe hospitalar**. 278,f. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em educação)- Universidade Federal da Bahia, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos feministas**. Florianópolis, v.22, n.3, set/dez. 2014.

MACEDO, Marta de Paiva. **Escala de análise e cartografia: estudo da representação gráfica de fenômenos complexos, no âmbito da ciência geográfica**. 2009. 224 f. Tese (Doutorado). Programa de pós graduação em geografia humana, USP, São Paulo, 2009.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para fundamentação do trabalho da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MACEDO, Mônica Medeiros Kother; CARRASCO, Leanira Kesseli (Org.). **(Con)textos de entrevista olhares diversos sobre a interação humana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MANESCHY, Maria Cristina. Múltiplas atividades femininas nas estratégias de reprodução social de famílias de pescadores. In: COSTA, Maria José Jackson (org). **Sociologia na Amazônia debates teóricos e experiências de pesquisa**. Belém: Edufpa, 2001.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Bauru, USC, 2004.

MATOS, Lyandra Lareza da Silva; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O ensino de filosofia com crianças na abordagem freireana: relato de encontros pedagógicos. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (orgs). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular**. Belém, Supercores, 2015.

MARTINIC, Sérgio. Saber popular e Identidade. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. (Org.). **Educação Popular - Utopia Latino Americana**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-87.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATOS, Lyandra Lareza da Silva; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O ensino de filosofia com crianças na abordagem freireana: relato de encontros pedagógicos. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (orgs). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular**. Belém, Supercores, 2015.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. Medicinas populares e pajelança cabocla na Amazônia. In: ALVES, P.C, MINAYO, M.S.C (org). **Saúde e doença: um olhar antropológico**. São Paulo: Fiocruz, 1994

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Naify, 2003

MEDAETS, Chantal. **“A prometida” normas e práticas disciplinares em comunidades ribeirinhas da região do Tapajós**, estado do Pará. Porto Alegre. **Civitas**, v.3, n.2, mai/ago. 2013.

MENEZES, Mireila de Souza; FRANCISCO, Denise Arina. (Org.). **Reflexões sobre as práticas pedagógicas**. Novo Amburgo: Feevale, 2009.

MENEZES, Paulo Márcio Leal de. **Roteiro de cartografias**. São Paulo: Oficina de textos, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MIRANDA, Rafaella Galvão. *Et al.* Qualidade dos recursos hídricos da Amazônia-Rio Tapajós: avaliação de caso em relação aos elementos químicos e parâmetros físico-químicos. **Rev. Ambiente e água**, v.4, n.2, 2009.

MORAES, Rosana Ribeiro. **Políticas de enfrentamento à violência contra mulheres: um olhar na realidade do estado do Pará.** *Gênero na Amazônia*. Belém, n.2, p.82-109, jul/dez. 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOTA, Denise Corrêa Soares. **Portfólio Classe Hospitalar Espaço Acolher.** Belém: Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, 2015.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e pensamento decolonial Latino Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Curitiba: CRV, 2016.

_____; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes da terra, da mata, das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Org.). **Cartografias ribeirinhas saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas.** Belém: UEPA, 2004.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas. Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de dominação do trabalho docente. **Debates em educação**, v.4, n.7, 2012.

NERI, Isabell Theresa Tavares. **“Se não existisse mulher, não existiria homem”:** as vozes das educandas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP. 2015. 164 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - UEPA, Belém, 2015.

NEP-UEPA. **Projeto Educação Pulular em Ambiente Hospitalar:** processo de inclusão social e educacional. 2008.

NEP-UEPA. **Relatório de atividades do ano de 2017 do grupo de educação hospitalar do Espaço Acolher/Santa Casa** do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

NIEMEYER, Oscar. **Hotel da Pampulha, arquitetura e engenharia.** Belo Horizonte, n.05, 1988.

NOBREGA, Luiz Fernando; *Et al.* Reparação do escalpo por retalhos livres microcirúrgicos. In: **Revista brasileira de cirurgia plástica**, v.25, n.40. p.624-9. 2010.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho.** Entre a emancipação e a precarização. São Paulo: Autores Associados, 2004.

OLANDA, Osterlina Fátima Jucá. **O currículo em uma classe hospitalar:** estudo de caso no Albergue Pavilhão São José da Santa Casa de Misericórdia do Pará. 2006.

116 f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação, UFPA, Belém, 2006.

OLIVEIRA, Daniela de. Fordlândia, sonho e realidade: a história de uma cidade e de seu criador. **História, Ciência e Saúde**. Rio de Janeiro, v.20, n.2, abr/jun. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Unesp, 2003.

_____ de. (Org.). **Cartografias ribeirinhas saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: UEPA, 2004.

_____ (Org.). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular - relatos de pesquisas e experiências dos grupos de estudo e trabalho**. Belém: EDUEPA, 2009.

_____; MOTA NETO, João Colares. *A construção de categorias de análise na pesquisa em educação*. In: MARCONDES; Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: Editora UEPA, 2011.

_____; DIAS, Alder de Souza. *Ética da Libertação de Henrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social*. **Conjectura**, Caxias do Sul, v.17, n.3.

_____. *Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire*. **Ecos**, n.25, p. 109-24, jan./jun. 2011.

_____; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. *Educação em ambientes hospitalares com jovens e adultos: estratégias para a inclusão socioeducacional*. In: _____ (orgs) **Caderno de atividades pedagógicas em Educação Popular**. Belém: Supercores, 2015.

_____. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

_____; MOTA NETO, João Colares. *Saberes Culturais em práticas de Educação Popular na Amazônia Paraense: Contribuições para uma Epistemologia do Sul*. In OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.). **Cadernos de Atividades pedagógicas em Educação Popular**. Belém: Supercores, 2015.

_____; DIAS, Alder de Souza. *Um olhar Dusseliano sobre a pedagogia do oprimido de Paulo Freire: contribuições para uma epistemologia do sul*. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de, ARAÚJO, Mônica Dias; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. (Org.). **Epistemologia e educação: reflexão sobre temas educacionais**. Belém: PPGED-

UEPA, 2012. Disponível em: <[http:// paginas.uepa.br/mestradoeducacao/](http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/)>. Acesso em: 29 dez. 2016.

_____. **Epistemologia e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

_____; NERI, Isabell Theresa Tavares. Vozes de educandas em práticas pedagógicas interculturais freireanas. In: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

OBASE, Dalva Junko. **Ecologia e manejo do cipó saracura-mirá (*Ampeloziphyphus Amazonicus Ducke*) em um assentamento rural no município de presidente Figueiredo**. 2006, 64.f. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em biologia tropical)-Universidade Federal do Amazonas, 2006.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de. **Alfabetização matemática no contexto ribeirinho: um olhar sobre as classes multisseriadas da realidade amazônica**. 161,f. Dissertação de mestrado – (Programa de Pós-graduação em educação em ciências matemática)- Universidade Federal do Pará, 2012.

OLIVEIRA, Lima. A.A.M; FONTINHA, R.L ; LIMA, R.J.S. Ilha do Marajó: revisão hidrográfica, hidroclimatológica, Bacias Hidrográficas e Propostas de Gestão. **Holos Enviroment**. São Paulo, v.5, n.1, 2005.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Dialética hoje logística, metafísica e historicidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

OLIVEIRA, Márcia Maria de. Tráfico internacional de mulheres na Amazônia: desafios e perspectivas. In: **Fazendo gênero Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 9, 2010.

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa. **Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha**. 207,f. Dissertação- (Programa de pós-graduação em educação)-Universidade do Estado do Pará, 2011.

PALHETA, Marllen Karine da Silva; CAÑETE, Voyner Ravena; CARDOSO, Denise Machado. Mulher e mercado: participação e conhecimentos femininos na inserção de novas espécies de pescado no mercado e na dieta alimentar dos pescadores da RESEX mãe grande em Curuçá. **Ciência humana**, v.11, n.3, p.601-19, set-dez. 2016.

PARÁ, Câmara dos deputados. **Mulheres que sofreram dano de escalpelamento recebem indenização**. Disponível em <<https://dpu.jusbrasil.com.br/noticias/2538249/mulheres-que-sofreram-dano-de-escalpelamento-recebem-inde>> Acesso em: 11 de março, 2017.

PARÁ, **Localização geográfica dos municípios paraenses**. Disponível em: <<http://www.blog.metzger.com/referencia-de-sites-e-artigos-online/>> Acesso em 25 de novembro de 2017.

PEREIRA, Michele Quinhones. **Os saberes de uma professora e sua atuação na classe hospitalar: estudo de caso no hospital universitário de Santa Maria**. 94,f. Dissertação de mestrado-(Programa de pós-graduação em educação)-Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

PIERI, F.A; MUSSI, M.C; MOREIRA, M.A.S. Óleo de copaíba: histórico, extração, aplicações industriais e propriedades medicinais. **Revista brasileira de plantas medicinais**, Botucatu, v.11, n.4, p.465-72.2009.

PINHEIRO, Hamida Assunção Pinheiro. **Oleiros da vida trabalho, ambiente e futuro dos trabalhadores do barro em Iranduba (AM)**. 2015. 428,f. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em ciências do ambiente e sustentabilidade na Amazônia)- Universidade Federal do Amazonas, 2015.

PINHEIRO, Tássia Cristina da Silva. **Análise de registros de representação semiótica em uma atividade matemática ribeirinha com Ribeirinhos Muanenses**. 145,f. Dissertação- (Programa de Pós-graduação em educação)-Universidade do Estado do Pará, 2015.

PINTO, Lucianna do Nascimento. **Plantas medicinais utilizadas em comunidades do município de Igarapé-Miri, Pará**. 2008. 112,f. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em ciências farmacêuticas)-Universidade Federal do Pará, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Org.). **Pesquisa em educação alternativas investigativas com objetos complexos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

PRIORE, Mary Del. **Ao sul do corpo condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

REPOSITÓRIO Institucional da Universidade Federal do Pará-UFPA. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2791>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

REPOSITÓRIO Institucional da Universidade do Estado do Pará-UEPA. Disponível em: <[http:// paginas.uepa.br/mestradoeducacao](http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao)>. Acesso em: 31 jul. 2016.

RIBEIRO, Suelzide da Conceição Amaral; *Et al.* Análise sensorial de músculo de Mapará com e sem tratamento osmótico. **Ciência, tecnologia e alimento**. Campinas, mai. 2010.

RODRIGUES, Denise Simões; FRANÇA, Maria do P. S. A. S. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: Eduepa, 2010.

RODRIGUES, Isabel França. **Professoras aposentadas em território rural/ribeirinho: identidades e práticas socioculturais**. 240,4. Tese- (Programa de Pós-graduação em educação)-Universidade do Estado do Pará, 2013.

RODRIGUES, Margarida Maria de Almeida. **Educação de jovens e adultos: vozes de inclusão protagonizadas em saberes culturais na Amazônia**. 232,f. Dissertação- (Programa de Pós-graduação em educação)-Universidade do Estado do Pará, 2014).

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa uma introdução**. Porto Alegre: Edipurcs, 2014.

ROSSI, Alessandra, *Et al.* Ação educativa com jovens e adultos da comunidade hospitalar. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. XAVIER, Mário Brasil. *Palavração em educação de Jovens e Adultos*. Belém. CCSE-UEPA, 2002.

RUBIN, Gayle. Tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo. In: Reiter Rayna. Trad. Christina Dabat. **Toward Anthropology of women**: Nova York, 1975.

SALOMÃO, A.J.G; MARQUES, B; SANTOS; C.D. (Org.). **Cartografia geográfica e representação gráfica**. Nova Iguaçu: Agbook, 2015.

SALDANHA, Gilda Maria Martins, *Et al.* Projetos pedagógicos interdisciplinares na classe hospitalar do Espaço Acolher. In: **Congresso Nacional de Educação formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Curitiba: PCUPR, 2015.

_____. **Planejamentos pedagógicos do Espaço Acolher**. Belém, Dezembro de 2017. Disponível em:<
<http://espacoacolher2016.blogspot.com.br/2016/02/navegando-nas-redes-de-aprendizagem.html>> Acesso em 30 de dezembro, 2017.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY. **História e documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Anelise Dutra. **Emílias e Pinóquios**: um olhar pedagógico sobre o entrelaçamento do sexismo, gênero e sexualidade nos modos de aprender a ser mulher e a ser homem. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação, Universidade Valo do Rio dos Sinos, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia das representações sociais prolegómenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Rev. Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.24, 1988.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Rev. Crítica de ciências sociais**, v.63, out. 2002.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1994.

_____. Para uma pedagogia do conflito In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edimilson Santos dos. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v.63. p. 237-280, out. 2002a.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência para um novo senso comum a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002c.

SANTOS, Boaventura de Sousa; GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.2. p.5-23. Jul/Dez.2003.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologia do sul**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Para além do pensamento abissal das linhas gerais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, São Paulo, n.79, p. 79-94, nov. 2007.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

_____. **Um discurso sobre a ciência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. v.4. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de Conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v.6, n.1, p. 383-387, maio/2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SANTOS, Jeni junior dos. **Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-Pará no período de 2005-2012**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em educação)- Universidade Federal do Pará, 2008.

SANTOS, Paula Dayse Braga; FERREIRA, Laiana Soeiro. Intervenção terapêutica ocupacional em caso de escarpelamento: vivências de uma criança admitida no Espaço Acolher. **Revista Terapia Ocupacional**, Universidade de São Paulo, v.25, p. 93-185, maio/ago. 2014. DOI: org/10.11606. Acesso em: 30 set. 2016.

SANTOS, Venice dos; CANDELOROSO, Rosana. **Trabalhos acadêmicos: uma orientação para pesquisas e normas técnicas**. Porto Alegre: Age, 2006.

SARAIVA, Adriano Lopes. Religiosidade popular e festejos religiosos: aspectos da especialidade de comunidades ribeirinhas de Porto Velho, Rondônia. **Revista brasileira de história das religiões**, v.3, n.7, mai. 2010.

SCHMINK, Marianne; MARLIZ, Arteaga Gómez Garcia. **Embaixo do dossel: gênero e floresta na Amazônia**. Indonésia: CIFOR, 2016.

SCHROEDER, Edson. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. In: **Atos de pesquisa em educação PPGEM/ME**, ISSN 1809-0354, v.2,n.2, mai/ago.2007

SENA, Cristovam. Fordlândia: breve relato da presença americana na Amazônia. **Cad. História e ciências**. São Paulo, v.4, n.2, 2008.

SENA, Charlana Duarte de. *Et al.* Ocorrência de violência doméstica em mulheres que tiveram parto prematuro. **Rev. Baiana de enfermagem**. Salvador, v.26, n.2, p.488-97, mai/ago. 2012.

SILIPRANDI, Emma. Ecofeminismo: contribuições e limites para a abordagem de políticas ambientais. **Agroecologia e desenvolvimento sustentável**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 61-71, jan./mar. 2000.

SILVA, Andréa Leme da. Animais medicinais: conhecimento e uso entre as populações ribeirinhas do Rio Negro, Amazonas, Brasil. **Ciências humanas**, v.3, n.3, p.343-57, set/dez.2008.

SILVA, Anna Elayne da Silva; ALMEIDA, Sheylla da Silva. Análise fitoquímica das cascas do caule do cajueiro. **Estação científica**, Macapá, v.3, n.2, p.81-8, jul/dez.2013.

SILVA, Emanuel Pedro de Oliveira; *Et al.* Estudo das características físico-químicas e classificação de fito-ingredientes na espécie *ASTROCARYUM MURUMURU* (murumuru). In: **Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e Encontro Latino Americano de Pós-Graduação**. 12/8, Universidade do Vale do Paraíba, 2008.

SILVA, Maria das Graças da. Meio ambiente: múltiplos saberes e usos. In: Ivanilde Apoluceno de Oliveira (org). **Cartografias ribeirinhas**. Belém: UEPA, 2003.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análises de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

SIMONIAN, Lígia. T.C. **Mulheres da floresta amazônica**: entre o trabalho e a cultura. Belém: UFPA/NAEA, 2001.

SILVA, Carmen; PORTELLA, Ana Paula. Divisão sexual do trabalho em áreas rurais do nordeste brasileiro. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide. (Org.). **Agricultura familiar e gênero**: práticas, movimentos e políticas públicas. Recife: UFPE, 2006.

SILVA, Emanuel Pedro de Oliveira; *Et al.* Estudo das características físico-químicas e classificação de fito-ingredientes na espécie *ASTROCARYUM MURUMURU* (murumuru). In: **Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e Encontro Latino Americano de Pós-Graduação**. 12/8, Universidade do Vale do Paraíba, 2008.

SILVA, Maria das Graças Silva Nascimento; Ramos, Tatyana Costa Amorim. **Rev. Educação, cultura e meio ambiente**, v.14, n.14. 1998.

SILVA, Maria das Graças da. Meio ambiente: múltiplos saberes e usos. In: Ivanilde Apoluceno de Oliveira (org). **Cartografias ribeirinhas**. Belém: UEPA, 2003.

SILVA, Marísia Oliveira da. **Psicologia humanista e educação popular na atenção primária à saúde**. 238,f. Tese de doutorado- (Programa de pós-graduação em educação)-Universidade Federal da Paraíba, 2013.

SILVA JÚNIOR, Adécio Corrêa da. **Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas**. 153,f. Dissertação (Programa de pós-graduação em educação)- Universidade do Estado do Pará, 2010.

SILVA ROSA, Victor Hugo da. **Energia elétrica renovável em pequenas comunidades no Brasil: em busca de um modelo sustentável**. 2007. 440,f. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em desenvolvimento sustentável)- Universidade de Brasília, 2007.

SOUSA, Lenise Teixeira; *Et al.* Inclusão digital na educação e formação de professores. In: **Encontro de educação e tecnologias da informação e da comunicação**. 6, 2008, Universidade Estácio de Sá, 2008.

SOUSA, Márcio. **Mad Maria**. Manaus: Marco Zero, 1980.

SOUSA, Márcio Barrados. **Saberes e práticas educativas de uma curadora da Amazônia**. 2015. 166, f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em educação)- Universidade do Estado do Pará, 2015.

SOUSA, Nisia Brasileira. **Saúde e saber popular: um estudo de caso dos raizeiros e mangaeiros (“Doutores populares”) na cidade do natal.** 420,f. Dissertação- (Programa de Pós-graduação em educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1990.

STRECK, Danilo. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n.1, p. 185-189, jan./abr. 2012.

SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise de Conteúdo em psicologia social. In: PASQUALI, Luiz. (Org.). **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOUZA, Nazaré Serrat Diniz de. **Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com educação profissional: análise da experiência da casa escola da pesca.** Tese de doutorado- (Programa de pós-graduação em educação)- Universidade Federal do Pará, 2015.

TAVARES, Maria Goretti. A formação territorial do espaço paraense: dos fortes à criação de municípios. **Revista Acta geográfica**, n.3, jan/jul. 2008. p.59-83.

TEIXEIRA, Elizabeth. O trabalho na terra e as doenças do trabalho. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas.** Belém: Eduepa, 2004.

TOMASINE, Ricardo. **Pedagogia hospitalar: concepções de profissionais sobre as práticas educativas e pedagógicas no ambiente hospitalar.** 240,f. Dissertação de mestrado- (Programa de pós-graduação em educação)-Universidade Tuiuti do Paraná, 2008.

TORRES, Nelson Maldonado. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional. **Realização**, v.3, n.5. 2016.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

UNGARETTI, Wladimir Neto. **Empresariado e ambientalismo: uma análise de conteúdo da Gazeta Mercantil.** São Paulo: Annablume, 1998.

VEIGA, Ilma. P. A.; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores: políticas e debates.** São Paulo: Papyrus, 2002.

VIEIRA, Andréa Silva. **Representações sociais de jovens-alunos de uma escola ribeirinha sobre exploração sexual juvenil nas balsas do Marajó e as implicações na sua escolarização.** 169,f. Dissertação- (Programa de pós-graduação em educação)-Universidade Federal do Pará, 2011.

VINCENT, Simone Paes. **O trabalho e a educação em urgência pré-hospitalar no rio de janeiro: desenvolvimento da competência e da autonomia profissional.** 150,f. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. WEISS, B. **Fêmeina.** São Paulo: Biblioteca24horas, 2009.

WEFFORT, Francisco. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Educação como uma prática de liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 18 ed.

APÊNDICES

APÊNDICE-A ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS EDUCANDAS RIBEIRINHAS

1. Identificação

A. Nome: _____.

B. Idade: _____. C. Naturalidade: _____.

D. Escolaridade:_____.

2. Família e sociedade

2.1 Como você descreveria a sua comunidade?

2.2 Como é a sua convivência com a vizinhança?

2.3 Todos os/as vizinhos/as possuem roça?

2.4 O que é mais produzido no roçado?

2.5 Qual é a finalidade dessa produção?

2.6 Como a sua família se divide nas tarefas da roça?

2.7 O que a convivência familiar e social significa para você?

2.8 Como você busca o bem estar da sua família?

2.9 Quais valores você aprendeu com a sua comunidade e com a sua família?

2.10 O que você aprendeu cuidando da roça?

2.11 Vocês trocam os produtos que produzem por outros? Se sim, por quais?

3. Conhecimento, relação campo/cidade e trabalho

3.1 Que atividades você realiza no seu dia a dia?

3.2 Você encontra dificuldades em realizar estas tarefas? Quais?

3.3 Como você lida com essas dificuldades?

3.4 Quais conhecimentos você destaca como importantes nestas tarefas?

3.5 O que você aprendeu no decorrer dessas tarefas?

3.6 Você gosta do seu local de trabalho? Por quê?

3.7 Como você compara a vida que você leva no interior com a cidade?

3.8 Qual é a principal diferença que você identifica?

4-Saberes e saúde

4.1 As tarefas diárias prejudicam a sua saúde? Por quê?

4.2 Quais doenças são mais presentes na sua localidade?

4.3 Como você lida com o fato de estar doente? Por quê?

4.4 Quais são as receitas caseiras que você usa? Como? Por quê?

4.5 Você utiliza mais os remédios caseiros ou os comprados em farmácia?

4.6 Para você, há diferença entre um e outro? Por quê?

4.7 Para sua comunidade, seres dos rios e das matas, podem causar problemas de saúde? Se sim, Como? Por quê?

4.8 Quais são os exemplos mais frequentes?

5. Educação

5.1 Para você o que é educar?

5.2 Para você, qual é a importância de se alfabetizar?

5.3 Quais as dificuldades que você encontrou na escola do seu município?

5.4 E na sua casa? Como ocorre a educação?

5.5 Quais saberes e valores estão mais presentes nas suas relações familiares?

APÊNDICE-B

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM AS EDUCANDAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DO NEP

1-Dados pessoais

1.1 Nome

1.2 Sexo

1.3 Idade

1.4 Formação

1.5 Tempo de atuação no NEP

2- Trajetória acadêmica no NEP

2.1 Descreva a sua trajetória acadêmica, desde o seu ingresso na Universidade, até a entrada no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP.

2.2 Quando você ingressou no NEP?

2.3 Por que você se interessou pelo NEP?

2.4 O que você faz no NEP?

2.5 O que o NEP representa para a sua vida acadêmica?

3- A prática educativa no Espaço Acolher

3.1 O que lhe motivou a participar, como educador (a) popular do Espaço Acolher?

3.2 Quais atividades educacionais você realiza no Espaço Acolher?

3.3 Quanto tempo você atua como educador(a) no Espaço Acolher?

4-Concepção de educação

4.1 Quais são as suas bases referenciais sobre Educação Popular?

4.2 Quais princípios pedagógicos norteiam a sua prática educacional no Espaço Acolher?

5-Planejamento

5.1 Como você planeja as suas atividades educacionais?

5.2 Quantas vezes por mês você planeja as atividades educacionais no Espaço Acolher?

5.3 O planejamento é realizado de forma individual, coletiva ou ambas?

5.4 O que você considera relevante no planejamento das atividades educacionais para o Espaço Acolher com relação aos encontros educativos: conteúdo, metodologia e recursos didáticos?

5.5 Nos encontros educativos, você busca entrelaçar os saberes das educandas e dos educandos com os conteúdos escolares? Se sim de que forma?

5.6 Como você seleciona os conteúdos escolares? Há preocupação com o contexto sociocultural da Amazônia?

5.7 Se tratando de um público predominantemente feminino, você estabelece relação nos Encontros educativos entre gênero e educação popular?

5.8 Quais estratégias metodológicas você adota?

5.9 Descreva uma aula que você considera significativa para a formação das educandas?

5.10 Quais são os recursos pedagógicos que você utiliza?

6-Avaliação da aprendizagem

6.1-Como você avalia a aprendizagem das educandas?

7.O trabalho educativo do NEP: avaliação

7.1 Você acredita que a prática do NEP ajuda a superar a baixa autoestima que as educandas\pacientes apresentam, por estarem em tratamento médico e\ou, no caso das acompanhantes, longe de suas localidades? Por quê?

7.2 Em que a prática educativa do NEP contribui para a formação escolar das educandas do Espaço Acolher?

7.3 Como você interpreta a aprendizagem das educandas? Elas apresentam mudanças afetivas, sociais e comportamentais após os encontros do NEP? Justifique a sua resposta.

APÊNDICE-C

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1. Local e data da atividade educativa.
2. Número de participantes.
3. Descrição do planejamento didático.
4. Realização do planejamento didático.
5. Número de participantes.
6. Comportamento das educadoras durante o encontro educativo.
7. Comportamento das educandas durante os encontros educativos.
8. Formas de interação entre as educadoras e as educandas.

ANEXOS

ANEXO-A

TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA

TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA

Referência: Cartografia de Saberes de Mulheres Ribeirinhas em uma Classe Hospitalar na Amazônia Paraense.

[Pesquisadora Responsável: Isabell Theresa Tavares Neri.

A quem possa interessar:

Eu, **Isabell Theresa Tavares Neri** da Universidade do Estado do Pará-UEPA, portadora do CPF: 941-648-352-49 e pesquisadora responsável do estudo **Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense** declaro que **o projeto de pesquisa, acima mencionado, será conduzido conforme requisitos e diretrizes estipuladas na Resolução CNS 466/12 e toda a regulamentação complementar relativa à ética em pesquisa que envolva seres humanos e assumo, neste termo o compromisso de:**

1. Somente iniciar a Pesquisa após a sua aprovação junto aos Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade do Estado do Para-UEPA e da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará-FSCMPA (Resolução 466/2012, Caso a Pesquisa seja interrompida, informar tal fato aos CEPs, de forma justificada;
2. Na ocorrência de evento adverso grave comunicar imediatamente ao CEP, bem como prestar todas as informações que me forem solicitadas;

3. Ao utilizar dados e/ou informações coletadas no (s) prontuários do(s) sujeito(s) da Pesquisa, ou material biológico estocado, assegurar a confidencialidade e a privacidade dos mesmos;
 4. Destinar os dados coletados somente para o projeto o qual se vinculam. Todo e qualquer outro uso deverá ser objeto de um novo projeto de Pesquisa que deverá ser submetido e apreciado nos colegiados dos Comitês de Ética e Pesquisa da UEPA e da FSCMPA;
 5. Apresentar relatório final, sobre o desenvolvimento da Pesquisa ao CEP;
 6. Esclarecer às participantes os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com o detalhamento dos métodos a serem utilizados;
 7. explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar danos, considerando características e contexto do participante da pesquisa;
 8. esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa;
 9. garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
 10. garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa;
- garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Belém, 14 de agosto de 2017



Assinatura da pesquisadora

ANEXO-B

Termo de Autorização para Utilização de Relatos escritos, Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Eu,

_____, autorizo a utilização de meus relatos
_____, relatos transcritos na
qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense** sob responsabilidade de **Isabell Theresa Tavares Neri e Ivanilde Apoluceno de Oliveira** (orientador da pesquisa), vinculada à **Universidade do Estado do Pará-UEPA** (instituição proponente).

Autorizo meus relatos **escritos, imagem e som de voz** serem reproduzidos, publicados ou exibidos pelos materiais de divulgação e informação produzidos pela referida pesquisa, após aprovação no Comitê de Ética desta Fundação.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha identidade, imagem, nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto aos dados codificados nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável pela referida pesquisa e, após o período de 5 anos a contar a partir da data de publicação da pesquisa, os mesmos serão inutilizados.

Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, dos meus relatos escritos, imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura da participante

ANEXO-C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CARTOGRAFIA DE SABERES DE MULHERES RIBEIRINHAS EM UMA CLASSE HOSPITALAR NA AMAZÔNIA PARAENSE

Pesquisadora Responsável:

Isabell Theresa Tavares Neri.

E-mail: educadorauepa@gmail.com

Pesquisadora Assistente:

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável:

Universidade do Estado do Pará – UEPA

Travessa Djalma Dutra, 156.

Tel.: 3131-17-04.

E-mail: cep_uepa@hotmail.com

Instituição coparticipante

Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará-FSCMPA.

Rua Oliveira Belo-395.

Tel.: 4009-83-28.

E-mail: comite.eticaфscmpa@yahoo.com.br

Telefones para contato: (91) XXX-XXX (91) XXX-XXX.

Nome da voluntária: _____

Idade: _____ anos.

O Sr.(ª) está sendo convidado(a)¹ a participar do projeto de pesquisa **“Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense”**, de responsabilidade da pesquisadora **Isabell Neri**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará- matrícula 20167501018. Esta pesquisa tem por objetivo realizar uma cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma Classe Hospitalar na Amazônia Paraense. A sua participação dar-se-á por meio de entrevistas abertas com roteiro semiestruturado. Para o registro das falas, pretendo utilizar anotação direta das respostas. Caso V. S^a. Concorde, utilizarei um gravador e as falas, posteriormente, serão transcritas.

Durante a execução do projeto, **poderá ocorrer, à participante, constrangimentos ou trazer à memória experiências e situações que causem um desconforto emocional** que se enquadram ao nível de riscos mínimos. Se em algum momento V. S^a sentir-se desconfortável ou deseje fazer alguma reclamação, pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo seguinte número: (91) XXXXXXXX.

Porém, os riscos serão minimizados à senhora e à Instituição em que a mesma será realizada com a sensibilidade da pesquisadora em considerar a fragilidade emocional das participantes que a constituem em face da problemática vivenciada em um contexto de saúde-doença a fim de evitar tais desconfortos, a instituição proponente (UEPA), garantirá acompanhamento psicológico e assistência social durante e após o processo de coleta de dados. Além disso, será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade da voluntária, pois a referência ao mesmo será feita através de código numérico ou nome fictício criado pelo pesquisador.

Após as gravações seguidas das transcrições das entrevistas, as participantes terão acesso às entrevistas transcritas, obtendo a total autonomia para decidir se o conteúdo deve ou não ser publicado no relatório da pesquisa, ainda que as suas identidades não sejam reveladas. Os benefícios advindos da execução e análise deste projeto perpassam pela possível contribuição de ampliar-se o debate sobre as práticas educativas no ambiente hospitalar de maneira a aprofundar temáticas relacionadas às relações interdisciplinares e humanizadoras que constituem a comunidade hospitalar da Instituição Santa Casa, engajada em um compromisso social com a Amazônia. Vale ressaltar que sua participação é VOLUNTÁRIA e poderá ser interrompida a qualquer momento, quando irei devolver-lhe todos os depoimentos anotados e/ou gravados, sem que haja nenhum prejuízo para V. S^a. Os temas desta pesquisa são: educação popular e ambiente-hospitalar. A voluntária NÃO será obrigada a responder qualquer questão ou dar qualquer entrevista que não seja de sua livre vontade. Este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e outra para a voluntária. Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

- 1 receberá resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
- 2 retirar o consentimento a qualquer momento e deodar de participar do estudo;
- 3 não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade;
- 4 procurar esclarecimentos com os Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Pará-Centro de Ciências Biológicas e de Saúde-CCBS, Trav: Perebebuí 2623, fone: 3131-17-04;
- 5 Procurar esclarecimento com o Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Coparticipante da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará-FSCMPA. Telefone:(91)4009-2264.Fax:(91)4009-0328.E-mail:

comite.etica@fscmpa@yahoo.com.br. Endereço: Rua Oliveira Belo, 395. Bairro: Umarizal. CEP: 66.050-380.

Eu, _____,
declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar, cooperando com a coleta de informações para a mesma

Belém: ____/____/_____

Participante da pesquisa _____

Pesquisadora Responsável

Testemunha
assistente

Pesquisador

Testemunh a 2

ANEXO- D

FUNDAÇÃO SANTA CASA DE
MISERICÓRDIA DO PARÁ -
FSCMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar da Amazônia paraense

Pesquisador: ISABELL THERESA TAVARES NERI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65888117.0.3001.5171

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Pará - UEPA / Centro de Ciências Biológicas e da

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.232.950

Apresentação do Projeto:

Pesquisa sobre a Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar da Amazônia paraense, de enfoque qualitativo, busca investigar que relações existem entre o saber popular de mulheres ribeirinhas e o saber escolar na Classe Hospitalar do Espaço Acolher.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é realizar uma cartografia de saberes das educandas ribeirinhas atendidas pelo Espaço Acolher, construídos por meio de suas vivências socioculturais e analisar como esses saberes são trabalhados pedagogicamente, na classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher do Hospital da Santa Casa. Como objetivos específicos visa a) Identificar que formação educacional as educandas recebem na classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher; b) Organizar e sistematizar a proposta de Educação de Jovens e Adultos da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher; e c) Identificar na prática pedagógica dos docentes da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher os elementos pedagógicos que viabilizam ou não as relações entre os saberes das educandas e os saberes escolares;

Endereço: Rua Oliveira Belo, 395

Bairro: Umarizal

CEP: 66.050-380

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)4009-2264

Fax: (91)4009-0328

E-mail: comite.etica@fscmpa@yahoo.com.br

Página 01 de 04

FUNDAÇÃO SANTA CASA DE
MISERICÓRDIA DO PARÁ -
FSCMPA



Continuação do Parecer: 2.232.950

- Incluir termo de autorização para gravação de voz.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicitamos que a pesquisadora responsável faça os ajustes e inclusões necessárias junto ao CEP da Santa Casa e após apresentação e atendimento das recomendações somos de parecer favorável a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Pesquisador apresentou as documentações solicitadas pelo cep

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_866084.pdf	28/03/2017 12:58:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	proj.pdf	28/03/2017 12:57:38	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_866084.pdf	18/03/2017 20:53:31		Aceito
Declaração de Pesquisadores	doc.pdf	18/03/2017 20:51:35	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	18/03/2017 20:51:11	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	proj.pdf	18/03/2017 20:50:53	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito
Folha de Rosto	BEL.pdf	18/03/2017 20:50:19	ISABELL THERESA TAVARES NERI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado



Necessita apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Oliveira Belo, 395
Bairro: Umarizal CEP: 66.050-380
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)4009-2264 Fax: (91)4009-0328 E-mail: comite.etica@fscmpa@yahoo.com.br

Página 03 de 04

Anexo-E

	GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ FUNDAÇÃO SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DO PARÁ	
	GERÊNCIA DE PESQUISA	
CARTA DE APRESENTAÇÃO		

Belém, 13 de Novembro de 2017.


Ao Espaço Acolher,

Declaramos para os devidos fins, que a pesquisadora **Isabell Theresa Tavares Neri**, está previamente autorizado pelo Espaço Acolher, através do Mem. Nº 316/2017 – GPES/DEPE para coletar dados no setor em questão, no período de Novembro a Dezembro de 2017.

Informamos ainda que este projeto, intitulado “**Educação de jovens e adultos: cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense**”, orientado pela Prof^ª. Dr^ª. **Ivanilde Apoluceno de Oliveira**, foi aprovado pelo Comitê de Ética/PLATAFORMA BRASIL, CAAE: 65888117.0.3001.5171..

Agradecemos o acolhimento à pesquisadora, e ficamos a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,


 Paulo Eduardo Santos Avila
 GERENTE DE PESQUISA - FSCMPA

Dr. Paulo Eduardo Santos Avila

Gerente de Pesquisa/ FSCMP

Rua Oliveira Belo, 395 - CEP 66050-380 - Tel (091) 4009-0328 4009-2233

Santa Casa - PA por (950430c89c6a9faeb9c21faadd3e1f5) em 13/11/2017 09:21:43

