



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

Andreany dos Santos Silva

**SABERES E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE
POPULAÇÕES ASSENTADAS E SUAS RELAÇÕES
COM SABERES ESCOLARES**

Belém-PA
2013

Andreany dos Santos Silva

SABERES E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE POPULAÇÕES ASSENTADAS E
SUAS RELAÇÕES COM SABERES ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônica

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças da Silva

Belém-PA
2013

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Curso de Mestrado em Educação - UEPA – Belém - Pará

S237s Silva, Andreany dos Santos

Saberes e práticas socioculturais de populações assentadas e suas relações com saberes escolares / Andreany dos Santos Silva; Orientadora: Maria das Graças da Silva - Belém, 2013.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

1.Educação popular 2. Cultura popular. 3. Agricultura familiar. 4. Saberes escolares. I. Silva, Maria das Graças da Silva. (Orient.) III. Título.

CDD 21^a ed.: 370.115

Andreany dos Santos Silva

SABERES E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE POPULAÇÕES ASSENTADAS E
SUAS RELAÇÕES COM SABERES ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônica

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria das Graças da Silva

Data de aprovação: ____ / ____ / 2013

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora
Prof^a. Dr^a. Maria das Graças da Silva
Doutora em Planejamento Urbano e Social
Universidade Estadual do Pará/UEPA

_____ - Membro Externo
Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage
Doutor em Educação
Universidade Federal do Pará/UFPA

_____ - Membro Interno
Prof^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Pará/UEPA

Ao meu companheiro **Michel Cleyton** que sempre esteve presente nos meus momentos de descoberta, aflição e apreensão na construção desse estudo. Por na minha ausência cuidar dos nossos filhos com tanto amor. Que possamos ainda juntos realizar muitos sonhos.

Aos meus amados filhos **Nicole Stina e Heitor**, por cada dia me ensinar a olhar dentro de mim e perceber o quanto sou incompleta sem eles. Com vocês serei sempre aprendiz. A vocês meu eterno amor.

Aos meus pais, **André e Fatima**, por me ensinarem o valor da educação, não medirem esforços mesmo diante das poucas condições. Por sempre acreditarem em mim, mesmo quando eu achava que não podia mais ir adiante, encontrava incentivo em suas palavras. A vocês devo à vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus por canalizar toda força e energia espiritual, fazendo com que eu me mantivesse sã diante dos anseios ao construir essa dissertação, possibilitou renovar a fé e acreditar que esse momento seria possível.

As famílias agricultoras do PA Assurini por acolher esse estudo e não medir esforços em transmitir os dados coletados. Antonio Pereira e Terezinha de Jesus; Andréia Rosa e José Edimar; Joelma Viana e Ednaldo Viana (Dudu); João e Deuzenir; e Cleonice Santos e Jossélio. Muito obrigada.

A família do agricultor Joãozinho e Deusa, Fernandinha, Aldaiane, Adeilton e a pequena Maria Eduarda pela hospedagem tão calorosa e o carinho dedicado, sinto falta das nossas conversas.

A minha orientadora professora Dr^a. Maria das Graças da Silva pelas contribuições relevantes ao texto, sei que foi difícil mais chegamos ao final.

Aos professores Dr. Gilmar Pereira da Silva e a Dr^a. Ivanilde Apoluceno, pelas contribuições na qualificação que possibilitaram acrescentar outro olhar à pesquisa e na escrita desse texto.

A banca examinadora, Prof. Dr. Salomão Hage e a Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno por não medirem esforços em participar do momento de defesa e, principalmente, por suas valorosas contribuições.

A todos os professores do mestrado em educação pelas valorosas contribuições em especial a professora Dr^a Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca (*in memoriam*).

Aos meus amigos e “gurus” Prof^a. Me. Ivana Oliveira Gomes e Silva e Prof. Dr. Paulo Lucas da Silva por todo o incentivo, diria até mais, por nunca me deixarem no vazio. A contribuição intelectual e discussões me fizeram ir mais longe, a vocês minha eterna gratidão.

A EMPRAPA – escritório de Altamira, em especial ao analista Guilherme Brito e o senhor Geraldo pelo apoio ao disponibilizar o transporte para a realização da segunda visita ao P. A Assurini.

Ao IBGE – escritório de Altamira, em especial ao amigo Douglas Oliveira, pelos dados e mapas fornecidos.

A Secretária de Educação do Município de Altamira e a 10ª Unidade Regional de Educação por gentilmente ter colocado a minha disposição as informações necessárias a esse estudo.

Ao amigo Gladson Xavier que não se omitiu quando precisei mesmo distante e numa hora imprópria estendeu a mão, demonstrando que amigo é para toda hora.

A minha querida prima Ketiane Alves por contribuir no momento em que eu mais precisei. Sei que sempre poderei contar com você, muito obrigada.

Ao Michel Cleyton do Carmo Silva por não me deixar sozinha e me acompanhar na pesquisa de campo. Não há palavras para descrever toda a sua participação em minha vida, foram muitas dificuldades, muitas alegrias e algumas decepções. Contigo aprendi que a cada queda, há como se levantar e seguir frente.

Aos meus amigos e amigas da 7ª turma do mestrado em especial a Raimunda Cuimar – grande parceira, Cristiane dos Santos, Vitor Nery, Robson Bastos, Albert Alan, Nathália Cruz, Osvaldo Galdino – com vocês o mestrado foi além das quatro paredes, foi história. E as amigas Viviane Caetano, Monica Araújo, Izabel dos Santos e Maria de Jesus Batista, uma enorme satisfação estudar com vocês.

Aos meus irmãos André e Anderson, sem eles não saberia o que é o amor fraternal, o compartilhar e a união, amo vocês.

As minhas cunhadas e irmãs Michele Patrícia e Jeane, a existência de vocês tornou nossa família mais iluminada.

Aos meus filhos de coração Henrique Gomes, Dalmo Gabriel, Caio Renato, Isabella Gomes e Maria Fernanda, em vocês esplandece o futuro. Que sejam críticos quando necessários, construtores quando preciso e ativo diante das situações.

A família do Carmo Silva que me acolheu em Belém com muito carinho, tornando minha estadia mais calorosa. Em especial a minha sogra Zolima; a minha cunhada Renata; as tias Elizabeth e Sônia; ao casal Desyree e Edinho; aos primos Ana

Carolina e Alisson; e a sempre jovem vovó Gercina. A todos vocês doo o meu coração.

As famílias Silva e Santos pela trajetória na Transamazônica, em especial meus avós Justina, Maria da Hora, Sebastião Malaquias e José Manoel (*in memoriam*) por terem sido guerreiros e persistente ao sonho que os motivou chegar aonde chegaram, por fazer da minha vida um significado histórico, por criar em mim o amor ao campo, por todo amor e carinho a mim dedicado. A vocês sempre “Ohana”.

A minha maravilhosa tia Eliane Borges e ao meu querido primo Gustavo Dias por fazer parte de mim enquanto família.

Aos amigos Rita de Cássia e Nelivaldo Santana, para mim são mais que amigo, considero-os família.

Aos meus compadres Fabiana Nunes (a irmã que nunca tive) e Anderson Serra por sempre me incentivar e torcer por mim, são verdadeiros amigos. A vocês todo o meu carinho.

A família Herrera que além da amizade, sempre estenderam a mão no momento de precisão, em especial a amiga Márcia Herrera.

Aos meus amigos Jakson Oliveira e Ana Lúcia, por sempre está na torcida por mim.

A todos meus sinceros agradecimentos.

Altamira
por aqui fica quem te mira
e mirar-te é o que sei fazer
posso até ir e ficar e ficar
mas, sempre volto eu cá
para a minha menina sem malícia
que me enche de vontade e preguiça
[...]

Altamira
acima da grande volta
nas margens do Xingu
no coração da Transamazônica
ah! Altamira
fosse eu Camões ou Shakespeare
para fazer-te uma declaração de amor

Altamira
por aqui fica quem te mira
e mirar-te é o que sei fazer
posso até ir e ficar e ficar
mas, sempre volto eu cá...

RESUMO

SILVA, Andreany Santos. **Saberes e Práticas Socioculturais de Populações Assentadas e suas relações com Saberes Escolares**. 2013. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Pará, Belém, 2013.

Trata-se de um estudo sobre saberes e práticas socioculturais de populações assentadas de reforma agrária e suas relações com os saberes escolares. Tem como pressuposto de que os saberes e práticas socioculturais são construídos a partir da relação que o ser humano estabelece com a natureza e com os outros seres. É por meio dessas relações, de sua integração social e da produção de cultura que incorporam e dinamizam o cotidiano em que vivem. Visa cartografar práticas do trabalho, religião e práticas de convivência e de lazer, de agricultores familiares no PA Assurini, identificar saberes que as orientam e as dinamizam, verificar possíveis relações com o saber escolar no campo da matemática. Orienta-se pela seguinte questão central de investigação: que saberes culturais e escolares orientam e dinamizam as práticas socioculturais de agricultores familiares e seu modo de vida no PA Assurini, no município de Altamira/PA? Do ponto de vista epistemológico, as práticas socioculturais possuem relevância por além de incorporarem saberes que foram construídos por necessidades específicas de determinada população, mesmo que imbricadas por saberes de outros espaços específicos como a escola, elas fazem uma contraposição com o saber científico, que por sua vez as subsumem. Na perspectiva de analisar as interações entre saberes locais e escolares, no caso específico dessa pesquisa, o campo da matemática, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa com enfoque dialético, do tipo estudo de caso etnográfico, que teve como *lócus* uma comunidade localizada a 30 km da sede do município de Altamira, no estado do Pará, denominada Sol Nascente, que integra o Projeto de Assentamento Assurini. Por se tratar de um estudo de cartografia social se pautou na teoria de Deleuze e Guatarri (2005a) em que analisa a realidade a partir das conexões e da heterogeneidade, das multiplicidades, em que critica as rupturas e a hierarquização social. Os sujeitos narradores foram cinco famílias agricultoras, que já frequentaram ou frequentam a escola. Como procedimentos de campo para a produção dos dados foram utilizadas a observação participante, entrevistas semiestruturadas, com registro de imagens que simbolizem as práticas socioculturais. Para análise das informações utilizou-se as técnicas de análise de conteúdo, na perspectiva de compreensão teórico-científico do objeto de estudo. Os resultados indicam que as práticas socioculturais são ricas de saberes locais e de que os saberes escolares, no campo da matemática, estão inscritos no cotidiano de agricultores familiares no PA Assurini.

Palavras-chave: Saberes locais. Práticas socioculturais. Agricultura familiar. Saberes escolares.

ABSTRACT

SILVA, Andreamy Santos. **Knowledge and Socio-Cultural Practices Settled Populations and their relationships with Knowledge School.** 2013. 211 f. Dissertation (Master of Education) State University of Pará, Belém, 2013.

This is a study about knowledge and sociocultural practices of settled agrarian reform populations and their relationships with school knowledge. It has a assumption that sociocultural knowledge and practices are constructed from the relationship that human beings establish with nature and with other beings. It is through these relationships, their social integration and cultural production that incorporate and give dynamism to the everyday they live. It aims to map work practices, religion and practices of living and leisure of family farmers in PA Assurini, identify knowledge that guide and give dynamism, verifying potential relationships with school knowledge in the mathematics field. Guided by the following central research question: which cultural and school knowledge guide and give dynamism to the sociocultural practices of family farmers and their way of life in PA Assurini in the municipality of Altamira/PA? From an epistemological perspective, the sociocultural practices have relevance beyond by incorporating knowledge that were built for the specific needs of a given population, even though intertwined with knowledge of other specific areas such as the school, they make a contrast with the scientific knowledge, where they are contained. From the perspective of analyzing the interactions between local and school knowledge, in the specific case of this research, the field of mathematics, a qualitative approach was performed with dialectical approach, a ethnographic case study, which took place as a community located 30 km from the town of the municipality of Altamira, Pará State, called Rising Sun, which integrates the Assurini Settlement Project. It is a social mapping study that was based on the theory of Deleuze and Guattari (2005a) in analyzing reality from the connections and the heterogeneity, of multiplicities, criticizing the breaks and social hierarchy. The subjects narrators were five farming families who have attended or attend the school. As field procedures to produce data were used the participant observation, semistructured interviews with recorded images that symbolize the sociocultural practices used. To analyze the informations we used the techniques of content analysis in the perspective of theoretical and scientific understanding of the object of study. The results indicate that the socio-cultural practices are rich in local knowledge and that the school knowledge in the field of mathematics are present in everyday family farmers in PA Assurini.

Keywords: Local knowledge. Sociocultural practices. Family farming. School knowledge.

LISTA DE SIGLAS

ACS: Agente Comunitário de Saúde.

ADEPARÁ: Agência de Defesa Agropecuária Do Estado Do Pará

AM: Amazonas

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

BR: Brasil

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CELPA: Companhia Elétrica do Estado do Pará.

CEPLAC: Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira.

EMATER: Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMBRAPA: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

GRUPEMA: Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico

INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INFRAERO: Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária

IFPA: Instituto Federal do Pará

MST: Movimento dos Sem-Terras

PA: Projeto de Assentamento

PAC: Programa de Aceleração do Crescimento

PDS: Projeto de Desenvolvimento Sustentável

PETI: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

SAGRI: Secretaria Estadual de Agricultura

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SOME: Sistema Modular de Ensino

STTR: Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

URE: Unidade Regional de Educação.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Localização do município de Altamira.....	45
Figura 2: Saída da balsa da área urbana.....	59
Figura 3: Chegada da balsa no PA Assurini	60
Figura 4: Mapa Projeto de Assentamento Assurini	61
Figura 5: Transporte local – Motocicleta	62
Figura 6: Transporte local – Pau de Arara	62
Figura 7: Mosaico de práticas do trabalho na agricultura familiar	64
Figura 8: Plantação de milho e macaxeira consorciada.....	89
Figura 9: Plantação de cacau em formação.....	90
Figura 10: Plantação de cacau em produção.....	91
Figura 11: Criação extensiva de Gado.....	94
Figura 12: Tanque para deixar de molho a mandioca com ou sem casca	105
Figura 13: Moedor/Triturador de mandioca.....	106
Figura 14: Prensa de massa de mandioca.....	106
Figura 15: Forno para torrar a farinha	107
Figura 16: Artesanato em linha: tapete em linha crua.....	111
Figura 17: Congregação Assembleia de Deus.....	114
Figura 18: Igreja Católica.....	115
Figura 19: Reunião do movimento de mulheres da comunidade	130
Figura 20: Igarapé próximo a propriedade do agricultor Ednaldo Viana	133
Figura 21: Carrinho de madeira	134
Figura 22: Computador feito em madeira.....	134
Figura 23: Saber dos pontos em linha – confeccionando tapete	147
Figura 24: Saberes do desenhar e pintar pano de prato: chaleira rodeadas	148
Figura 25: Saberes do desenhar e pintar pano de prato: em flores	148
Quadro 1: IDEB do município de Altamira – 1ª a 4ª série	162
Quadro 2: IDEB do município de altamira – 5ª a 8ª série.....	163
Quadro 3: Escolas de Ensino Médio – 10ª URE distribuídas por município	164
Figura 26: E.M.E.F Sol Nascente, PA Assurini	167
Quadro 4: Escolas atendidas pela Escola Sol Nascente	168
Figura 27: Transporte escolar	169

Figura 28: Escola de ensino médio na Comunidade Sol Nascente	170
Figura 29: Quadra esportiva da escola Comunidade Sol Nascente	170
Figura 30: Roça de milho: representa a forma geométrica retangular	186
Figura 31: Crochê em linha: representa a forma geométrica quadrangular	186

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 MOTIVAÇÃO DA PESQUISA: RELEVÂNCIA DO ESTUDO	20
2 A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA: OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS ..	26
CAPÍTULO I - DELIMITANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	36
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DA ESTUDADA	44
1.1.1 Altamira-PA: Princesinha do Xingu	45
1.1.2 Altamira Hoje: Construindo Belo Monte, Destruindo Vidas	53
1.1.3 PA Assurini: Comunidade Sol Nascente	59
1.2 REVELANDO SUJEITOS	64
1.3 CAMINHOS TRAÇADOS: PESQUISA DE CAMPO	69
1.4 A ANÁLISE DOS DADOS	75
CAPÍTULO II – CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS E DOS SABERES SOCIOCULTURAIS DOS AGRICULTORES FAMILIARES	80
2.1 PRÁTICAS DE TRABALHO	83
2.1.1 Prática de cultivo	85
2.1.2 Prática da criação de animais	92
2.1.2.1 Criação de gado	92
2.1.2.2 Criação de peixe	96
2.1.2.3 Pequenas criações: aves e suínos	98
2.1.3 Prática da Pesca	100
2.1.4 Prática de caça	102
2.1.5 Prática de “fazer farinha”	104

2.1.6 Prática do Artesanato	109
2.2 PRÁTICAS RELIGIOSAS	112
2.2 PRÁTICAS CULTURAIS NA CONVIVÊNCIA E LAZER	127
2.2.1 Práticas de convivência:.....	127
2.3.2 Práticas do Lazer em comunidade.....	131
2.4 SABERES INSCRITOS NAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS	136
2.4.1 Saberes nas práticas do trabalho do Campo.....	137
2.4.2 Saberes Religiosos	149
2.4. SABERES CULTURAIS NA CONVIVÊNCIA E LAZER	152
CAPÍTULO III – DIÁLOGO DE SABERES ESCOLARES E COTIDIANOS NO CAMPO DA MATEMÁTICA.....	155
3.1 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA E NO PA ASSURINI/COMUNIDADE SOL NASCENTE	159
3.2 SABERES DA MATEMÁTICA NAS PRÁTICAS CULTURAIS.....	172
CONCLUSÕES	189
REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICES	203
APÊNDICE A	204
APÊNDICE B	206
APÊNDICE C	210

INTRODUÇÃO

São muitos os temas que se apresentam num contexto histórico em determinado lugar, e que podem ser construídos como objetos de estudo. Todos os temas, quase sempre estão conectados como uma espécie de teia. A perspectiva de realização desta pesquisa está associada aos interesses de um pesquisador e de acordo com os interesses sociais, suas ideias políticas e suas referências subjetivas. Tem como uma das motivações a curiosidade estimulada por conversas com a minha orientadora e o Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA), do qual sou integrante.

Ao mergulhar na minha história, percebo a menina que nasceu e se criou no campo, e que foi se afastando na busca de educação. Cada vez mais, foi se criando um distanciamento da vivência e das práticas cotidianas que faziam parte do movimento e cenário em que vivia, em meio às dificuldades, a vida tinha sua alegria, o cheiro do mato, a fruta colhida e degustada de cima do pé de fruta. Práticas que construíram em mim valores e sabedorias que nenhuma escola me apresentou, como, por exemplo, cortar e tirar a polpa do cacau, descobrir as trilhas que tivessem menos dificuldades, a rotina em casa e restrita a minha família, a atenção com os perigos dos animais, perceber quando e aonde a galinha botou seu ovo.

Minha família, como a maioria das famílias desta região da Transamazônica que aqui residem, veio do nordeste brasileiro nos anos 1970, época em que a Rodovia Transamazônica foi projetada pelo general Emílio Garrastazu Médici. Meus avôs paternos e maternos são os ditos pioneiros dessas terras e vizinhos de lote, o que possibilitou um casamento entre dois filhos das famílias, meus pais.

Por mais que tenha saído do espaço onde me sentia segura, foi um desafio que tive que enfrentar junto com os conflitos de saberes que se apresentavam na convivência com novos grupos, a escola, por exemplo. Porém, não há como esquecer estes saberes, por mais que não os pratique em minha rotina atual, as marcas simbólicas permanecem no meu eu do passado que me ajudou a ser quem sou hoje.

Por meio da minha família ainda possuo vínculo com o campo, é claro que não na mesma forma com que relacionava antes, em que conseguia em um universo estabelecer saberes construídos e práticas vivenciadas que possibilitavam a minha permanência no campo.

Não há como explicar sensações que estão na minha lembrança e que traz sempre a minha origem, mostra onde eu realmente construí os meus primeiros valores. Sensações como: sentir o cheiro da terra após a chuva, o cair da noite com o cantar dos grilos, ver os vaga-lumes enfeitar a noite escura, olhar o céu estrelado e perceber que se completam. Ouvir histórias e canções, momentos em famílias, que hoje são quase impossíveis, haja vista a tecnologia que de certa forma causa distanciamento.

É impossível não recordar a infância e não lembrar que as brincadeiras se misturavam com as obrigações de uma vida no campo. O dia começa cedo, quanto mais luz do dia melhor para fazer as atividades, uma das minhas obrigações era apanhar os ovos das galinhas enquanto a mamãe colocava comida para elas, e se estendia aos fazeres doméstico.

Algo que recordo, eram as caminhadas que fazíamos para ver a propriedade, nessas caminhadas aprendia muitas coisas, como o tipo de plantas, – sempre achava cacau do mato (*Theobroma Speciosum*) – aprendia também quando íamos lavar roupa no igarapé, na verdade ajudava a mamãe a enxaguar as roupas, e isso se tornava brincadeira quando deixava algumas roupas descer para buscá-las a nado, mas as minhas idas ao igarapé era sempre uma surpresa quando podia pescar, o ritual era diferente de ir lavar roupas, cavar a terra para retirar minhocas, fazer silêncio durante a pescaria para não espantar os peixes, enquanto isso observava o movimento da água, ouvia o canto dos pássaros e o balanço das árvores. A atenção sempre era redobrada para bichos como onça e cobra.

A vida no campo também é isso, não é algo que possamos medir e planejar, pode ser uma mesmice aos olhos de quem não vive lá. Pode-se considerar que no campo não se enfrenta a onda de violência presente nas cidades, mas existem perigos que somente o ser humano e a natureza estabelecem regras. Lá se valoriza o tempo, muitas vezes é ele que condiciona as atividades que serão, ou não, realizadas. Por exemplo, como plantar ou colher quando a chuva cai insistentemente? Resta esperar e realizar outras atividades possíveis dentro daquele tempo.

Pode perceber que não são apenas lembranças, significam quem sou eu. Procurei sempre manter uma ligação com o campo. Uma forma de retornar as minhas origens foi desenvolver atividades de educadora, e focar meus estudos nessa área, numa perspectiva de um olhar mais científico.

Embora as discussões do GRUPEMA, na maioria das vezes sejam direcionadas às questões socioambientais, tem uma interface frutífera entre a vivência docente, as atividades que envolvem o campo, e, mais precisamente a educação do campo, que transpassa o espaço escolar.

Ao associar o meu contexto de vivência e minha inserção acadêmica, passei a desenvolver o interesse em estudar as práticas socioculturais, como trabalho, da religiosidade e cultura, práticas que dinamizam o cotidiano no Projeto de Assentamento Assurini, na perspectiva de compreender como homens e mulheres, jovens e crianças utilizam durante o cotidiano, saberes que foram adquiridos em ambientes escolares.

Os saberes e fazeres que cercam a existência dos seres humanos têm, ao longo do tempo, criado situações e circunstâncias históricas, que dinamizam as práticas socioculturais. Essas práticas se configuram conforme o universo social e cultural em que se realizam. A inserção dos indivíduos neste mundo e concepções é marcada por saberes construído no cotidiano que está sempre em movimento.

Existem muitos estudos que apresentam a preocupação com os saberes culturais na escola, como por exemplo: se a escola considera esses saberes culturais? São previstos no currículo escolar? Então, há uma defesa de que os saberes escolares precisam abranger os saberes culturais, como forma de valorizá-los e de integração.

Assim, outras motivações para este estudo se deu na realização do estado da arte, onde procurei em pesquisas de mestrados e doutorados como, por exemplo, algumas produções de dissertações do mestrado em educação da Universidade Estadual do Pará, a partir de um levantamento realizado como estado da arte¹ em que busco dar relevância ao meu estudo ao apontar que poucas pesquisas possuem como objetivo identificar se os saberes escolares são pertinentes e aplicados no cotidiano, se são utilizados em suas práticas socioculturais, possibilitando ou não uma confluência de saberes. Dessa forma, pode ser observado nas dissertações de Gilma da Costa Cavalcante (2011) e Lucivaldo Maia Ponte (2011), que o objetivo abrange os saberes culturais e a relação com a dinâmica escolar.

Também ao observar algumas produções de professores do mestrado acima citado, percebo que em obras, como por exemplo, “Cartografias Ribeirinhas: saberes

¹ No próximo tópico é apresentado um estado da arte mais aprofundado.

e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônicos”, organizado pela professora Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, que trata de cartografia simbólica, buscou-se mapear os diversos saberes culturais que constrói as práticas sociais de comunidades rurais ribeirinhas, saberes que projetam o ambiente, tradições, saberes poéticos e educacionais, trabalho e saúde (OLIVEIRA, 2008, p. 10-15).

O Livro possibilita um desvelamento e um refinamento no olhar quanto à singularidade da região amazônica por apresentar traços significativos das múltiplas realidades aqui existentes, se torna uma fonte riquíssima. Entretanto, a obra não avança e nem propõe evidenciar os saberes escolares nas práticas cotidianas.

Sendo esse o propósito do estudo em que levanto, busco inverter um pouco dessa lógica, ao invés de olharmos só os saberes locais e relacioná-los com o currículo escolar, por que não buscar os saberes escolares, aqueles reproduzidos pelo âmbito escolar, na prática cotidiana de agricultores familiares assentados por meio de suas atividades como o trabalho?

Portanto, ao textualizar essas práticas socioculturais cotidianas procuro possibilitar um amadurecimento do olhar descritivo, amparado numa perspectiva ontológica e desmitificar o sentido da razão apenas pela razão, avançando na perspectiva do ser humano e consentindo sua valorização em todas as dimensões como sociais, espirituais, políticas e científica, enquanto sujeito de produção de sua existência. Nesse aspecto, o fazer diário, o cotidiano também é uma arte. Essa arte torna significativa à cartografia das práticas socioculturais desses agricultores assentados.

1 MOTIVAÇÃO DA PESQUISA: RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Na perspectiva de fundamentar a temática, realizei um estudo da temática, no banco de teses e dissertações da CAPES, entre os anos de 2000 a 2010, a intenção dessa busca foi verificar quantos trabalhos científicos abordavam sobre o tema Práticas socioculturais, também uma relação com os saberes culturais e escolares. Os descritores que utilizei para a pesquisa foram “Práticas socioculturais de assentados”, “Práticas socioculturais e saberes escolares de assentados” e por último “Saberes Culturais e Saberes escolares em assentamentos”.

Com o primeiro descritor “Práticas socioculturais de assentados” encontrei seis trabalhos acadêmicos, dos quais dois são teses que discutem sobre leitura e linguística. A primeira tese produzida pela autora Iveuta de Abreu Lopes intitulada “Cenas de letramentos sociais” e a segunda escrita pela autora Marcela Afonso Fernandez que enfatiza em seu estudo como os jovens se apropriam de técnicas de leitura, sua tese é intitulada “Percurso e Estratégias de leitura-navegação de Jovens Universitários”.

As outras quatro dissertações perpassam por diferentes áreas. Duas dissertações caracterizavam-se na área das ciências sociais apesar dos trabalhos relacionarem apenas a vivência do homem no campo relativamente com o trabalho, conseguiram fazer um apanhado de dimensões muito presentes em área de assentamento como a organização política descrito na dissertação de Adriano da Costa Valadão, “Os núcleos de Base do MST e construção da cooperação agrícola: Assentamento Contestado- Estado do Paraná”. Por sua vez, a dissertação “Lógicas socioculturais e estratégias produtivas no Assentamento Menina dos Olhos dos Sem-Terra”, de Marcos Botton Piccin, faz referência às estratégias de produção desenvolvidas pelos assentados no Rio Grande do Sul.

As outras duas dissertações trazem um estudo na perspectiva ecológica. Thiago Mota Cardoso, em “Etnologia, construção da diversidade agrícola e manejo da dinâmica espaço-temporal dos roçados indígenas no rio Cueiras, Baixo Rio Negro (AM)”, investiga as práticas específicas utilizadas nas etapas e ciclos da roça e dos fatores biológicos e ecológicos. O pesquisador percebeu que existe diferença nas comunidades devido as suas dimensões socioculturais e territoriais. Na dissertação de Felipe Rosafa Gavioli, intitulada “As múltiplas funções da Agricultura Familiar: um estudo no assentamento Monte Alegre – Araraquara/SP” busca identificar as expressões das funções de suas atividades na agricultura familiar, considerando a diversidade dos aspectos socioculturais.

A partir desse primeiro descritor percebo que na educação não há uma relação entre práticas socioculturais desenvolvidas nas áreas de assentamentos, ou nas áreas rurais, como demonstra os estudos das teses pesquisadas. As dissertações descritas apresentam as práticas socioculturais associadas à dimensão do trabalho, porém não há relação com o processo educacional institucionalizado.

Essa observação também se fundamenta sob o descritor “Práticas socioculturais e saberes escolares de assentados”, em que somente foi identificado

pelo banco de dados duas dissertações relacionadas com a área de formação de professores. Na primeira dissertação intitulada “Práticas Pedagógicas como componente curricular formativo: uma etnografia”, a autora Cleide Maria Arraes Rezende procura investigar se o componente: Prática Pedagógica do curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual do Piauí, se constitui como elemento fundador para preparação de professores na área.

A segunda dissertação “A constituição da docência no ensino superior em Letras: de professor da educação básica a docente universitário”, de Noemi Lenz, busca compreender a trajetórias e percursos vividos por quatro professoras atuantes no ensino superior de Letras, que anteriormente atuaram na escola básica.

Embora os conteúdos abordados pelas duas dissertações perpassem pelos saberes escolares e apontam a prática sociocultural quanto a formação de professores, mesmo assim não inserem o contexto ambiente de assentamento, campo ou meio rural. Tão pouco discutem como se favorece no decorrer do ensino e aprendizagem os saberes escolares no cotidiano, nas ações do dia a dia.

O último descritor “Saberes culturais e Saberes escolares em assentamento” apresentou três dissertações e duas teses. Desses trabalhos duas dissertações apresentaram também como assunto a formação de professores, com alguns diferenciais pertinentes como o *lócus* ser assentamento rural. Na dissertação de autoria de Marta Candido Moreira, que trata sobre “Diversidade Cultural e formação de professores: uma experiência em um assentamento rural”, fundamenta seus estudos sobre cultura e educação, analisa a proposta de formação continuada de professores/as fundada na perspectiva da educação intercultural, na Escola Municipal de Campo Florido, situada num assentamento em Minas Gerais, articulando a pesquisa numa perspectiva de valorizar os saberes e práticas da vida cotidiana ao currículo escolar.

A autora Mirza Maria Cury Diniz de Freitas, ““Em Cantando” Professores/as e alunos/as: práticas musicais numa escola rural”, concentrou seu estudo em um grupo de mulheres que vive no assentamento Nova Santo Inácio e Ranchinho, localizado no município de Campo Florido, Minas Gerais, e recomenda aos professores a proposta das práticas musicais dessas mulheres como possibilidades de trabalhar no currículo do Ensino Fundamental, envolvendo saberes culturais com saberes escolares.

Essas duas dissertações apresentam características que envolvem assentados e suas práticas socioculturais, integrando os saberes culturais aos saberes escolares. Ainda assim não busca uma aprofundar, ir além do espaço escolar, observando e analisando a procedência desses saberes escolares no cotidiano, nas práticas diárias dos sujeitos que os adquirem.

A tese de Carmem Lúcia Abadie Biasoli discute, em “Docência em Artes Visuais: continuidades e discontinuidades na (re)construção da trajetória profissional”, a problemática da profissão docente em Artes Visuais a partir do estudo do ciclo de vida profissional e afirma que a vida pessoal interfere na atuação docente. Apesar de resgatar a complexidade da vida cotidiana, reportando a vivência pessoal, a autora ainda se refere apenas à formação docente.

Outra dissertação, “O samba chula de cor e salteado em São Francisco do Conde/BA: Cultura Populá e Educação não-escolá para além da(o) capitá”, de Petry Rocha Lordelo, ressalta aspectos que identificam o grupo e a formação humana a partir dos estudos dos processos de produção e transmissão de saberes no âmbito das instituições de ensino vinculadas à lógica do capital e os espaços de educação não-formal das culturas populares, neste caso os sambadeiros da Bahia.

O resultado da tese de Hamilcar Silveira Dantas Junior, chamada ““Escolarização do esporte” à “Esportivização da Escola”: Tradição e espetáculo nos jogos de primavera de Sergipe”, em uma pesquisa histórica, investiga as tensões entre as concepções de escola e esporte, a definição da prática pedagógica e os distintos projetos de formação humana no seio escolar a partir do esporte. Destarte, o autor não avança nas discussões acerca das práticas socioculturais, limitando-se a história do esporte, em meio as mudanças econômicas e sociais na educação, a inserção dessa categoria nos currículos escolares e como se realiza a tradição dos jogos de primavera na escola em Sergipe.

O estado da arte, até aqui, nos desperta, de como ainda o *lócus* para educação está voltado para o espaço escolar. A escola é uma fonte de pesquisa inesgotável. Enquanto houver situações conflituosas, e à medida que a escola continuar a se vestir de ideologias dominantes, não consegue enxergar quem são de fato os atores que constituem esse espaço. Considerando as especificidades e as discussões acerca da realidade social, econômica e política.

Outro ponto a se destacar é que muitos estudos científicos estão, cada vez mais, voltado à questões investigativas que até pouco tempo eram desconsideradas

como fonte de riqueza no campo científico. No debruçar de aspectos da vida cotidiana, algumas pesquisas apresentam exatamente a importância em aprofundar o olhar para o que era até então, irrelevante, como os saberes populares dos sambadeiros da Bahia.

A pesquisa também demonstra que falar em assentados é remeter ao olhar das ciências exatas, ao produzir pesquisas voltadas as dimensões da produção agrícolas, agropecuárias, entre outras. Ao discutir campo, assentados e/ou rurais, as experiências pesquisadas remetem ao contexto da escola, discutindo alguns saberes culturais como aproveitamento no currículo escolar, permitindo um enlace entre conhecimento reproduzido pela escola e os saberes culturais.

Apesar do banco de dissertações e tese da CAPES proporcionar uma lastra possibilidade de investigação sobre a temática, tomo, também, como base o banco de dissertação do Mestrado em Educação da UEPA, com a intenção de verificar se as dissertações publicadas no período de 2007 a 2011 possuem semelhanças com a pesquisa que ora desenvolvo.

Nessa busca, que se deu no mês de setembro de 2012, encontrei 74 dissertações que tratam da temática. As mesmas pertenciam às linhas de pesquisa: Formação de Professores (37) e Saberes Culturais e Educação na Amazônia (37). Mesmo olhando as dissertações sobre a linha de pesquisa Formação de Professores, direcionei minha atenção à linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, a qual permeia as discussões deste trabalho.

Diante das leituras dos resumos das dissertações, destaquei algumas que se aproximam da temática aqui proposta. Em 2007, Adriane Raquel Santana de Lima abordou em sua dissertação, intitulada “Cartografia de Saberes nas Práticas Educativa Cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia Paraense”, a educação popular e buscou analisar como os saberes culturais eram produzidos no cotidiano educativo do movimento.

Outro trabalho destacado foi “Vozes e Olhares que Mur[u]mur[u]jam na Amazônia: cartografia de saberes quilombolas a partir das práticas sociais”, dissertação de José Willians da Silva, defendida em 2008. O autor procurou, entre outros objetivos, fazer a relação dos saberes culturais com os saberes escolares. No entanto se deteve em verificar a valorização desses saberes no contexto escolar.

Em 2010, a dissertação da Cirlene do Socorro Silva da Silva, intitulada “Casas de Farinha: espaço de (con)vivências, saberes e práticas educativas”, a

autora investigou o espaço de três casas de farinha, neste universo buscou analisar como ocorria o processo da produção da farinha, destacando os saberes e práticas educativas que envolvia esse processo, considerada uma arte cultural, ensinada em contexto familiar e comunitário, prática presente em muitas comunidades ribeirinhas na região da Amazônia.

Em 2011, encontrei duas dissertações de discussões também interessantes: a primeira denominada “Fronteiras entre campo e cidade: saberes e práticas educativas no cotidiano de uma escola nucleada em Rio Maria/PA”, de autoria de Gilma da Costa Cavalcante; a segunda dissertação de Lucivaldo Maia Pontes, intitulada “Alunos (as) da Colônia: cotidiano, saberes e contradições socioculturais em seus modos e projetos de vida”. Há uma aproximação entre os dois textos, pois discutem conceitos como campo, cidade, considerando os deslocamentos de alunos, direciona o olhar para os saberes socioculturais vivenciados por alunos jovens e os relacionam com as dinâmicas escolares, buscando perceber se esses saberes culturais estão, ou não, presente nas práticas escolares.

Pude perceber que todas as dissertações possuem singularidades e demonstram a diversidade cultural que fomenta a região da Amazônia. Entretanto, destaquei apenas as cinco dissertações já apresentadas, por considerar que as mesmas buscam relacionar os saberes culturais com os processos educativos e/ou saberes escolares.

E também permitem enfatizar a importância deste estudo, aqui construído, pois busca analisar os saberes culturais e os saberes escolares fazendo um movimento inverso, pois busco investigar as práticas socioculturais, enfatizando práticas de trabalho, práticas religiosas e práticas de convivência, e nestas perceber a influência dos saberes escolares no processo das práticas cotidianas.

Todas essas características apresentadas consolidam a relevância deste estudo a que me propus trazer à discussão. Diante da abertura de propostas curriculares que inserem temas voltados a questões que permeiam os problemas sociais encontrados na sociedade como um todo, por exemplo: cultura popular, meio ambiente, homossexualismo, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros.

A priori isso não alcança a dimensão além da escola na perspectiva de propiciar os significados dos saberes escolares num sentido mais rotineiro. Essa relação do estudado, ou apreendido, pelo educando na escola e o que é de fato

reafirmado como saber cotidiano, intervindo de forma concreta enquanto construção de um contexto maior e ao mesmo tempo micro, por ser o seu espaço de vivência.

Procurar registrar os saberes socioculturais não é apenas a busca de sanar uma curiosidade. Ao contrário, é tornar visível o que muitas vezes, ou quase nunca, é percebido. De fato o espaço escolar é uma fonte inesgotável para estudos científicos, muitos estudos se aplicam nesse ambiente, buscam instigar questões didático-metodológicas, curriculares, do processo de construção do conhecimento. O que esse estudo vem enfatizar é o espaço além da escola. É verificar a utilização dos saberes escolares, neste caso o da matemática, e sua integração ao cotidiano, capaz de permitir uma prática sociocultural dinâmica que incorpora outros conhecimentos e possibilitam modificações.

Ao avançar além dos muros da escola, envolvo este estudo numa teia de significados e representações que simbolizam uma cartografia dos saberes e práticas socioculturais, procurando envolver os saberes escolares que estão imbricados em ações constantes nessas práticas, uma vez que o contexto do qual se constrói é permeado de diversos saberes. Esta dissertação se propôs a instigar novos estudos que visam discutir a importância do conhecimento e o desenvolvimento das diferentes culturas, considerando que essas diferenças são construídas numa perspectiva de singularidade, de valorização do ser humano enquanto agente de produção de cultura.

2 A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA: OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS

Desde a época dos grandes filósofos como Aristóteles, Platão e Sócrates o conhecimento era algo imensurável que elucidava a completude do ser humano. É no entrelace desta busca de perfeição que ao longo da história vários conceitos foram formados e reformulados, buscando fundamentar fatos e fenômenos ocorridos e que salientam os aspectos da cultura humana. O conhecimento científico torna-se valioso socialmente, politicamente e economicamente. Diferentes Práticas socioculturais sofrem críticas e são denominadas de selvagens, arcaicas e atrasadas. Nesse âmbito de desmerecimento são abolidas para que o civilizar tenha êxito, sem considerar todo o universo de vivências, saberes e símbolos que apresentam uma determinada cultura construída historicamente.

Recorrendo à história percebe-se que esse processo possui princípio desde o que se tornou um grande dilema filosófico e científico: o conhecimento. Segundo Hilton Japiassu (1978, p.6) a filosofia é uma forma de comunicação, a linguagem que media e impõe ao discurso científico uma reflexão, o questionar da razão enquanto existência. A filosofia em sua característica de reflexão aprofunda suas bases no mundo das ideias, não como ciência e sim como uma inquietação, um questionamento no anseio de compreender o homem e sua existência entre o mundo real e o mundo do pensamento, num constante “devir” – o que vem a ser.

Para a ciência, o conhecimento é algo comprovado, resultados são estipulados como verdades que devem ser adotadas socialmente. Esse pensamento imperou durante séculos, o conhecimento foi usado como forma de repressão, dominação e aniquilação da existência do outro, prevalecendo a ideologia da verdade absoluta como parâmetro para todas as formas de experiências (JAPIASSU, 1978, p. 5-6).

O absolutismo do conhecimento verdadeiro não reconhecia o processo sociocultural vivenciado por diferentes povos, os saberes culturais eram tidos como ofensa ao conhecimento científico, isto quando eram percebidos, pois muitas vezes esses saberes eram ignorados ou até mesmo não percebidos. O fato é que estas verdades sempre questionadas pelas ciências humanas e sociais não se aplicavam aos diversos fenômenos, principalmente aos sociais e culturais.

Como aponta Hilton Japiassu (1978, p. 6) “este modo de pensar a verdade torna-se hoje insustentável ou, pelo menos, criticável”, considerando que a verdade é relativa ao contexto histórico, cultural e social, portanto a verdade não pode ser considerada absoluta ela não é estática, faz parte do momento vivenciado, do desenvolvimento, é movimento provisório. Como diz o autor, a verdade nessa perspectiva rompe com a ideia de finalidade e perfeição “porque ela é sempre uma etapa de um processo de constante aproximação”.

Nesse movimento em que se considera a verdade como histórica permite avançar ao final do século XX uma discussão sobre a valorização das relações sociais, culturais e econômicas perante a crise da modernidade ocidental. E abre espaço para uma sociedade contemporânea que ressalta os saberes culturais entre outras categorias marginalizadas socialmente, por conseguinte a educação não previa no currículo a valorização desses saberes.

Os saberes socioculturais algumas vezes são ignorados pela educação e sociedade, que ostentava um modelo hegemônico de sociedade baseado nos moldes europeus começam a ser questionados possibilitando brechas para discussões acerca de diversidade e diferença cultural. Haja vista, os conceitos definidos por Bhabha (1998, p. 63) sobre estes termos apresentam com consistência a relevância para a educação brasileira.

A diversidade cultural, para o autor, refere-se à cultura numa perspectiva essencialista como um objeto do conhecimento empírico reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-concebidos. Quanto à diferença cultural, por sua vez, é construída como um processo de manifestação da cultura caracterizando no processo de afirmação sobre a cultura, sendo significativo na produção de campos de força e como referencia de um determinado grupo, portanto possui uma consistência mais política ao invés de apenas a exaltação cultural (BHABHA, 1998, p. 63).

Contudo Marshall Sahlins (2003, p. 61-62) afirma que a cultura ao final está sempre ligada a uma lógica dominante, para tanto define “a lógica “objetiva” da superioridade prática ou a lógica significativa no “esquema conceitual”. No primeiro caso a cultura é um sistema instrumental; no segundo, o instrumental se encontra sujeito a sistemas de uma outra espécie”. Entretanto, não se configura apenas como uma dominação, mais também como uma forma de expressão de um sistema definido por símbolos, cujos significados são inerentes ao modelo social e cultural que vive. De alguma forma cabe ao estranhamento buscar formas de compreender e decifrar os símbolos que caracterizam uma cultura.

Apesar da cultura urbanocêntrica apresentada pela sociedade brasileira, ainda há inúmeras culturas que resistem ao processo de homogeneização, que buscam romper com o modelo dicotômico, aponta como fragilidade o que não se enquadra no modelo social, econômico e cultural.

Não é uma tarefa fácil e nem simples desconstruir todo esse sistema dualista que fundamentou teoricamente e socialmente vários estereótipos, estimulando massivos preconceitos e negando o direito ao diferente enquanto reconhecer-se como tal sem que o sentimento de vergonha o afligisse. Mas têm ocorrido em todos os momentos históricos conflitos, muitas vezes silenciosos, que apesar dos massacres dominantes permitem a existência de culturas diferenciadas da cultura hegemônica.

O Brasil, como toda América latina, foi palco de um processo massacrante de desapropriação cultural, tanto com os povos indígenas quanto com os povos afros, mesmo com todos os mecanismos para suplantar a língua, a religião, os ritos, as danças, a relação com a natureza, forçados a apagar suas memórias, esquecer suas identidades, para se tornarem indivíduos passivos, controlados e adaptados - objetivos almejados pela cultura dominante- ainda se apresenta em nossa sociedade traços de diferentes culturas.

O presente permite um novo olhar à história, é inegável pelos traços sociais que as resistências históricas concederam uma sociedade com diferentes nuances culturais, que a oposição à dominação ocasionou efeito, de alguma forma e em algum momento, para a existência de diferentes modos de aglomeração social, possuindo diferentes características como a coletividade, uma forma de relação social; a valorização da transmissão de saberes, que se entrelaçam entre o tradicional e o moderno; e por manter a essência do homem enquanto ser humano, na busca de afirmar a sua liberdade, afastando-se da vida intensa do ser humano urbanizado, o dito civilizado.

Mesmo sendo esse pensamento um tanto ineficaz diante das armadilhas da sociedade capitalista, ainda se pode considerar que é uma das estratégias que articulam a oposição ao modelo social existente. Como descreve a autora Denise Rodrigues e outros (2007) sobre o movimento do hibridismo afirmando que “nesse ir-e-vir histórico, produz saberes, apropria-se de saberes e ao mesmo tempo resiste aos saberes do discurso oficial dominante” (RODRIGUES et al, 2007, p.66).

Seria pernicioso, caso não se citasse que os mecanismos de resistência possibilitaram o que Néstor Clancini (2008) define como processo de hibridação “processos socioculturais nos quais estruturas ou prática discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CLANCLINI, 2008, p. 19). Dessa forma, não se pode romantizar ou idealizar que existe uma pureza cultural, segundo a definição do autor não existe uma cultura pura, os fatos históricos demonstram que desde a pré-história o homem sempre se relacionou com outros povos passivamente ou não.

Por sua vez, a ideologia defendida por Gilberto Freyre (1971) de que no Brasil formou um único povo, fruto dos processos de colonização, do tráfico negreiro e da imigração, gerando um povo miscigenado, denominado como processo de

morenidade. É de fato mais uma forma de mascarar as verdadeiras faces culturais que formam a sociedade brasileira (FREYRE, 1971, p. 120).

O que se ressalta é que desse processo de hibridismo, características culturais se acentuaram, algumas mais e outras menos, em determinados grupos sociais. Como exemplo a maneira de cultivar a terra, os ritos religiosos, as expressões linguísticas, o cotidiano que se constrói diante do universo social que vivenciam.

Diante daqueles aspectos é fundamental destacar que a hibridação é um processo dialético, portanto não é finito. Devendo-se considerar que os saberes culturais estão sempre em construção, em reinvenção, mas que guardam em essência traços históricos de culturas remanescentes.

Os saberes do cotidiano estão imbricados num movimento que estimula, cria e recria a prática sociocultural estabelecida por um determinado grupo de pessoas que se assemelham. O povo do campo também possui saberes e práticas cotidianas que representam um conjunto de significados culturais singulares. As práticas do fazer, agir e refazer estão presentes de forma tão natural que não são percebidos por quem os realizam como sendo algo literalmente curioso, instigante e extremamente relevante para desconstruir estereótipos e a própria discriminação cultural.

A própria forma da cultura popular ao criar maneiras de explicar situações ou mesmo de denunciar as mazelas em que vivem por meio de mitos, lendas ou crenças apresenta-se como um saber que foge a ordem socialmente estabelecida. Michel de Certeau (2012, p. 74) descreve que a cultura popular é uma expressão da coexistência entre regras e a utopia, declarando que:

Os “crentes” rurais desfazem assim a fatalidade da ordem estabelecida. E o fazem utilizando um quadro de referência que, também ele, vem de um poder externo (a religião imposta pelos missionários). Reempregam um sistema que, muito longe de lhes ser próprio, foi construído e propagado por outros, e marcam esse reemprego por “super-ações”, excrescências do miraculoso que as autoridades civis e religiosas sempre olharam com suspeita, e com razão, de contestar às hierarquias do poder e do saber a sua “razão”. Um uso (“popular”) da religião modifica-lhe o funcionamento. Uma maneira de falar essa linguagem recebida a transforma em um canto de resistência, sem que essa metamorfose interna comprometa a sinceridade com a qual pode ser acreditada, nem lucidez com a qual, aliás, se vêem as lutas e as desigualdades que se ocultam sob a ordem estabelecida (CERTEAU, 2012, p.74).

Certeau (2012) provoca o olhar para a cultura popular além do aparente percebe que o movimento possui particularidade inerente numa forma de defesa. As transformações possibilitam um rompimento brando do que foi estabelecido predominantemente, sem que haja privação de clareza das irregularidades sociais existentes.

A noção de sabedoria não se aplica somente aos conhecimentos científicos, aos saberes escolares, é perspicaz observar o cotidiano e como às práticas socioculturais estão vinculadas as necessidades, ações e problemas corriqueiros. E como o processo de solucionar requer deste saber diário certa agilidade, dedicação e uma visão de mundo que se aplica a partir de sua própria realidade.

Para Marx o ser humano produz cultura a partir de suas necessidades materiais como: vestir, comer e morar. Estas necessidades o movimentam numa constante transformação. Por essas exigências serem algo inacabável, salienta que “se o homem se transforma e transforma a natureza, mudam, nesse processo, também suas necessidades materiais” (apud ANDERY, 1996, p. 407).

Nessa perspectiva de avançar o olhar para uma definição científica das práticas socioculturais presente no cotidiano como o trabalho, a religião e a cultura enquanto convivência e lazer torna-se fundamental meu envolvimento nessa teia de expressões e significados culturais do povo do campo. Apreciar que “Os estudos dos saberes produzidos por esses atores em seu cotidiano sociocultural é significativo para a compreensão da prática pedagógica na educação de jovens e adultos no espaço rural” (OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11). É pelas peculiaridades que este tema, práticas e saberes socioculturais se torna potencialmente inesgotável para a produção de conhecimento e reconhecimento científico.

Considerando os aspectos aqui apresentados sobre os saberes socioculturais enquanto construção no cotidiano torna fundamental investigar que saberes culturais e escolares orientam e dinamizam as práticas socioculturais de agricultores familiares e seu modo de vida no PA Assurini, no município de Altamira/PA?

O caminho que percorreu esta pesquisa é norteado pelas seguintes questões:

a) Que práticas socioculturais são desenvolvidas pelos agricultores familiares do PA Assurini na região do baixo Xingu? b) Que saberes práticos que dinamizam e orientam o desenvolvimento dessas práticas socioculturais? c) Há interfaces ou relações entre os saberes locais, as práticas socioculturais dos agricultores familiares e os saberes escolares no campo da matemática?

O objetivo central dessa pesquisa é cartografar práticas do trabalho, religião e práticas de convivência e de lazer, de agricultores familiares no PA Assurini, identificando saberes que as orientam e as dinamizam e verificar possíveis relações com o saber escolar no campo da matemática.

Especificamente em: a) Caracterizar práticas socioculturais desenvolvidas pelos agricultores familiares no contexto de suas atividades de trabalho, cultural e religião do PA Assurini. b) Mapear os saberes locais que orientam e dinamizam o desenvolvimento dessas práticas no cotidiano dos agricultores familiares do PA Assurini. c) Analisar possíveis relações entre práticas socioculturais, saberes locais e saberes escolares no campo da matemática e a influência de Práticas Educativas no processo de construção do modo de vida de agricultores familiares do PA Assurini.

Estas questões investigativas foram pertinentes para realizar uma abordagem de pesquisa que contempla o objeto de estudo aqui proposto, as práticas e saberes socioculturais. A escolha desse objeto como também as abordagens teóricas e da realidade, contribuíram para o desenvolvimento conceitual de categorias pertinentes a compreensão desse estudo.

Foi, então, necessário à compreensão de “Cultura”, busquei entre outros autores Brandão (2002), que compreende essa categoria enquanto processo para decifrar e conhecer diferentes expressões. Como também Nobert Elias (2011) por discutir as mudanças cotidianas ocorridas ao longo dos séculos na cultura europeia. Em Oliveira (2008) se tem por definição de cultura o lugar que se relaciona os mais diversos sentidos sociais e culturais mesmo numa relação conflituosa. Por sua vez a participação do ser humano nesse processo se produz o universo representativo, simbólico e imaginário.

Compreendo enquanto categoria principal desse estudo a “Prática sociocultural”, para sua compreensão me reporto entre outros autores em Michel de Certeau (2012) em seu livro a invenção do Cotidiano, traz olhares, narrações e significados, que descrevem com riqueza o que se sucede diariamente, de como o homem está minimamente no presente e como sua prática habitual muitas vezes o coloca em situações inesperadas. Certeau (2012) aborda duas categorias essenciais na discussão do fazer cotidiano o “lugar” e o “espaço” que inicialmente aponta uma distinção, mas que outrora estes se aproximam. Para tanto apresenta as definições:

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que se define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e variável de tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. [...] Diversamente do lugar, não tem, portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio” (CERTEAU, 2012, 184).

O autor descreve em suas definições que o lugar permite uma subjetivação já o espaço é o meio em que esta subjetivação se expressa, define as suas possibilidades, situa-se mesmo que momentaneamente uma instabilidade, “o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2012, 184).

O cotidiano se expressa por meio dessas duas subcategorias, portanto o “cotidiano” também consta como uma das categorias expressivas na composição desse texto. Parto da definição de cotidiano pelas discussões apresentadas por José de Sousa Martins (2008) em que a vida cotidiana se aplica na repetição de gestos e rituais, no entanto não se pode presumir o incerto do cotidiano em que isso implica em mudanças, formando outro cotidiano. Para Netto e Carvalho (2011) em que o cotidiano representa as múltiplas atividades, estas ocorrem por um acaso e de repente se tornam sempre presente. Nesse aspecto, o ser humano em sua essência singular, produz a possibilidade da multiplicação social. O próprio Michel de Certeau (2012) no qual vê o ser humano como inventor do cotidiano, por meio do fazer nas astúcias sutis, táticas de resistência, reapropriação do espaço e do uso, discute essa categoria.

Outra categoria oriunda da definição de cultura foi à concepção de “saberes culturais” para compreensão de saber local. Então, recorri à definição de “costumes” e “tradição” de Hobsbawn e Range (1997), pois muitos dos saberes culturais são apropriados a partir dos costumes tradicionais de cada cultura. Dessa forma, os saberes culturais são diferentes expressões da diversidade cultural, sendo o saber local a expressão de determinado universo cultural.

Pela necessidade do estudo e compreensão ao leitor, procurei definir também os “saberes escolares”, haja vista que estes fazem parte dos saberes socioculturais. Ressalto que não procuro a valorização deste, pois compreendo que possuem

relevância tanto quanto os saberes locais. Dessa forma, respaldei na definição de Chervel (1990) em que os saberes escolares possuem autonomia no que concerne a sua apreensão pela cultura universal.

Defendo a ideia de que as práticas socioculturais no campo, que estão em permanente construção, são influenciadas de forma indireta pelos saberes escolares no campo da matemática, em que a escola também propicia mudanças culturais ao longo do tempo, de acordo com inserção desses saberes nas práticas de trabalho, religião e cultura, como, por exemplo, a leitura que uma das limitações pra ser dirigente nos cultos.

Ao buscar compreender estes saberes e relacioná-los como práticas educativas não podem ser visto como uma tarefa fácil e simples, ao contrário é complexa e dialética. Pressupõe que ao textualizar essas práticas socioculturais cotidianas tem-se a possibilidade de um amadurecimento no olhar descritivo, amparado numa perspectiva ontológica e desmistificar o sentido da razão apenas pela razão, consentindo uma valorização do ser humano enquanto sujeito de produção de sua existência, considerando o fazer diário uma arte.

Na tessitura do texto, apresento uma estrutura para melhor devaneio do leitor, divido-o em quatro partes: introdução, capítulo I, capítulo II e Capítulo III. Na primeira parte apresentei a introdução, a motivação da pesquisa, construção da problemática e do objeto de estudo. Também, apresentei as questões que nortearam a pesquisa e os objetivos desse estudo.

No primeiro capítulo convido o leitor a conhecer os caminhos metodológicos que a pesquisa trilhou, a caracterização do território estudado e a proposta de análise dos dados. Esse estudo buscou fundamentar-se metodologicamente em Chizzott (2003) e Minayo (2010), esses autores defendem a ideia de uma pesquisa qualitativa. A cartografia social se fundamentou, principalmente, na ideia de Deleuze e Guatarri (1995a) por acreditarem que a dinâmica social deve ser percebida de forma rizomática, rejeitam o modelo hierárquico por compreenderem que tudo está conectado e que não há início ou fim. Assim, o pensamento dos autores ajudou a construir a cartografia das práticas e saberes sociocultural.

No segundo capítulo apresento a cartografia das práticas socioculturais e saberes que orientam e (re)constroem as práticas do trabalho, religião e cultura, a intenção também é mostrar que nessas práticas socioculturais existem práticas

educativas que permitem que ao longo dos tempos elas sejam transmitidas por gerações

No terceiro, e último capítulo, busco apresentar os saberes escolares da matemática e de que forma orientam as práticas socioculturais cotidianas da população local, que podem formar e modificar silenciosamente suas práticas. Ao final teço algumas conclusões a cerca desse estudo.

CAPÍTULO I - DELIMITANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Charlot (2006) considera que não há uma abordagem de pesquisa obrigatória, quem define o tipo de pesquisa é quem vai realizá-la, seja ela quantitativa ou qualitativa, o que estabelece a relevância da pesquisa são as normas que independente do tipo de pesquisa, devem ser respeitadas. Esse rigor acadêmico que o autor enfatiza é uma preocupação desse estudo, portanto, acredito que toda pesquisa científica deve fundamentar-se numa metodologia.

O caminho a que me propus a percorrer respaldou-se em um aporte metodológico com abordagem qualitativa, por compreender que abrange vários métodos investigativos, permitem uma visão ampla e singular dos saberes e práticas socioculturais dos agricultores familiares da Comunidade Sol Nascente sujeitos desse estudo.

De acordo com Antonio Chizzotti (2003, p. 79) essa abordagem qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Não há como dissociar os agricultores familiares do que fazem suas identidades, suas práticas e os saberes que as orientam.

Na citação, Chizzotti (2003) aponta críticas à abordagem quantitativa, compreende o reducionismo de toda a complexidade de um estudo que evidencia os sujeitos e suas relações carregados de significados, submetendo apenas a dados amparados numa inércia do objeto. Para o autor, a pesquisa de cunho qualitativa “implica uma partilha densa com outras pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Esse estudo se sustenta numa epistemologia dialética, sobre tudo por considerar o cotidiano e as práticas socioculturais que o ser humano se envolve e faz produzir sua existência, como seres singulares e que necessitam de uma rede de relações sociais para sustentar, transmitir e transformar as condições que vivem. Nessa dinâmica produzem cultura por meio do trabalho, matam as instituições sociais, constrói suas ideias e concepções, possibilitando um movimento constante, a criação de uma nova realidade (KOSIK, 1976, p. 126).

Chizzotti (2001, p. 80), destaca a dialética como um dos métodos que orientam as pesquisas que mais avança na dinâmica de valorização das contradições que permeiam o fato pesquisado e a inserção do pesquisador, indo além das pesquisas interacionistas e etnometodológicas que se restringem a alguns significados subjetivos e vividos pelos atores sociais.

Para Severino (2001, p. 18) a epistemologia dialética é uma superação das ideias positivistas e fenomenológicas, aos quais não corresponderiam ao universo educacional. Implicaria numa abordagem mais profunda, elencando as condições sociais e históricas como base para um estudo que permeia a práxis humana.

Afirma Kosik (1976, p. 132) que “a realidade social, porém, é infinitamente mais rica e mais concreta do que a situação dada e as circunstâncias históricas, porque ela inclui em si mesma a práxis humana objetiva, a qual cria tanto a situação como as circunstâncias.” Ao concordar com as ideias dos autores, destaco a importância do ser humano como ser social, o que realizar as ações e ao mesmo tempo o que está envolvido nela.

Marx apresenta a práxis como uma ação política transformadora, como uma atividade crítico - prática possibilitando a mudança da vida real, não é somente pela elevação do Espírito que o homem consegue se libertar das condições em que vive e das mudanças sociais como Hegel afirmava. Para Marx “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 1982, p.20 apud MANACORDA, 1991, p. 403).

No contexto dessa visão epistemológica, o pesquisador precisa de atenção dobrada aos aspectos e fenômenos de sua pesquisa, para que sua análise respeite ao seu objeto pesquisado, articulando análises amplas e restritas, pois ao se deter apenas em uma, cai no erro epistemológico e metodológico, por não alcançar uma análise mais aprofundada (CHARLOT, 2006, p. 14). Segundo o autor, é preciso passar do indivíduo preso no movimento cotidiano, alienante, para o indivíduo intelectualmente mobilizado, na busca do saber.

Ao tornar como objeto de estudo as práticas socioculturais no cotidiano, a epistemologia contemporânea abriu um leque de deveras possibilidades à pesquisa, principalmente num aspecto qualitativo. Aprender este cotidiano não é algo fácil de ser controlável. Foi necessário se inserir para captar os fenômenos estudados, conhecer fatos que a primeira percepção pode parecer corriqueira e sem valor. Mas que propiciam encontros, contínuos e rupturas formando uma rede sociocultural.

Como o objetivo desse estudo é cartografar as práticas socioculturais dinamizadas pela população assentada da comunidade Sol Nascente, ao respaldar no aparato teórico metodológico da pesquisa qualitativa, trago para referendar teoricamente, o método cartográfico de Deleuze e Guatarri (1995a). Por considerar que este método rompe com qualquer pensamento moderno, evidencia o pensamento contemporâneo e possibilita um avanço social e cultural sem que haja fragmentação.

O método da cartografia consiste em mapear, traçar linhas e definições que compreendem um espaço, seja ele concreto ou abstrato, no caso da pesquisa, procurei mapear os traços socioculturais por meio do trabalho, religião e convivência que definem o agricultor familiar do PA Assurini. Para Deleuze e Guatarri (1995a), perpassa em conectar pontos de dinâmicas diferentes ou não, mas que se encontram. Nesse encontro formam um novo ponto construindo uma teia de informações, culturas, práticas e saberes. Sem definir onde é o começo e o fim dessa estrutura.

Ao buscar entender o que é essa cartografia para Deleuze e Guatarri (1995a), início a minha compreensão a partir de que para os autores a cartografia é como um rizoma não possui um ponto principal para se desenvolver, qualquer parte de um rizoma se conecta a outro ponto e se desenvolve. Diferente da árvore, que a partir da raiz conecta-se rumo ao infinito de forma verticalmente, o rizoma ao contrário se constitui horizontalmente.

Os autores defendem que um rizoma não pode se enquadrar em qualquer divisão, não há como desmembrá-lo ou associa-lo apenas um ponto, um referencial, sua dinâmica ultrapassa a ideia de “uno” ou “inter”, vai além, estando envolto a uma dinâmica de lá e cá, e acolá, a ideia que respalda um rizoma é da transversalidade, está em toda parte, possui varias faces, buscando na complexidade do mundo uma compreensão mais plural, heterogenia e múltipla.

Trata-se, sobretudo, de não acreditar que basta distinguir massa e grupos exteriores dos quais alguém participa ou a que pertence e conjuntos internos que ele envolveria em si. A distinção não é absolutamente a do exterior e do interior, sempre relativos e cambiantes, intervertíveis, mas a dos tipos de multiplicidades que coexistem, se penetram e mudam de lugar (DELEUZE; GUATARRI, 1995a, p. 64).

Defendo a ideia dos autores por considerar que o método da cartografia por muito tempo foi utilizada como representação de áreas, limites e fronteiras geográficas. Com o avanço das discussões contemporâneas, a cartografia é defendida por sua dimensão social, em que prioriza os sujeitos e as ações que fazem determinada sociedade, população e/ou localidade. Dessa forma é aplicada como metodologia de estudo científica, além de ser considerada uma técnica de pesquisa.

Além dos autores, Santos (2011, p. 197-220) trabalha com uma concepção de cartografia baseado nas representações simbólicas, levanta críticas e elabora uma cartografia dos direitos sociais, enquanto olhar jurídico. O objetivo do autor é contribuir para novas discussões que possa desenvolver um novo senso comum, sendo um processo para a construção de um conhecimento emancipatório. Este autor traz considerações pertinentes ao método cartográfico, entretanto para o objeto do estudo a que aplico, ainda assim não contempla a profundidade que almejo.

Presume-se “que a diversidade sociocultural é dinamizada e/ou vivenciada no contexto de determinadas condições sociais e espaciais, e incorpora uma dimensão física e simbólica” (SILVA et al, 2011, p. 63). Os autores defendem o método cartográfico como uma possibilidade de apreensão, compreensão e expressão da complexidade e heterogeneidade dos elementos naturais e humanos que estão em (re)construção nas relações socioculturais.

Para construir esse método cartográfico, Deleuze e Guatarri (1995a) apresentam alguns princípios, que o caracteriza e mostra sua proximidade com um rizoma, tais como: Princípios de conexão e de heterogeneidade; Princípios de multiplicidade; Princípio de ruptura assignificante: contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas; e o Princípio de cartografia e de decalcomania.

Os dois primeiros princípios, de conexão e de heterogeneidade, demonstram as conexões que permite as relações entre os pontos e movimentos. Num rizoma estes vínculos, ocorrem infinitamente, unindo não apenas em forma de cadeia, mas conectando várias cadeias que por si só, um cadeia já simboliza muitas diversidades. O Rizoma na descrição de Deleuze e Guatarri (1995a) permite que:

Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. A árvore linguística à maneira de Chomsky começa ainda num ponto S e procede por dicotomia. Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatuto de estados de coisas (DELEUZE; GUATARRI, 1995a, p. 22).

Ao utilizar a metáfora da árvore, os autores criticam o modelo hierárquico e dicotômico que ainda rege nas instituições sociais e na própria sociedade capitalista. Apesar da crítica, eles consideram a existência de uma relação entre o rizoma e a árvore, nesse envolvimento um modifica o outro mutuamente, podendo de alguma forma o rizoma projetar-se em árvore ou vice-versa. As várias formas de saída do rizoma possibilitam que um estudo tome qualquer ponto de partida, sem que haja prejuízo à pesquisa.

Os autores caracterizam como “cadeias semióticas” as organizações de poder, acontecimentos que perpassam as ciências, as artes e até mesmo as lutas sociais. Nessas cadeias há aglomerações de ações diversas, que vão desde ocorrências amplas como a fala, até ações mínimas, como aquela perceptível por meio de gestos, por exemplo. Eles consideram que mesmo em uma determinada cadeia há esse movimento heterogêneo, que se conecta a outros e a outras cadeias.

O terceiro princípio dessa caracterização do rizoma refere-se à multiplicidade, nessa característica o múltiplo deixa de ter relação enquanto somente sujeito ou apenas objeto, ao tornar substância de grandeza que vai além do pensamento dual. Uma multiplicidade, definida por Deleuze e Guatarri (1995a, p. 23) “não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza”. Ao unir-se, desenvolvem então com a multiplicidade.

Ao definir a multiplicidade, os autores descrevem os seus limites externos, caracterizando como linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização. Essas linhas não impõem limites fixos, concretos e cessantes, ao contrário, permitem que quem as evidencie possa construir a noção dos movimentos que ocorrem no rizoma. Na perspectiva dos autores:

As linhas de fuga marca ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões (DELEUZE; GUATARRI, 1995a, p. 25).

O rizoma não é algo quantificado ou codificado, e nem tão pouco estratificado. Ele ocorre horizontalmente, portanto, as multiplicidades são planas, ocupam todas as dimensões que nele existem. Não há uma ruptura entre o que é significativo e o que deixou de ser, as mudanças ou evoluções são expressivamente relevantes, não necessariamente as ações, acontecimentos e mudanças precisam ter significados.

Esse princípio da multiplicidade remete ao quarto princípio, o de ruptura assignificante perpasse pelo significado dos movimentos, “um rizoma pode ser rompido quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo um ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE; GUATARRI, 1995a, p. 25). Nenhum movimento, ou ruptura, deve ser considerado abusivo a ponto de separar as estruturas.

Um rizoma não possui pontos estratégicos que se definem como pontos de rupturas. Ao mesmo tempo em que se organiza, estratifica, territorializa, constrói suas atribuições e significados, há também o movimento de desterritorialização. Essa linha de fuga permite esse devir constante e profundo, as mudanças são heterogêneas e ocorrem quando “um rizoma que não pode mais ser atribuído, nem submetido ao que quer que seja significativo (DELEUZE; GUATARRI, 1995a, p. 26).”

Ao caracterizar a “ruptura assignificante: contra os cortes demasiado significativo” é perceber a capacidade múltipla de transformação, analisando que o rizoma nessa ruptura pode se estender e revelar linhas de fugas tortuosas, mas que podem conjugar seus fluxos de desterritorialização na perspectiva das várias dimensões formadas (DELEUZE; GUATARRI, 1995a, p. 28-29).

Os autores apresentam exemplos como o livro e o mundo, descaracterizando crenças como “o livro é a imagem do mundo”, defendem que o livro e o mundo possuem uma relação rizomática, a evolução necessariamente não precisa ocorrer paralela à outra. Esta relação assegura no processo a desterritorialização e a reterritorialização do livro no mundo. Numa lógica binária as adaptações são pertinentes ao processo de acomodação para o mundo, no entanto esse mimetismo não deve fazer parte da lógica do rizoma.

O quinto e o sexto princípio é de cartografia e de decalcomania. Para os autores, o mapa é uma das principais fontes de representação de um rizoma que possui uma forma horizontal em que as múltiplas redes se conectam, é inadequado tentar explicá-lo por meio de modelos estruturais, num rizoma não existe eixo, tal padrão pertence a uma lógica reprodutiva e decalcada. Para Deleuze e Guatarri (1995a, p. 30) o modelo árvore, articula os decalques, hierarquicamente “são como folhas das árvores”.

Ao explicar a definição e a opção de mapear um rizoma, os autores aprofundam algumas características em que o mapa contribui para apresentar as conexões, as aberturas e desbloqueios das dimensões, o mapa possui várias passagens e entradas, não é necessário traçar apenas um caminho. É, portanto, “aberto, é conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATARRI, 1995a, p. 30).

O mapa se diferencia de um decalque por muitas características. Um decalque possui apenas uma abertura, é estratificado e consolidado em eixo, ao delinear caminho “remete sempre a uma presumida “competência”” (DELEUZE; GUATARRI, 1995a, p. 30). Não há como um decalque consolidar um mapa, suas informações se tornam ínfimas perante a ele, acaba por neutralizar, isolar e reproduzir, com meios artificiais que não contemplem a realidade.

Entretanto, não sendo intenção dos autores determinarem uma dicotomia entre mapa e decalque, reconhecem que faz parte do método cartográfico “projetar o decalque no mapa” (DELEUZE; GUATARRI, 1995a, p. 31) com muita cautela para não ocorrer redundâncias. O mapa se torna uma representação intensa e complexa por expor ligações, multiplicidades, heterogeneidades e rupturas, não se detém apenas em produzir olhar linear e nem tão pouco segue pensamentos fechados e retóricos. Os autores enfatizam:

Por isso é tão importante tentar a outra operação, inversa, mas não simétrica. Religar os decalques ao mapa, relacionar as raízes ou as árvores a um rizoma. Estudar o inconsciente, no caso do pequeno Hans. Seria mostrar como ele tenta constituir um rizoma, com a casa da família, mas também com a linha de fuga do prédio, da rua, etc.; como estas linhas são obstruídas, como o menino é enraizado na família, fotografado sob o pai, decalcado sobre a cama materna; [...] Seria necessário sempre ressituar os impasses sobre o mapa e por aí abri-los sobre linhas de fuga possíveis (DELEUZE; GUATARRI, 1995a, p. 32).

Nessa conjunção de ideias, os autores despertam no pesquisador a atenção ao traçar caminhos para alcançar as informações à pesquisa, de que é necessário imbuir-se da realidade objetiva e subjetiva, acompanhando os movimentos que podem se intitular como territórios fixos e que ao mesmo tempo ocorrem transformações, sendo estes movimentos que implicam em territorialidade e desterritorialização. De acordo com Deleuze e Guatarri (1995a, p. 33) “a demarcação não depende aqui de análises teóricas que impliquem universais, mas de uma pragmática que compõe as multiplicidades ou conjuntos de intensidades”.

Silva et al (2011, p. 66) ao expor o método cartográfico aplicado por Deleuze e Guatarri (1995a) conceituam que “mapear significa reunir saberes produzidos pelos sujeitos acerca de suas práticas e/ou modos de vida, fragmentados para que possam ser potencializados e coletivizados”.

É na perspectiva do pensamento do método de Deleuze e Guatarri que enfatizo a potencialidade desse estudo ao procurar traçar linhas, mapeando os encontros, rupturas, trajetos, desígnios que perpassam pelas práticas e saberes socioculturais. As observações e definições sobre a cartografia em Deleuze e Guatarri (1995a) condiz com este estudo. A cartografia social na concepção apresentada pelos dois autores é a opção de método que permitiu um recorte metodológico que possibilita explorar todos os ângulos do objeto investigado.

A partir do pensamento cartográfico dos autores, na amplitude dos conceitos de multiplicidade, rupturas, territorialização e desterritorialização percebo que no universo, *lócus* da minha pesquisa, esta abordagem deu ênfase e respaldo para coletar os dados, conhecer fatos e apreender significâncias que vão além das aparências num contexto sociocultural.

Nessa busca de apreender os fenômenos socioculturais do trabalho, religião e cultura que ocorrem no *lócus* de estudo, pode se dizer que respaldei essa abordagem metodológica a alguns aspectos da etnográfica. Apesar desse estudo não ser especificamente etnográfico, mas se caracteriza como uma pesquisa do tipo estudo de caso etnografia, a proposta se assemelha por compreender que na etnografia “o pesquisador descreve o caos dos fatos observados, estabelece os fundamentos da análise, os critérios de comprovação para extrair interpretações generalizantes” (CHIZZOTTI, 2003, p.226).

No entanto, enfatizo que a pesquisa possui uma abordagem que se identifica com um estudo de caso. Por considerar que apesar do objeto de estudo ser as

práticas socioculturais de agricultores familiares, o universo estudado é apenas um *locus* dos muitos lugares que ocorrem essas práticas no cenário brasileiro, é evidente que isto não torna a pesquisa insignificante e nem limita aprofundar conceitos e categorias como práticas socioculturais, cotidiano, saberes culturais e saberes escolares, mas abre a prerrogativa de conhecer profundamente os tipos de práticas e saberes que desenham o cotidiano de uma comunidade, e que de alguma forma em algum momento torna esse *locus* aos olhos de outrem singular.

Busco a definição de estudo de caso na autora Marli André (2005), ao apontar que existem vários tipos de estudo de caso, como: estudos de caso históricos, estudo de caso autobiográfico e o estudo de caso do tipo etnográfico, este último tem origem recente no seio das pesquisas educacionais, mas obteve boa aceitação ao definir a singularidade como critério metodológico, “a unidade vai ser escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muito outros caso seja porque é completamente distinto de outros casos” (ANDRÉ, 2005, p.29).

É na perspectiva do representativo de determinadas práticas socioculturais, que são relativas numa visão micro e macro da sociedade, o estudo de caso etnográfico vem junto ao método cartográfico de Deleuze e Guatarri (1995a) descrever, revelar e apresentar significados, mas também traz um estudo numa análise crítica atribuindo ao resultado um aporte científico e com relevância social.

Portanto, esse breve delineamento de abordagem metodológica apresentada aqui, respalda em aprofundar teoricamente o estudo acerca das práticas socioculturais de agricultores familiares, ancorada na ideia de muitos autores, como por exemplo, Silva (2011) Deleuze e Guatarri (1995a), Oliveira (2007), Freire (2005) Monteiro (2004), Geertz (2008), Certeau (2011) entre outros. Busquei formar uma teia de saberes científicos para dar suporte ao objetivo desse estudo, considerando que não há separação entre teoria e prática, mas que as duas estão intrínsecas nas situações que forem abordadas.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DA ESTUDADA²

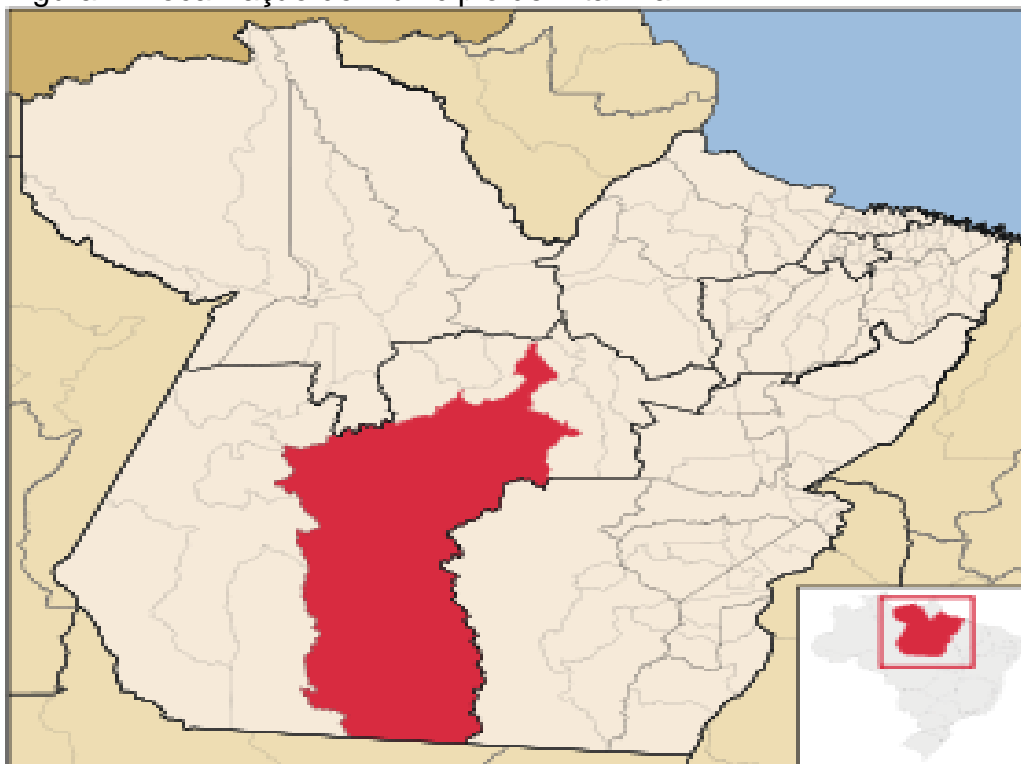
² No capítulo III teço dados que caracterizam a educação do município de Altamira-PA e da comunidade Sol Nascente, por se tratar de um capítulo que discute sobre a educação, precisamente de conhecimento.

1.1.1 Altamira-PA: Princesinha do Xingu

O PA Assurini localiza-se no município de Altamira, BR-230 Transamazônica, que fica a sudoeste do Estado do Pará (figura 01) distante 848 km de Belém, capital do Estado, à margem esquerda do Rio Xingu. O município de Altamira é conhecido como o maior do Brasil, possui uma população de 99. 075 habitantes, e, sua área é de 159. 533. 730 km² (IBGE – CENSO, 2010).

A cidade de Altamira, também conhecida por muitos como a princesinha do Xingu, limita-se ao norte com o município de Vitória do Xingu, ao sul com estado do Mato Grosso, a nordeste, leste e sudeste com os municípios de Senador José Porfírio e São Félix do Xingu, e a oeste faz limite com os municípios de Brasil Novo, Medicilândia e Uruará (UMBUZEIRO; UMBUZEIRO, 2012, p. 28).

Figura 1: Localização do município de Altamira.



Fonte: www.google.com/imagres, 2012.

O município de Altamira ao longo da história se construiu como palco de muita esperança de vida melhor para muitos que ali moravam como para quem chegava. Também vivenciou muitos momentos de angústia e de abandono. O

volume populacional ocorreu em diferentes momentos históricos, mas sempre esteve ligado diretamente a políticas econômicas viáveis ao país, como o período da borracha (1879-1912/1942-1945), o Projeto Militar da Rodovia Transamazônica com o lema “integrar para não entregar” (1970) e agora o Projeto do Complexo Hidrelétrico de Belo Monte (iniciou-se em 2011)³.

Por não ter porto para embarcações, o acesso ao município é somente por meio terrestre, a chamada Transamazônica – BR 230 e por via aérea, possui apenas um aeroporto. A dependência de produtos e de pessoas que buscam ir a Altamira-PA por meio de barco somente é possível aportando no Porto Hidroviário do município vizinho, em Vitória do Xingu.

Antes da Rodovia Transamazônica, aberta em 1970, era esse o caminho, Vitória do Xingu – Altamira, que os seringalistas, seringueiros, atravessadores e povoados percorriam para ter acesso à localidade e de Altamira também ter acesso a outros seringais, subindo o rio Xingu. Pelos fatos históricos, esse percurso não foi facilmente construído, condizente com esta história da estrada:

Foi aberta uma picada, ligando o baixo ao médio Xingu que o Cel. Francisco Gayoso tentou transformar em estrada, já agora apoiado pelo braço escravo africano. Foi, porém surpreendido pela Lei Áurea que o privou do trabalho escravo. Em 1880, Agrário Cavalcante retomou os trabalhos do Cel. Gayoso, retificando o traçado da estrada, partindo do local onde se encontra hoje a Sede do município de Vitória do Xingu e chegando à foz do igarapé Ambé, ali construindo um Forte que recebeu sua denominação. Gentílico: abaetetubense (IBGE, 2013).

Por sua vez Coronel Raymundo José de Souza Gayoso foi o fundador de Altamira, “na data de 02 de abril de 1883” (UMBUZEIRO; UMBUZEIRO, 2012, p.68). Entre muitas histórias do surgimento do nome da cidade, como por exemplo, em que muitos dizem que a cidade por se localizar parte em morro a chamaram de “Altamira”, por possibilitar boa visão da localidade. Porém, a história relatada por Ubirajara Umbuzeiro (2012), nascido em Altamira-PA e filho de um dos coronéis da borracha refere-se ao nome da cidade como uma das localidades na Espanha:

Quem deu o nome a Altamira foi Coronel Gayoso, e o nome é relacionado diretamente com a cidade espanhola do mesmo nome,

³ Estes três momentos históricos são os que mais repercutiram a nível populacional no cenário Altamirense.

pois Gayoso era um rico comerciante e viajara para a Europa diversas vezes e numa destas viagens, de algum modo, tomou conhecimento de Altamira e suas cavernas recém-descobertas e se encantou com elas (UMBUZEIRO; UMBUZEIRO, 2012, p.68).

Altamira só conseguiu se desmembrar de Souzel, conhecida hoje como Senador José Porfírio, em 1911 quando se tornou município. Os grandes coronéis da borracha permaneceram por muito tempo no poder como o Coronel José Porfírio, homenageado por uma das principais ruas de Altamira-PA:

Elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Altamira, pela lei estadual nº 1234, de 06-11-1911, desmembrado de Souzel. Sede na atual vila de Altamira. Constituído do distrito sede. Instalado em 01-01-1912. Elevado à condição de cidade com a denominação de Altamira, pela lei estadual nº 1604, de 27-09-1917 (IBGE, 2013).

A história inicial de Altamira é registrada com o número populacional pequeno, entretanto para época da Amazônia era significativa, Umbuzeiro e Umbuzeiro (2012) aponta esse crescimento ainda ínfimo diante dos dias atuais na cidade:

A partir de 1892, Altamira não parou de crescer transformando-se em florescente povoado. Possuía mais de 20 casas, em 1897. Tornava-se Vila, logo no início do século. Em 1940, Altamira, tinha 366 casas (UMBUZEIRO; UMBUZEIRO, 2012).

O auge da borracha (1889 – 1912) trouxe muita gente para trabalhar nos seringais, a riqueza ficou concentrada na mão dos seringalistas, muitos dependiam da pesca e agricultura para subsistência, já que havia uma escassez de produtos externos. Os valores da época eram empregados também nas famílias, havia festas que segregavam as moças de família pobre e as que eram abandonadas pelos maridos das moças de família rica, o entrosamento delas era tido como um insulto.

Com a queda da economia da borracha, que só teve uma sobrevida na época da 2ª Guerra Mundial, precisamente no período de 1942 a 1945. A economia se baseou na agricultura simples, na produção em escala pequena de arroz, cacau, feijão, milho e pimenta-do-reino e a pecuária, entretanto por não haver investimentos eficazes a produção era mais para suprir o comércio local. Além de que a crise propiciou um grande êxodo na região do Xingu (UMBUZEIRO; UMBUZEIRO, 2012).

Houve entre a década de 1940, uma procura na extração de minério descobrindo que havia garimpo na localidade entre Senador José Porfírio (antigo Souzel) e Altamira, conhecido como “os garimpos da Ilha da Fazenda e do Itatá”⁴ (UMBUZEIRO; UMBUZEIRO, 2012, p. 22). Esse período supriu um pouco da mão de obra da cidade, como também trouxe aventureiros que buscavam enriquecer.

O segundo momento da borracha, durou apenas três anos, mas foi suficiente para aumentar a população, pois muitos nordestinos foram convocados para vir a Amazônia com o objetivo de trabalhar nos seringais que haviam sido desativados. O governo possibilitou linhas de crédito, criando o Banco de Crédito da Borracha S/A, conhecido como Banco da Amazônia S/A. Existindo até hoje uma agência em Altamira ainda com a finalidade de “desenvolver a região, dando as necessárias condições financeiras” (UMBUZEIRO, 2012, p. 23).

Ao finalizar a Segunda Guerra Mundial, novamente os seringais foram esquecidos, havia o receio de que Altamira levasse um novo baque econômico, contudo a economia buscava se sustentar em um viés diversificado, resguardando de novas turbulências, assim a agricultura foi se fortalecendo.

Com advento do Projeto da Transamazônica, houve um *boom* populacional, com perspectiva, salientada, pelo governo militar de que trariam o progresso às longínquas terras amazônicas. Com o discurso de “Terra sem homens, para homens sem terras”, conquistou muitos adeptos a ideia que dispuseram em trazer suas famílias e desbravar a região, como se estas terras não fossem habitadas. Os migrantes mais presentes na região foram nordestinos e sulistas.

Em dezembro de 1974, o INCRA tinha estabelecido 5.717 famílias ao longo da rodovia e em dezembro de 1978, este número alcançava 7.674 famílias. Desse total, 3.035 famílias estavam estabelecidas na área de Marabá, 3.595 na área de Altamira e 1.044 na área de Itaituba. Quanto à origem das famílias, 41% eram do Nordeste, 18% da própria Região Norte, 16% do Centro-Oeste, 14% do Sul e 11% do Sudeste (SMITH, 1982).

Desse momento histórico fervoroso trago para reflexão as palavras de Kräuter (2005), sobre o momento em que o Presidente Emílio Garrastazu Médici inaugura o Projeto Transamazônica.

⁴ Hoje há um novo projeto de extração de minério em andamento próximo a essa região de garimpos que segundo os ambientalistas causará um impacto ambiental maior na região, considerando os impactos da Hidrelétrica.

Não entendi e jamais entenderei como o presidente [Emílio Garrastazu Médici] podia ficar “emocionado” ao ver uma majestosa castanheira cair morta. Não entendi as palmas delirantes da comitiva desvairada diante do estrondo produzido pelo tombo desta árvore, a rainha da selva. Aplauso para quem e em razão do que? A placa [afixada na Transamazônica em 1970] fala da “conquista deste gigantesco mundo verde”. A implantação do marco pelo presidente não passa de um ato bárbaro, irracional e macabro. O que significa “conquistar”? É “derrubar”? “abater”, “degolar”, “matar”, “assassinar”? Um emocionado presidente inaugura a destruição da selva milenar! Por incrível que pareça derrubar e queimar a floresta é doravante sinônimo de desenvolvimento e progresso (KRÄUTER, 2005, p.9).

As palavras de Dom Kräuter se tornou algo significativo não só para os movimentos de lutas e resistência em busca de melhorias para a região da Transamazônica. Mas, também, por representar uma nova concepção de desenvolvimento, uma ruptura com o pensamento moderno ideológico que perpassa pela ordem e o individualismo. Como aponta Edgar Morin (2000) ao indicar o paradigma da complexidade, onde o pensar ecológico, é também considerar inseparável as dimensões.

Entretanto, perceber como estava o contexto histórico brasileiro e que fatores contribuíram para essa política de povoamento e expansão de fronteira agrícola é no mínimo curioso, e necessário. Ao amparar em Velho (1972), abordo entre outros contextos essa visão à Amazônia, onde as fronteiras possui movimento. Salaria a partir de um viés das políticas públicas da época e a perspectiva capitalista que estas envolviam. Entretanto, este projeto teria um papel mais político do que econômico, como apresenta “a Transamazônica era mais importante politicamente do que economicamente” (VELHO, 1972, p. 152).

O autor aponta três fatores no contexto brasileiro próximo à década de 1970 que despertou o olhar para Amazônia, precisamente no estado do Pará. O primeiro, baseado na tendência da década de 1960 que se estendia para década posterior, em que os grandes proprietários não permitiam ter moradores em suas propriedades, apenas contratava mão de obra temporária. Essa tendência possivelmente iniciou na década de 50 com a discussão da reforma agrária, como também a seca no nordeste dificultou a vida de muitos nordestinos (VELHO, 2009, p. 202).

O segundo fator, ocorreu no centro-sul onde houve uma redução de plantação de café e a substituição dessa atividade pela criação de gado, no qual houve uma significativa diminuição de mão de obra. E como terceiro fator, a política de acabar com os minifúndios no nordeste e no sul, considerando que estas pequenas propriedades rurais apresentavam baixa produtividade (VELHO, 2009, p. 202-203).

Os fatores contribuíram para que o governo tomasse como parte de seu planejamento a colonização da Amazônia, principalmente na região do estado do Pará, uma das áreas ainda muito isolada. A rodovia Transamazônica, BR-230 com 5.419 quilômetros, tinha como um dos objetivos interligar a Amazônia “isolada” ao país em desenvolvimento, interligando a outras rodovias e portos hidroviárias do oceano Atlântico ao Pacífico, assim o percurso nasce em Cabedelo no estado da Paraíba e finaliza em Lábrea no Amazonas, onde a ideia inicial era chegar ao município de Benjamim Constant – AM, além desses dois estados, a rodovia também perpassa nos estados do Ceará, Piauí, Maranhão e Pará (SOUZA, 2012, p. 58).

Loureiro (2013) aborda num estudo sobre o Plano Nacional de Integração da Amazônia, a visão do governo militar na década de 1970 quanto o povoamento da Amazônia e a construção de rodovias. A partir do Decreto-lei número 1.106/ 1970, apresentam os principais objetivos:

- 1) Deslocar a fronteira econômica, e, notadamente, a fronteira agrícola, para as margens do rio Amazonas [...];
 - 2) Integrar a estratégia de ocupação econômica da Amazônia e a estratégia de desenvolvimento do Nordeste [...];
 - 3) Criar as condições para a incorporação à economia de mercado [...] de amplas faixas de população antes dissolvidas na economia de subsistência [...];
 - 4) Estabelecer as bases para a efetiva transformação da agricultura da região semiárida do Nordeste;
 - 5) Reorientar as emigrações de mão-de-obra do Nordeste, em direção aos vales úmidos da própria região e à nova fronteira agrícola;
 - 6) Assegurar o apoio do Governo Federal ao Nordeste, para garantir um processo de industrialização tendente à auto-sustentação [...]
- (LOUREIRO, 2013, p. 2).

De acordo com os objetivos, o plano nacional de integração previa ampla incorporação da Amazônia a partir da economia agrícola, estimulou os proprietários de minifúndios do nordeste se deslocarem para nova fronteira, com a finalidade de

incentivar a agricultura ou a pecuária conforme suas técnicas, saindo da economia de subsistência e produzindo a monocultura de acordo com o mercado da época.

Porém, nos próprios objetivos a incoerência, por exemplo, no terceiro item onde o governo propõe “criar condições para incorporar a economia de mercado”, no entanto essas condições não ocorreram conforme planejadas. A implantação de núcleos urbanos onde funcionaria com energia, pequenas agências bancária, posto de saúde, além de subsidiar com mais eficiência as práticas agrícolas e escoamento da produção, essas ações ficaram superficiais, não suprimindo as reais necessidades de milhares de famílias que haviam na época. Isso é notório na descrição de Loureiro (2013, p. 4):

De acordo com o plano de ocupação estabelecido pelo INCRA, haveria três tipos de núcleos urbanos. O menor, chamado de agrovila, abrigaria, 48 ou 38 casas, com os equipamentos básicos descritos anteriormente. Já as agrópolis seriam constituídas por seiscentas famílias e estariam dispostas a cada 20 km nas rodovias. Por fim, as rurópolis abrigariam até 20 mil habitantes, e estariam espaçadas em 140 km. Na prática, somente uma rurópolis havia sido construída mais de uma década após o plano original, e somente três das quinze agrópolis planejadas haviam sido feitas no trecho entre Marabá e Itaituba no mesmo período.

Nesse contexto Altamira teve a função de uma agrópolis, apesar de não ter sido construída nessa perspectiva. Entretanto, por já ter certa estrutura de organização, como hospital, serviços bancários, um comércio mais movimentado e sortido, apesar das dificuldades da época. Também foram implantadas escolas de ensino técnico e ensino médio. Ainda assim a locomoção das famílias para Altamira era muito difícil, o acesso se dava por rio, e após a abertura, se deu pela Transamazônica, o trajeto que as famílias imigrantes faziam para ter acesso à agrópolis Altamira.

Como sou neta e filha de pioneiros, meus avós contam muitas histórias dessas dificuldades enfrentadas nas primeiras décadas em que viveram na Transamazônica. Uma das histórias que registrei ocorreu por volta de 1973, foi quando a minha avó nordestina com poucos anos após sua chegada, não acostumados com os piuns⁵ sofreram aponto de quase morrer. A filha mais nova na

⁵ Conhecido no dicionário Aurélio como borrachudo: Bras. Zool. Designação comum aos insetos dípteros simuliídeos, nematóceros, de pequeno porte (até 6mm de comprimento); os olhos são contíguos no macho, sem ocelos; a nervura costal ou costa não contorna a asa; o primeiro artículo

época seis meses de vida, foi encaminhada às pressas para Altamira com uma das filhas mais velhas, entre nove irmãos. Minha avó só teve notícias após três meses de que suas filhas estavam bem. Ao contar essa história, lembro-me de ter sentido na voz da minha avó o desespero e angústia que havia passado, pois na época havia perdido as esperanças, achando que sua filha menor tinha falecido e sem saber o que havia acontecido com a filha que foi acompanhando.

Histórias como essas e outras descrevem com exatidão o abandono das políticas públicas e ainda mais do que havia sido prometido dentro do PIN, com o projeto da Transamazônica. A falta de estrutura física, do compromisso governamental, possibilitou um descaso que se prolongou por décadas, produtores rurais que vieram em busca de melhorias e permaneceram ao longo da rodovia, enfrentaram o esquecimento por parte do governo. A própria Transamazônica era um caos no período chuvoso da região, cerca de cinco a seis meses de chuva, tornando-se muitos trechos intrafegáveis e, portanto, inviável para escoamento da produção e acesso a própria cidade de Altamira .

Nesse contexto, Altamira subsidiava algumas dessas necessidades, principalmente questões de saúde, educação e varejo. Cada vez mais foi aumentando a população, isto implicava em não conseguir suprir as demandas necessárias, principalmente na saúde como comercial, da população local e das localidades próxima.

Não obstante, o governo militar conseguiu mobilizar milhares de famílias, cativados pela esperança de vida com mais fartura e com mais garantias de cidadania. Num jogo político, construiu a ideia de nacionalidade, utilizando-se da ideia de patriotismo solidário a causa em defender a Amazônia de possível acesso estrangeira, onde na verdade já havia uma grande implicação estrangeira na política de colonização (VELHO, 2009, p. 201).

Destarte, as influências das políticas econômicas e de povoamento trouxe a Altamira e região uma diversidade cultural que é perceptível ao longo da Transamazônica, em certas áreas percebe-se que permaneceu a influência de certa regionalidade, ou seja, em alguns perímetros se percebe uma descendência de

tarsal é mais longo que os seguintes; as larvas e pupas são aquáticas, preferindo cachoeiras e corredeiras. Só as fêmeas são hematófagas e diurnas. Transmitem a oncocercose ao homem. [Sin. (nesta acepç.): *pium*, *promotor* (FERREIRA, 2010)].

nordestinos, em outras um aglomerado de sulistas, que também se diferenciam na forma de cultivar a terra.

De fato, a Transamazônica não resolveu a situação da política econômica, e nem o problema populacional. Ao contrário, trouxe vários problemas que refletem nos tempos atuais, como a questão indígena e o desmatamento em grandes extensões. Com a rodovia, Altamira passou a ser chamada também de capital da Transamazônica, além de já ser conhecida como a princesinha do Xingu.

A chegada de muitos brasileiros, vindos das diversas regiões e cidades do país não só trouxe mão de obra para trabalhar nos projetos do governo, como serviu também para intensificar a produção local. Em uma perspectiva antropológica, formou comunidades com diferentes ênfases culturais, numa relação intercultural, expressada por Candau (2008, p. 51) como “a promoção deliberada da interrelação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”.

Esses contextos históricos contribuíram para formação da população de Altamira que apresenta diferentes características étnicas e culturais. Com uma econômica baseada na produção rural, principalmente de grandes agropecuaristas. O que não ocorre com produção da agricultura familiar, que ainda está em passos lentos, devido a desafios como a distancia para escoamento da produção e com as leis ambientais, pois muitos dos agricultores não conseguem se adequar.

Associando as questões sociopolíticas abordadas e a teoria contemporânea, remeto-me a observar *o lócus* escolhido intencionalmente, pelo fato de compreender que a realidade vivenciada pelos agricultores familiares, apresenta especificidade de saberes que são pertinentes as suas vivências, diante de dificuldades, pode ou não aparentar grandes barreiras, mas que para eles contribui na apreensão de suas práticas socioculturais.

1.1.2 Altamira Hoje: Construindo Belo Monte, Destruindo Vidas

Atualmente o município tem vivido mais um momento de transformação com a construção do Complexo Hidrelétrico de Belo Monte, uma das maiores obras do Programa de Aceleração do Crescimento/PAC, isso tem ocasionado sérias consequências no cotidiano dos moradores do município.

Altamira está novamente na mídia, como centro de polêmica, pela construção dessa barragem, após quase cinco décadas da abertura da Transamazônica, um

projeto que foi um fracasso diante dos objetivos, e 20 anos depois de uma tentativa de implantar a Hidrelétrica de Belo Monte em 1989, que foi derrotada pela manifestação de cerca de 650 índios entre 3.000 pessoas que participavam do I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, marcado pela manifestação da índia Kaiapo Tuíra, em que passou a lâmina de seu facão no rosto do então diretor da Eletronorte José Antonio Muniz Lopes, num gesto de indignação e repúdio à construção da Hidrelétrica. Diante da manifestação o Projeto foi engavetado surgindo no governo popular do presidente Lula.

Esse governo conseguiu impor mais uma política de desencadeamento ambiental, social e cultural, utilizando um discurso redesenhado numa visão de sustentabilidade e ambientalismo, porém com fragmentos de discursos vistos anteriormente na década de 1970 com a abertura da rodovia Transamazônica, como que este projeto trará desenvolvimento para região, ao invés de progresso, contudo com o mesmo significado gramatical e com a mesma exatidão de destruição. Significado de humanismo e humanização, não se aproxima da deficiência que a política de implantação dessa barragem prevê.

Os impactos sociais, culturais e econômicos estão ocorrendo aceleradamente e tem fragilizado ainda mais as pessoas com poucos recursos e populações tradicionais.

As Vinte e duas (22) condicionantes aprovadas para viabilidade do projeto Belo Monte, tem andado em passos lentos, quase nada foi concretizado no município de Altamira. Pontuando algumas escolas reformadas, construções de porte pequeno como um posto de saúde e entregas de veículos para órgãos públicos como a polícia civil e prefeitura, pouco tem sido visto como cumprimento das condicionantes, considerando que mais de 30% da obra já foi concluída.

Ao analisar os dados do IBGE, a população em 1996 chegou ao número de 75.384, nessa época não havia muito estímulo econômico e nem de empregabilidade para incentivar um demanda populacional para a cidade de Altamira. Em 2000 era de 77.439, já em 2007 passou para 92.105, em sete anos ela cresceu em torno de 14.666. No Censo do IBGE- 2010, a população chegou á 99.075 em três anos a população cresceu quase a metade que alcançou em sete anos, ou seja, em torno de 6.970.

Essa relação do aumento da população na década de 2000 está correlacionada com a construção de Belo monte. Se observarmos o histórico do

Complexo Hidrelétrico de Belo Monte, a intenção de execução desse projeto, nunca deixou de ser uma grande possibilidade para expansão e fortalecimento econômico brasileiro. Porém a partir dos anos de 2000 o governo federal, ainda na época do presidente Fernando Henrique Cardoso, incentivou essa execução no momento em que disponibilizou a viabilidade da obra no Plano Plurianual de 2000-2003, intitulado como projeto “Avança Brasil”. Previa “Belo Monte não apenas como uma obra estratégica para elevar a oferta de energia do país, mas também como um projeto estruturante do Eixo de Desenvolvimento – Madeira/Amazonas” (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2013).

E em 2003, já no governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, a intensidade da execução da obra toma corpo, apesar de ter pronunciado, enquanto candidato à presidência em 2002, que era um projeto que demonstrava diferente perspectiva para Amazônia. Desde então, as notícias da construção de Belo Monte correu o Brasil, trazendo muitos de fora com a esperança de conseguir emprego. Famílias começaram a surgir no entorno da rodoviária e das periferias de Altamira, sem nenhuma promessa de emprego, apenas com a perspectiva de um dia consegui-lo na construção de Belo Monte.

Esse fluxo populacional constante na cidade pode ser percebido pelo movimento de passageiros no aeroporto de Altamira que aumentou consideravelmente nos últimos anos, conforme dados do anuário de 2011 da Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária/INFRAERO. Em 2007 foram 64.772 embarques e desembarques, em 2011 esse número cresce aproximadamente 30%, sendo 104. 842 embarques e desembarques (INFRAERO, 2013).

Desta forma a cidade de Altamira, vive seu terceiro maior inchaço populacional, ainda sem nenhuma condição física para garantir a população certa qualidade de vida, aumentando cada vez mais os índices de violência.

Um dos alvos mais prejudicados pela construção da barragem são os indígenas, como os Araras e os Jurunas/Paquiçambas, possuem suas terras próximo a Volta Grande do Xingu em que está sofrendo uma redução de aproximadamente 80% das águas, impactando diretamente sua principal atividade, a pesca, e conseqüentemente sua cultura. Esse impacto também implicará no modo de vida dos ribeirinhos que se localizam próximo à área, prejudicando suas

atividades de pesca, extrativismo e agricultura, além de sua intensa relação com o meio onde vivem, o Rio Xingu (AMAZÔNIA, 2013).

Cada vez mais abandonados, os indígenas, permanecem mais tempo na cidade. Algo que se nota ao andar pela cidade de Altamira é a presença de muitas famílias de indígenas transitando pelas ruas sem direção, sem perspectivas, na esperança de que o governo federal não os abandone e sejam ouvidos.

Apesar do andamento da obra, muitas manifestações têm sido realizadas pelas lideranças indígenas com apoio de alguns movimentos sociais, como o Xingu Vivo para Sempre, para que sejam cumpridos os acordos e condicionantes a respeito dos indígenas. No entanto, pelo que é notório na manifestação indígena que ocorreu no mês de maio de 2013 é de que o governo federal, não está favorável a negociação:

“Para a Secretaria-Geral, as condições apresentadas pelas autodenominadas lideranças mundurucus são insinceras e inaceitáveis. Só após a retirada dos invasores dos canteiros de Belo Monte iniciaremos um diálogo para estabelecer condições mútuas de negociação, com o acompanhamento do Ministério Público, da imprensa e da sociedade”, diz a nota da secretaria, responsável pela articulação do governo com movimentos sociais (AMAZONIA, 2013).

Outras mobilizações recorrentes são dos próprios trabalhadores do Consórcio Belo Monte, reivindicam melhorias de trabalhos e tempo maior de descanso, principalmente aqueles trabalhadores que precisam visitar a família em outras cidades. No protesto realizado em início de maio de 2012 pelos Mudurucus, os trabalhadores de alguns canteiros de obras da Hidrelétrica apoiaram em forma de aplauso a manifestação dos indígenas, o que abre a prerrogativa de solidariedade ao movimento (AMAZONIA, 2013).

Apesar de serem movimentos diferentes, os protestos buscam por finalidade melhores condições de vida, tanto para os indígenas como para os trabalhadores. É evidente que a prerrogativa e complexidade é totalmente diferente, os trabalhadores tiveram de certa forma opção de escolha, quanto que aos indígenas foram envolvidos nessa política governamental, onde sua voz é indiferente ao poder federal.

O processo de aculturação ocorre lento e dolorosamente. Ao serem retirados de suas aldeias perdem seu espaço social, cultural e político. A noção de

desterritorialização ocorreu de forma brusca, suas multiplicidades são desrespeitadas, a ponto dos índios não conseguirem se localizar nesse mundo que vem se tornando insensível diante de seu isolamento.

O desrespeito com a população em geral é simplesmente visível, o trânsito ficou um caos, muitos acidentes tem ocorrido com o número maior de carros e motocicletas que circulam até mesmo vaga para estacionar é algo difícil nas ruas do centro. O movimento de ônibus que transportam os funcionários do Consórcio Construtor Belo Monte/CCBM ocorrem durante todos os dias e noites. Aluguel tornou-se algo produtivo para locatários. Pode-se dizer que pela elevação de mercado que houve no município, a questão de aluguel foi o maior, muitas famílias que pagavam trezentos reais de aluguel em bairros não muito distantes do centro, tiveram que ir buscar saída em bairros mais periféricos, e, muitas vezes em imóveis sem muitas condições de moradia. Isso porque, em média, os alugueis subiram mais de 100%.

Os hotéis também aproveitaram o movimento que está havendo de muitos viajantes, aumentando os valores de diárias. Pode se dizer que a dois ou três anos atrás podia-se encontrar dormitórios de vinte reais a vinte e cinco reais, hoje não se pode buscar hospedagem a menos de oitenta reais a diária, em hotéis ou pousadas simples, quase sem conforto.

Um dos aspectos que tem transtornado a população são as imensas filas nas agências bancárias até mesmo serviços de caixa eletrônico e serviços terceirizados de banco, que demora cerca de quarenta minutos a uma hora e meia para serem efetivados. Quanto ao comércio varejista, além de ter aumentado o valor dos produtos, faltam produtos nas prateleiras, não suprimindo a necessidade populacional. A variedade de produtos também é outro empecilho para atender aspectos de melhoria de qualidade de vida.

Outra preocupação é quanto à saúde pública, nenhum hospital foi construído, e alguns que atendiam pelo Sistema Único de Saúde/SUS, como o Hospital Santo Agostinho fechou contrato com a CCBM e não atende mais como hospital público. Outro hospital que atendia particular e o plano de saúde do Estado, o Instituto de Assistência dos Servidores do Estado do Pará/IASSEP Clínica São Vicente fechou para reforma, e agora, tornou-se apenas hospital da Sociedade Cooperativa de Trabalho Médico/UNIMED. Nesse auge populacional, a saúde só fez se agravar. A

quantidade de médico que atende no município (rede pública e rede particular) não supri a demanda.

Alguns senadores que integram a Subcomissão de Acompanhamento das Obras de Belo Monte foram à Altamira em abril de 2013 verificar o andamento das obras da hidrelétrica e das condicionantes. Concluíram que o ritmo da obra está acelerado conforme o cronograma, porém as condicionantes não estão no mesmo ritmo, o que lhes causou preocupação, já que envolve questões sociais e ambientais. As compensações deveriam contemplar o contingente populacional, para que previna situações de risco, e até mesmo faça com que a cidade esteja preparada para o final da obra, considerando que muitos irão ficar desempregados (SENADO- BRASIL, 2013). Isso foi também previsto pelos movimentos sociais.

Hoje em Altamira, existe pela rede pública apenas o Hospital Municipal São Rafael, Hospital Regional (estadual), Hospital das Clínicas em Altamira (conveniado) e uma Unidade de Pronto Atendimento/UPA. Pela rede particular a Clínica Polivalente da Dourora Laire Lins e o Hospital Geral de Altamira, estes com pequenas capacidades de leito. Sendo que não atendem urgência e emergência. A maioria dos médicos que atendem na rede pública possui consultório particular, assim se desdobram para conseguir atender a população que muitas vezes para conseguir uma consulta demora mais de mês, até mesmo na rede particular.

Esses projetos tem intervindo diretamente no processo social e cultural da região⁶, que de alguma forma se caracterizar como região de potencial econômico, hidrelétrico e de minério, mas também possui uma população heterogênea de processos históricos diferentes e principalmente de espaços regionais e culturais diferentes que ao longo da história ocasionou inúmeros conflitos e convergência de interesses.

Nesse aspecto pouco tem se pensado a influencia de tantas pessoas chegando ao município, muitos sem emprego e sem perspectiva de vida. Belo Monte está surgindo muito rápido, e as consequências que aterrorizavam parte da população e movimentos que lutaram para não construção deste “cavalo de Tróia”, também já surti com os piores efeitos.

⁶ No capítulo II aponto alguns impactos pela Hidrelétrica no PA Assurini.

1.1.3 PA Assurini: Comunidade Sol Nascente

O PA Assurini apenas foi reconhecido como projeto de assentamento em 17 de julho de 1995 pelo INCRA, mais sua ocupação ocorreu em 1985. Em 2007 foi feito um estudo que apontava aproximadamente cerca de 600 famílias, ocupando 32 mil hectares, em lotes médios de 50 hectares. Até 2010, havia cerca de 522 famílias no Assentamento, segundo Censo do IBGE -2010. No entanto, com base nos dados do INCRA, existem hoje cerca de 459 famílias em todo assentamento (RELAÇÃO DE BENEFICIÁRIOS, 2012).

Este assentamento fica a 30 km da cidade, com uma peculiaridade, para chegar à cidade é preciso atravessar o rio Xingu por meio de uma balsa (ver figuras 2 e 3), que faz esse percurso três vezes ao dia e demora cerca de 45 minutos a uma hora, dependendo do período chuvoso ou de estiagem.

Figura 2: Saída da balsa da área urbana



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Figura 3: Chegada da balsa no PA Assurini



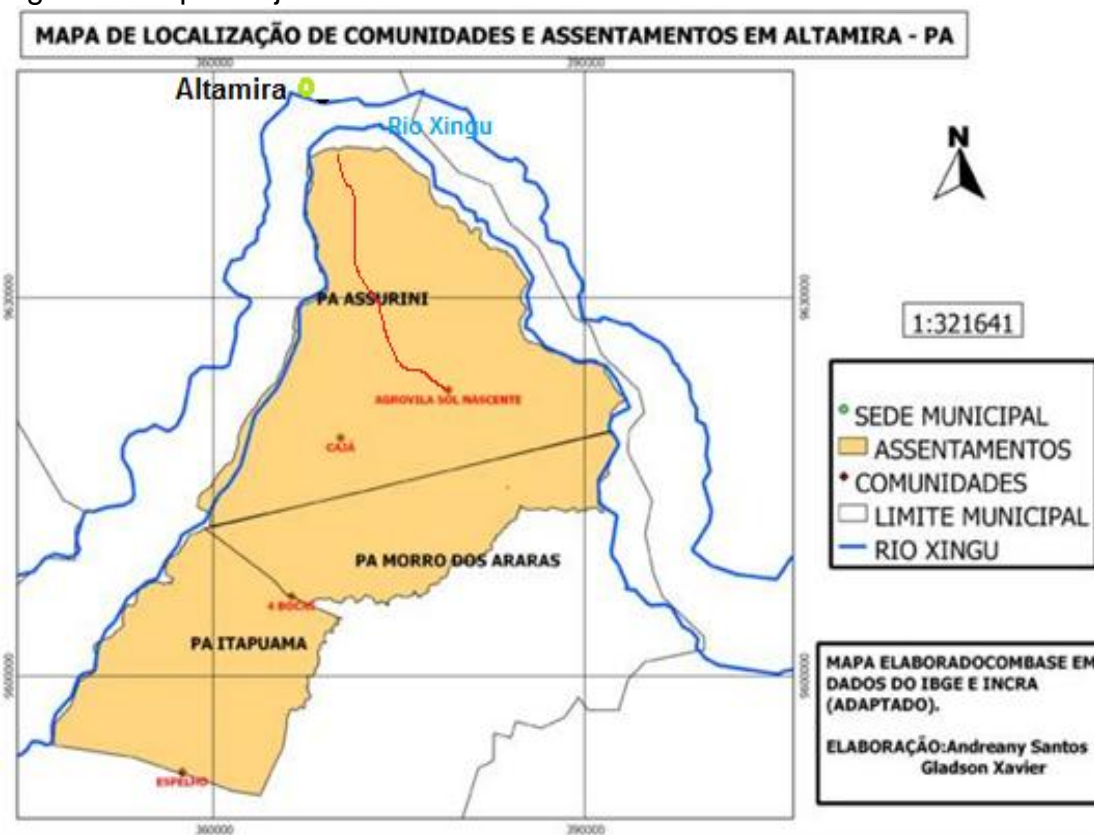
Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

A balsa é o meio mais utilizado para atravessar o Rio Xingu e chegar até o PA Assurini, por ser mais barato e por permitir atravessar carros e motos, possibilitando uma melhor acessibilidade tanto no PA quanto na área urbana do município.

A figura 4 apresenta o PA Assurini que ao norte, leste e oeste fica as margens do Rio Xingu e ao sul faz limite com o PA Morro Araras e o PA Itapuama que não dispõem de estrutura similar. Mais ao sul, não visualizado na figura 4, encontra-se no PDS Itatá que faz divisa com a terra indígena Trincheira Bacajá (AMARAL; MONTEIRO; ESCADA, 2007, p. 9). O assentamento possui aproximadamente 884,32 km² (88.431 ha) com Perímetro de 131,29 km (IBGE/ ALTAMIRA, 2013).

A agrovila Sol Nascente, também conhecida como comunidade Sol Nascente, em destaque na figura 4, se localiza a 28 km após a chegada da balsa no PA com uma área de 0,55km² (55 ha) e um perímetro de 3,3 km. Possui uma melhor estrutura física em relação às outras comunidades, portanto se destaca por aglomera alguns benefícios como uma escola, onde funciona o ensino fundamental regular e uma escola de Ensino Médio (modular); alguns comércios de pequeno porte, posto de saúde, igrejas como católica, Quadrangular, Cristã do Brasil e Assembleia de Deus.

Figura 4: Mapa Projeto de Assentamento Assurini



Fonte: Gladson Xavier, 2012.

Há também alguns programas que atendem as necessidades da comunidade como o PETI Rural, que propõe atividades lúdicas e de reforço escolar para as crianças não serem forçada aos trabalhos infantis, Agente Comunitário de Saúde que faz a prevenção da saúde, e um Posto Municipal de Saúde, geralmente com uma Técnica de Enfermagem para atender os primeiros socorros.

Existe cerca de 73 (setenta e três) domicílios, contudo apenas 37 (trinta e sete) estão ocupados, 25 (vinte e cinco) domicílios vagos e 01 (um) fechado, entretanto o censo-2010 registra 38 (trinta e oito) famílias residindo nessa comunidade. Com um número populacional de 132 (cento e trinta e dois) pessoas que vivem nesta comunidade, 73 (setenta e três) são do sexo masculino e 59 (cinquenta e nove) do sexo feminino (IBGE- Censo, 2010).

Os transportes mais utilizados pela maioria das famílias são as motocicletas e o pau de arara (ver figuras 5 e 6), como consta nas figuras 5 e 6, caminhão adaptado com a carroceria fechada com paus e alguns bancos de madeira dentro. Nos meses de janeiro a maio, chamado de tempo chuvoso, por ser a época que

mais chove, em decorrência das chuvas e das estradas não possuírem asfalto, o percurso fica em péssimas condições de tráfego, os carros muitas vezes não conseguem concluir o percurso, em face das péssimas condições das estradas.

Figura 5: Transporte local – Motocicleta



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Figura 6: Transporte local – Pau de Arara



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013

Na última visita à campo, em maio de 2013, me deparei com algumas mudanças no PA Assurini, havia máquinas trabalhando no nivelamento de 28 km de estrada para receber o asfalto, no percurso entre a balsa e a Vila Sol Nascente, uma exigência dos moradores do projeto de assentamento. Outra conquista foi que a energia elétrica via Companhia Elétrica do Estado do Pará/CELPA estava com data marcada para ser inaugurada em início de julho, e levará luz para muitas casas que nunca tiveram energia elétrica nem de gerador, muitos já sonham com aparelhos de televisão e geladeira.

A maioria das famílias sobrevive da agricultura familiar, plantações de lavoura branca⁷ e de cacau, produções de hortaliças como alface, tomate, coentro, cebolinha, frutas, criação de aves⁸, como são apresentadas na figura 7. A maioria dos agricultores criam algumas cabeças de gado bovino, que serve para gado de corte. A grande dificuldade é transportar a produção para ser vendida na cidade e a falta de uma orientação mais técnica.

⁷ Lavoura branca é a lavoura de subsistência em que cultivam milho e feijão, por exemplo.

⁸ Segundo os entrevistados o período chuvoso prejudica a cultura de plantio de hortaliça e criação de aves, portanto acabam por deixar de lado.

Figura 7: Mosaico de práticas do trabalho na agricultura familiar



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Os saberes culturais que cercam estas práticas socioculturais como o saber cultivar, saber plantar, saber colher, saber cuidar. Possui uma rica construção histórica e cultural na maioria das vezes transmitida pelas relações de pai para filho. A imbricação dos saberes escolares nesses saberes, principalmente o da matemática, pode ou não transparecer no processo dessas práticas, como por exemplo, a maneira de cultivar, questão de solo, os cuidados com o meio ambiente, o uso da matemática para calcular distâncias entre uma fileira e outra de plantio.

1.2 REVELANDO SUJEITOS

Ao apresentar a caracterização da área de pesquisa, já introduzo características de quem serão os sujeitos que deram vida ao estudo. Entretanto, há

de se salientar que mesmo num espaço pequeno podemos encontrar muita diversidade e diferentes pessoas.

As diferentes trajetórias possibilitaram a formação intercultural, a busca coletiva de organização e um fluxo maior de informação de saberes. Embora os sujeitos dessa pesquisa sejam considerados assentados da reforma agrária por morarem em um projeto de assentamento, eles se denominam como agricultores. Diante das políticas determinadas desde 2006, são denominados agricultores familiares. Segundo Herrera (2012) é um termo político que surgiu como forma de extinguir o termo camponês e toda consistência histórica e social que este acarreta em seu conceito.

Apesar de ser um termo adotado politicamente ao invés de construído historicamente, agricultor familiar tem sido colocado como identidade de muitos moradores do campo até mesmo para se integrar as novas políticas de financiamento que passam a utilizar em seus textos conceitos consolidadas pela lei 11.326/2006, está por sua vez “estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais”. Entre as definições corrobora a de agricultor familiar.

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;

II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;

IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família (BRASIL, 2006).

Dessa forma, o sujeito dessa pesquisa se enquadra nessa definição de agricultor familiar, por possuir propriedades em média de 50 hectares, a maior parte da mão de obra utilizada nas atividades produtivas é pela família, assim como quem gerencia o empreendimento é o próprio grupo familiar.

Por considerar que a pesquisa é de abordagem qualitativa, e, portanto, “o pesquisador deve preocupar-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão”

(MINAYO, 2010, p. 196). Dessa forma, não há necessidade de um número maior de sujeitos, e sim de aprofundar a busca na história e cotidiano deles é que optei por delimitar a pesquisa em cinco famílias de agricultores que tivessem como principal fonte de renda as atividades agrícolas na propriedade, que residissem no mínimo 15 anos no PA Assurini, tivesse o mínimo de estudo até a 4 série do fundamental (5º ano) e tivessem filhos em idade escolar da educação básica.

A importância desses critérios é alcançar o objetivo do estudo, pois ao buscar cartografar as práticas socioculturais de agricultores familiares foi fundamental possuir um vínculo com a terra e para fazer uma relação com os saberes matemáticos é necessário que a escola estivesse ou ainda esteja presente direta ou indiretamente em suas vidas, assim os filhos podem ser uma via da vivência educacional escolar e cotidiana.

Sendo cinco famílias, preferi descrever o perfil de cada uma delas para que haja mais familiaridade com este estudo e para que conheçam um pouco a vida de cada um desses participantes⁹.

A primeira família que entrevistei mora no PA Assurini desde 1985, o senhor João de Sousa Santos (38 anos) e sua esposa Deuzenir Ferreira de Souza (37 anos). O casal possui duas filhas, uma de dezoito anos e a outra de doze anos, a primeira finalizou o médio e a segunda cursa o 8º ano do ensino fundamental. Moram numa pequena casa de alvenaria com telhado de amianto, casa simples mais acolhedora, com dois quartos, sala, cozinha e banheiro com chuveiro e vaso sanitário. Só tem energia a noite, gerada por um motor da comunidade.

Sua origem é altamirense, seus pais vieram do município de Prainha-PA em 1970, momento histórico da abertura da Rodovia Transamazônica. Ele sempre foi agricultor, desde criança ajudava o pai na agricultura. Apesar de ter vindo durante a abertura da Transamazônica, o pai do senhor João optou por conseguir terras ao longo do rio Xingu, por sempre ter morado próximo de rio, não quis abandonar suas origens. O pai do senhor João fez os primeiros transportes hidroviários para o PA Assurini.

Apesar de sua esposa ser também professora, trabalhando no PETI¹⁰, a base econômica da família vem da agricultura e da criação de gado. A tarefa das

⁹ Para conhecimento foi aplicado o termo de esclarecimento da pesquisa e para utilização dos dados.

¹⁰ O PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) é um Programa do Governo Federal que tem como objetivo retirar as crianças e adolescentes, de 07 a 14 anos, do trabalho considerado

atividades de casa é distribuída entre a mãe e as filhas. E a filha mais nova confecciona panos de pratos que lhe rende um dinheiro. Os valores que permeiam a educação das filhas possui vínculo com a religião da igreja Assembleia de Deus.

A segunda família é composta pelo senhor José Edimar Rosa (47 anos) e de sua esposa Andreia de Oliveira do Nascimento Rosa (26 anos), juntos tiveram dois filhos, uma menina (9 anos) e o menino (4 anos). Eles moram desde 1995 neste Projeto de Assentamento. A casa é de alvenaria, com dois quartos, sala e cozinha, ainda utilizam como sanitário, a fossa. Os dois nasceram em Altamira-PA, porém os pais do senhor Edimar (que moravam com ele na propriedade) são do estado de Fortaleza, no qual depois de quinze anos retornaram, deixando a propriedade para ele. Apesar de ter trabalhado em outras atividades na cidade, retornou à roça 1995 para ajudar o pai e assim se firmou como agricultor.

Já a senhora Andréia Rosa além de realizar as atividades domésticas, ajuda na colheita e contribui com o aumento da renda da família, confeccionando tapetes e jogos de cozinha feitos de crochê de linha crua. A família procura se basear nos valores católicos.

A família do senhor Antonio Pereira dos Santos (45 anos) e Terezinha de Jesus Silva dos Santos (40 anos), moram no PA Assurini desde 1981, época que já se ponderava a construção da Usina Hidrelétrica Belo Monte. Filhos de agricultores aprenderam tudo o que sabem sobre agricultura com o seus pais. O casal possui três filhas, porém somente uma (de 14 anos) mora com eles, já que as outras sendo maior idade (mais velha com 23 anos e a outra com 18 anos) foram morar na cidade em busca de emprego.

Sua esposa Terezinha, trabalha como servente na Escola Sol Nascente e o ajuda em algumas atividades da roça, como a colheita e a fazer farinha. Procura conciliar com essas atividades, a participação ativa como uma das coordenadoras do movimento de mulheres na comunidade.

As atividades domésticas são realizadas pela filha de 14 anos que mora com eles. A família mora numa casa de madeira simples com dois quartos, sala e cozinha, utiliza a fossa que fica externa à casa, a energia é proveniente de motor próprio que funciona apenas a noite por umas quatro horas. A base de sustento da família vem do plantio da macaxeira e da produção de farinha, além de outros que

produzem por temporada durante o ano, como o milho. A religião que orienta os valores da família é a católica.

O senhor José Ednaldo Viana (40 anos), casado com a senhora Joelma de Sousa Ferreira Viana (28 anos) tem um casal de crianças, uma menina de doze anos e um menino de nove anos, estes estudam na Escola Sol Nascente. Ele mora no PA Assurini desde 1995 e ela desde os oito anos de idade. Os pais dele vieram com os pais (seus avós) na época da extração da borracha. E os pais dela vieram na época da abertura da Transamazônica. Momentos históricos diferentes, porém marcantes.

No Projeto de Assentamento se conheceram e casaram. Moram numa casa de madeira com três quartos sala e cozinha, não há banheiro dentro da casa, utilizam ainda fossa, só há energia à noite gerada por um motor próprio. Sempre trabalhou com a agricultura e com a extração de pequeno porte de madeira. Atualmente, sua principal renda é com a venda de gado e da produção de farinha.

A senhora Joelma além de realizar as tarefas da casa, contribui com a renda da família confeccionando tapetes de linha crua e sua filha pinta pano de prato que também gera uma renda, além de ajudar a mãe nas atividades domésticas. Joelma ainda ajuda na produção de farinha. A família possui valores cristãos, regidos pela igreja Assembleia de Deus. Procuram educar os filhos a partir desses valores.

A quinta família dos agricultores Cleonice de Sousa Oliveira dos Santos (39 anos) e Jossélio dos Santos (42 anos), também se conheceram e se casaram no PA Assurini. A senhora Cleonice veio desde os quatro anos de idade, por volta de 1976, com os pais e irmãos da Bahia. Seus pais trabalhavam com agricultura, ficaram sabendo das terras devolutas¹¹ pelo tio paterno que já havia apossado de alguns alqueires no PA Assurini. Ela sempre trabalhou como agricultura, aprendeu com o pai como plantar, colher e produzir farinha, entre outras atividades agrícolas. Os pais de Jossélio chegaram em 1981, ainda criança ajudava seu pai na roça, foi com quem aprendeu a prática da agricultura.

O casal tem duas filhas, uma de dezoito anos que já está casada e uma de quinze que estuda o ensino médio na comunidade Sol Nascente, que por sua vez,

¹¹ Terras públicas compreendidas nas faixas de fronteira dos Territórios e do Distrito Federal e as que não são aplicadas a qualquer uso público, federal, estadual ou municipal, ou que não se encontram, por título legítimo, na posse, ou domínio particular de alguém (JUSBRASIL, 2013)

tem como obrigação todas as tarefas de casa, já que sua mãe trabalha diretamente na roça.

A casa em que moram é feita de madeira, possui dois quartos, sala e cozinha, o banheiro e o sanitário (fossa) ficam externo à casa. A casa não possui energia, nem motor próprio.

Além de trabalhar na roça, sua principal atividade, Cleonice participa ativamente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais/STTR e do Movimento de Mulheres da Comunidade como uma das coordenadoras. O esposo, senhor Jossélio é agricultor e Agente Comunitário de Saúde/ACS. Conciliam as duas atividades já que ser ACS não possui um horário rigoroso de atuação.

A principal renda da família vem da mandioca e da produção de farinha, que junto à remuneração de ACS, faz com que a família não passe aperto financeiro.

De acordo com o nível de escolaridade, todos sujeitos desta pesquisa, fizeram parte do universo escolar, alguns apenas com o fundamental incompleto, como o agricultor Edvaldo Viana (4ª série/5º ano), José Edimar (7ª série/ 8º ano), alguns com o fundamental completo: o agricultor Antonio Pereira, Andreia Rosa e Joelma Viana. O agricultor João de Sousa com ensino médio incompleto e os demais com o ensino médio completo como a Cleonice Santos, Jossélio Santos, Deuzenir Sousa e Terezinha de Jesus Pereira.

Como se pode perceber, os sujeitos desse estudo chegaram ao Assurini em diferentes momentos históricos, como apresentado no histórico do município. Porém, todos possui um vínculo com a terra, este vínculo foi passado de pai para filho. Também foi construído por meio de uma prática educativa que possui muitos saberes locais. Saberes estes que a escola não ensina, mas que são repassados, principalmente pelas práticas de trabalho e convivência, impregnados no cotidiano familiar e do trabalho.

1.3 CAMINHOS TRAÇADOS: PESQUISA DE CAMPO

De acordo com Minayo (2010, p. 202) “o trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, que a rigor não poderia ser pensada sem ele”. Dessa forma, ao caminhar nesse estudo, precisei antes traçar alguns passos para que pudesse adentrar ao universo pesquisado.

Assim procurei primeiramente realizar a apropriação de uma abordagem teórica que compreendesse a realidade e o objeto estudado. Dessa forma um dos primeiros passos foi realizar uma pesquisa bibliográfica. Nesse caso busquei fundamentar em teóricos contemporâneos como Geertz (2008), Certeau (2012), Silva (2007), Oliveira (2008), Velho (1972) e (Paulo Freire (1996) entre outros de suas obras, busquei construir um “perfil histórico e sociológico” (MINAYO, 2010). Também estruturei um estado da arte a partir de informações obtidas no banco de dados da CAPES e do mestrado em Educação na UEPA. Para tanto investiguei alguns descritores dissertações e teses fazendo um recorte temporal do ano 2000 a 2010.

O caminho que trilhei, durante o campo de pesquisa, resguardou surpresas, dificuldades, remeteu a lembranças, mas acima de tudo há um mundo novo, em que encontrei tantas mudanças ocorridas no cotidiano de agricultores.

Compreendo que o objeto de estudo proposto, as práticas socioculturais, possui várias dimensões, uma multiplicidade de estruturas, concepções e conceitos que cria e recria o *lócus* estudado, é providencial a esse tipo de pesquisa, o estudo de caso etnográfico, ao considerar o contexto e complexidade que se desenvolve, destacando que algumas técnicas se aproximam desse método, como a observação participante, a entrevista e a etnofotografia (STAKE, 1994, p. 236 apud ANDRÉ, 2005, p. 16).

Entretanto, a coleta de dados só tem eficiência de acordo com as ferramentas escolhidas e que serviram para coletar as informações, que não é compreendido somente num processo retilíneo, muito menos pode ser controlado, pois “os dados são colhidos, *interativamente*, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos” (CHIZZOTTI, 2003, p.89). O autor destaca que para os dados qualitativos ser válido perante o mundo científico deve acerca-se de alguns critérios:

Fiabilidade (independência das análises meramente ideológicas do autor), credibilidade (garantia de qualidade relacionada à exatidão e quantidade das observações efetuadas), constância interna (independência dos dados em relação a acidentalidade, ocasionalidade etc.) e transferibilidade (possibilidade de estender as conclusões e outros contextos) (CHIZZOTTI, 2003, p.89).

Diante das idas e vindas à comunidade além de coletar dados, criei um vínculo com as famílias, sujeitos desse estudo. Ao possibilitar conhecer suas histórias e o seu cotidiano, eles veem no pesquisador não somente um estranho, mas um amigo que também querem conhecer, saber da minha história, de alguma forma procuram afinidades entre eu (a pesquisadora) e eles (os sujeitos).

Ao considerar que “a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial” (MINAYO, 2010, p. 202), a aproximação ao *lócus* pesquisado foi iniciada ainda em novembro de 2012, numa ida de motocicleta, onde pude fazer contato com a comunidade, o acolhimento foi muito prazeroso, já que me deparei logo com antigos educandos do projeto de educação que eu trabalhava o Projeto de Ensino Médio em Magistério, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA.

Nesse primeiro momento andei pela vila Sol Nascente fazendo um reconhecimento espacial para verificar quais seriam as melhores técnicas de coleta de dados. Experimentei o meu roteiro de entrevista, e logo percebi que não alcançava a completude do objeto da pesquisa. Essa ida possibilitou o primeiro contato com a comunidade e a constatação da necessidade de reformular o roteiro de entrevista.

A tomada da definição das técnicas de pesquisa e principalmente da avaliação do roteiro de entrevista são pertinentes, ao compreender que o papel do pesquisador não é apenas relatar dados passivos, senão o de imergir no cotidiano, familiarizando com o que ocorre diariamente e como os atores pesquisados se confrontam com as necessidades e situações vividas. Para Chizzotti (2001, p. 82) “a descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante: uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto”.

Ao se pautar no que configura a importância da coleta de dados numa pesquisa qualitativa, salienta-se que ao me inserir no contexto estudado, optei pela técnica da observação participante por ser uma técnica essencial e que permeou toda a pesquisa, a mesma afirma a aproximação do pesquisador com o fenômeno pesquisado, permitindo mergulhar no contexto natural dos participantes e “experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos” (CHIZZOTTI, 2001, p. 90).

A observação é um recurso muito utilizado pelo ser humano, na intenção de apreender ações, atitudes e transformações, busca compreender as situações, as demais pessoas, e muitas vezes se espelham diante do que observam, se assemelhando ou não ao outro.

Danielle Queiroz (2007, p. 277) constata que a observação participante ocorre “mediante o intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção do real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados”. Para que a observação tenha sentido, e se ampare no rigor científico, é necessário que os dados sejam registrados diariamente por meio de anotações e imagens.

Este estudo também fez opção pela entrevista, por compreender que na dimensão da realidade estudada, apenas a observação participante não contemplaria todos os fenômenos que ocorrem no *lócus* da pesquisa. A entrevista abre espaço para que os participantes possam colocar suas ideias, suas angústias e sua visão de mundo.

Ao analisar a entrevista como uma técnica de coleta de dados, Stela Guedes (2006, p. 17) observa que “não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa”.

Embora Guedes (2006) classificar três tipos de entrevista: a estruturada, semiestruturada e entrevista livre, faço a escolha pela entrevista semi-estruturada, por conter em si questões formuladas, mas flexíveis, permitindo uma liberdade e acessibilidade entre o entrevistador e o entrevistado, sem que este se sinta pressionado em restringir seu relato, em que o “questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade” (GUEDES, 2006, p. 31).

Diante desse argumento, preconizo que a entrevista semiestruturada subsidiou a parte significativa da coleta de dados, enfatizou a busca de informações, contribuindo para os resultados do estudo aplicado. Destaco que todos os entrevistados concordaram com o uso dos dados coletados de acordo com o termo de consentimento (ver apêndice A).

Por meio de roteiro (ver apêndice B), cuja estrutura se definiu em Perfil do entrevistado: com o objetivo de conhecer um pouco da história dos sujeitos. Seguido de questões que abordaram as Práticas do Trabalho do campo, como principal

atividade produtiva, a descrição de como realizar as atividades de campo, como plantio, colheita, criação de animais, entre outras de acordo com o sujeito entrevistado.

Como o objetivo da pesquisa também se refere à religião, outro ponto do roteiro se refere às Práticas Religiosas, buscando identificar como o sujeito se realiza na perspectiva religiosa. E por fim, não menos importante, a Prática cultural de convivência e lazer, destaca-se a noção de convivência, da importância do lazer, a contribuição do meio social para construção ou compartilhamento de saberes.

Saliento que foram tomadas algumas cautelas antes da entrevista como reunir com os entrevistados, explicando a finalidade da pesquisa e também realizei uma entrevista como experimento para verificar se o roteiro reformulado era propício para coletar as informações relevantes à pesquisa.

Outra técnica de pesquisa foi a etnofotografia, esta por muito tempo foi usada, entretanto, o objetivo desta prevalecia à ideia de que o uso da imagem era apenas para ilustrar a pesquisa ou comprovar que o pesquisador esteve *in loco*. Tiballi e Jorge (2007, p. 65-66) afirmam que essa ideia no âmbito educacional ancorava na:

Perspectiva estética do belo na didática do olhar foi uma característica da fotografia que a Educação procurou ostentar. Apesar disso, seu descaso para com a fotografia, entendida como meio de conhecimento, nos faz lembrar que se fotografaram inúmeras situações pedagógicas sem a pesquisa e desenvolveram-se várias pesquisas sem fotografar.

Contudo, na perspectiva da valorização dessa técnica que permite ir além da ostentação estética do trabalho acadêmico é que busco enfatizar este recurso na possibilidade de verificar a dinamização do *lócus* da pesquisa na busca de captar os movimentos sociais, “o que determina o enquadramento da observação é justamente a dinâmica do comportamento social que ele procura detalhar” (TIBALLI; JORGE, 2007, p. 68). Para Kossoy (1989) a:

Fotografia é memória e com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem – escolhida e refletida – de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. É também a paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: é, pois, o documento que retém a imagem fugidia de um instante da vida que flui ininterruptamente (KOSSOY, 1989, p. 101).

Reporto essa técnica aos zelos metodológicos da Antropologia Social, as características apontadas remetem aos cuidados, atribuindo uma clareza e veracidade dos dados coletados por meio da imagem. Tiballi e Jorge (2007) apresentam que uma das primeiras cautelas é conhecer o local da pesquisa, não apenas geograficamente, mas suas relações sociais e os acontecimentos que se aproximam da temática em estudo.

Outra característica que deve ser relevante é a percepção visual do pesquisador/fotógrafo em distinguir emoções em diferentes situações, mesmo que estas aparentam ser comuns ou simples, mas que devem ser interpretadas. Tiballi e Jorge (2007) enfatizam que “assim a fotografia, para representar o real, se vale da soma de elementos da percepção, como, por exemplo, a intuição e a sensibilidade” (TIBALLI; JORGE, 2007, p. 69).

Como se trata de uma pesquisa que busca cartografar as práticas socioculturais essa técnica permite avançar o olhar na direção das multiplicidades, das varias dimensões, da subjetividade.

Não obstante, o pesquisador pode registrar várias situações que cercam as práticas socioculturais, como a dinâmica do trabalho na roça, a produção da farinha, o caminhar pelas trilhas, os brinquedos que fazem o lazer das crianças. Portanto, o uso dessa técnica foi fundamental, para que pudesse fazer o registro das situações de acordo com as observações.

Destaco que o campo ocorreu em três momentos, o primeiro já descrito, onde realizei a aproximação com a comunidade Sol Nascente e realizar um levantamento dos espaços sociais, igrejas, escolas, comércios, os tipos de moradia, entre outros. Foi quando pude verificar se o roteiro de entrevista alcançaria dados de acordo com o objeto pesquisado, e constatei que não, também obtive uma prévia dos sujeitos que iria entrevistar.

O Segundo momento ocorreu em março de 2013, este intervalo de três meses se deu por encontrar-se em estado gestacional de risco, tendo que esperar para retornar ao campo. Nesse retorno, me dirigi diretamente aos sujeitos que se propuseram a contribuir com a pesquisa, seguindo o roteiro, onde muitas vezes, pude aprofundar com questões que não constavam, mas que as respostas esclareciam e traziam outros fatos. Com alguns mais falantes, as entrevistas

demoraram cerca de uma hora e meia, outras com participantes menos expressivos chegou a ser até de 20 minutos.

Após cada entrevista, os agricultores me guiavam para conhecer seus roçados, plantação de cacau, galinheiro, a pequena casa de farinha, de acordo com a produção de cada propriedade pesquisada. Durante o caminhar pelas trilhas, a conversa muitas vezes fluía, como se ali fosse, e é, o território deles, e eu era a estranha à procura de conhecimento.

O Terceiro momento, foi como se eu tivesse chegando em casa, já não havia barreira do estranhamento, apenas uma afinidade construída, os participantes estavam mais a vontade em falar, o que tornou o objetivo de minha ida à campo mais eficaz, precisava de mais informações sobre suas práticas de trabalho, as práticas religiosas e de convivência, e as obtive.

É evidente que em uma pesquisa nem tudo é desvendado, sempre haverá algo ainda a ser abstraído, algo em que o Sujeito da pesquisa pode ter se omitido, esquecido ou não dado importância para relatar, porém foram os dados coletados a partir das entrevistas, diálogos e registros de observações e fotografias que permitiram a tessitura deste estudo junto a abordagem teórica que serviu como subsídio para a pesquisa de campo.

1.4 A ANÁLISE DOS DADOS

A análise e sistematização dos dados, pode-se dizer que é a realização final da etapa da pesquisa. Diante da abrangência do universo estudado, optei por utilizar uma construção de uma matriz analítica de acordo com os dados qualitativos coletados durante a pesquisa. Esta matriz procurou focar as técnicas de análise de conteúdo evidenciado nas narrativas dos sujeitos obtidas nas entrevistas.

Ao enfatizar o uso de algumas técnicas de análise de conteúdo, que são referendadas por alguns autores, como Bardin (1979), que definem e defendem este tipo de recurso por possibilitar credibilidade e veracidades às informações obtidas e como uma técnica que corrobora com as pesquisas qualitativas.

Diante da escolha, percebo a necessidade de descrever do que se trata essa técnica e quais as principais técnicas abordadas por Bardin (1979). Portanto, as técnicas utilizadas pela análise de conteúdo possuem características que definem uma técnica de pesquisa que busca um exercício relacionado à palavra, de um

texto, seja ele documental ou uma transcrição de entrevista. Segundo Rita Catalina Aquino Caregnato e Regina Mutti (2006, p. 682) “o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”.

Importante frisar a definição de análise de conteúdo já que algumas técnicas serão utilizadas. Dessa forma, procura subsidiar no conceito de Laurence Bardin (1977, p. 31) em que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A técnica vai além desse aspecto objetivo, a análise de conteúdo permite uma leitura mais aprofundada da realidade, das aparências que encantam, desperta o olhar para uma realidade forjada ou não. De acordo com a autora a análise de discurso também se caracteriza como “a leitura efectuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (BARDIN, 1977, p. 41).

Muitos pesquisadores confundem análise de conteúdo com análise do discurso, nesse aspecto Bardin (1977), tece algumas diferenciações que permitem o pesquisador fundamentar a escolha de análise de acordo com a pesquisa. A autora descreve que a análise do discurso está extremamente ligada à linguística, quanto à análise de conteúdo está à palavra e as significações. Bardin (1977, p.44) aponta ainda que:

A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens.

Dentro dessa técnica da análise de discurso, requer compreensão de alguns aspectos que possibilita a confiabilidade aos resultados. Deste modo é necessário compreender a produção de inferência. Segundo Claudinei Campos (2004, p. 613):

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor.

No prefácio de sua obra, “Análise de Conteúdo”, Laurence Bardin (1977, p. 9) conceitua a técnica como sendo:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas — desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Deste modo, a inferência é uma característica doravante à interpretação que se realiza pela lógica, propõe-se a um elo com outras proposições tidas como verdadeiras. Para tanto, a interpretação perpassa tanto pela objetividade quanto pela subjetividade, por requerer que o pesquisador busque o oculto, o que não é perceptível ao olhar leigo.

Assim o interesse maior ao utilizar este instrumento é considerar as rupturas que se encontram entre as mensagens e pelo “intervalo de tempo o estímulo-mensagem e a reacção interpretativa. Se este intervalo de tempo é rico e fértil, então há que recorrer à análise de conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 09).

Laurence Bardin (1977, p. 95) apresenta uma descrição do método de análise de conteúdo, caracterizando cada passo como importante para alcançar um resultado fidedigno. A autora nomeia como sendo: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados e interpretação.

O que seria essa pré-análise? De acordo com Bardin (1977, p. 95) seria a fase de organização. A escolha do material para a coleta de dados e da definição dos participantes da pesquisa, por exemplo, esta fase busca compreender melhor o fenômeno investigado. Assim Bardin (1977, p. 96) define que “a pré-análise tem por objectivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas. “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos”.

Seguindo as orientações de Bardin (1979), ao analisar e sistematizar os dados buscou se trabalhar com os três passos que ela define como necessários há uma boa análise. O primeiro passo se trata da leitura flutuante e a seleção de documentos. Nessa etapa, procurei adentrar na leitura dos textos produzidos pelas entrevistas, procurando impressões que projetem as teorias do tema estudado, isso propiciou mais propriedade dos demais passos.

Uma das principais regras que a autora aponta para essa fase se trata da homogeneidade “os documentos retidos dever ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 1977, p. 98). Ainda esclarece que esta regra é importante e bastante utilizada quando se almeja alcançar efeitos distintos.

O segundo passo da pré-análise, condiz com a formulação das hipóteses e dos objetivos, é na análise que se busca comprovar as hipóteses ou não e verificar se alcançou os objetivos, compreendendo que estes são a finalidade geral do estudo proposto (BARDIN, 1977, p. 98).

O terceiro passo aponta a discussão para a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, que estarão propriamente nas mensagens dos documentos. Dessa forma, o índice é a sistematização e a referenciação explícita do conteúdo que há na mensagem. Nesse aspecto, o pesquisador deve estar atento à situações como emoções que aparecem na interrupção de um relato, por exemplo (BARDIN, 1977, p. 99-100). Assim como o processo de selecionar, separar e ordenar as informações são uma forma de caminhar para uma descrição de análise.

Nessa etapa foi construída uma matriz (ver Apêndice C) que contém perfil do sujeito entrevistado, as categorias, as subcategorias e os depoimentos que subsidiam cada categoria, há também algumas categorias que emergiram durante a pesquisa, como a de “saberes-técnicos”.

Ao avançar na caracterização do método, a exploração do material, ela se torna mais precisa ao estar articulada com uma pré-análise cautelosamente construída e concluída. De acordo com a definição de Bardin (1977, p. 101) “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. A descrição analítica é orientada, *a priori*, pelas suposições e o embasamento teórico que cerca o estudo. Entretanto, é na confluência dos aspectos que se atenta pelas divergências e sínteses de ideias.

Por último, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação requerem que “os resultados brutos sejam tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101). Compreender o sentido das informações e avançar além da aparência é uma tarefa que exige do pesquisador uma reflexão, que se embasa além da intuição, nas informações empíricas, estas estabelecem relação com o que é de fato real e com o que foi tido como teoria, conectando realidade e

ideias, podendo ou não levar a uma possível transformação no que esta, outrora, estabelecem.

Ao apresentar as características do método da análise de conteúdo trago uma perspectiva aos dados levantados durante o estudo, a de que enquanto pesquisadora de um estudo qualitativo não almejo “confirmar hipóteses, mas sim construir abstrações, na medida em que os dados vão sendo recolhidos e agrupados” (MARCONDES; OLIVEIRA; TEXEIRA, 2011, p. 8).

Destaco ainda que não é de interesse desse estudo possibilitar um viés agrônômico, ao cartografar as práticas de trabalho, práticas religiosas e culturais busco apresentá-las e analisá-las por meio dos depoimentos, percebendo as dimensões da construção social e os valores socioculturais que nelas estão imbricados.

Portanto, no conjunto teórico-metodológico outrora estruturado, defino o caminho que percorri para coletar os dados até a análise dos dados. Em que busquei observar, desvendar, conhecer e compreender o objeto estudado, as práticas socioculturais, estas sendo ou não peculiares ao modo de vida dos sujeitos, mas procuro articular singularidade num contexto social mais amplo.

CAPÍTULO II – CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS E DOS SABERES SOCIOCULTURAIS DOS AGRICULTORES FAMILIARES

A compreensão de que os saberes e práticas socioculturais são tão imbricados na cultura possibilita-me afirmar que toda cultura possui saberes e práticas socioculturais, mas nem todos os saberes e práticas estão em determinadas culturas. Dessa forma, este capítulo tem como objetivos caracterizar as práticas socioculturais desenvolvidas pelos agricultores familiares no contexto de suas atividades de trabalho, cultura e religião do PA Assurini e mapear os saberes locais que orientam e dinamizam o desenvolvimento dessas práticas no cotidiano dos agricultores familiares.

Nessa perspectiva, refletir sobre as práticas e saberes socioculturais é buscar referenciais teórico-conceituais para compreensão ampla de culturas, haja vista que trata-se de uma área do conhecimento que não pode ser concebido como único conceito, por construir interfaces com diversos campos das ciências, como sociologia, antropologia, história, ainda que em alguns momentos seja possível identificar certa aproximação entre conceito de cultura. E por compreender que “o conceito de desenvolvimento humano é inseparável do conceito de cultura; essa determina, em grande parte, o que somos, quem somos e como nos relacionamos” (SALVADOR, 1999, p. 142).

Meryl Aldridge (apud SCOLTT, 2010, p. 57) considera que “historicamente, contudo, a cultura foi definida em oposição à natureza”. O ser humano ao buscar meios de sobrevivência, passou a cultivar outras práticas, na perspectiva de cultivar uma maior quantidade de alimento do que a natureza os ofertava assim umas das primeiras definições do dicionário Aurélio, cultura é o “ato, efeito ou modo de cultivar; cultivo” (FERREIRA, 2010).

Pode-se considerar que nessa concepção se encontram as práticas de trabalho intrínsecas ao campo, como: cultivar, pescar, caçar, criar animais, fabricar farinha, de construir suas condições de habitabilidades e instrumentos de trabalhos.

Os saberes que circundam essas práticas socioculturais não pode se limitar apenas a esse conceito de cultura. Ao longo do tempo, a cultura tornou-se algo mais amplo e ao mesmo tempo específico, assumindo sentidos e significados de culturas, numa dimensão de pluralidade. De acordo com Brandão (2002, p. 16), cultura é uma palavra que se estende por toda parte, porém “um conceito científico nem sempre

aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar”.

Olhares de pesquisadores antropólogos se inclinaram as mais diferentes áreas culturais: costumes, festividades, alimentação, sexualidade, lazer, entre outros aspectos, aguçando discussões sobre estes temas outrora sem muita significância. Portanto, o campo enquanto lugar de expressão cultural por meio de suas práticas socioculturais se torna um vasto território para esses estudos.

Se cultura é a atuação do ser humano na natureza intervindo no meio ambiente e construindo meios sociais, a tradição e costumes podem ter sido criados não de forma intencional e planejada, mas procurando uma forma de suprir necessidades ou simplesmente vontades voluntárias e supérfluas. Esse mecanismo também ocorre nas práticas e saberes socioculturais do povo do campo, em sua grande maioria por meio reais de necessidades que os mobilizam.

Nem sempre o povo que vive no campo é valorizado social, econômica e politicamente. Em outras culturas o etnocentrismo menospreza grupos sociais, que por se diferenciarem e por acharem que a maneira em que vive “é a maneira como o mundo dos homens, como um todo, quer ser visto e julgado” (ELIAS, 2011, p. 25), a sociedade torna-se alheia a vida do agricultor, como seus saberes e práticas não tivessem relevância social.

O que se torna curioso nesse processo histórico é que por mais que a cultura erudita tenha se homogeneizado enquanto cultura ocidental, muitas comunidades e grupos étnicos, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses, ainda cultivam saberes que referenciam culturas diferentes, pois esses hábitos e costumes inventados não foram criados pensando em um nível de civilização que alcançasse a todos, apesar de muitos desses costumes terem sido adotados por todas as classes sociais ocidentais (ELIAS, 2011).

Este autor avalia que na busca de produzir um conceito adequado à palavra “civilização”, o movimento propiciou a produção de um campo em que o ser humano pode ser visto a partir de seus costumes e práticas culturais, ressaltando que há uma diversidade ainda a ser valorizada.

De acordo com Brandão (2002, p. 16) a cultura existe inexplicavelmente “tanto fora de nós, em qualquer dia de nosso cotidiano, quanto dentro de nós, seres obrigados a aprender, desde criança e pela vida afora”. A cultura é tão dinâmica que

não há como prendê-la, mensurá-la ou até mesmo estatizá-la, cultura é simplesmente movimento, é dialético. Assim como define Oliveira (2008):

Cultura se define como um lugar onde se articulam os conflitos sociais e culturais, onde se atribuem diferentes sentidos às coisas do mundo através do corpo, do imaginário, do simbólico, da participação, da interação da poesia do cotidiano. Nela se constituem os sujeitos e a sua identidade (OLIVEIRA, 2008, 87).

Por ser assim, não há como afirmar que exista um tipo de cultura. Não há como nos deixar aprisionar numa “cultura universal e homogeneizadora”. O que há são culturas, buscar conhecê-las, valorizá-las e compreendê-las é um nobre avanço de humanidade.

Compreender a heterogeneidade, a diversidade, os diferentes é perceber que cultura como a nossa, dita cultura brasileira, são culturas brasileiras, não há como defini-las em apenas uma cultura. É uma obrigação de o mundo conhecer, reconhecer e possibilitar que essas culturas se expressem e se perpetuem sem que haja repressão ou recriminação, reconhecê-las como meio de produção de saberes e conhecimentos.

Essa reflexão introdutória de uma dimensão epistemológica de culturas dá sustentação as análises que tratam de suas práticas no mundo do trabalho, religiosas e culturais como dimensões socioculturais dos sujeitos do campo, entre um cultivo e outro, produz sua existência e suas relações familiares e comunitárias.

Como procedimento metodológico para dar conta dessas práticas, foi construída uma cartografia social, no sentido de demonstrar as multiplicidades e conexões da vivência do campo. Considerando que um simples mapa apenas se restringe em mostrar os pontos geográficos, ao contrário da perspectiva da cartografia social que busca apresentar os sujeitos e suas dinâmicas sociais, como as relações entre as práticas de trabalho, religiosas e culturais, uma forma de demonstrar as imbricações de saberes que nelas existem e de como essas práticas socioculturais são fundamentais para a resistência do modo de vida do agricultor, enquanto ser que busca se integrar socialmente sem perder o vínculo com práticas tradicionais.

Desse modo, busquei identificar e traçar uma descrição de cada prática sociocultural no campo do trabalho, religião e cultura a partir da convivência e lazer. Como também identificar e mapear os saberes locais que estão nessas práticas. A

intenção é de mostrar que as práticas e os saberes são necessários ao modo de vida do agricultor, em face de organização do espaço em que implica na relação do ser humano com a natureza e as mudanças sociais, econômicas e políticas (SILVA, 2013).

2.1 PRÁTICAS DE TRABALHO

Ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc. não se apresentam como experiência passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana (KOSIC, 1976, p. 204).

Kosic (1976) analisa que a práxis pode ser compreendida pela relação de prática da atuação do homem em relação com a natureza e a produção de sua existência. Nesse sentido, as expressões corporais e os sentimentos possibilitam o ser humano alcançar sua liberdade.

Destarte, o trabalho é inerente ao homem, desde quando, de forma conscientemente interfere na natureza em busca de dar conta de suas necessidades, o que demonstra ser uma ação pensada. De acordo com Marx (1998) “o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. A relação do homem com a natureza se dá por meio do trabalho, o que se modifica é a importância social e econômica que é atribuída ao trabalho no decorrer da história.

Ao imergir no universo estudado, a prática do trabalho é um destaque na vida do agricultor familiar, a dinâmica da vida no campo faz com que o sujeito adquira várias habilidades para executar práticas de trabalho com a agricultura, com a criação de gado, aves e a piscicultura, associando-se a outras que são tradicionais como a pesca e a caça.

Essa relação do ser humano com o meio é a “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto de manter a vida humana” (MARX, 1998, p. 50). O cotidiano não é apenas uma ressignificação do campo, bem como a possibilidade a todo tempo de confronto com as estabilidades do meio natural.

Como por exemplo, o tempo. O tempo acaba por limitar e/ou redirecionar as atividades do agricultor familiar, em período de chuvas intensas, muitas vezes o agricultor não consegue ir cultivar o seu “roçado” em tempo integral, pois estas acabam comprometendo o trabalho planejado para a realização de determinadas tarefas executadas a “céu aberto”. Nesse sentido, os agricultores acabam por reduzir o tempo de trabalho disponibilizado para o roçado e direcionam parte desse tempo a outras atividades, geralmente, próximas ao perímetro da casa, que podem ser executadas gradualmente, tais como: construções de cercas, galinheiros, hortas, dentre outras. Vale ressaltar que, as atividades do roçado são realizadas, independente do período das chuvas, o que modifica é o tempo de trabalho (horas trabalhadas/dia) disponibilizado para tal atividade.

No discurso de Deleuze e Guatarri (1995a, p. 48-49) podemos perceber que o meio é um lugar onde o ser humano realiza sua prática. Esse movimento procura conectar todos os espaços de forma transversal. O meio não pode ser tomado como metade ou como ponto de partida, ele é expressão da conjunção “e”, portanto:

O meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE E GUATARRI, 1995a, p. 49).

Desse modo, a cartografia das práticas de trabalho vivenciadas pelos agricultores familiares evidencia a dinâmica deles no campo e acima de tudo demonstra a afinidade com a terra e orgulho do exercício, o ser agricultor. O trabalho no campo possibilita ao agricultor compartilhar tarefas com outros membros da família que procuram produzir sua subsistência, nesse processo eles também produzem “um mundo de relações sociais não capitalistas” (MARTINS, 2008, p.32), essas relações fortalecem os laços familiares e comunitários.

É também de forma transversal que percebemos que no cotidiano desses agricultores há práticas educativas, sejam elas orais ou por meio da experiência prática. A família é o primeiro espaço de aprendizagem, dessa forma o modo de vida do agricultor pode ser considerado um espaço educativo.

O trabalho que exercem no campo para eles é uma atividade formal, reconhecida pela dinâmica econômica, social e política, como relata o agricultor

Antônio Pereira (2013): “eu creio que sim, porque a gente é nascido dentro da agricultura, né, e sempre a gente vem lutando muitas épocas no nosso plantar, fazer tudo, né, fazer o nosso plantio de roça. Então eu acho que é formal, sim, agora”.

Nessa vida de sujeitos simples, o trabalho assume um valor para além de material, sua dimensão é de completude. O ser humano que vive no campo busca não a riqueza, mas viver com certa autonomia. Autonomia essa que prevalece no cotidiano das práticas de trabalho, onde o limite estabelecido pelo sistema capitalista acaba por influenciar na forma de produção do agricultor familiar.

A conexão, um dos princípios de Deleuze e Guatarri (1995a), que ocorre entre a prática de trabalho e a produção de matéria prima, acaba por exigir do agricultor a força de trabalho que muitas vezes não é reconhecida para elaboração de outros produtos “que chega à mesa do trabalhador como um luxo ou algo que é estranho” (MARTINS, 2008, p. 32) ao seu modo de vida.

Das cinco famílias que entrevistei, todas possuíam mais de uma forma de produção agrícola, situação que se enquadra na policultura. Essas famílias trabalham com as práticas de plantação de cacau, plantio de macaxeira, de milho, criação de galinha, criação de gado. Para Bourdieu (1988, p. 122) essas diferentes práticas, realizadas pelos agricultores, são consideradas estratégias para reprodução, por meio delas procuram aumentar ou conservar seus bens e melhorar às relações sociais e processos de sociabilidade na vizinhança e no grupo familiar.

Não é de interesse deste estudo detalhar essas atividades agrícolas em quantidades, mas salientar as práticas e os saberes que nelas estão imbuídas. Para tanto pontuarei cada prática de trabalho e como são realizadas.

2.1.1 Prática de cultivo

Todas as famílias que participaram deste estudo possuem a lavoura como uma de suas práticas voltada para reprodução material e social. A agricultura é uma “arte milenar”, onde as técnicas utilizadas para o cultivo são, em sua grande maioria, transmitidas de uma geração à outra. Isso ficou claro nos relatos dos sujeitos entrevistados.

A gente nasceu e se criou na roça. Aprendeu mesmo trabalhando com o pai (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

Eu acompanhei ele (pai), é isso aí (A.F. JOSÉ EDIMAR, 2013).

Ah! Agricultura? Através dos meus pais, porque os meus pais desde pequenos. E quando eu me casei também, eu já mexia com agricultura. Desde pequena plantava arroz, feijão, o pai plantava milho (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013).

É notório que as atividades relacionadas à agricultura foram transmitidas na convivência dos afazeres com os pais, além de que aponta que esse espaço, o campo, está na história de cada um como um lugar em que eles se construíram, criaram suas identidades, possui significado diferente daquele que não viveu e nem se criou no campo. O campo não é apenas um apêndice da cidade, ele possui movimento, histórias, dinamiza vidas, é segundo Certeau (2012, p. 184) “um lugar praticado”.

Ao definir espaço, Certeau (2012) prioriza o movimento que um espaço precisa ter para ser considerado um lugar de encontros, desencontros, onde as práticas simbolizam que não é algo estático. As práticas socioculturais do campo representam exatamente o que é, um espaço em constante movimento perpassado por um universo de saberes. Essas práticas serão brevemente descritas, evidenciando na descrição de cada cultivo.

A maioria das famílias vive do cultivo da mandioca (*Manihot esculenta Crantz*) basicamente para a produção da farinha. As técnicas utilizadas no plantio dessa cultura apresentam características fundamentalmente tradicionais, o que difere em determinados momentos, dos procedimentos técnicos de plantios indicados em manuais agrônômicos.

Constata-se que as práticas de plantio adotadas pelos agricultores estudados refletem valores culturais que traspassam os limites dos manuais técnicos. Estas são construídas de acordo a “carga” histórica de cada família, bem como com a disponibilidade de terra, trabalho e capital.

De acordo com a Embrapa (2013), no cultivo da mandioca, o espaçamento depende da fertilidade do solo, da disponibilidade de água, da variedade a ser implantada, do objetivo da produção, dos tratamentos culturais e do tipo da colheita. Além disso, o tipo de preparo da área é essencial à escolha do espaçamento das plantas dentro da área para plantio. De maneira geral, recomenda-se um espaçamento de 1,00 x 0,50 metros em fileiras simples, pois quanto menor o espaçamento, a cultura cobre mais rapidamente o solo e dificulta o aparecimento de ervas daninhas.

No entanto, verificou-se que os agricultores estudados adotam práticas diferenciadas daquelas recomendadas como ideais por manuais técnicos. De acordo como descreve o agricultor Antônio Pereira (2013), o plantio geralmente é realizado em uma tarefa, com espaçamento 1,00 x 1,00 metro, prática que segundo o agricultor é utilizada para o melhor aproveitamento da área, pois com o espaçamento “menor” pode utilizar um maior número de plantas possíveis dentro de uma mesma área. Percebe-se que o plantio é realizado com espaçamento superior do que o indicado pela Embrapa, no entanto, os agricultores consideram um bom espaçamento, pois admitem que o preparo da área é realizado de forma manual sem ajuda de maquinários, fato que permanece restos de “toco” e “raízes” nesta, dificultando o cultivo em um espaçamento menor.

O agricultor familiar João de Sousa (2013), descreve um plantio mais tradicional que ele chama de “rendeira” onde os espaçamentos são maiores, e a quantidade de plantas cultivadas são menores dentro de uma tarefa¹². Esse tipo de cultivo é justificado pelo consorciamento de duas culturas dentro de uma mesma área, a mandioca, e o milho entre fileiras. De acordo com o agricultor, se o objetivo for uma produção maior de tubérculos de mandioca, o cultivo consorciado acaba reduzindo a quantidade dessas plantas, pois se aumenta o espaçamento entre fileiras.

Pra plantar como (rendeira) o tradicional, queimado no toco, como o pessoal chama, o espaçamento dele é bem mais espaçoso, né, pra plantar o milho, plantar a mandioca, tudo é um espaço maior, devido a também muita madeira no meio, muito pau, muita raiz. O espaçamento pra plantar no toco mesmo, o milho, as carreiras, uma média de dois metros, dois metros e meio entre as carreiras, as distâncias, de largura, com oitenta centímetros com um metro de distância (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

O tipo de mandioca mais plantada é denominado por eles de “anajá”, a mandioca é plantada ainda na horizontal, apesar de alguns técnicos da EMATER¹³ ter ensinado uma técnica nova em plantar a mandioca na vertical. Segundo a orientação técnica, o posicionamento vertical das manivas no plantio resulta em uma maior brotação e conseqüentemente um maior rendimento por área. Contudo, essas

¹² Medida de comprimento utilizada para delimitar a área em que vai fazer o cultivo.

¹³ Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará. Tem como missão contribuir com soluções para agricultura familiar, com serviços de assistência técnica, extensão rural e pesquisas baseadas nos princípios éticos e agroecológicos.

técnicas nem sempre são colocadas em prática pelos agricultores, podendo ser constatado no relato a seguir: “Nem sempre a orientação técnica dá certo com aquilo que a gente tá fazendo, né. O técnico tem um talento e a gente tem outro” (A. F. ANTÔNIO PEREIRA, 2013).

Embora os agricultores reconheçam que a técnica de posicionamento vertical do plantio da maniva seja mais viável economicamente, ainda é utilizada a prática de plantio na horizontal. Tal “resistência” pode ser explicado pelo fato de que quando as manivas são dispostas na vertical, na posição dos sulcos, as raízes serão mais superficiais facilitando a colheita, já as manivas plantadas na posição vertical originam raízes mais profundas resultando em uma colheita mais trabalhosa, o que demanda maior tempo de trabalho e disponibilidade de mão de obra.

Geralmente eles plantam nos meses de dezembro, janeiro e maio, por ser um período que não é muito seco e nem é muito chuvoso na região como relata a agricultora “nós planta dezembro até janeiro. Em maio também. Sempre em maio a gente planta mandioca”. E a colheita é realizada “com um ano, com um ano de plantio” (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013).

Como forma de aproveitamento da terra, eles utilizam após a plantação do milho, o espaço de sobra de uma carreira a outra para a plantação da mandioca, pelo menos uma vez ao ano, já que o milho só é cultivado uma vez durante o ano, no mês de dezembro. As técnicas para o milho são semelhantes as da mandioca, os grãos geralmente são comprados, assim os agricultores economizam tempo e esforços por não precisar medir toda a área novamente.

Para o cultivo do milho (*Zea mays*) a área é preparada com máquinas que eles alugam. A utilização do espaço para a plantação “é um metro e meio de uma carreira para outra, e metro de uma rua pra outra que a gente usa, de uma pra outra” (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013). Observe a figura 8:

Figura 8: Plantação de milho e macaxeira consorciada



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

A plantação consorciada é uma técnica utilizada por muito tempo pelos agricultores que possibilitam uma diversificação na produção, compreende uma técnica de cultivo de duas ou mais culturas plantadas no mesmo terreno, seja ao mesmo tempo ou não. Para o agricultor familiar isso é fundamental para que ele sempre tenha uma produção que sirva pelo menos para o consumo da família.

Quanto ao cultivo de feijão de corda¹⁴ (*Vigna unguiculata* (L.) Walp.) ainda se dá de forma bem tradicional. O feijão que geralmente é plantado nas propriedades, geralmente serve mais para consumo. Segundo o agricultor José Edimar (2013) para plantar feijão é só bater veneno no mato para fazer a limpeza do terreno, depois joga o feijão, sem precisar fazer covas ou limitar carreiras “é fácil de nascer, pega em qualquer lugar, depois é só manter a limpeza do mato e fazer a colheita que é manual”.

Entretanto, por mais fácil de plantar e se desenvolver o cultivo do feijão, como todo cultivo, ela necessita de planejamento considerando o tempo em que será cultivado caso contrário ocorre o que o agricultor José Edimar (2013) relata “pois é, muita chuva, e a terra com água resfria, e as plantas não sentem muito bem. Ela não cresce, não se desenvolve”. Quando retornei a campo em maio o agricultor relatou

¹⁴ De acordo com o agricultor familiar Antonio Pereira a opção pelo feijão de corda se dá devido o tipo de terra.

que acabou perdendo toda a plantação de feijão feita entre os meses de fevereiro e março de 2013 devido ter ocorrido muita chuva.

O caso do agricultor José Edimar (2013), me faz reportar ao diálogo que Ellen Woortmann (2004, p. 133) trava de que “o homem não deve forçar a terra a dar aquilo que não é de sua vocação, isto é, não deve “corrigir o solo”, como se a natureza pudesse estar “errada”. Assim também é impróprio que o agricultor plante em período adverso daquele que ele costuma plantar, pois o clima também é algo que ele não pode controlar.

A prática do cultivo do cacau (*Theobroma cacao L.*) é um dos potenciais na produção agrícola do agricultor familiar no PA Assurini, quase todos que entrevistei possui cacau, umas plantações ainda em desenvolvimento, conforme mostra a figura 9. Outras propriedades, a plantação de cacau, lhes rendem um bom dinheiro no orçamento familiar, de acordo com a figura 10:

Figura 9: Plantação de cacau em formação



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Figura 10: Plantação de cacau em produção



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Por essa ser uma cultura perene, cujo produto (amêndoas) possui bom valor comercial na região, e de relativamente fácil manejo, essa cultura vem sendo incorporada no sistema de produção das famílias como uma estratégia de melhoria da renda familiar e conseqüentemente uma estratégia de reprodução e manutenção da família no lote.

Para o cultivo do cacau a área em que será feita a plantação tem que ser limpa, essa limpeza ainda é de forma manual por meio de facão ou roçadeira (pequena máquina manual movida a motor). Como o cacau é uma planta que o sol queima sua folhagem facilmente, geralmente os agricultores fazem o plantio numa área onde possam ter uma cobertura ou plantam junto à própria mandioca para fazer o sombreamento ao plantio do cacau.

As mudas de cacau geralmente são vendidas pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira/CEPLAC que auxilia os agricultores orientando algumas técnicas de plantio, limpeza e colheita do cacau, apesar de que os agricultores nessa área não utilizam grande parte das técnicas. Isso pode ser observado no depoimento:

Nessa região aqui que é muito usado é três por três. Só que na técnica lá da CEPLAC, eles indicam a gente plantar quatro por

quatro. Só que aí ninguém dá conta do mato, né. Ele fica um cacau bem mais espaçoso, melhor de formação, mas ele custa muito fechar. Aí ninguém, a gente tem muita despesa com o mato, né. E ele de três por três fecha mais rápido, ele sombreia mais rápido. Aí mato, elimina mais o mato (A.F. JOÃO SOUSA, 2013).

De acordo com o agricultor João Sousa, há certa dificuldade em aplicar a técnica de plantio do cacau na metragem de quatro por quatro como é orientado pela CEPLAC, isso porque há necessidade de tempo e maiores despesas para manter limpa a área do plantio. Outro ponto pertinente à prática é também relatado pelo agricultor indicando qual o melhor horário para executar atividades do cacau “ele se torna melhor pra trabalhar à tarde porque é na sombra também”.

O cultivo requer saberes que muitas vezes são apreendidos com os pais. Não posso dizer que foram ensinados de uma forma planejada, mas sim que foram orientados pela necessidade e por buscarem compreender o cotidiano em que nasceram e que até hoje vivem.

Para Paulo Freire (1996) educar é dar sentido a tudo o que realizamos, dessa forma a cada cultivo, a cada técnica aprendida e testada, o agricultor familiar busca o sentido no seu trabalho, no seu fazer cotidiano. Na dinâmica do cultivo, a prática educativa é possibilitada por envolver os mais novos nas atividades, ao ver os mais velhos realizarem e junto a eles vão praticando, aos poucos vão assimilando como cultivar cada forma de plantio, de acordo com Freire (1996) a educação seria qualquer forma de conhecimento em que se coloca em prática, isto para o autor é também educação.

2.1.2 Prática da criação de animais

2.1.2.1 Criação de gado

A prática de trabalho relacionada à criação de gado é uma atividade exercida também por três das famílias entrevistadas, geralmente o gado é criado para ser vendido ou para corte. Possuem algumas vacas leiteiras apenas para consumo familiar. Essa prática também foi apreendida durante a convivência com o pai.

Foi. Apreendi com ele (pai) a mexer já, quando nós era criança, ele já começou a criar gado, começou com pouco, mas já criava, né. Aí de lá pra cá, a gente já veio, quando a gente veio morar aqui nessa

região a gente financiou o gado pra poder criar. A propriedade não tinha gado, aí financiou o gado, dependia do Banco da Amazônia. Aí a gente começou a criar gado (A.F. JOÃO SOUSA, 2013).

Essa atividade requer muito trabalho e muito custo, é uma prática que permeia as ações “experimentais e manuais” (CERTEAU, 2012, p. 134). E requer conhecimento prévio das leis, para que possam realizar as práticas de acordo com que elas afirmam. Destaca-se que para fazer o pasto é necessário um desmatamento expressivo da propriedade. De acordo com agricultor João de Sousa (2013):

A despesa inicial pra criar o gado, tem que desmatar, né. Aí vem a desmatação que é o custo, que tem que pagar. Que não é todas as coisas que dá pra fazer. Se for a gente mesmo, mas mesmo assim você tem que ter uma renda pra poder investir, né. Tem o broque, tem o dirruba. Aí depois tem a plantação, tem que adquirir a semente, tem que comprar a semente. Pra plantar, semente de capim. Comprar a semente. Aí depois da semente plantada tem que tirar a madeira pra poder fazer a cerca. Madeira, comprar o arame. Aí tem a mão de obra pra poder fazer. Aí tem que cercar tudo. É. Tem cerca, cercado, tem curral também. Fazer curral. Depois disso aí, é vacina, é sal mineral, tudo tem que ter.

Muitas vezes o agricultor precisa tomar consciência de que sua ação também necessita de uma reflexão e se adequar as novas políticas ambientais como uma forma de “tomada da realidade de que a cotidianidade contemporânea é um nível constitutivo e supõe a reconstrução reflexiva” (NETTO; CARVALHO, 2011, p. 90). A figura 11 abaixo retrata um pouco da dimensão espacial para a criação de gado:

Figura 11: Criação extensiva de Gado



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

O desmatamento só é permitido dentro da legalidade à lei ambiental que permite até 20% da área de mata da propriedade. Como se trata de um Projeto de Assentamento, sempre o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis/IBAMA está vistoriando a área para ver se há aumento do desmatamento. Então, os agricultores familiares procuram manter-se dentro da legislação, apesar de ser muito difícil, para quem é pequeno produtor.

Dessa forma, para os agricultores familiares trabalharem de acordo com a atual legislação ambiental está sendo um limitante. Não podem mais suprimir (derrubar árvores) na área de uso sem ter autorização de desmate pela instituição competente, o que requer consultoria técnica, e trâmites burocráticos nessas instituições, ficando muito oneroso regularizar as áreas a serem trabalhadas, além da falta de informações que muitos possuem para os trâmites burocráticos, “a disciplina burocrática transcende o domínio do trabalho (*labour*) para regular a vida inteira de quase todos os homens”, como diria Netto e Carvalho (2011, p. 88).

Até para a venda do gado as áreas de pastagens precisam estar licenciadas. Concluindo, eles apontam que estão impossibilitados de plantar seus roçados, reduzindo as áreas de plantio, muitas vezes plantando em pequenas áreas próximos de suas casas. Isso se caracteriza como fator muito limitante atualmente para os sistemas de produção das famílias que ali vivem.

Por exemplo, na última visita a campo o agricultor Ednaldo Viana (2013) havia colocado sua propriedade a venda. Ao vê-lo logo indaguei o porquê da venda. Ele salientou que estava cansado de trabalhar e não ver resultado. A cada dia fica mais difícil de trabalhar com terra, as leis ambientais acabavam por limitá-lo muito. A queixa do agricultor era ser referindo não poder mais desmatar, já que sua principal atividade era o gado.

Sem fazer juízo de valor, o agricultor acaba apresentando a ideia de muitos agricultores que chegaram aqui na década de 1970, onde não havia limite à derrubada de árvores e formaram ao longo da Transamazônica grandes pastos. Nesse período este tipo de pensamento ocasionou muitos problemas ambientais como, por exemplos, grandes extensões de florestas foram desmatadas, foram extintos e expulsos para outras áreas animais selvagens e silvestres, como também houve a expulsão de muitos povos indígenas.

De acordo com Certeau (2012, p. 41) toda prática que:

Pode-se supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar, e portanto desprovidas de ideologias ou de instituições próprias, obedecem a regras.

Como destaquei, esse tipo de prática, a criação de bovinos, requer um custo alto. Compram desde a semente de capim até os remédios para vermes. Compram vacina que deve ter todo ano. O sal mineral que deve ter todos os dias no cocho, isso porque a terra não possui os minerais necessários. Porém pelo alto custo acaba impedindo a compra de alimentação suplementar e prejudicando principalmente a qualidade do bovino leiteiro, por isso acabam por escolher o gado de corte. De acordo com o excerto:

Todo dia tem que ter no cocho. Todo dia, a gente deixa faltar, mas pela norma mesmo, pra ser um gado bom mesmo, não pode faltar. Mas o gado, pelo cocho que nós tem hoje e pelas terras que são fracas, eles tinham que ter todo dia no cocho não poderia faltar, nem um dia, o sal mineralizado, pra ser um gado sadio, pra ser um gado gordo, um gado saudável. E se ele não comer ele é um gado, ele não tem peso, tem tamanho, mas não tem peso (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

O controle do gado, quantos foram vendidos, quantos foram comprados, quantos nasceram entre outros é feito pela ADEPARÁ¹⁵. E se o gado não for vacinado e registrado na agência fica impossibilitado de ser vendido.

Informar o tanto do rebanho, quantos nasceram, se houve morte, baixa. Toda a vacina tem que comunicar a ADEPARÁ. Você vacina e aí comunica ela, se o gado foi vacinado. Aí eles querem saber quantos nasceram. Tem que declarar quantos nasceram pra poder incluir no cadastro (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

Geralmente as atividades diárias com o gado são realizadas pelo próprio agricultor familiar, quando é necessário vacinar e plantar o capim eles contratam mão de obra, cujo pagamento é por diária. Essa relação é reduzida pela “sua linearidade quantitativa, capturado pela lógica da acumulação e da mensuração” (MARTINS, 2008, p. 90), uma relação sem muito significado, apenas temporária.

2.1.2.2 Criação de peixe

De acordo com Cunha (1996) o sujeito se move conforme as situações de vida, assim o agricultor também busca diferentes formas de enfrentar as situações problemas e construir outras condições que possibilitem a sua existência no campo.

O agricultor também é “desafiado a imaginar e criar, modificando suas condições de vida” (MARTINS, 2008, p. 99), assim ele busca aprender novas práticas e novos saberes para que possa subsidiar sua existência. A criação de peixe diferente das demais práticas apresentadas, não foi assimilada a partir da convivência com a família. As técnicas da piscicultura foram transmitidas por meio de curso organizado pela EMATER-PA, em decorrência da “progressiva sofisticação e as mudanças impostas pela tecnologia e a produção em grande escala tem propiciado a criação de âmbitos educativos” (SALVADOR, 1999, p. 144).

Nesse curso além de aprenderam se a água é proveniente para a criação de peixe, a montar um viveiro, o local apropriado para ficar o tanque, o tipo de ração para cada fase, também abriu a possibilidade de construir “relações sociais e concepções, ideias, interpretações, que dão sentido àquilo que faz e àquilo de que

¹⁵ AGÊNCIA DE DEFESA AGROPECUÁRIA DO ESTADO DO PARÁ/ADEPARÁ possui como **missão** “ser referência nacional em defesa agropecuária, garantido a segurança do consumo de produtos agropecuários e contribuindo para a competitividade do agronegócio paraense e para a preservação do meio ambiente” (<http://www.adepara.PA.gov.br>).

carece” (MARTINS, 2008, p. 103). A agricultora familiar Cleonice Santos (2013) descreve como foi esse processo que os levou ao conhecimento de como criar peixes em represa:

A técnica de criar peixe foi, veio um técnico da EMATER aqui que ele era engenheiro de pesca, aí fez o PH da água. Aí fez o teste de experiência se criava ou não. Deu sim, que o PH da água normal é sete, né. Aí, a orientação foi assim, como ele tava fazendo teste de experiência, né, ele comprou um tanque, viveiro, primeiro o viveiro. Aí ele comprou o viveiro, os tanque, aí fez o trapiche, que tem a ponte aí, né. Ele fez uma parte de pau mesmo firme no chão pinhado, e a outra parte de tambor. Aí fizeram as pontes, aí compraram as telas para o viveiro, fez o viveiro. Aí comprou os alevinos lá no (...) e trouxe. Não, aí todo mês ele vinha. Aí, por exemplo, ele colocou o berçário. Aí tinha que fazer a biometria, medir os peixes, pesar para dar o tanto de ração. Ele também trouxe a ração.

Apesar de todos os entrevistados terem feito o curso, somente duas famílias ainda estão criando peixes para o consumo. Essa prática demanda muito tempo do agricultor e muitas vezes a chuva pode ter consequências graves na criação de peixe. Foi o que ocorreu com a criação de peixe da Agricultora familiar Cleonice Santos (2013) “a represa passa ali na estrada, né. Como passa ali na estrada, todo ano a água passa por cima. Aí passa muito, porque tem medo de uma hora pra outra, a água subir”. O receio da agricultora é com o excesso das chuvas, a água da represa subir tanto que é capaz de romper e levar a criação de peixe.

Entretanto o esposo Jossélio Santos (2013), ainda pensa em fazer um empréstimo no banco para investir na criação de peixe e para isso conta com a ajuda da filha mais velha que está terminando um curso de piscicultura pela Casa Familiar Rural de Altamira, como demonstra o depoimento:

Inclusive o curso da minha filha do PPJ (projeto final do curso) que ela fez agora, do projeto da casa zona rural. Ela vai fazer um projeto no banco para continuar a criação de peixe (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013).

Martins (2008, p. 103) afirma que “a pobreza é a pobreza de realização das possibilidades criadas pelo próprio homem para sua libertação das carências que o colocam aquém do possível”. Para a família buscar realizar essa prática da criação

de peixe, apesar de custar muito para o agricultor, é possibilitar uma forma de libertação, algo a mais para contribuir na renda familiar.

Essa atividade acrescida no cotidiano do agricultor, por uma prática educativa especializada, em que o técnico possui conhecimentos apropriados para que o agricultor possa manusear a criação de peixe com o conhecimento e habilidades necessárias sem que haja prejuízo.

2.1.2.3 Pequenas criações: aves e suínos

Parafrazeando Brandão (2004, 123) no campo existe “a visão de que, se existe um lugar não de vida de paraíso, mas de uma vida cuja ética, cuja estética, cujo modo de viver deveriam se estender a todas as pessoas seria o lugar do camponês”, as pequenas criações simbolizam essa vida, o quintal é a extensão da casa do agricultor.

As pequenas criações como de aves e suínos, são encontradas em todas as propriedades pesquisadas em pequenas quantidades por ser expressamente ao consumo da família. “É só pra consumo mesmo. Sempre esses animais é só pra consumo” (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013).Essas criações ainda são de forma bem tradicional, sem muitas restrições, acabam sendo criada próxima a casa, soltas no quintal. As aves acabam contribuindo com a limpeza dos matos aos arredores da casa.

Não obstante, o modo tradicional traz muitas curiosidades na forma de criar as aves. Como a galinha é um animal onívoro, se alimenta do que achar pelo quintal, e os agricultores guardam milho seco da própria produção para alimentá-las, mas ainda assim complementam com ração.

No depoimento do agricultor familiar João de Sousa (2013), a criação de galinha é realizada da seguinte forma:

Galinha, coloca pra chocar, né, tem os ninhos para elas poderem pôr os ovos. Elas põem, elas mesmas têm os ninhos delas colocarem. A gente mesmo já fez os ninhos, todas elas colocam lá. É, nos lados, nas laterais do galinheiro. O galo vim, e costumam pôr os ovos dela lá, né, quando, pra não ficar pondo no mato, né. Elas põe os ovos lá, já sabe que tem que colocar os ovos lá. Elas aprendem com as mais velhas. As mais novas vai aprendendo com as velhas (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

Conforme Woortmann (2004, p. 142) “para entender o camponês, é preciso olhar o mundo através dos “óculos” pelos quais eles lêem”. Dessa forma, chamo atenção à leitura que o agricultor realiza na criação de galinha em que acredita, como relata em seu depoimento, que há uma espécie de “ensinamento” entre as galinhas, o agricultor considera também que o instinto as leva a construir uma rotina, como expõe:

Vão aprendendo, (elas põe lá) elas vão aprendendo. Ela começa a dormir no ninho. Ela quer dormir no ninho. Durante a postura dela que ela tá só colocando o ovo, ela põe o ovo de manhã cedo, ela sai do ninho e passa o dia todinho comendo. Agora quando ela quer chocar, ela já começa a dormir no ninho. Aí vai juntando os ovos, quando é pra chocar mesmo, aí ela vai juntando os ovos, né (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

No período chuvoso, a criação de aves fica prejudicada segundo os agricultores, é um período que causa muitas doenças. Para evitar as perdas, eles reduzem a criação, através da venda e do consumo familiar.

Com relação à criação de suínos, geralmente as famílias possuem um plantel de dois a quatro animais, cujo objetivo é unicamente o consumo familiar. Na prática de manejo, é adotada a separação entre os porcos que serão consumidos mais rapidamente daqueles que passarão pelo sistema de desenvolvimento e engorda para posteriormente serem consumidos. Esses tipos de criação para o pequeno agricultor requer cautela, pois demanda muito tempo e cuidados, caso contrário podem devorar pequenas plantações, causando prejuízo ao agricultor. Assim, para Woortmann (2004, p. 141) “o camponês não é obtuso, impermeável à mudança. Ele é cauteloso”.

Esses cuidados são percebidos nesse excerto relatado pela agricultora familiar Cleonice Sousa “o porco só no chiqueiro mesmo, dando comida e também os porcos tão soltos. Tem dois soltos e um preso. Um preso tá pra engordar pra matar, os soltos só pra criação mesmo.” Então, os que irão ser consumidos são criados no chiqueiro com mandioca e os que ainda estão em desenvolvimento são criados soltos, também comem mandioca e o que achar pelas proximidades da propriedade.

Nessas práticas de criação, desde a extensiva até a de pequeno porte, são orientadas também por meio dos sentidos, as práticas educativas desenvolvidas são

as da experimentação, é praticando que vão aprendendo como criar animais. No entanto, há uma grande diferença é de que a criação de gado e a de peixe requer também conhecimento técnico-científico, esses saberes são acrescidos por meio de técnicas especializadas com suporte científico.

2.1.3 Prática da Pesca

A prática da pesca é uma arte que permeia o ser humano há séculos com flechas e lanças, essa prática foi sendo readaptada, em redes, linhas e anzóis entre outros instrumentos mais avançados, apesar de ser uma característica típica de ribeirinho, esse traço prevalece no agricultor do P. A Assurini. Não como prática que busca aumentar a renda familiar, mas como prática de consumo familiar esporádico.

Silva (2007, p. 53) destaca que a experiência de extrativismo e o “contraponto” da prática da agricultura “em que o agricultor se estabelece em uma área própria, cuja produção está voltada para o abastecimento das populações locais”, dessa forma os agricultores procuram fazer esse abastecimento a partir das práticas como cultivo, criação de animais, produção de farinha e o artesanato. Em geral os peixes ficam para a família, e amigos comunitários próximos.

Portanto, por mais que as famílias morem próximo ao rio Xingu, a pesca não é uma rotina dos agricultores familiares, se torna mais um lazer. Como eles têm outras fontes de alimentação, o peixe só aparece de vez em quando na mesa dos agricultores. Outro ponto salientado por eles é quanto à energia não ser por vinte quatro horas (até o período da realização da pesquisa), o que impossibilita a conservação do peixe.

A prática da pescaria também foi assimilada pelos ensinamentos com os pais, como é relatado pelo agricultor João de Sousa “com o meu pai, foi mesmo pescador profissional ele, pesca de todas as formas ele sabe pescar”. Dessa forma quando saem para pescar sempre vão acompanhados com outros agricultores ou parentes, os peixes pescados são divididos entre eles, sendo uma quantidade maior de peixes, ela é dividida entre os vizinhos de lotes.

A gente pesca só pra aqui dentro da família, né, não é pra sustenta, pra comercializar o peixe. Quando dá de comer o peixe, a gente convida um amigo mesmo, ou dois, “Bora pescar?”, “bora!”. A gente vai no final de semana, em um sábado à tarde. Aí volta no domingo à tarde (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

“Eu só sei pescar de rede e de tela, né”, afirma o agricultor familiar João de Sousa. Os agricultores pescam utilizando mais a malhadeira, este instrumento é comprado no comércio é conhecida também como tarrafa e rede de pesca. Mas também usam o anzol que eles chamam de tela, depende do tipo de peixe que desejam pegar.

Como são agricultores e a pesca um complemento ao seu consumo, a pesca seria denominada de uma prática simples, em que o agricultor não procura alcançar longas distâncias. Porém, é necessário que como toda a prática o “agricultor-pescador¹⁶” conheça as técnicas e ciclos necessários para realização da pesca (ADAMS, 2000, p. 153).

Assim, para realizar essa atividade tem todo um ritual, tem a escolha da lua, o período do dia, não pode ser um lugar muito barulhento e nem que transita muitas embarcações. Essas peculiaridades são apontadas nos depoimentos de alguns agricultores familiares:

Você põe a malhadeira e pesca de linha durante a noite. De dia não é bom pra pescar de linha. (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

Só pesca mesmo durante a noite, o sábado, um pouco da manhã de domingo. Aí a gente volta rapidola, aí vai um, dois, três pessoas (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

O agricultor familiar Antonio Pereira (2013) explica como é realizada a pescaria com o anzol, também denominada de tela. Explica ainda que há diferença de isca para pegar alguns peixes.

A gente chama tela, né, a gente bota um anzol na tela, né, com um pedacinho de arame achumbado, pra fazer aquele barulho na água, quando bate na água lá, o peixe escutar que tem alguma coisa ali que tá chamando a atenção dele, né. A gente usa mesmo pra pegar traíra, outros peixes grandes, a gente usa isca de peixe pequeno, né. Agora se for pegar peixe pequeno, usa a minhoca, né (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

A pescaria com a malhadeira ocorre no início da noite, antes mesmo que a claridade do dia desapareça isso porque eles aproveitam para arma a rede,

¹⁶ Inverto o sentido das palavras, considerando que os sujeitos aqui praticam mais agricultura do que a pesca. A autora Cristina Adams (2000) apresenta o termo pescador-agricultor, como forma de descrever as populações tradicionais caiçaras.

geralmente procura um local calmo sem correnteza e sem muita profundidade, o bastante para cobrir a rede. O agricultor João de Sousa (2013) explica:

A pesca, ela é feita de rede, né. No rio tu coloca as redes, a gente pesca no igapó. Se você botar a rede tando escuro, ela vai pegar tando escuro. Se você coloca ela tiver no claro, ela vai pegar mais na parte que tiver no claro, né. Ah! Você põe ela aqui tá, põe na boquinha da noite, como tá sendo lua cheia, a tendência dela é pegar o peixe até no horário que a lua sair, né.

Estas práticas possuem saberes que não são comprovados cientificamente, como é exposto no depoimento acima, mas necessário ao modo de vida do agricultor. Por sua vez, destaca na prática de pesca a percepção do período lunar que influencia na pescaria e de que uma boa técnica pode contribuir para pegar peixes. Em que consiste, por exemplo, no período de lua cheia busca-se utilizar o momento mais escuro, isso porque os peixes que vivem nas profundezas do rio acabam subindo para procurar comida e com a lua cheia esse tempo fica mais curto, pois com o aparecer total da lua a claridade acaba por mantê-los próximo ao fundo do rio, prejudicando a pescaria.

Apesar da pesca ser uma prática milenar, para ser realizada também é necessário saberes que oriente a sua prática. Esses saberes são transmitidos principalmente pelo núcleo familiar, em que muitas vezes o pai ao praticar a pesca e ao levar o filho, o coloca a disposição desses saberes por meio de uma aprendizagem experiencial. É realizando a pesca que aprendem a pescar, é praticando com a malhadeira e/ou com o anzol que ele consegue pegar peixe.

2.1.4 Prática de caça

Assim como a pesca, a caça é uma forma de extrativismo. Nenhuma das duas práticas, para as famílias, é praticada com a finalidade de aumentar a renda familiar. A caça por mais que não ocorra frequentemente, ela ainda resiste como prática que beneficia a família agricultora com o alimento a mesa. Para Silva e Tavares (2006) a “experiência extrativista” vai além do estabelecido pela sociedade capitalista onde tudo gira em torno do lucro, assim as autoras afirmam:

A experiência extrativista nas comunidades tradicionais possui um significado que deve ser observado mais amplamente, isto é, para

além do véis puramente econômico, pois suas marcas encontram-se não somente nas atividades produtivas fortemente vinculadas ao meio físico, como também nos modos de vida expressos na habilidade em viver em meio a rios e florestas e aos conhecimentos que foram construídos na trajetória dessa vivência (SILVA; TAVARES, 2006, p. 9).

No entanto, essa prática não é mais tão comum entre os agricultores familiares do PA Assurini, todos os entrevistados já praticaram, porém a caça está muito escassa e alguns deles não veem mais essa necessidade em arriscar a vida.

De acordo com Silva (2007, p. 56) “as representações da mata estão associada ao existir pessoal e comunitário”. Dessa forma, a caça para o agricultor é uma representação pessoal de uma prática tradicional em que também simboliza um laço entre ele e o pai, com quem aprendeu essa prática.

Desse modo, o agricultor Antonio Pereira (2013) relata que ainda caça, não é uma rotina, mais quando dá vontade ele vai “esperar¹⁷”. Essa prática ele aprendeu com o seu pai. “A gente foi crescendo, foi pegando o ritmo dele, foi gostando, né. Aí começava a matar um bichinho. Aí vicia. Eu aprendi a caçar com o meu pai e pronto. Aí depois o caçador era eu não era mais o meu pai” (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

O agricultor relata em depoimento que aprendeu as técnicas da caça com o pai, no entanto com o passar do tempo, o pai foi envelhecendo e hoje ele toma para si a posição de caçador, posição que antes ele percebia em seu pai. Silva (2007, p. 56) afirma que é no cotidiano com as relações diretas que o ser humano constrói e alarga os saberes necessários nessa relação do ser humano com a natureza.

Nesse aspecto de caçador, o agricultor familiar descreve como ele faz para realizar essa atividade que inicia ainda durante o dia e finaliza pela noite, que acaba retornando para casa com o troféu (o animal morto) ou não, vai depender se a caça for sucedida.

Eu pego a minha arma de fogo que eu tenho, né, o meu facão e vou caçar a espera, espera é um lugarzinho ideal. Eu vou caçar a espera de dia, não tem horário certo, não. Aí quando eu acho a espera lá. Lá eu faço um muntazinho, munta, uma espécie de degrau feita entre duas árvores. Ficar teprado, né. Eu faço lá e vou embora. Se for perto, uma seis e meia eu vou. Aí fico perto. Aí geralmente eu uso a espingarda, a lanterna e o meu facão, né. A

¹⁷ Termo utilizado pelos agricultores para dizer que vão caçar.

lanterna pra você alumiar, né, e o facão pra você, quando você precisar de um “bicho” que corte mesmo, né. E a espingarda. Varrida é o seguinte, caço um lugar no baixão que dá muita pisada de caça, quando elas se estendem lá elas pisam, né (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

O agricultor, ainda esclarece que essas técnicas não são para todos os animais, como por exemplo, “pra veado a gente não faz muita varrida não, é mais pra paca e tatu”. Salaria que há caça mais esperta que outras, como é o caso do veado, “é. O veado é mais sabido”.

Certeau (2012, p. 43) afirma que “essas práticas volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas”, assim a manutenção dessa prática, mesmo não sendo como fonte econômica, mas como forma de desafio ao mundo moderno.

Embora a caça seja algo fundamental como fonte complementar da dieta das famílias, os animais acabam se refugiando em áreas mais distantes em função das áreas desmatadas, do processo de abertura de estradas, etc. Além disso, a própria legislação de crimes ambientais veda a caça de algumas espécies silvestres, o que restringe o agricultor levar mais um alimento para a mesa.

No entanto, é uma prática tradicional que ainda resiste mesmo diante das dificuldades de encontrar a caça e dos impedimentos legais, eles praticam por acreditar que a mata também faz parte de seu contexto local, portanto consumir o que tem na mata é uma forma de se apropriar do que a natureza fornece.

2.1.5 Prática de “fazer farinha”

O fazer farinha é uma prática tradicional do ser humano que vive no campo, passada por gerações. É uma arte que “se expressa e o sentimento pela vida que os estimula são inseparáveis” (GEERTZ, 2008, p. 148). Todos os entrevistados que produzem farinha, aprenderam com os pais, foram estimulados a reproduzir uma prática que lhe dão vida.

Produzir a farinha na comunidade ainda é uma forma culinária em que o cozer, etapa final, resulta em uma transformação da matéria bruta, a mandioca. Segundo Cirlene Silva (2011, p. 106):

O fazer farinha, em si, é uma prática produtiva que requer saber utilizar de uma diversidade de instrumentos e utensílios próprios que atendem a cada especificidade que o momento de produção exige.

A casa de farinha do pequeno agricultor, em geral é uma casa simples feita de madeira, com instrumentos não muitos modernos que necessitam do manuseio dos sujeitos que fabricam o produto. Os instrumentos para a produção de farinha geralmente são os mesmos, as facas ou facões para descascar a mandioca, o moedor, a prensa e a torradeira – forno de torrar farinha. As figuras 12, 13, 14 e 15 mostram alguns desses instrumentos:

Figura 12: Tanque para deixar de molho a mandioca com ou sem casca



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013

Após a colheita, a mandioca é levada para casa de farinha, muitas vezes é descascada, principalmente pelas mulheres, e colocadas de molho com água em tanques (apresentados na figura 12), quando não são descascadas são colocadas com casca, o que não muda a finalidade, a de que elas sofram o processo de fermentação, pubar a mandioca.

Figura 13: Moedor/Triturador de mandioca



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Após o processo de fermentação, o agricultor tritura a mandioca utilizando um moedor elétrico, substituindo o processo de ralar a mandioca como faziam antigamente as outras gerações. Assim o moedor apresentado na figura 13, demonstra certa evolução tecnológica nesse processo de fazer farinha.

Figura 14: Prensa de massa de mandioca



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

A prensa, instrumento apresentado na figura 14, tem como utilidade retirar o líquido da massa da mandioca. Alguns grupos tradicionais (indígenas e quilombolas) extraem o tucupi usando o tipiti. Outra técnica de extração do líquido é colocar a massa para escorrer em sacos, que eram torcidos para sair o restante do líquido. O tucupi, utilizado em vários pratos paraenses como o tacacá e o pato no tucupi.

Figura 15: Forno para torrar a farinha



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

A massa estando sem líquido, está pronta para ser torrada, para tanto é preparado o forno, estes apresentados na figura 15. O agricultor utiliza como combustível para produzir fogo restos de madeiras encontrados derrubados na mata, quando o forno está quente despeja a massa de mandioca e inicia o processo final, entre as mexidas com os rodos feitos de madeiras vai e vem mexendo a massa que por fim se torna a farinha.

A forma de produção no Projeto de Assentamento, ainda é muito familiar, uma arte produzida por várias mãos, como o agricultor Ednaldo Viana (2013) expõe: “aqui a gente faz só nós mesmo, eu, o pai, a mãe e ela” (se refere à esposa). As famílias que não possuem a casa de farinha em sua propriedade, geralmente utilizam de um parente ou de um vizinho.

O espaço da casa de farinha é um das multiplicidades que faz a prática sociocultural do ser humano do campo, é nesse espaço que ele percebe que há um

resultado maior e melhor de sua prática de cultivo. Parafraseando Silva (2007, p. 55):

Os espaços de produção, além da lógica das práticas incorporam dimensões simbólicas. As roças, o processo de produção da farinha, se configuram também como espaços onde são trabalhadas formas de organização social e a sociabilidade, ou seja, com espaços de representações simbólicas.

A autora destaca que o ser humano, e assim o agricultor, a partir da forma que se apropria do mundo, vai formando e construindo as suas representações simbólicas, as suas práticas como a de trabalho, cultura e religiosas são dimensões em que se compreendem essas representações.

Quando um desses espaços se desestrutura, causa desarmonia na organização já estabelecida, possibilitando outra reestruturação dessa organização. Como por exemplo, existe uma casa de farinha comunitária em que o uso do espaço “durou pouco tempo em três meses à prensa quebrou (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013)” e não tiveram como repor a peça, prejudicando muitos que dependiam de uma forma direta ou indireta da farinheira. Direta porque muitos produziam, e indireta porque havia agricultores que vendiam a mandioca a outros agricultores para aumento da produção.

Ao descrever a prática de fazer farinha o agricultor Ednaldo Pereira (2013) expõe que o início começa onde se finaliza outra prática, a de cultivo “É, pra começar, você tem que ir lá na roça, arranca a mandioca”. Esse processo é manual, utiliza como ferramenta a enxada e o facão. E continua a descrever o processo:

Moço do céu, você traz a mandioca de lá e coloca dentro de um tanque com água. Pode. Pode colocar com casca ou sem casca. Aí você coloca ela na água, com três dias tem que tirar. É, três dias tira ela. Aí geralmente a gente usa um pouco de mandioca crua, naquela que tá puba. Pega a mandioca crua e serra ela. Vira massa ela, só que ela é crua, crua assim, não tá puba. No caso se a gente colocasse ela pra fazer farinha, ela daria farinha branca, não daria puba. Não, você chega já descascou, já desmancha ela ali. Já coloca na prensa. Tritura ela, a mandioca crua, e já mistura naquela puba e prensa. Passa ela no serrador. Depois coloca, prensa, da prensa coloca, peneira dentro da outra caixa. Geralmente a gente coloca na prensa de tardizinha, pra no outro dia cedo, começar a torrar. Aí no caso, ela dá quatro fornadas a prensa. Aí enquanto a gente torra aquelas quatro, a outra prensa já tá pronta. Eu acho que varia de umas duas horas de tempo pra enxugar (A. F. EDNALDO VIANA, 2013).

Como apresentei, em geral, as mulheres contribuem em descascar a mandioca e às vezes ajudam a torrar. Todo o processo demora uns quatro dias, como explica o agricultor Antonio Pereira (2013), “São quatro dias. Desses quatro dias, ela fica parada lá sem fazer nada, só esperando o ponto de ser torrada”.

O agricultor salienta que o processo de fazer farinha demora quatro dias, o tempo maior é quando a mandioca tem que pubar (fazer fermentar). Para triturar demora pouco tempo, dependendo da quantidade. E a prensa, geralmente no terceiro dia em que retiram do molho e tritura colocam no final da tarde para imprensar para que no outro dia, ao amanhecer, esteja pronta para torrar.

Essa prática de fazer farinha exige habilidades em que Geertz (2008, p. 156) apresenta como não sendo habilidades inatas, mas são próprias “adquiridas através da experiência total de vida”, acrescentaria da vida do campo. O agricultor apresenta habilidades em que sua vivencia no campo lhe propiciou.

O fazer farinha, constitui uma relação em que a convivência é configurada, de acordo com Silva (2011, p.129), “uma ação educativa”, pois o processo fortalece os laços de família, estabelece aprendizagem que ocorre na observação da prática e na sua realização.

2.1.6 Prática do Artesanato

A prática do artesanato é realizada principalmente pelo sexo feminino no PA Assurini, elas tecem tapetes de linha, crochê e pintura em tecido, “essa participação tem diferentes aspectos, desde a observação discreta e distante até à interlocução direta com o especialista” (SALVADOR, 1999, 143). Assim, aprendem as técnicas de como realizar tais artesanatos, e com essa atividade elas acabam conseguindo uma renda extra para a família. Nos depoimentos abaixo se pode visualizar quais artesanatos elas produzem:

Artesanato, eu trabalho assim, eu trabalho com pintura, com croché. Aí eu passo de mãe pra filha. (A.F. DEUZENIR SOUSA, 2013).

É esse aqui: croché e pintura em tecido. (AF. JOELMA VIANA, 2013).

Não, que eu ficava curiando, depois quando ela viu que eu tinha vocação, ela me ensinou alguns pontinhos. E daí pra cá, eu aprendi sozinha (A.F. ANDRÉIA ROSA, 2013).

O artesanato é uma prática que se desenvolve no cotidiano entre mãe e filha. A mãe realiza a atividade, a filha ao ver se interessa e nesse momento inicia uma relação de ensino-aprendizagem, tecem, criam e recriam, buscando sempre a perfeição em sua arte. No depoimento da agricultora Joelma Viana (2013), mãe da Letícia de 12 anos descreve esse envolvimento, “começava a fazer peça por peça, e ela observando. Ela às vezes pegava na mão, procurava colocar na mente dela. Aí ela aprendeu”. Como afirma Salvador (1999, 143) “as habilidades necessárias para alcançar a subsistência e a competência social das pessoas são aprendidas mediante a participação das crianças nas atividades dos adultos”.

Entre os fazeres da casa e da ajuda no trabalho do cultivo, encontram espaço para o exercício do artesanato. A confecção de adereços em linha para ornamentar a casa tem sido a principal produção. Essa prática se desenvolve apenas com linha crua e uma agulha especial, a técnica é conhecida como a de crochê, segundo os relatos a dificuldade maior é aprender a fazer o ponto que forma uma corrente. Conforme depoimentos:

É todo um processo, porque você tem que ensinar primeiro o que chamam correntinha. Aí você vai pra prática da correntinha. Daí se ela aprender a prática da correntinha, ela consegue fazer todo o ponto. E é o manuseio da agulha ali (A.F. DEUZENIR SOUSA, 2013).

Primeiro de tudo, tu tinhas que aprender a fazer a correntinha, depois da correntinha tu ias fazer esse ponto aqui aberto (A.F. ANDRÉIA ROSA, 2013).

Aí tem que trabalhar com a vista bastante, porque é assim se você começar redondo, agora se for pra ser quadrado, você tem que ter cuidado pra sair bem quadrado também. É a gente vai contando assim esses pontinhos assim. Esses pontinhos aqui, a gente vai conferindo eles. É a quantidade que a gente vai fazendo de um lado, a quantidade que a gente faz desse lado a gente vai fazendo desse. A separação é essa passagem aqui (os pontinhos da correntinha) (AF. JOELMA VIANA, 2013).

Salvador (1999, p.142) afirma que as aprendizagens “permitem as experiências em que se vê imerso, constituem o motor por meio do qual se desenvolve em todas as suas capacidades”. A capacidade em imaginar antes

mesmo de confeccionar, possibilita ao artesão se realizar, ao aprender unindo uma corrente a outra vai se dando forma ao artesanato, ora redondo, ora oval ou quadrado. Formam-se flores, folhas, gotas. Vestem botijão de gás e filtros de barro, cobre fogão, ora se encontram na estante, ora em cima da mesa. Assim vão confeccionando onde o limite é somente a imaginação.

Essa atividade também tem servido como terapia, horas se passa, e elas continuam a fazer os pontos, linha escorrega pelos dedos, onde se firma no passar da agulha, com uma rapidez vão tecendo até chegar ao produto que estava somente na abstração. A figura 16 demonstra um desses resultados do artesão:

Figura 16: Artesanato em linha: tapete em linha crua



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

A pintura em tecido é uma atividade que utiliza tinta para tecido, qualquer tipo de tecido, porém a preferência são os sacos de tecidos brancos para fazer pano de prato. A técnica inicia em aprender abrir os desenhos no tecido, depois à aplicação da tinta, conforme se verifica com o depoimento da agricultora Deuzenir Sousa (2013):

E é a pintura do mesmo jeito. Você tem que fazer todo o desenho, e você aprender aquela coordenação por onde você tem que pintar. E a partir daí a pessoa consegue desenhar lembrando que o desenho,

ele tem que ter sombra, entendeu, ele tem que ter luz e tem que ter brilho. (A.F. DEUZENIR SOUSA, 2013).

O artesanato não é meramente uma prática das mulheres, entre os entrevistados o agricultor Ednaldo Viana (2013), molda em madeira móveis para casa, essa prática ele aprendeu quando morava na cidade. Ele realiza todo o processo desde a extração da madeira até a formação do artesanato, geralmente ele faz móveis como mesas e cadeiras para parentes e para sua casa, não há uma renda fixa nessa produção, já que essa prática ocorre esporadicamente. Para essa prática de extração da madeira ele explica que:

Esse processo de tirar a madeira é tipo uma serraria improvisada, tá entendendo? É, só usa só o motosserra. Você vai lá derruba a árvore lá e bate, mede, pega a trenazinha, conforme seja a peça que você queira. Você dá a sua metragem, a bitola da madeira. Aí a gente vai lá e marca os lugarzinhos e bate a linha de um lado pro outro (A.F. EDNALDO VIANA, 2013).

Os móveis são rústicos, o agricultor não possui muita técnica e nem ferramenta necessária para deixar os móveis num padrão refinado. Até mesmo porque a procura é por móveis nesse padrão, “as pessoas procura, né, a gente vai lá e trabalha. Só que as minhas mesas é tudo assim, eu não gosto de fazer mesas miudinha, não” (A.F. EDNALDO VIANA, 2013).

Diante das práticas de trabalho apresentadas percebemos que existe muitos saberes e que por meio de outras práticas educativas, os agricultores as assimilaram. A maioria das práticas eles aprenderam na relação familiar. Salvador (1999, p. 154) afirma que “quando crianças se encontram imersas nas atividades dos adultos, é habitual que, progressivamente, tornem-se parte ativa naquilo que seus pais ou familiares fazem”.

Portanto, a família é o primeiro espaço social em que se aprende a se envolver com as práticas exercidas pelos pais ou familiares seja por meio da observação, oralidade e/ou da experimentação. A família é um fator importante na influência e na dinâmica de aprendizagem das práticas e saberes do trabalho no campo.

2.2 PRÁTICAS RELIGIOSAS

Para Durkheim (apud SCOTT, 2010, p. 171) a religião é “um sistema unificado de crenças e práticas relativas a coisas sagradas, ou seja, coisas reservadas e proibidas – crenças e práticas que unificam numa única comunidade moral chamada Igreja, todos os que a elas aderem”. O conceito de religião, defini também o espaço onde ela ocorre enquanto prática sociocultural, a religião acaba por interferir diretamente na concepção de sociedade e o pluralismo religioso cria uma nova dinâmica às relações sociais.

O pluralismo religioso no Brasil encontra respaldo na própria Constituição Brasileira de 1988, que propicia a todos os seres humanos a liberdade de escolha, pensamento e expressão. De acordo com o Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais - Capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
(...)

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA, 1988).

As práticas religiosas no PA Assurini se baseiam no cristianismo. No entanto, existem muitas matrizes religiosas que incorporam a comunidade como Igreja Católica, as igrejas protestantes como a Igreja Assembleia de Deus, a Congregação Cristã do Brasil e a Igreja Quadrangular. Cada qual orientam valores cristãos com diferentes práticas. Esse pluralismo religioso se cria e recria a comunidade, modifica tradições, abre espaço para outras (SANCHEZ, 2005).

Essa prática sociocultural manifesta-se ao desejo do ser humano em buscar a sua transcendência, uma forma de comunicar com o Ser Superior, “Deus”. Para Oliveira et al (2008, p. 20) a transcendência consiste na capacidade do ser humano de romper todos os limites e violar os interstícios”.

Entretanto, das famílias entrevistadas três são católicas e duas frequentam a Assembleia de Deus. Dessa forma, irei apresentar apenas as práticas de rituais a partir dessas duas vertentes.

Parafraseando Geertz (2008, p. 182) ao traçar uma análise sobre o simbolismo do poder dispõe que “certas personalidades” parecem possuir e que lhes torna capazes de provocar paixões e dominar mentes, não é possível saber ao certo se ele é um status, um estímulo ou uma fusão ambígua dos dois”. O autor se refere ao carisma em que os símbolos de poder possuem, se compararmos as religiões, elas podem se caracterizar como uma prática de poder onde os símbolos expressam esse carisma, que também pode ser denominado poder de persuasão. Pode se apresentar como símbolos religiosos as duas Igrejas, aqui apresentadas nas figuras 17 e 18:

Figura 17: Congregação Assembleia de Deus



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Figura 18: Igreja Católica



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

As igrejas são consideradas espaços em que o ser humano busca conhecer as palavras (valores) de Deus, para os cristãos é um lugar onde se pode buscar o alimento e purificação da alma por meio de ouvir as liturgias e os versículos bíblicos, por exemplo. Por mais simplória que seja a estrutura física da igreja (como apresenta as figuras 17 e 18) é onde ocorrem vários rituais como depoimentos, cultos e batismo, entre outros.

Ao se identificarem quanto à religião se percebe a forma que se inseriram na igreja, a maioria das famílias sempre foi católica ou evangélica, no entanto há os que eram católicos de berço e se tornaram evangélicos, por interferência de outrem.

É, é católica. Minha família toda é católica, o meu pai, minha mãe. Toda a minha família. Os meus irmão tudo são católicos, tudo, tudo, tudo (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Porque diz que filho de peixe, peixinho é, mas filho de crente, crentinho é (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

Nós somos evangélico da Assembleia de Deus, né. Desde março de 2001. (A.F. EDNALDO VIANA, 2013).

Católica. Desde quando eu sou criança mesmo (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013).

Eu sou católica. Desde quando eu nasci, desde sempre. Ele também (A.F. ANDREIA ROSA, 2013).

Destaco que a igreja que possui mais adeptos ainda é a igreja católica, segundo as famílias relataram, “eu acho que mais é a católica que tem” (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013), a mais antiga da comunidade. Porém, com a chegada das demais vertentes esse número caiu relativamente. A evangelização conseguiu conquistar muitos adeptos, por exemplo, a única bezendeira que havia no local, acabou se tornando evangélica da Assembleia de Deus, abandonando toda crença que foi cultivada durante a vida inteira.

Outro exemplo, a mãe da agricultora Cleonice Sousa (2013) grande parte de sua vida foi católica e após esse tempo se tornou evangélica, como relata a agricultora “o meu pai e minha mãe eram católicos, só que de um certo tempo pra cá a minha mãe é evangélica”. Essa mudança, segundo relatam ocorrem depois que conhecem e compreendem a palavra de Deus, a Bíblia.

Tem que sentir vontade, é uma coisa pessoal da gente. Só quem sentir o desejo de seguir de mudar, de seguir outra religião (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

Antes a gente participava, mas a gente vai buscar fundamento na palavra não tem mais como a gente fazer mais isso (A.F. EDNALDO VIANA, 2013).

Esses fatos ocorridos certamente criam conflitos entre eles, conflitos que não geram diretamente a violência física, mas constrói outras formas de relações sociais, reprime certas práticas socioculturais tradicionais, que para outras religiões não são verdadeiras e nem aceitáveis pela Bíblia.

Pode se dizer que para os católicos a igreja faz parte dos valores que acreditam desde que eram crianças, vivenciados em seus pais e agora repassam aos filhos, “a crença em um ou vários poderes superiores faz com que o ser humano organize-se em grupos e em instituições” (OLIVEIRA et al 2008, p. 21).

Uma das práticas da igreja católica que ainda gera valores ocorria muito nas décadas 1970 a 1990. A igreja tinha entre outros objetivos formar lideranças e organizar comunidades. Fabrício Oliveira (2011) apresenta no artigo “Religião e Participação Política: considerações sobre um pequeno município”, o histórico das práticas católicas voltadas a esse movimento.

Este Movimento atuava e ainda atua no propósito de organizar comunidades e formar lideranças católicas leigas locais, responsáveis por dinamizar o catolicismo nas comunidades que têm características similares às CEBs que se espalharam pelo Brasil (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

Essa prática em formar lideranças possibilitou em muitas comunidades rurais o valor da organização. No depoimento do agricultor familiar Antonio Pereira apontou que a religião contribuiu muito em sua vida, como também enfatiza que a religião colabora para organização na comunidade, “pra mim foi muita coisa, porque através da religião que a gente se organiza mais”.

O agricultor e a esposa participam de movimentos sociais na comunidade, como também Cleonice Santos (2013) e a Andréia Rosa (2013) integra o movimento de mulheres, todos são filiados ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do município. De acordo com Oliveira et. al (2008, p. 27) “há uma profunda complementaridade entre a estrutura do campesinato brasileiro e o catolicismo rural, oriunda da organização social das populações rurais sustentada por muitas crenças e instituições católicas”.

Essa organização se evidencia desde a elaboração e realização dos rituais na Igreja Católica. Como não há um representante da igreja para celebrar a missa todos os domingos, são os próprios moradores que realizam os encontros aos domingos na igreja, “assume o compromisso de manter a tradição religiosa na ausência da autoridade clerical” (OLIVEIRA et al, 2008, p. 38).

É nomeado pela comunidade um dirigente e alguns colaboradores que ficam a frente do culto, procuram manter certos rituais da missa. No depoimento da agricultora Cleonice Santos, uma das colaboradoras descreve que:

O culto é assim ele tem o dirigente. Aí a gente divide as tarefas, um lê a leitura, um ler a segunda leitura. Aí o dirigente ler o evangelho. Aí tem o pedido de perdão, também. Tem os cânticos que a gente canta durante o culto. A leitura, por exemplo, escolhe os cânticos quando eu chego no culto. Aí as leituras, as leituras podem dividir entre os participantes, quem gostaria de ler. Lá mesmo nós, a gente escolhe a leitura A campanha mesmo da fraternidade, o tema mesmo vem desde o começo do ano, né. Aí fala no culto (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013).

De acordo com Oliveira et al (2008, p. 38) “é de praxe que os mais *velhos* e necessariamente *letrados* presidam os cultos” esse parâmetro de escolha ocorre não somente na Igreja Católica, mas também para a Igreja Assembleia de Deus,

sempre os que são letrados e mais experientes são os escolhidos para direcionar os cultos.

Por mais que exista uma divisão social e de poder ao determinar que um dirige os outros escutam, há sempre o momento em que é aberto para todos participarem, comentar, fazer prece, cantar, entre outras participações.

O agricultor familiar Antonio Pereira (2013) descreve a prática do culto, quanto ao seu ritual, enfatizando o envolvimento com a realidade da comunidade, procurando de certa forma despertar a sensação de conforto às situações difíceis.

Normalmente, os dirigentes coloca a intenção da gente, quando vai rezar assim, assim. Coloca as orientações porque nós tamo na igreja, porque nós tamos aqui reunido, né. Pra todo mundo. O dirigente coloca aquilo. A gente tem as pessoas doentes da comunidade, parentes. Pede a Deus por tudo, né. Coloca se tem alguém da família doente, tem alguém precisando de ajuda, tem alguém assim, assim, alguém aniversariando na família. A gente sempre coloca antes de começar a nossa celebração, né (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

É também nesses encontros que são socializados comunicados, sobre a dinâmica da própria igreja, algum evento na comunidade como campanha de vacinação, encontros de movimentos sociais, entre outros. Assim, a Igreja se torna espaço de mobilização e organização que se concretiza na comunidade como um todo.

Essa forma de expressão religiosa para Weber (1984 apud QUINTANDEIRO; BARBOSA, 2002, p. 135) é “o *ascetismo orientado para o mundo, secular ou intramudano*”, no qual o adepto a crença não procura ser apenas um recipiente do divino, mas um instrumento que atua como “um reformador ou revolucionário racional” que procura transformar o mundo, a partir de suas concepções.

A prática do culto se diferencia da missa, por essa ser dirigida pelo representante clerical, por haver a comunhão e a leitura do evangelho, práticas que não são permitidas para quem não é sacerdote. A missa ocorre uma vez por mês com o padre designado pela paróquia de Altamira a acompanhar as comunidades em todo o projeto de assentamento. Geralmente a missa há um número maior de adeptos. A agricultora familiar Cleonice Santos (2013) reforça a diferença entre o culto e a missa:

Culto é assim, não tem a eucaristia, essas coisas assim. Só é o culto mesmo, a celebração da palavra de todo o domingo. Ler as leituras, o evangelho, a aplicação do evangelho. A eucaristia é quando tem a missa. Aí é assim. Aí todo mês tem missa, é muito difícil passar um mês sem ter missa. A missa, só quem faz a (maioria) é o padre. Ler o evangelho.

Outras práticas religiosas que compreende o catolicismo na comunidade se referem às novenas natalinas e comemoração do padroeiro. Todo final de ano é realizada a novena¹⁸ de natal, nessa prática os fiéis fazem rodízio de celebração, durante nove dias antes do natal se reúnem cada dia em uma casa diferente, fazem as orações, leitura das passagens bíblicas e cantam em louvor ao nascimento de Cristo. Como consta em depoimentos:

Aqui todo ano se faz novena, todo ano, na época de natal, faz novena, faz nas casas das pessoas mesmo (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Tem uma cartilha, né, e as pessoas vão na novenas nas casas. Durante um mês, marcada uma vez por semana. Marca uma vez por semana durante um mês. Até chegar o período do natal. É uma hora, duas horas de novena. As leituras é sobre os temas do natal, né, sobre o nascimento de cristo. Voltados também para os temas da realidade da comunidade, qualquer coisa assim (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013).

A última novena é realizada na noite de natal, não há participação de padre, tudo é realizado pelo dirigente e os colaboradores, o ritual é igual o do culto, com o tema voltado ao período. Ao final há uma ceia, onde cada família colabora com algum tipo de comida ou bebida não alcoólica.

Outro momento em que a comunidade católica se reúne é no período da padroeira Nossa Senhora de Nazaré, que é comemorado em dia 12 de outubro. Essa prática demonstra respeito e “organizam toda sua devoção aos Santos” (OLIVEIRA et al, 2008. p. 41). A comemoração dura um dia, inicia pela manhã com a missa e termina com a festa a noite. De acordo com os depoimentos:

Só a festa da padroeira Nossa Senhora de Nazaré mesmo, que é em outubro. É dia doze de outubro. Durante a manhã era a celebração da santa missa, né. Aí durante o dia, que festejam tudo o dia, que era a da padroeira e das crianças. Aí sorteavam um brinde pras crianças.

¹⁸ A novena ocorre durante nove dias consecutivos, onde eles rezam, oram e cantam.

Aí já tem rifa na celebração. Aí de noite faz a festa (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013).

A gente tem também. Nossa Senhora de Nazaré. Todo ano a gente faz a festa a Nossa Senhora de Nazaré. A gente faz celebração, a missa bem grande, convida todas as comunidades da região que moram mais perto, muita gente mesmo. Aí faz almoço pra todo mundo, mata uma novilha aí, vaca aí. É doa. Mas a maior parte, a comunidade arca mais com/entendeu? A comunidade local arca mais com a despesa. A gente mata novilha, faz churrasco pro povo aí, compra saco de refrigerante aí. Aí passa o dia, celebra, aí passa a tarde naquela brincadeira (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Segundo os depoimentos, a festa da padroeira da comunidade é uma grande comemoração onde reúne outras comunidades, proporciona um dia de lazer para todas as idades. A alimentação é doada pelos moradores católicos da comunidade, eles comungam e compartilham com todos os participantes. A participação das outras comunidades ocorre como acordos comunitários que não estão estabelecidos em papel, mas na convivência “existe uma regra clara, porém implícita, que prevê uma participação dos comunitários associados às festas e eventos de cada comunidade, o que explica a grande participação e importância atribuída à essas festas religiosas” (RODRIGUES et al, 2008. p. 42).

Essa prática religiosa, identificada como devoção, estende-se a outros santos, além da padroeira, como a Santa Luzia, São Francisco de Chagas e São Bento, são a esse que invocam quando há outras necessidades de acordo com a dádiva do santo, explica o agricultor Antonio Pereira (2013):

É. São Francisco de Chagas de Canindé, Ceará. Mas tenho a imagem de São Francisco. Mas a gente não tem só ele como santos de devoção. A gente tem a santa Luzia, que protege a nossa vista, né, tem pra proteger a nossa vista, né, que anda muito no sol. É. E também tem São Bento, que tem ele como protetor, que São Bento, segundo os estudiosos, São Bento é o santo que protege as pessoas das cobras.

A prática do curandeirismo é um exemplo de sincretismo religioso¹⁹ de origem indígena, por mais que a Igreja Católica não reconheça como prática religiosa, muitos católicos as utilizam como forma de curar doenças como quebranto, ventre

¹⁹ Sincretismo religioso é a fusão de uma prática religiosa de uma determinada cultura a outra. Pode se conceituar como processo de hibridação “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2008, p. 19).

caído e mau-olhado²⁰, estes são curados por meio de rezas e ervas. De acordo com Maués (1990, p. 42) geralmente os sintomas que eles afirmam sentir de acordo com essas doenças tem haver com doenças naturais ainda não diagnosticadas e que talvez não sejam nunca.

Entretanto, essa prática está em parte ameaçada podendo se extinguir da comunidade, pois havia duas benzedeiros que eram sempre procuradas pela comunidade. Uma mudou de religião e deixou a prática de benzer a outra ficou impossibilitada ao ficar doente consequência de um acidente vascular cerebral, denominada popularmente de “derrame”. Eles acreditam que com rezas é possível curar esses tipos de doenças e também que Deus intercede a favor da cura, como pode ser observado nos relatos:

Sem tomar remédio, nem nada, porque segundo a bíblia, né, é a fé que cura, né. E a gente ia lá, quando a criança tava com (peito) caído, quando tava com (coceira) ela rezava. Aqui pra nós mesmo, ela foi uma pessoa que ajudou muito essa parte aí (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

O rapaz que rezou nele disse que era. Que ele era muito gordo e ele disse que foi alguém que tinha inveja dele. Aí eu acho engraçado isso, eu não sei se vocês acreditam. Ele cagava aquelas toronas de gorduras, fazia era medo. Aí bastou ele rezar três vezes que ele ficou bom (A.F. ANDREIA ROSA, 2013).

Ao acreditar que será curado por meio da fé, o agricultor Antonio Pereira confia na salvação. Em Quintaneiro e Barbosa (2002, p. 135), ao estudarem algumas categorias de Max Weber, apresentam que “a salvação pela fé tampouco exige um domínio racional do mundo e a sua mudança”, por isso que o ser humano se prende até ao irracional como forma de completude.

A prática religiosa dos evangélicos da Assembleia de Deus não permite o uso dessas crenças, não acreditam em santos. Acreditam e tentam seguir o que está escrito na Bíblia Sagrada, “dentro da doutrina, dentro da lei, como a lei foi prescrita por Moises, seguir dentro da lei” (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013). Para eles o Livro Sagrado é um único símbolo que permite chegar mais próximo de Deus.

O modo de conceber a fé se diferencia entre as duas vertentes, se observar os depoimentos, percebe-se que a fé para quem segue o catolicismo transmite o

²⁰ Doenças não comprovadas cientificamente.

sentido de “confiança” e “esperança”, para os evangélicos da Assembleia de Deus, é acreditar em Deus e seguir a Bíblia.

Fé é ter aquela esperança/ que ajuda a gente quando a gente tem medo. É aquela lição quem não tem fé, o que adianta quem não tem fé. (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

É ter fé em Deus, é ter fé que uma coisa vai dá certo (A.F. ANDREIA ROSA, 2013)

Porque nem todos que tem a fé, a bíblia fala que vai ser salvo. Que muitos se converteu, diz que tem a fé, mas não é a fé verdadeira, né. Não segue os mandamentos, né. Ele diz que muitos serão chamados e poucos serão os escolhidos, porque tem muitos que estão atrás de um nome, mas não tão seguido. Só tá atrás de um nome de crente, mas não segue, né, comete pecado (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

Quanto à compreensão de pecado, as duas religiões dividem o mesmo sentido, de que ir contra a lei de Deus, os dez mandamentos, é pecado “quem faz coisa errada, né. Ah, tu sabe que o pecado hoje em dia é muito fatal, porque tudo que você fazer contra a lei de Deus é pecado” (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

No entanto, o que diferencia é o rigor que cada religião sustenta, na igreja católica, por exemplo, os pecados confessos ao representante legal da igreja recebem perdão depois de realizarem alguma penitencia aplicada por quem foi ouvido em confessionário. Na igreja evangélica Assembleia de Deus, a confissão é um reconhecimento do pecado perante Deus e ao público da igreja, que eles chamam de testemunho, o perdão somente Deus que poderá dispor.

O pecado é aquele que a gente pratica pra ter aquela reconciliação com Deus durante a sociedade (A. F. CLEONICE SANTOS, 2013). A pessoa tem que tá confesso, né, que aceita e tem que ter um testemunho. Mas se o homem não tiver oportunidade, se ele confessar, e não tiver a oportunidade de ser batizado, a bíblia nos garante que ele vai ser salvo (A.F JOÃO DE SOUSA, 2013).

Em Durkheim (1989, p. 72) se encontra dois conceitos imprescindíveis para compreender “fé” e “pecado”. O autor faz a diferenciação entre sagrado e profano, “a coisa sagrada é, por excelência, aquela que o profano não deve, não pode impunemente tocar”. A fé é a crença em algo sagrado, os símbolos sagrados são estimuladores dessa crença, como os santos na Igreja Católica e a Bíblia na Igreja

Assembleia de Deus. E se observar os depoimentos dos agricultores sobre pecado, o profano é aquele que comete o pecado por não legitimar o que é sagrado.

Como os evangélicos priorizam a Bíblia Sagrada como símbolo para alcançar as graças de Deus, uma das práticas que ocorre na comunidade é a escola dominical²¹, funciona como uma escola que transmite os valores e conhecimentos contidos na Bíblia. Essa prática assiste as crianças, jovens e adultos.

A preocupação da igreja nossa é essa, sempre ensinar as crianças, os jovens, os adolescentes, os adultos tudo. Lá tem as escolas dominical todo o domingo, todos os domingo de manhã. Lá ele ler, interpreta, entendeu e tira as suas dúvidas, entendeu, porque lá você pode debater, você pode falar uma coisa: “Eu li isso, conheço isso aqui, mas eu não sei como é que age”. É tudo ensinado. É a mesma coisa da escola, você estuda isso, mas não entendeu. O professor que é capacitado, ele vai ter que lhe ensinar como é que é. Explicar pra você entender, né. É onde forma os líderes, forma muitas pessoas (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

No depoimento percebemos que a escola dominical procura educar desde as crianças, jovens e adultos, a partir da leitura, apresentação e discussão dos textos bíblicos que lhes definem o “certo e o errado”. A realização das aulas ocorre após o culto que é dirigido por um dos membros nomeado pelo pastor da igreja matriz que se localiza na cidade de Altamira.

Os cultos ocorrem aos domingos, tem uma duração de uma hora e meia. Há um dirigente, sempre um homem mais antigo da congregação. As mulheres selecionam os louvores, os cânticos, e outro lê a palavra de Deus, a Bíblia. Aí, se abre para quem quiser comentar e fazer depoimentos (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

A prática do batismo ocorre nas duas vertentes religiosas, no entanto possui expressivas diferenças. Na localidade, a prática do batismo na Igreja Católica, ocorre uma vez por ano, quando o Padre vai realizar uma das missas mensais é agendado também o batismo. Uma das diferenças é de que o batizado é realizado, geralmente ainda quando criança, o ritual ocorre com o padre, padrinhos e o batizando, os principais símbolos são a bíblia – palavra de Deus, a água – purifica o pecado, a vela – ilumina os caminhos, e a vestimenta branca – simboliza uma vida nova.

²¹ Para os católicos existe a catequese, como forma de ensinar os valores cristãos, no entanto na comunidade não existe essa prática.

Tem, tem batismo aqui. O Padre vem e reza a missa, aí depois pergunta quem vai ser batizado, chama os pais, as crianças e os padrinhos pra frente. Aí ele lê a palavra de Deus, pergunta aos padrinhos se vão manter o compromisso de caminhar a criança, de ensinar os valores cristãos, de não cometer pecado. Aí tem a vela que um dos padrinhos seguram. Ai o padre unge a criança, depois tem a purificação com a água, é a hora que derrama água na cabeça da criança (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013).

Na Igreja Assembleia de Deus esse ritual ocorre uma vez por ano, principalmente com adulto, quando a pessoa se arrepende dos seus pecados e procura seguir a palavra de Deus contida na Bíblia Sagrada. Essa prática do Batismo é um ritual que ao expressar o pensamento de Durkheim sobre a religião Quintaneiro (2002, p. 96), define como sendo:

A passagem do mundo profano para o sagrado implica uma metamorfose e envolve ritos de iniciação realizados por aquele que renuncia ou sai de um mundo para entrar em outro e que morre simbolicamente para renascer por meio de uma cerimônia.

O ritual do batismo na Igreja Assembleia de Deus procede em um igarapé próximo à comunidade, onde há a purificação da alma, a pessoa é mergulhada.

Aí tem o momento do batismo nas águas, santa ceia. É, tem uma igreja bem aí, lá na mata tem um igarapé, lá na mata, lá dentro. Lá tem um caminho que vai até lá. Lá tem um caminho grande assim. Lá tem um lugar de fazer todo ano, lá, né. Aí faz o batismo lá. Pra a preparação do batismo, tem que frequentar a igreja. Tem que tá frequentando permanente... eu acho que de três meses já pode, né. A pessoa dando bom testemunho. Tem que ter um compromisso sério, né. A partir dali, passa a ser membro, enquanto não é batizado, ele é só congregado. A partir do batismo, ele já passa a ser membro. Já é mais uma responsabilidade que ele assume (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

As comemorações na Igreja Assembleia de Deus, na comunidade, ocorrem em agosto, denominada de “Tarde de Louvor”, a festa procura envolver todos da igreja desde crianças aos adultos. Todos da comunidade, os membros, reúnem-se para preparar a alimentação para receber todos os participantes, até mesmo de outras comunidades. Para eles um grande momento glorificação. Observe o depoimento do agricultor João de Sousa (2013):

Todo mês tem uma tarde de louvor em cada congregação, né. E daqui é mês de agosto, todo ano. Aí tem a festa. É sábado e

domingo que reúne. Aí vem as irmãs do círculo de oração da cidade. Aí reúne só as irmãs, né. É pra elas ficarem louvando, louvarem e contarem testemunho, né. As irmãs daqui, elas se reúnem para louvar também, ensaiam o hino para poder louvar. Aí também a alimentação para receber todo mundo.

Outra prática comum a todas as religiões é a quanto ao ritual de morte, entretanto pude identificar que não existe cemitério na comunidade e tão pouco realizam velórios. Isso porque os mortos são levados para ser velados na capela mortuária ou numa igreja na cidade. Até mesmo porque muitos saem ainda vivos do PA Assurini a procura de socorro nos hospitais e acabam por falecer na cidade.

Aqui dentro do Assurini nunca teve um velório de uma pessoa que morreu. Já, vai pra cidade, velório, sepultamento, tudo é na cidade. Aí a gente, quando a pessoa é um devoto, participa dos cultos da comunidade (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013).

É, mas só que aqui é assim, na verdade, quando a pessoa adocece, aí geralmente vai para rua, já vai pra lá, se não tem mais jeito (A.F. ANDREIA ROSA, 2013).

O ritual de morte se dá de forma diferente entre as duas religiões. Para os católicos, existe o momento da extrema unção²², que segundo os participantes da pesquisa acaba muitas vezes não ocorrendo. Há o momento de velar o corpo - aonde todos se despedem em oração, o sepultamento e a missa do sétimo dia – rezar para que a alma descanse em paz. No depoimento do agricultor Antonio Pereira (2013) aponta alguns desses momentos:

E lá a gente faz só, aí chama um bocado de amigo, pessoas conhecidas, né. Aí vão velar a pessoa, passar a noite acordado com os parentes para consolar as pessoas. Tu sabes que perder uma pessoa, não é fácil, né. Aí a pessoa vê aquele bando de pessoa, tudo a seu favor, pedindo forças pra ele, pra ele se conformar mais, né. A gente fica ali com aquela pessoa a noite todinha até eles enterrar. A gente reza o pai nosso, a gente reza. As orações espontâneas mesmo, sabe como é, né? As orações que a gente faz do peito mesmo, do coração da gente. A gente pede a Deus que ilumine a alma daquela pessoa, que leve a pessoa pro um bom lugar, que/ e assim a gente faz de espontânea vontade mesmo, de coração mesmo. Tem a missa de sétimo dia.

²² A extrema unção é o último dos sacramentos da Igreja Católica, unção realizada com óleo, procura preparar a alma para o transe.

Na Igreja Assembleia de Deus, o ritual de morte ocorre diferente, porque para ele a morte possui outro significado, o agricultor João de Sousa (2013) apresenta algumas diferenças entre as duas vertentes religiosas:

A igreja católica usa que tem um lugar de purgatório, a pessoa passa um tempo no purgatório pra poder purificar os pecados. Isso aí não a bíblia não relata isso aí. Aí a gente segue da forma que a gente aprendeu, né. Que não existe isso aí. Tem que tentar absolver aqui o que a bíblia ensina. Ninguém foi pro céu, todos morreram, aqueles que morreram em Cristo, aqueles que não morreram estão aguardando o julgamento. Só que a bíblia fala que eles tã num lugar de repouso, num lugar de descanso, não tem sofrimento para aqueles que morreram em Cristo. Agora pra aqueles que não morreram em Cristo, sem Cristo, ele tá num lugar, mas ele não tá num lugar de repouso, ele tá em um lugar de tormento, ele está sendo atormentado. O purgatório não existe, que a igreja católica usa de que depois que o homem morre ele vai pra um purgatório, que durante esse purgatório ele vai purificar os pedados dele, né. Mas não é verdade, os pecados do homem tem que ser purificado em vida, tem que ser purificado em vida. E é por isso é, os adventistas pregam que depois que o homem morre acabou tudo, mas não. A bíblia fala que depois da morte, vai seguir-se o juízo que é o que todo mundo conhece, quem lê.

De acordo com o depoimento do agricultor João de Sousa (2013) que consegue se compreender o ritual de morte para os evangélicos da Assembleia de Deus:

Tem só uma cerimônia pra o sepultamento, né. Faz uma cerimônia de corpo presente. Reúne a congregação. Geralmente muitos corpos de crentes são velados numa igreja. Tira uma igreja. Faz o velório lá. Aí depois tem uma cerimônia, o pastor faz uma cerimônia. Tem uma palavra que reflete sobre a morte, sobre falecimento, aí canta louvor, tem uns louvores apropriados para cerimônia de funeral. Segue o enterro. Ali pronto, ali acabou, né. Pra frente não tem mais nada ali, só zelar pelos túmulos também, né, porque ninguém usa essas coisas de velas, ninguém usa, mais nada. Na cerimônia religiosa não usa vela.

O ritual de morte designa um papel social para quem ficou no plano terrestre, o luto. Para Durkheim (1989) a morte é um momento de profunda tristeza para a família ou ente querido. Assim o luto é a expressão social desse momento de perda. Reforça que nesse caso:

O indivíduo, quando está firmemente aderido à sociedade da qual forma parte, sente-se moralmente obrigado a participar de suas

tristezas e alegria. Dessinteressar-se seria romper os vínculos que o unem à coletividade, seria renunciar a querê-la e contradizer-se (DURKHEIM, 1989, p. 410).

A religião como prática sociocultural, demonstra a multiplicidade de territórios que se estabelecem nas relações sociais, apresentam também fragilidades por ser algo que possui definição que se concretiza e direciona a sociedade. No entanto, é algo que foge a palavras e se evidencia enquanto valor moral e simbólico por construir significados à condição abstrata da vida.

Embora, a prática religiosa envolve o ser humano num mundo espiritual, procurando reforçar os sentimentos de solidariedade e comunhão, em que na busca de uma “salvação”, a fé se torna ponto fundamental para alcançá-la. Para Albuquerque (2007, p. 100) existe na religião uma especificidade pedagógica em que consiste “no fato de que as práticas do ensinar ocorrem, geralmente, em construções físicas à moda de uma igreja ou mesmo em locais ao ar livre”. As práticas educativas que permeiam essa prática sociocultural se desenvolvem por meio da oralidade que se torna o principal mecanismo para alcançar os saberes que compreendem os rituais, como também a participação efetiva do sujeito.

2.2 PRÁTICAS CULTURAIS NA CONVIVÊNCIA E LAZER

2.2.1 Práticas de convivência:

No cotidiano do assentamento, se constroem muitas práticas de convivência, “já que nenhum homem é uma ilha e sim parte de um todo” (GEERTZ, 2008, p. 145). É no convívio que se vão registrando as regras e limites nas relações de trabalho, relações familiares e nas relações de vizinhança. Desta forma consegui durante a pesquisa identificar algumas práticas como: Prática de viver em comunidade; Prática de mutirão e Prática de Participação Política.

No campo e na cidade há muita diferença, não apenas na paisagem, mas também no convívio em um assentamento as relações são propícias a serem mais íntima e respeitosa, há um valor na amizade, na palavra e na solidariedade. Os depoimentos acabam apresentando um compromisso entre as relações:

Pra mim, eu acho que viver em comunidade é muito importante porque a gente vive unido com as pessoas da comunidade, com ajuda das outras pessoas (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

A importância assim pra gente viver em comunidade, é porque você vive feliz, tem paz, cultivando a amizade, tudo isso (A.F. EDNALDO VIANA, 2013).

Porque se a gente assim, a pessoa mais afastada do grupo fica mais difícil da gente conseguir até as coisas (A.F. ANDRÉIA ROSA, 2013).

Viver em comunidade para eles seria o que Paulo Freire (2005, p. 62) definiu como aceitar o diferente, é aprender com ele, ser tolerante em seu conceito mais amplo “a tolerância legítima termina por ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente”, nesse espaço não há como viver estimulando a inferioridade, ninguém é mais ou menos que o outro.

Na concepção de vivência dos agricultores não se pode considerar uma convivência como descreve o agricultor Ednaldo Vianna (2013) “você imagina você viver em um lugar rodeado de vizinhos, e vocês tudo de mal com aquelas pessoas? Não. A importância pra gente é essa, viver em comunhão, assim, ter paz”.

O respeito com o outro é preservado na convivência, para tanto acaba sendo um limite imposto pelos valores sociais para não ocasionar intrigas. A agricultora Deuzenir Sousa (2013) em depoimento expõe que uma forma de preservar o convívio é procurar evitar situações como:

Então é assim, morar em comunidade é você evitar ao máximo de fazer coisas que não deve, né. Tipo assim: tá se importando com a vida do outro, entendeu? Tá falando o que não deve, e cada um vive a sua vida. Cada um sabe a maneira que tem que viver, né (A. F. DEUZENIR SOUSA, 2013).

Para Martins (2008, p. 39), há uma dinâmica social em que o moderno se mistura com o antigo, a exemplo desse dinamismo são os assentamentos que se determinam como um espaço social legítimo em que “a sociedade é literalmente reinventada, abrindo-se para concepções mais largas de sociabilidade e, ao mesmo tempo, fortalecendo as concepções ordenadoras da vida social provenientes do familismo antigo”.

Uma dessas concepções de “familismo” perpassa pela prática de mutirão que demonstra um valor de amizade e solidariedade. A solidariedade como tendência em formar “conexões comunitárias é apresentada como uma força moral que coloca em xeque o individualismo, mas tem, ao mesmo tempo, um caráter mais voluntário e

autêntico do que se espera dos esquemas patrocinados pelo Estado” (SCOTT, 2010, p. 203).

É com essa característica voluntária que os agricultores sempre quando podem auxiliam vizinhos ou amigos de outra comunidade, procuram contribuir com o reparo de alguma perda, como relataram sobre a casa de uma assentada que foi destruído por um incêndio, e eles se reuniram e construíram outra casa. Como também ocorre em caso de doença como presente no depoimento da agricultora Cleonice Santos (2013): “só tem assim quando a pessoa tá doente, aí vê que aquela família necessita, a pessoa faz mutirão pra ajudar aquela pessoa, ajunta o pessoal da comunidade e vai ajudar”.

Até mesmo quando há necessidade em ajudar no trabalho em fazer alguma atividade relacionada ao plantio, colheita e até mesmo no processo de fazer farinha, muitas vezes ocorre de um ajudar o outro, em depoimento o agricultor apresenta essa prática do mutirão voltada à prática de trabalho:

Por acaso assim, às vezes a gente faz assim, que nem o Dudu ali, ele tá: “rapaz, eu tou ali com um serviço muito não tou dando conta de fazer esse serviço, agora no momento só”. A gente vai lá, dois ou três dias dá ajuda pra ele fazer aquele serviço lá, né (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Realizar práticas de mutirão se torna também um exercício às práticas em participação política, pelo fato do agricultor não se omitir em colaborar com o outro, ele também se estimula a participar de movimentos sociais, de cursos de aperfeiçoamento, de participar da vida social em comunidade. Para Paulo Freire (2001, p. 37) participar é procurar fazer “o exercício de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania” e por que não frisar, direito de campesino.

Neste aspecto de organização e participação política é também motivada a solidariedade numa perspectiva marxista em que “a solidariedade da classe trabalhadora encontra sua expressão em organizações como os sindicatos, cujos membros do grupo juntam forças para alcançar objetivos que prometem beneficiar a todos” (SCOTT, 2010, p. 202).

Três agricultoras, das famílias com quem convivi durante a coleta dos dados, participam do movimento de mulheres, são elas: Cleonice Santos, Terezinha de Jesus dos Santos e Andréia Rosa. E estão ligadas ao Sindicato dos Trabalhadores e

Trabalhadoras Rurais, os agricultores Antonio Pereira, José Edimar, João de Sousa e Jossélio Santos, além de que Cleonice que é membro dirigente.

Nessa prática sociocultural, detenho a escrita onde consegui vivenciar a prática da participação política que foi o movimento de mulheres da comunidade, cujo um dos seus objetivos é discutir as necessidades da comunidade para que organizadamente possam fazer reivindicações. Freire (2001, p. 39) frisa que todos “tem o direito inclusive de exigir do Estado” que seus direitos sejam atendidos, e a organização é um dos primeiros passos para alcançar os direitos omitidos.

Foi em uma das visitas a campo, pude observar e participar de uma reunião do movimento, na qual a pauta era “transporte escolar, estrada boa, falta de merenda escolar, saúde, falta de incentivo à agricultura e a saída de muitos jovens para cidade em busca de emprego” (A.F. TEREZINHA DE JESUS DOS SANTOS, 2013). Observe a figura 19:

Figura 19: Reunião do movimento de mulheres da comunidade



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Como pode ser notado na figura acima, no movimento de mulheres existe a participação de homens, por mais que não sejam filiados no movimento, participam por acreditarem que somente se unindo, discutindo e reivindicando, possam trazer benefícios à comunidade. Assim o movimento possui um significado de força como é salientado no depoimento “é importante porque é a união, né. E “uma andorinha só

não faz verão” e a força do povo é se unir. Se o povo não se unir e viver isolado, a pessoa não tem informação de nada” (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013).

2.3.2 Práticas do Lazer em comunidade

O cotidiano também se faz nas práticas do lazer, é onde o ser humano encontra a fonte para renovar suas energias e retornar a outros momentos de sua vivência. Para Netto e Carvalho (2011, p. 14) “a vida cotidiana é também vista como um espaço onde o acaso, o inesperado, o prazer profundo de repente descoberto num dia qualquer, eleva os homens dessa cotidianidade, retornando a ela de forma modificada”.

Nesse cotidiano no campo, não se pode dizer que o lazer se dá em praças, lanchonetes, parques, cinema em um projeto de assentamento, o campo ainda preserva formas de lazer muito voltadas à família, os momentos em família são constantes e prazerosos. Essa prática aproxima pais e filhos, avós e netos, tios e sobrinhos, prática que na cidade vai se perdendo devido a correria do dia-a-dia. A família para os agricultores possui um grande valor, é uma instituição sagrada, sentem prazer em estar juntos. Em um depoimento entusiasmado o agricultor João de Sousa (2013) destaca essa prática:

A gente gosta muito de sentar em família, né. Faz aquele almoço, convida a família da comunidade, os parentes que moram um pouco longe da comunidade. A gente reúne todo mundo no final de semana. Então a gente vai pra casa deles também. É assim o nosso lazer é esse.

Outra prática de lazer que fortalece os laços familiares e comunitários é a ida à praia no tempo de estiagem, a família e amigos vão às praias do Rio Xingu constantemente, aproveitam o sol, a água verde e quente do rio. A praia mais próxima fica apenas a seis quilômetros da comunidade, algumas vezes passam até três dias em acampamento na praia.

Nós fomos, a última vez que nós fomos ano passado, eu acho que nós fomos, bem umas, eu acho que a família todinha tinha umas quarenta pessoas eu acho. No período de julho até outubro a gente ainda consegue ir. Julho, Aí a gente se reúne. Já virou assim uma rotina que todo o ano, quando chega o final do ano, a gente já senta.

Passemos uns três dias esse final do mês de julho na praia (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

A gente sai cedo e volta à tardinha. A praia é aqui no Gorgulho mesmo, aqui pertinho. Aí leva bola de vôlei, leva bola de campo. Enquanto uns tão jogando vôlei, outros tão jogando futebol no campo (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

A prática do futebol, “jogar bola”, como é apresentada no depoimento não é uma paixão só de homens, mas também de mulheres, quase todas as mulheres gostam de futebol, sendo meninas, moças ou casadas, reúnem-se e jogam aos finais de semana. Ao indagar uma das moças, filha da agricultora Cleonice Santos, qual era a brincadeira que ela mais gostava ela foi enfática, “Jogar bola e pronto”. O agricultor Antonio Pereira (2013) também expressou isso ao ser indagado sobre a filha “ela gosta mesmo de brincar, o que ela tem vocação de brincar é de bola”. Esses depoimentos revelam, em certa medida, que as atividades de lazer que eram realizadas somente por sujeitos masculinos, agora é espaço de sociabilidade e partilha de saberes por parte das mulheres. Ora as mulheres brincam somente entre si, ora em companhia dos homens.

As chuvas no primeiro semestre do ano acabam por limitar o lazer na comunidade. Nesse período não há como ir à praia, pois o rio fica muito cheio, cobrindo o solo arenoso nas margens. Até mesmo para ir à outra comunidade se torna complicado devido as estradas ficarem em situações de péssimas trafegabilidade. O agricultor Antonio Pereira (2013) descreve em depoimento um pouco dessas dificuldades que enfrentam nesse período:

Aqui no inverno é ruim pra quase toda a coisa, né, muita água nas estradas, muita lama, a gente quase não sai muito de casa. A gente sempre vai, porque o campo é perto de casa, o campo. Até os torneios acabam, no inverno, porque a gente programa os torneios, vem chuva, ninguém sai de casa (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

A pesca é também um momento de lazer “toda a vida, eu gostei de pescar só por diversão” (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013). A prática ocorre no Rio Xingu, é um momento em que propicia diversão, ir com amigos e aproveitar o barulho das correntezas do rio.

Outras fontes de água que serve como o brincar são os igarapés que cortam algumas das propriedades, as crianças quando é permitido pelos pais aproveitam para tomar banho, pular, nadar “é o igarapé só pras crianças” (A.F. JOSÉ EDIMAR, 2013). A figura 20 mostra o igarapé em tempo de chuva, período em que suas águas

ficam mais volumosas, quando no período de estiagem as águas ficam bem baixas, muitas vezes não possibilitando nem o banho no igarapé.

Figura 20: Igarapé próximo a propriedade do agricultor Ednaldo Viana



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

As crianças ainda fazem seu lazer, brincando pelos quintais das casas. É brincando que a criança se socializa, aprende, estimula, adquire habilidades que possivelmente contribuíram a viver em sociedade. As tradicionais brincadeiras infantis ainda estão presentes no cotidiano da criança do campo:

Mais brincadeira de criança mesmo, né. Ela brinca com os primos, com as amigas, mais brincadeira de criança, de roda, de pular corda, de macaca, de esconde-esconde, pega-pega, isso tudo (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

No entusiasmo do brincar, de viver a imaginação, a criança também produz seus próprios brinquedos. O filho da agricultora Joelma Viana (2013) com pedaços de madeira constrói seus brinquedos, como carrinhos, espadas e até mesmo computador, segundo a agricultora “ele pegava uma tábua ligeira ele fazia uma arma. Era uma coisa da imaginação dele”. As figuras 21 e 22 apresentam alguns dos brinquedos confeccionados:

Figura 21: Carrinho de madeira



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Figura 22: Computador feito em madeira



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Como se pode visualizar na figura 22, a tecnologia que permeia a sociedade como um todo, mesmo que indiretamente, estimula a imaginação das crianças, ainda que não possua computador em casa o filho da agricultora, confeccionou um

computador para suas brincadeiras. Há também a inserção dos celulares, que mesmo sendo área afastada da cidade, todas as famílias possuem um celular com torre rural, onde funciona apenas na casa.

Para Martins (2008, p. 41) “aqui os tempos históricos estão mesclados e confundidos no dia-a-dia, como estão confundidos e invertidos os estilos cognitivos dos diferentes mundos que demarcam a nossa vida social”.

Portanto, as brincadeiras tradicionais e as cibernéticas possuem uma transição territorial na comunidade, algumas crianças já possuem o seu aparelho de celular, ao invés de servir para realizar ligações, são aquisições para outros fins, “ela já passa a maior parte do tempo ali, ouve música. Aí joga. Vê os vídeos. Vai passando o tempo dela. E assim isso aí ela já vê isso aí pelo lado da brincadeira” (A.F. DEUZENIR SOUSA, 2013).

Como a agricultora expõe, ao se inserir no mundo dos jogos cibernéticos, ocupa o tempo em que poderiam estar em outras brincadeiras com outras crianças, esse tipo de brincadeira introduz a criança num universo só dela. Isso pode ser um início de mudança no modo de vivenciar a brincadeira no campo, na comunidade.

Isso é chamado por Deleuze e Guatarri (1995b, p. 93) como o “movimento de desterritorialização” onde “o signo rompe sua relação de significância com o outro signo”. Uma forma de fuga que ao romper também cria conexão com outro signo, produzindo outro valor.

Outras mudanças geram esse movimento no cotidiano cultural da comunidade, como a saída dos jovens em busca de emprego na cidade. Segundo as famílias relataram essa mudança vem ocorrendo a dois anos, com intervenção da construção da Hidrelétrica de Belo Monte. E isso contribuiu para que muitos festejos culturais, fossem abandonados, eram os jovens que estimulavam e coordenavam atividades como festas juninas e torneios, por exemplo.

Diante das práticas apresentadas a cultura enquanto convivência e lazer se caracteriza por uma construção de regras que estão implícitas no cotidiano, nas confluências de saberes e principalmente na valorização dos hábitos²³ tradicionais. As práticas educativas que estão imbricadas na prática cultural, requer mecanismos

²³ Para Bourdieu (1983, p. 65) *habitus* “é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.”

como participação, a oralidade e, principalmente, por meio da impregnação na convivência.

2.4 SABERES INSCRITOS NAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS

Para Geertz (2011, p. 38) o “ser humano certamente não é Qualquer Homem; é uma espécie particular de homem e sem dúvida os homens diferem”, assim o ser agricultor é uma forma de se tornar humano que se diferencia da cidade.

A cultura enquanto “conjunto de mecanismo simbólicos” (GEERTZ, 2011, p. 38) procura dar formato ao homem, considerando que cada ser humano é único evidente, é a partir dela que se pode perceber o que ele se tornou. De acordo com Paulo Freire (2001, p. 40) “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte”.

Parafraseando Cunha (1999), o “saber local” está relacionado a (re)construção histórica que sofre transformação e que é transmitido de geração à geração como patrimônio. Dessa forma os saberes socioculturais que estão intrínsecos nas práticas aqui reveladas, são saberes que circundam a vivência no campo e fazem parte do se tornar humano, alguns saberes são históricos transmitidos pelas gerações, como cita o agricultor “meu pai foi o meu professor de agricultura” (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013). Outros são saberes aprendidos com especialistas e outros a partir de sua própria prática nas atividades do dia-a-dia.

Silva (2006, p.75) avalia como necessário reconhecer os saberes de grupos sociais locais, dado que a cultura científica dominante os tem excluído. Esse reconhecimento pode servir como apoio na construção dos processos de resistência e defesa da cultura local, por incorporarem “valores, práticas, ensinamentos e atitudes pelos diversos atores sociais, são fruto de uma memória herdada, aquelas contadas ou repassadas por seus antepassados”.

Pode se frisar que nessa concepção se encontram as práticas de trabalho intrínsecas ao campo, como a prática de cultivo, de pesca, de criação de animais, de caça e a de fazer farinha, apresentadas no capítulo anterior

Ao procurar identificar e cartografar esses saberes destaco que “a cultura também se articula a partir das prioridades da conjuntura, isto é, os imperativos econômicos também entram na dimensão poética cotidiana e participativa da cultura e vice-versa” (OLIVEIRA, 2008, p. 87). Dessa forma, ela passa a ser construída de acordo com as prioridades, perspectivas e ações dos seres humanos, uma vez que

são diante das necessidades que eles buscam resposta, constroem e acrescentam saberes que dinamizam suas práticas.

É nessa perspectiva que os saberes socioculturais apresentados nos depoimentos das famílias de agricultores fluem numa dinâmica em que “praticar o espaço é, portanto repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância. É, no lugar, ser outro e passar ao outro” (CERTEAU, 2012, p.177). O cotidiano do agricultor que vive no campo é dinamizado por meio de uma diversidade de saberes que assumem muitas dimensões como a do trabalho, da religião e da política.

Ao analisar a importância dos saberes práticos cotidianos Silva (2006), destaca que as populações amazônicas, por meio de suas especificidades e culturas locais, podem imprimir resistência ao modelo de ciência dominante que desconsidera os saberes ditos populares e impõe um padrão ocidental e consumista de sociedade. Avalia que:

Embora colocados às margens do saber sistematizado, os saberes locais por significarem e representarem a diversidade da organização social e dos lugares, têm dado contribuições relevantes para explicação de suas realidades, resoluções de problemas práticos. Por tratar-se de saberes cuja vitalidade cognitiva expressa a diversidade cultural, representam um trunfo na luta contra o monoculturalismo (SILVA, 2006).

Portanto, esses saberes locais são significativos à vivência do agricultor familiar, sem eles a dinâmica do campo não seria a mesma, não teria o mesmo valor, não os caracterizariam enquanto sujeitos do campo. Os saberes do *labour* propiciam ao agricultor a sua resistência e pertença ao campo. Os saberes religiosos demonstram a importância espiritual para organização do campo, por sua vez estes saberes também valorizam e contribuem para a convivência e manifestações culturais na comunidade.

2.4.1 Saberes nas práticas do trabalho do Campo

Silva (2007, p. 2) em suas análises sobre práticas culturais de grupos rurais-ribeirinhos, ressalta a necessidade de se estudar as formas como as populações ditas “tradicionais” organizam suas práticas sociais e se relacionam com a natureza tendo como

Pressuposto, que o saber cotidiano desses sujeitos além de orientar suas práticas socioambientais, permite resolver problemas práticos e imediatos, como manejar os recursos da floresta de forma sustentável, garantindo de maneira sistemática a sua reprodução social e cultural e de seu grupo familiar.

A prática do trabalho concebe uma rotina em que o agricultor desenvolve várias atividades que exigem saberes para cada uma, como por exemplo, o cultivo, a pesca, a criação de animal. Em que muitas vezes “por circunstância *exteriores*, onde um bom golpe de vista consegue reconhecer o conjunto novo e favorável” (CERTEAU, 2012, p.150) para suas práticas.

Cultivar não é simplesmente cavar e jogar a semente exige saberes que são essenciais para um bom cultivo, para que o tempo do agricultor não seja desperdiçado quando não se possui os saberes necessários se perde tudo o que foi plantado.

Um dos saberes que se destaca nessa prática de trabalho é o **saber de conhecer a terra**, “eu também descobri qual é aquela terra que produz melhor” (A. F. ANTONIO PEREIRA, 2013) para cada plantio. Como, por exemplo, o cultivo da mandioca e do cacau que o agricultor expõe “é a mandioca, porque aqui nessa terra a gente vê safra boa aqui nessa terra, mas é boa de cacau aqui não” (A. F. ANTONIO PEREIRA, 2013). Conhecer o solo adequado para cada plantio é importante para que haja “harmonia prática”, pegar, sentir, conhecer e experimentar “um pingo de algo, um resto que se tornou precioso na circunstância” em que o agricultor produz sua subsistência (CERTEAU, 2012, p.150).

“Mas nem toda a variedade de mandioca você pode plantar ela um por um, não, porque tem umas que engalha mais do que as outras” (A. F. ANTONIO PEREIRA, 2013). O **conhecer a espécie da planta** a ser cultivada em determinado local é outro saber que determina o espaçamento entre as plantas ao cultivá-las, como apresenta o agricultor, não conhecer essa técnica colocar em risco o desenvolvimento da plantação. Compreender isso acarreta em “um saber conquistado pela dor dos corpos que vão transformando”, ao praticar vão conhecendo seus limites e assim formando saberes (CERTEAU, 2012, p.216). Explica o agricultor:

É, porque se não você não pode andar dentro porque elas engalham muito. Tem uma variedade que você pode plantar um metro por um, ela vai dá tranquilo, e ela não vai lhe proibir, porque ela não solta galho (A. F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

O **tempo de plantar**, também é outro saber que concerne sua prática de trabalho. “Quem mexe com agricultura sabe o tempo de plantar”, afirma o agricultor Antonio Pereira. Cada cultura tem o seu tempo de plantio, quando ocorre fora de época, o cultivo acaba por ter uma produção de má qualidade. O agricultor continua:

O milho só em dezembro, no máximo em janeiro, senão dá uma espiga bem feinha. A mandioca, mês de dezembro, janeiro e maio e junho. Se você plantar mandioca em outro período a terra tá muito encharcada. O caule da mandioca que você planta vai pubar, aí você vai perder tudo. Então tem que plantar mandioca antes do solo encharcar (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Pois é, muita chuva, e a terra com água resfria, e as plantas não sentem muito bem. Ela não cresce, não se desenvolve encharcar (A.F.JOSÉ EDIMAR, 2013).

Martins (2008, p. 44) afirma que “também desse lado estamos em face do inconcluso, do insuficiente, do postigo”, essa afirmação remete a outro saber fundamental a vida do agricultor é **saber escolher a semente** ou o caule da maniva para ser plantada. O agricultor como ser humano, procura também se fortalecer e conhecer mais sobre suas atividades, diante de sua inconclusão busca orientação em instituições cabíveis.

Dessa maneira, a influência da construção desse saber surgiu por meio de curso do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural/SENAR que orientou a fazer a escolha da semente entre produção agrícola da propriedade para o cultivo, como relata em depoimento o agricultor:

A escolha da semente do cacau, porque às vezes você chega num pé de cacau bonito que tá carregado, aí você tira seis ou mais cacau, daquele pé. Isso não pode, só pode tirar um, porque senão não cruza. Você tem que tirar um cacau de cada pé, no máximo dois, senão corre o risco do cacau não dá nada depois (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Outra influência de construção de saberes técnicos-científicos²⁴ é referente o **saber preparar a terra** para o cultivo. As técnicas mais tradicionais para preparo da

²⁴ Conhecimento científicos transmitidos por especialistas em agricultura.

terra ainda é derrubada e a queimada. Atualmente, com o avanço da modernidade na agricultura e até mesmo pelas leis ambientais, o preparo do solo em algumas áreas tem sido por meio da mecanização. Este saber é exposto nos depoimentos:

Vê que tem muita gente tentando trabalhar hoje em cima da técnica, em cima da mecanização, que não tem pra onde correr agora, vai ter que ter, que não vai ter pra onde correr, que desmatar você não pode mais. Vai ter que trabalhar lá (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

Outra forma de preparar a terra é a mecanizada, que é feita em terra mansa (terra plana), de preferência solo arenoso (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Esse tipo de influência entre o velho e o novo em práticas tradicionais, pode ocorrer de acordo com Martins (2008, p. 44) por não ser “o moderno que incorpora o tradicional e popular simplesmente. Antes é a tradição que agrega um modo moderno de ser consciência do todo”. As práticas se renovam sem perder o *status* de serem tradicionais, acaba por aprender novos conceitos, produzir outras consciências de acordo com o momento histórico.

Entretanto, nem todo saber é bem aceito por todos os agricultores, há a rejeição de deixar o saber tradicional para cultivar por meio de novos saberes. Meyer, Dalva e Correa (2011, p. 23) apontam a tensão nessa relação, entre o agricultor e o técnico especialista:

À proporção de que é árduo para o ator técnico-científico reconhecer a heterogeneidade de saberes decorrente das práticas dos agricultores, é também árduo para o agricultor vislumbrar efeitos decorrentes de práticas que ainda não aconteceram, portanto sem referenciais práticos.

Existe essa tensão na comunidade entre o saber científico das atividades agrícolas e os saberes tradicionais do trabalho do campo. Muitos agricultores vivem no dilema entre o velho e o novo de qual técnica é a mais adequada para produção agrícola. Nos depoimentos se percebe essa divergência:

Mesmo sabendo das desvantagem, continuam plantando ela deitada, porque perde menos tirar. Então a experiência pesa muito, sabia. (A.F. JOSÉ EDIMAR, 2013).

Mas ninguém quer trabalhar em cima da técnica. Aí é só pra ter prejuízo, você vai pagar pra não produzir. O que tá acontecendo hoje é isso na agricultura. A sua solução é mexer na terra mecanizada,

mas como você vai pagar pra fazer ou vai ficar no prejuízo, porque você não vai produzir, porque você nunca quer acompanhar a técnica, né. Na aula de campo, tem as pessoas que são aptas a ensinar, mas as pessoas não querem aprender, né, não querem aprender. Aí se torna difícil (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

O agricultor José Edimar (2013) ao afirmar que a “experiência pesa muito”, remete ao aos saberes que são construídos em sua prática sociocultural, acaba sendo um saber que possui significado em seu cotidiano e para outros agricultores. Martins (2008) denomina, de acordo com o excerto, como sendo:

O senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas, é porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. Nela o significado a precede, pois é condição de seu estabelecimento e ocorrência. Sem significado compartilhado não há interação (MARTINS, 2008, p. 54).

Esse senso comum também pode ser constatado no saber tradicional do cultivo, onde o agricultor acredita que os cultivos para serem abundantes devem ser realizados nos ciclos lunares. Esse saber é considerado milenar, mas não há comprovação científica, no entanto os agricultores afirmam que a fase da lua contribui para uma boa colheita, observe os depoimentos:

A lua ela tem, como é que se diz, ela tem uma grande participação na natureza, que ela é um fenômeno. A lua, ela é que comanda a natureza (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

Aquela lua cheia, ela só chega dia vinte e cinco, né. Do dia vinte e cinco ao dia dois de junho são os dias ideais pra plantar mandioca. Pra plantar milho também. Afinal todas as minhas culturas, eu uso mais essa lua, porque se você planta um milho numa lua nova, a lua nova, tu sabes que ela é fininha, né, vai nascer um milho fino (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Ao analisar o depoimento do agricultor se percebe que este saber está relacionado com a natureza de uma forma mística. Para Cirlene Silva (2011, p. 85) é um saber que “dito de outra forma, um saber empírico ligado à solução de problemas que transcende o indivíduo e é assumido como certeza básica, que embora não apresente uma característica própria de validação dos fatos”.

O **saber da colheita** se baseia num tempo determinado para cada plantio, por exemplo, “Aí com um ano a mandioca tá madura, né, pra farinha” (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013). Para os agricultores ao plantar, já se estima o tempo da colheita, é um tempo da espera, o tempo do desenvolvimento e amadurecimento.

O cotidiano da vida no campo é marcado por muitas paisagens, ora se percebe as plantações, ora os pastos. Entre o “lá” e o “cá”, entre uma atividade e outra, o agricultor fomenta sua propriedade, custeia a sua subsistência. Segundo Certeau (2012, p. 166) essa vivência que muitas vezes é rotulada por uma “pasmaceira” possui uma “caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita etc as trajetórias”. É nessa caminhada, no desenvolver de suas atividades que o agricultor capta saberes.

Além dos saberes imbricados nas práticas de cultivo, o agricultor possui saberes inerentes à prática de criação de animais, como o gado, peixe, aves e suínos. Os saberes identificados na criação desses animais perpassam muito na interpretação de que esses animais precisam mais de atenção do que o cultivo.

Isto porque exige o **saber do cuidar**, a dependência em alimentá-los é maior, nesse saber o agricultor precisa manter uma rotina de alimentação, para medicar, da quantidade de comida para os peixes, de colocar os animais para dormir, como, por exemplo, o gado que precisa ser “tocado” do pasto até o curral. No depoimento do agricultor Ednaldo Viana (2013) se percebe que esse cuidado, muitas vezes tem o sentido de atenção e não de trabalho, assim dispõe: “quando a gente tem um bezerro pra curar, a gente vai lá e cura o bezerro. Aí depois vai pro serviço”.

Para a criação de gado, o agricultor precisa primeiramente **saber preparar o pasto**, “é para formar o pasto tem que derrubar, queimar e plantar a semente” (A.F. Ednaldo Viana, 2013). Entretanto, o agricultor precisa ter conhecimento das leis ambientais que limita o desmatamento nas propriedades agrícolas, caso contrário pode receber uma multa por desmatamento indevido.

A criação de peixe é cheio de saberes técnicos científicos, mais o principal é o de conhecer o PH da água se é ou não apropriada para a criação de peixe, a esse saber ele recorre a instituições como a Secretaria de Estado de Agricultura/SAGRI para que venha até a propriedade, coletar a água para verificação. O **saber da matemática**²⁵ ao acompanhar o crescimento dos peixes para adaptação da alimentação.

Na criação de galinhas, além do saber cuidar, o agricultor também precisa **saber preparar o ninho** para que as galinhas botem os ovos no mesmo lugar e ao

²⁵ No próximo capítulo amplio essa discussão sobre os saberes matemáticos.

ficar choca²⁶. Geralmente, o agricultor constrói os ninhos com folhas e cipós que ficam próximos ao galinheiro, assim o agricultor João de Sousa afirma “a gente mesmo já fez os ninhos, todas elas colocam lá. É, nos lados, nas laterais do galinheiro.”

Com a criação de suínos é menos cuidadosa, é feita solta e se alimentam principalmente de macaxeira. O cuidado maior é com os suínos que ficam presos no chiqueiro para serem consumidos logo. Esse **saber é do preparo da cria para o abati** para engordar mais rápido eles alimentam mais vezes durante o dia e castram os machos e por estarem presos no chiqueiro há menos ocorrência com verminose.

A pesca é uma atividade humana que permeia muitas gerações das populações tradicionais, nela está contida muitos saberes que prescrevem a prática da pescaria. Como, por exemplo, o **saber confeccionar o instrumento** de pesca, a tela ou linha que é muito usado por eles para pegar peixes que ficam nas profundezas do rio. De acordo com o agricultor Antonio Pereira (2013) para preparar a tela não há muito segredo é necessário comprar anzol, linha de náilon e chumbinhos. O agricultor só deve estar atento ao tamanho do anzol e da linha e o peso do chumbinho, pois estes são utilizados de acordo com a profundidade do rio e o tamanho do peixe.

Outro saber identificado é quanto ao **melhor ciclo da lua** à pescaria, de acordo com o agricultor João de Sousa, a “lua é melhor pra pegar peixe é a crescente”. Segundo os agricultores é a lua em que a pescaria é mais abundante. Explica ainda que na lua cheia após ela clarear “já fica mais escasso, eu acho que ele vai mais pro fundo”.

O **saber do tempo da pesca**, nesse saber o agricultor percebe dois momentos que são imprescindíveis para pesca. Segundo o agricultor Antonio Pereira (2013), no período chuvoso quando o rio enche os peixes tendem a ficar mais em igapós, o que dificulta a pesca com tela e facilita a pesca com malhadeira.

Outro tempo é de acordo com o peixe, de qual espécie se quer pegar, assim a pesca tem um período do dia apropriado, por exemplo, “quando eu vou pescar, eu passo a noite. A noite é melhor pra pesca, né, pra sair pra pescar de linha. Os

²⁶ “Bras. Zool. Designação comum a várias espécies de aves passeriformes, formicariídeas, com numerosos gêneros e espécies no Brasil, especialmente *Thamnophilus*, com 11 espécies e algumas subespécies. Têm a extremidade do bico fortemente curva, em forma de gancho” (FERREIRA, 2010).

peixes pegos a noite são mais o Curimatá e o surubim” (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

Alguns saberes são pertencentes à prática da caça é uma atividade exercida desde a pré-história, e que ainda preside a vida dos agricultores no PA Assurini, sendo essa atividade apenas para o consumo. Os saberes que permeiam essa atividade são aqueles saberes que ao longo das gerações vem se mantendo fundamentais as realizações de algumas práticas como a caça. O agricultor reforça em seu depoimento que por meio dos “instintos” o “caçador conhece quando tem caça” (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

O **saber lunar** também envolve as técnicas de caça para o agricultor Antonio Pereira (2013) acredita que o período melhor para ir caçar é da “lua que é nova vai ficando crescente até cheia.” Outro saber importante é o **saber esperar** em que ele elabora suas estratégias para pegar o animal como, por exemplo, preparar o mutá²⁷ e a varrida. Em depoimento ele explica como preparar a varrida:

Vocês quando tá bom, quando a estrada tá muito lisa à noite, você faz um caminhozinho na mata, bem feitinho, tira tudo que folha do meio não deixa nada. Aí deixa o lugar bem macio mesmo. É. Aí você vai andando no caminho. Aí você para e fica escutando. Aí quando o bicho vem você escuta. Aí ele vai passar ali, aí você corre ali pra frente. Bem devagarzinho, no caminho limpo, ele não escuta. Aí quando ele vem, você taca a espingarda nele (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Existe também o **saber do perigo em caçar**, no período chuvoso se torna perigoso realizar a caça, com o barulho da chuva o caçador acaba por não escutar a aproximação dos animais, salienta o agricultor Antonio Pereira (2013) “no inverno ninguém escuta a pisada”.

Um dos saberes identificado se consolida como tomada de consciência, são os **saberes ambientais**, ao procurar caçar somente o suficiente, não se estabelece como caça predatória. Assim expõe o agricultor “mas também eu nunca gostei de caçar pra fazer aquela extravagância, não, sabe? Quando eu vejo que vem muita caça, quando vem pra cá duas ou três pacas eu só mato uma. Eu não mato um bando de caça pra estragar” (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013). De acordo com Silva (2007, p. 52) esse saber ambiental:

²⁷ Significa “estrado alto, ou assento, feito no mato ou à beira da água, no tronco das árvores, para espera da caça ou da pesca” (FERREIRA, 2010).

Incorpora práticas cotidianas e formação de valores no campo ambiental. Numa perspectiva ampla configura-se como uma dimensão da “educação para as sociedades sustentáveis” e está relacionada com a constituição de um campo da educação ambiental.

A prática de produzir farinha possui saberes tradicionais e fundamentais para realização dessa atividade. Estes saberes estão imbricados em técnicas que dependem de maquinários sem muita tecnologia, sendo basicamente manual. A organização das pequenas casas de farinha colocam próximos os campos que dão seqüências as atividades, descascar, triturar, prensar. Esse “espaço assim tratado e alterado pelas práticas se transforma em singularidades aumentadas e em ilhotas separadas” (CERTEAU, 2012, p. 168). Cada um dos participantes realiza suas atividades

Os saberes são transmitidos pelas gerações e cria uma relação de trabalho na família. De acordo com a dissertação de Cirlene Silva “o saber-fazer farinha é perpassado por um conhecimento técnico, e nas relações cotidianas compartilham os segredos de como fazer uma farinha de boa qualidade” (SILVA, 2011, p. 98).

Dessa forma os saberes identificados do fazer farinha para a produção de uma farinha de qualidade se classificam em quatro: o saber descascar, o saber triturar, saber prensar e o saber torrar. Em todas essas etapas existe o saber do tempo.

O **Saber descascar** simboliza na comunidade que as mulheres são as que praticam esse saber. Não que seja uma atividade só de mulheres, mas que na divisão de tarefas essa se torna menos pesada. Há duas formas de realizar essa atividade, retirando a casca com a ajuda de utensílios como facas ou facões. Outra forma é deixando a mandioca com casca de molho na água por um dia, com isso a casca saí facilmente sem precisar tirar com facas, apenas utilizando as mãos, ela já saí em puba para ser triturada (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Aí você tira, passa no motor, ceva todinha ela, no tratorzinho, né. Um motor com uma bola assim de tritura, tritura ela todinha. Aí vai prensa, com uma prensa bem, parafusa, aí prensa. Aí pronto, aí peneira e leva pro forno.

No depoimento, o agricultor Antonio Pereira descreve os três últimos saberes. O **saber triturar** ocorre com ajuda de um motor que faz mover o moedor, o agricultor segura os pedaços da mandioca pressionando a favor do moedor, que transforma a mandioca em massa triturada. É também nesse momento que o agricultor utiliza a técnica de triturar uma mandioca sem ser puba para dar tom amarelado à farinha. Logo é utilizado o **saber prensar** que ocorre na prática de um instrumento chamado prensa que retira todo o líquido da massa. Após um tempo a massa prensada é passada em grandes peneiras, deixando a massa esfarelada.

O **saber torrar** é considerado a etapa final, mas primordial para deixar a farinha no ponto não podendo ficar torrada nem de mais e nem de menos. Nesse saber ocorre a prática do vai e vem do rodo, mexendo prá lá e prá cá a massa esfarelada de mandioca, vai se transformando e se tornando crocante. O agricultor frisa o cuidado em não utilizar qualquer tipo de produto não orgânico para dar cor à farinha.

A minha farinha ela é orgânica mesmo, eu não gosto de farinha em mistura com essas coisas não. Ela é pura. A gente aqui trabalha com a mandioca, a gente já tem a mandioca própria pra pintar aquela outra que é branca (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Geertz (2008, p. 146) ao discutir a arte numa visão antropológica, traz para reflexão a “incapacidade de compreender essa variedade” de expressões culturais que são modeladas a partir da arte primitiva. O trabalho do artesão numa visão social foi perdendo espaço no mundo padronizado pelas indústrias.

Como forma de resistência branda e não organizada o artesanato é uma prática que está inserida na vivência no PA Assurini. Iniciada pelo prazer de perceber que a cada ponto formado, resulta em um belo artigo de decoração.

Marx (1998), apresenta que o ser humano se distingue de um animal pelo fato de que mesmo sendo estes capazes de construir suas moradas, não são capazes de projetá-lo antes. Sendo essa capacidade apenas dos humanos.

Uma aranha realiza operações semelhantes às de um tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos na construção de sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o arquiteto constrói sua estrutura na imaginação antes de erigi-la na realidade (MARX, 1998, p. 178).

A satisfação está no fazer manual, onde você imagina, memoriza os pontos e finaliza concretizando a ideia. O artesanato é uma habilidade incorporada “na textura de um padrão de vida específico” (GEERTZ, 2008, p. 146). Os saberes que permeia as práticas de artesanatos identificadas nesse estudo são: o saber dos pontos em linha, o saber desenhar, o saber pintar e o saber “lapidar” madeira.

O **saber dos pontos em linha** é realizado na prática do crochê, os pontos formam correntes que ligadas a outras correntes dão a linha formas, até alcançar o produto final já imaginado, como demonstra a figura 23, onde a filha de uma das famílias de agricultores tece um tapete.

Figura 23: Saber dos pontos em linha – confeccionando tapete



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Nessa arte do fazer crochê, há uma ação educativa em que os saberes também são transmitidos pelas mães às filhas com a intenção de incentivá-las a buscar autonomia quando adultas, uma forma de renda complementar, “pra que elas cresçam sabendo manusear esse tipo de trabalho, porque no futuro pode até servir pra elas como meio de vida, né, sobrevivência. Que elas podem até ter uma renda melhor. Contribuir no trabalho da família” (A.F. DEUZENIR SOUSA, 2013).

O **saber desenhar e pintar** são utilizados na prática do pintar tecidos, em geral, panos de prato. Estes saberes exigem coordenação motora, noção de espaço

e noções primárias das misturas de tintas. Para fazer o desenho, algumas delas usam a imaginação e desenharam diretamente no tecido, utilizando o lápis, e outras utilizam desenhar primeiro em papel, para depois traçar no tecido. Com o pincel e tintas vão colorindo o tecido branco, dando vida aos desenhos no final, mais uma arte para enfeitar a casa, como apresentam as figuras 24 e 25:

Figura 24: Saberes do desenhar e pintar pano de prato: chaleira rodeadas



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Figura 25: Saberes do desenhar e pintar pano de prato: em flores



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

O **saber “lapidar” a madeira**, se desenvolve apenas pelo agricultor Ednaldo Viana (2013), esse saber ele adquiriu em um dos seus ofícios na cidade, porém sua prática se limita em móveis rústicos. Os móveis rústicos são lapidados na madeira sem que haja seu refinamento. Esse saber está sendo aos poucos transmitido ao seu filho que já consegue confeccionar alguns brinquedos como apresentam nas figuras 21 e 22²⁸.

Os saberes locais constituem uma riqueza as práticas, sem estes saberes não seriam possíveis às futuras gerações assegurar o sentido dessas práticas do trabalho no campo, nesse modo de vida. São estes saberes experienciais que por meio da prática são transmitidos aos filhos como saberes necessários à realização dessas atividades e a vivencia no campo.

2.4.2 Saberes Religiosos

Saber popular ou, simplesmente, sabedoria de vida sinaliza, portanto, uma forma singular de inteligibilidade do real fincada na cultura, com a qual determinados grupos reinventam o cotidiano, criam estratégias de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições (ALBUQUERQUE, 2012, 198).

A autora afirma que os saberes populares são manifestações ricas de sabedoria que aos serem praticados podem criar e recriar o cotidiano, esses saberes implicam em valores a serem transmitidos.

Dessa maneira, as religiões possuem saberes que se manifestam em muitos ritos e símbolos que referendam a vivência e, muitas vezes, impõe limites por meio de valores que se tornam regras em viver em sociedade. Os saberes que estão imbricados nas práticas religiosas identificadas possuem um vínculo forte com a fé. Destaco como saber, os saberes da devoção os saberes da prática de liderança, saber do ritual do culto, saber dos rituais da novena, saberes dos festejos de santos, saberes do batismo, saberes dos rituais fúnebres e saberes místicos.

Os **saberes da liderança** são imbuídos pela Igreja Católica desde jovens, por meio de cursos e práticas que expressam a filosofia da igreja. Esse saber orienta a

²⁸ Os brinquedos de madeiras apresentados na prática de lazer.

organização de grupo, mobilização e articulação, para que eles consigam enquanto grupo, onde se tornam mais fortes, exigir benefícios as suas comunidades.

Na igreja católica existe **a devoção aos santos**. Esse saber tem origem na família, geralmente os filhos se tornam devotos dos santos em que a mãe e/ou pai são. Como também a escolha do santo da comunidade surgiu dos encontros religiosos junto a Igreja católica, antes mesmo de construir a pequena igreja.

Cada santo pode realizar uma dádiva e proteção. Os santos são incomparáveis, cada um tem sua singularidade profética, e isso eles aprendem com a família ou na igreja. Esses poderes, ou milagres como são denominados, são para os católicos a benção e fortalecimento de sua fé, não sendo necessária nenhuma explicação científica, apenas servem para “multiplicar as comparações para explicar os poderes mágicos de que dispõem os nomes próprios. Parece carregados pelas mãos viajoras que conduzem enfeitando-as” (CERTEAU, 2012, p. 171).

Os saberes que presidem **os rituais de culto e da novena** tem vínculo preciso com o saber da leitura, somente quem é letrado pode dirigir os cultos e novenas porque nos dois ritos existe a leitura da bíblia, existem também as orações e cânticos religiosos, precisamente estes, não precisam de saber ler, eles absorvem por meio da oratória.

Os **saberes do batismo** são muitos, o primeiro é saber que este significa a “renovação da vida”, sendo os saberes são introduzidos antes mesmo da prática do batismo. Quando o batismo ocorre em crianças que não possuem idade para compreender, esses saberes são adquiridos pelos pais e padrinhos para que estes orientem as crianças dentro dos valores cristãos. Assim, se compreende como saberes os mandamentos da igreja, as orações e os outros sacramentos.

Os **saberes dos rituais fúnebres** na Igreja Católica se diferenciam em muitas crenças dos saberes na Assembleia de Deus, a principal diferença está no significado da morte para elas, para os católicos o perdão de cristo pode vir até mesmo após a morte, para a Igreja Assembleia de Deus o perdão só ocorre em vida quando antes de morrer se arrepende verdadeiramente dos seus pecados.

Outro saber católico é **a crença na existência do purgatório**, onde ocorre a purificação das almas. Para os evangélicos os saberes estão na Bíblia, para eles não existe purgatório, existe apenas um lugar em que os mortos repousam. O agricultor João de Sousa (2013) apresenta em depoimento este saber:

Ninguém foi pro céu, todos morreram, aqueles que morreram em Cristo, aqueles que não morreram estão aguardando o julgamento. Só que a bíblia fala que eles tã num lugar de repouso, num lugar de descanso, não tem sofrimento para aqueles que morreram em Cristo. Agora pra aqueles que não morreram em Cristo, sem Cristo, ele tá num lugar, mas ele não tá num lugar de repouso, ele tá em um lugar de tormento, ele está sendo atormentado.

Os **saberes do velório** identificado nas famílias católicas são os da oração e dos cânticos. Estes saberes possuem a crença de que ao orar e cantar você ajuda a “encaminhar as almas após a morte” (A.F. CLEONICE SANTOS, 2013). Com os evangélicos existe apenas a despedida, já que a morte é a alma em repouso a espera do dia da vinda do senhor.

A missa do sétimo dia é uma prática que possui outros saberes e ocorre na Igreja Católica. De acordo com o agricultor Antônio Pereira (2013) é para aquelas “almas que ainda não conseguiram encontrar o seu lugar”. Para os evangélicos não existe essa prática, como enfatiza o agricultor “não, não, não. Geralmente não. O que é feito mesmo é na cerimônia que o pastor faz, e ali é feito. Uns tem a oportunidade, né, que os familiares tem a oportunidade de falar algum coisa, né, de sentimento, né, só em corpo presente”.

Quanto aos **saberes místico**, os denomino assim pela sua origem indígena misturada à fé do católico, expressa por meio de saberes com ervas e rezas. A mística para Certeau (2012, p. 169) seria o “desenrolar discursivo (verbalizado, sonhado ou andado) se organiza em relação entre o lugar de onde são (uma origem) e o não lugar que produz (uma maneira de “passar”)”. Assim o católico acredita que serão curados por essa prática. Ainda em Certeau (2012):

Os lugares são histórias fragmentarias e isolados em si, dos passados roubados à legisbilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar nas que estão ali antes como história à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças (enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo) (CERTEAU, 2012, p. 175-176).

Os saberes que orientam a prática da religião estão imbricados ao pensamento comum de determinada crença, que vão construindo outros espaços e símbolos de significados religiosos. A busca da salvação ou mesmo de uma força, pode se dizer que significa muito para maioria dos seres humanos. Acreditar em um ser superior faz com que o ser humano não se sinta só no plano terrestre, apesar de

viver numa multidão de pessoas é necessário que o lado espiritual seja alimentado para que sintam motivados a viver.

Essa expectativa de que a religião contribui para o bem estar do ser humano tem levado muitos à procura de alguma vertente religiosa de acordo com que se identificam.

2.4. SABERES CULTURAIS NA CONVIVÊNCIA E LAZER

A natureza e o universo não constituem simplesmente o conjunto dos objetos existentes, como pensava a ciência moderna. Constituem, sim, uma teia de relações, em constante intenção, como os vê a ciência contemporânea. Os seres que interagem deixam de ser apenas objetos. Eles se fazem sujeitos, sempre relacionados e interconectados, formando um complexo sistema de inter-retorrelações. O universo é, pois, o conjunto das relações dos sujeitos (BOFF, 2010, p. 51).

Leonardo Boff (2010) critica o dualismo que separa natureza e universo, para ele não existe separação, considerando que as duas dimensões formam o conjunto, nele os sujeitos interagem, se relacionam e se conectam. A proporção dessas relações se constrói os saberes culturais.

Os saberes que estão intrínsecos nas práticas de convivência e lazer são aqueles que foram absorvidos ao longo de sua construção enquanto ser humano. Nas práticas em comunidade se preservam valores e saberes outrora perdidos na vida agitada da cidade.

A vivência em comunidade para eles é cultivar os **saberes da união** com base na organização e mobilização. Sabem que juntos podem conseguir algo de grande necessidade comum entre eles como posto médico, escola, uma ponte entre outros. Cultivam também o **saber do respeito**, nesse saber se constrói regras e limites que não estão registradas em papel, mas como questão moral. **O saber compartilhar** está relacionado à prática de convivência. No convívio compartilham além dos saberes os animais que caçam, por exemplo, “eu já dou pedaço pro vizinho, dou peça, pros vizinhos eu dou peça, distribuo tudo aqui perto” (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Na comunidade se preserva **saber de tolerar** a diferença do outro, principalmente a religiosa, buscam superar a diferença de pensamento religioso para não haver conflito. “Não se pode comparar as religiões, qual tá certa ou errada, é claro que sempre vou achar que é a minha, né” (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

Nesse depoimento o agricultor apresenta o respeito pela escolha religiosa e a tolerância em não buscar conflito com outras religiões.

Outra prática que exige saberes que são expressivos na comunidade é a de mutirão. Está é uma prática que exige solidariedade, cada família ajuda como pode no mutirão, como o exemplo da construção da casa de uma agricultora que perdeu a sua num incêndio. No momento do mutirão cada um ajudou com materiais, outros com a mão de obra, quem não sabia pregar uma tábu, era ensinado. A transmissão de saberes ocorre também nessa prática do mutirão, como por exemplo, quando se reúnem para realizar alguma atividade agrícola, como depõe o agricultor Antonio Pereira (2013):

É uma coisa, se eu tenho uma técnica e vou trabalhar pro outro ali, ele já tem uma técnica diferente, se a técnica dele não tá dando renda pra ele, lucro, eu falo pra ele: “rapaz, isso não tá dando certo não. Tu tem que fazer assim, porque assim tu vai ter mais lucro, tu vai produzir mais pra ti.

Existe também a troca de experiência em sua prática de trabalho ao experimentar percebem que certas técnicas dão certo e outras não. É da experiência do dia a dia que constrói e vão trocando saberes, “troca, a gente troca: “Rapaz, a tua mandioca é boa?” “é” “Então me dá uma pra plantar”. O agricultor Antonio Pereira (2013) expõe em depoimento que quando um cultivo não produz e de outro agricultor é produtivo, eles buscam trocar a experiência nas visitas a casa ou nos encontros pelas estradas.

Na prática do lazer os saberes envolvidos são os **das brincadeiras tradicionais**, como as de roda, amarelinha, pula corda, esconde-esconde são transmitidos a cada infância, nas brincadeiras habitam as regras auxiliando na sociabilidade da criança. O **jogo de bola** (futebol) também reúne jovens e adultos, homens e mulheres num mesmo time e na mesma torcida, superam a questão de gênero.

As reuniões em famílias são compreendidas como prática de lazer, saberes como **o valor do vínculo familiar** se torna importante. É também nesses momentos que se possibilita a troca de saberes entre as gerações como, por exemplo, a história que a agricultora relata ao ir à casa da avó com a família “ao querer plantar chicória, a minha avó sempre dizia que tínhamos que falar ao arrancar a muda “vem chicória”, pra ela poder pegar aonde fosse plantada” (A.F. ANDRÉIA ROSA, 2013).

Silva (2007, p. 48) ao introduzir as questões do cotidiano, destaca as manifestações culturais que “assumem o sentido de reprodução humana, dão concretude à vida local”. Os saberes que dinamizam a vida em determinado local, na maioria das vezes, representam as práticas socioculturais de certo grupo, se torna peculiar pelo contexto histórico, político, cultural e geográfico. Silva (2007) enfatiza:

Desse modo, relações que estão para além da esfera específica do mundo do trabalho, porém, sem deixar de incorporá-las; elas estão contidas nas suas habitações, formas de lazer, necessidades e desejos presentes na dinâmica dos seus modos de vida cotidiano (SILVA, p. 48).

Os saberes que estão imbricados nas práticas permitem que elas sejam transmitidas de geração a geração. São saberes que sofrem interferência social e histórica, mas que são resguardados em sua essência por práticas antigas. Ao serem incorporados orientam o cotidiano das práticas socioculturais e na dinâmica social podem sofrer modificações, pois não são imutáveis. A própria escola enquanto espaço de aprendizagem, pode interferir na forma de perceber esse universo que é o campo, enquanto identidade do agricultor.

CAPÍTULO III – DIÁLOGO DE SABERES ESCOLARES E COTIDIANOS NO CAMPO DA MATEMÁTICA

No capítulo anterior apresentei alguns saberes que estão imbricados nas práticas socioculturais dos agricultores familiares do PA Assurini. No entanto, inicio esta seção indagando: o que são saberes? De acordo com Ferreira (2010) saber significa “ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de; conhecer”, entre outros significados. Então, seria o mesmo que conhecimento? Seriam os saberes apenas prático, empírico, intuitivo, necessários para a vivência e sobrevivência cotidianas, independente de rigor? De fato, a ideia de saberes tem uma aproximação forte com todas essas definições e constituem-se de respostas práticas e imediatas. O conhecimento seria, e assim tem sido visto como o conteúdo dos saberes elevados à condição de rigor e universalidade.

Tomo como exemplo o não letrado, não se trata de alguém ignorante, ao contrário, ele sabe muitas coisas. O não letrado não tem o conhecimento da forma escrita, aquele que tem rigor, método, regras, medidas etc. Veja a calculadora: quem estudou a conhece e – se supõe – sabe utilizá-la; o não letrado sabe – mal-e-mal para que ela serve, mas não sabe como, por isso não consegue usá-la para aquilo que ela foi desenvolvida. O mundo dos saberes sempre será maior do que o mundo do conhecimento acadêmico, mas o conhecimento acadêmico sempre dará maior segurança para a sua utilização. Cada ambiente necessita de uma gama de saberes específicos que, em geral, o sujeito desenvolve a partir de saberes antigos.

A escola não é um lugar só de saberes, mas de saberes e de conhecimentos. Não há ambiente que não exija saberes, mas a escola é especial porque se vale e existe com saberes e conhecimentos. Nenhum é melhor, mas o que caracteriza a escola é a presença e a reprodução do conhecimento científico. Os saberes são necessários para todas as pessoas sempre; o conhecimento é um elemento a mais e extremamente necessário para a humanização e cultura (SILVA, 2013)²⁹.

A visão dualista de que saberes são particulares e conhecimentos são universais, pondera a visão positivista. Mas não se enquadra numa visão antropológica. Dessa forma, o conhecimento também depende dos saberes locais que podem ser “elevados” à condição de conhecimento global ou não, isso depende também da visão e aceitação social. Nessa perspectiva, de que todo tipo de

²⁹ Texto concebido pelo relato do Prof. Dr. Paulo Lucas da Silva, professor de Filosofia da UFPA.

conhecimento é necessário para uma concepção de educação que abrange a diversidade de saberes, sejam eles singular de um determinado povo ou cósmico. E que a escola também pode compreender essas duas dimensões de forma conectada e não separadas.

Diante do exposto, busco neste capítulo analisar as possíveis relações entre as práticas socioculturais: os saberes locais e o saberes escolares³⁰ no campo da matemática. A escolha deste campo de conhecimento foi admitida por ser a matemática uma expressão motivada e necessária desde os primeiros momentos de inserção do ser humano na sociedade. Quase tudo na sociedade ocidental gira em torno de uma linguagem matemática. Desde bebês os seres humanos percebem que as coisas aparecem em formas e em quantidades. Ainda que não concebam o conceito e nem compreendam a dimensão. René Spitz (1980) afirma que o diferente é que faz a criança perceber quantidades. Em fases mais avançadas, são estimulados a responder questões como: quantos anos você tem? Ou quantos moram em sua casa? E assim sucessivamente. O próprio sistema monetário nos coloca no campo da matemática, muitas pessoas mesmo sem ir à escola, conseguem realizar práticas de vendas e compras.

Dessa forma, realizar uma cartografia dos saberes matemáticos que estão imbricados nas práticas socioculturais de agricultores familiares possibilita outro olhar à educação e a pertinência da valorização das práticas educativas recorrentes no cotidiano desses sujeitos. Não procuro desvalorizar nem os saberes locais e nem os saberes escolares, mas introduzir a reflexão de que essas práticas educacionais possuem grandeza de propriedade que são apropriadas por esses agricultores e estão contidas em seu fazer diário, contribuindo até mesmo para uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa proposta por David Ausubel (apud MOREIRA, 1999) baseia-se em um princípio básico que implica que a educação escolar precisa partir de “o que o aluno já sabe”. Se considerarmos isso, e a partir daí, criarmos mecanismos para ensinar o que se propõe aos alunos, os resultados serão mais satisfatórios. Os vários temas de física, conceitos como atrito, força, gravidade, aceleração e outros são temas que no dia a dia os alunos vivenciam, o problema

³⁰ Concebidos também como conhecimento universal, porém são criticados pelas teorias pós-críticas pois estas consideram todo e qualquer tipo de conhecimento fundamental e de mesma relevância, tece crítica ao conhecimento hierarquizado (SILVA, 1999).

está na hora em que esses temas serão abordados em sala, muitas vezes o educador não apresenta ao aluno nenhum. A ligação do tema abordado com a sua vivência diária, assim o aluno deixa de se interessar pelo tema, ou então até compreende mais por pouco tempo, logo o aprendiz esquece pelo fato de não conseguir associar aquele conteúdo novo com o conhecimento que ele já possui.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 12) ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Haja vista que em parte estas práticas educativas são realizadas mediante a execução de suas atividades, como por exemplo, as práticas de trabalho. Muitos dos agricultores aprenderam realizando as tarefas com outro que continha os saberes precisos para sua realização.

Adorno (1995, p. 141) afirma que a educação não é “a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a ‘produção de uma consciência verdadeira”. Isto permite entender que as coisas precisam ter uma relação com a vida, ou seria uma coisa morta, sem sentido; a produção de uma consciência verdadeira sugere que se esteja produzindo mais do que “aprender fazer”, mas se aprender fazer, formando a consciência, que está para além da mera vida prática e pragmática.

Para Deleuze e Guatarri (2012, p. 34) “cada multiplicidade já é composta de termos heterogêneos em simbiose, ou que ela não para de transformar em outras multiplicidades de enfiada, segundo seus limiares e suas portas”. A educação de forma geral possui essa característica que os autores apontam como sendo respaldo de uma multiplicidade que ocorre em diferentes locais, com diferentes processos, numa relação de associação com o outro.

A multiplicidade da educação condiz com as mais variadas dimensões e, na condição de agente no mundo, pela qual o ser humano “se naturaliza, humaniza o mundo” (FREIRE, 1987, p. 7). Numa relação dialética o ser humano constrói saberes e os pratica. Forma saberes que muitas vezes são tidos como senso comum e não reconhecidos pelos saberes elaborados pela ciência.

Geertz (2008) apresenta a ideia de como o senso comum está imbricado no sistema cultural, a partir da ideia de bom senso. Para o autor, o bom senso não é algo que se pode dizer que está certo ou errado, a construção dele pertence ao conjunto de símbolos e valores que possui certa cultura, estes, por sua vez, foram realizados pelo ser humano.

A sociedade ocidental, na ansiedade de civilizar-se, foi deixando de lado muitos saberes, uma forma também de se distanciar do “ser animal”, instintivo de atos impulsivos e animais, do ser barbarizado. Esta é uma responsabilidade, culpa, da ciência positivista, da universidade positivista. Freud, em “O mal-estar na civilização” mostra isto com muita habilidade, como demonstra o excerto:

Durante as últimas gerações, a humanidade efetuou um progresso extraordinário nas ciências naturais e em sua aplicação técnica, estabelecendo seu controle sobre a natureza de uma maneira jamais imaginada. As etapas isoladas desse progresso são do conhecimento comum, sendo desnecessário enumerá-las. Os homens se orgulham de suas realizações e têm todo direito de se orgulharem. Contudo, parecem ter observado que o poder recentemente adquirido sobre o espaço e o tempo, a subjugação das forças da natureza, consecução de um anseio que remonta a milhares de anos, não aumentou a quantidade de satisfação prazerosa que poderiam esperar da vida e não os tornou mais felizes (FREUD, 1996, 107).

Freud (1996) ainda acrescenta a ideia de que esses avanços científicos possibilitaram muitas realizações, entretanto também se tornou a desgraça da sociedade, talvez por apontar uma satisfação ilusória frente a tantas fragilidades sociais, como a pobreza e/ou a sequelas que o sistema capitalista vem ocasionando.

Norbert Elias (2011) apresenta a ideia de que a civilização³¹ ainda é um processo inacabado. Porém, o ser humano civilizado, deixou de cultivar valores que de certa forma os tornam mais humanizados e menos individualistas, onde viver em comunidades dividindo é uma característica primordial para uma relação social menos desigual.

Com a desvalorização das práticas solidárias e comunitárias se fortaleceu cada vez mais a educação reproduzida pelo espaço escolar sob a perspectiva do cientificismo positivista, com estrutura curricular em que os saberes locais são muitas vezes excluídos, desmerecidos, isolados, ou distorcidos. Ao procurar evidenciar nos saberes locais a presença de saberes escolares, prioritariamente no campo da matemática. Ênfase e caracterização da educação no município de Altamira para que se compreendam os avanços e dificuldades que cercam o município e, em particular seus moradores do espaço rural.

³¹ O autor se refere ao processo em que modificou os costumes e criou as etiquetas sociais, que por sua vez ocasionou uma maior segregação social (ELIAS, 2011).

Na sequência apresento como se caracteriza também a educação no PA Assurini/ comunidade Sol Nascente, com o objetivo de situar tanto o contexto educacional, quanto a imbricação de outros saberes matemáticos e a implicação de possíveis mudanças nos saberes locais praticados pelos agricultores.

3.1 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA E NO PA ASSURINI/COMUNIDADE SOL NASCENTE

A educação no município de Altamira tem sido construída historicamente com muitas dificuldades, realidade vivenciada pela maioria das cidades do interior da Amazônia. Uma das dificuldades enfrentadas no início do processo educacional, nas primeiras décadas do século XX, foram a falta de infraestrutura adequada e professores capacitados de acordo com as exigências legislativas da época. Segundo Umbuzeiro e Umbuzeiro (2012, p. 313) as instituições de ensino particulares foram as primeiras que surgiram no cenário altamirense, alguns anos após foram transformadas em escolas públicas, estendendo o ensino até o meio rural.

Apesar de não ter o ano de referência, mas provavelmente após os anos 1910 quando se tornou município, o poder executivo sempre manteve escolas na sede municipal e algumas poucas espalhadas nos espaços rurais. De acordo com os autores a educação foi uma das preocupações constante dos gestores, mas na verdade pouco foi investido, até mesmo porque os recursos eram poucos para dimensão educacional que a realidade exigia (UMBUEIRO; UMBUEIRO, 2012, p. 313).

Entretanto, com a revolução de 1930, quando se instaurou a nova república, o interventor Magalhães Barata, promulgou que as escolas passassem a ser responsabilidade do Estado, o que não retirou o poder municipal de gestar a educação, seguindo os parâmetros e leis do Estado (UMBUEIRO; UMBUEIRO, 2012, p.313).

Nos anos de 1949 a 1955, funcionou a Escola Normal Regional, coordenado e ministrada por um grupo escolar nomeado Porfírio Neto. O grupo era formado por colaboradores “como o padre Guilherme Keel, o promotor público Fouad Darwich, Dr. Costa (também médico do hospital), professor Ubirajara Marques de Umbuzeiro e Laurinda Rodrigues” (UMBUEIRO; UMBUEIRO, 2012, p.314).

A partir de 1958 o Ensino Normal passou a funcionar no Instituto Maria de Matias e a ser orientado pelas Irmãs Adoradoras do Sangue de Cristo, grupo religioso que chegou a Altamira por volta 1937, a intenção era evitar a saída muitos jovens para a capital que iam em busca de estudo.

Altamira ganhou mais respaldo educacional, a partir de 1970, com o projeto Transamazônica, uma das políticas do planejamento era incentivar a educação, e assim propiciar aos filhos e filhas de imigrantes desde a educação básica, chamada de 1º grau, ao ensino de adultos que cursavam o Supletivo³², e também foi disponibilizado cursos profissionalizantes, como ensino de 2º grau. Para atender a demanda, houve construção de algumas escolas e ampliação de outras, como a construção da Escola Polivalente de Altamira, concluída em 1974 e a ampliação da escola D. Clemente Geiger, em 1975 (UMBUZEIRO; UMBUZEIRO, 2012, p.318). No entanto, pela distância em que muitas famílias ficaram ao longo da rodovia Transamazônica, muitas pessoas, como adultos e jovens, ainda permaneceram sem educação.

Atualmente, em Altamira, o ensino técnico profissionalizante, tem sido ofertado apenas pelo SENAI³³, com ensino de cursos como mecânica e marceneiro para jovens. Pelo Instituto Federal do Pará/ IFPA com vários cursos como habilitações em edificações, informática, organizador de eventos e saneamento básico, atendem ao público que já finalizou o ensino médio. Existem muitos cursos técnicos oferecidos pela rede particular, esses empreendimentos surgiram em um número maior nos últimos sete anos, também incentivado pela construção do Complexo Hidrelétrico de Belo Monte.

Há também os cursos oferecidos pelo SENAR, EMATER e SAGRI que atendem as populações que vivem no campo. Estes cursos buscam apresentar e ensinar técnicas para aprimoramento nas práticas de trabalho agrícola, como as que foram cartografadas nesse estudo.

Na realidade atual a rede municipal de ensino abrange a maior parte da população educacional, é considerada a maior em quantidade de escolas. Tal abrangência decorreu após a adesão do município, em 1998, a política de

³² Ensino supletivo é uma modalidade educacional que possui o objetivo de contemplar jovens e adultos que não concluíram o ensino durante a idade considerada adequada. Essa modalidade surgiu em 1960 com o professor Anízio Alves da Silva e a ideia foi ampliada a nível nacional.

³³ **MISSÃO INSTITUCIONAL:** Promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da Indústria do Estado do Pará e do País (SENAI-PARÁ, 2013).

municipalização do ensino fundamental, em que o município se responsabilizava pela educação desde a educação infantil até ao encerramento do ensino fundamental maior. Essa política foi implantada no governo de Almir Gabriel, em 1996. E três anos após, 1999, o Estado também municipalizou a educação especial, educação indígena e a educação de jovens e adultos.

A justificativa dessa mudança baseava-se, segundo o discurso oficial, em decorrência da urgente melhoria de qualidade do estado, cooperação e o planejamento educacional mútuo entre o estado e município, implantação de estruturas adequadas e envolvimento da comunidade em geral, em vista da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/FUNDEF que também priorizava a formação em nível superior de professores leigos da rede municipal de ensino que ministravam aulas na educação infantil, ensino fundamental, educação especial e educação indígena (PARÁ, 1998, p.2).

Com as novas políticas voltadas para a educação o planejamento educacional buscou projetar na educação a elaboração de metas, objetivos e ações voltadas para melhorar os níveis educacionais no município. Para elaboração desse novo projeto educacional municipal, o prefeito Domingos Juvenil assinou convênio com o Programa Escola Campeã do Instituto Ayrton Senna³⁴, esse programa dava suporte para projeção do ensino, auxiliando na elaboração de objetivos, metas e ações propensas a elevar o nível de educação do município³⁵.

Em 2005, com a reelaboração do programa, este passa a ser denominado “Programa Rede Vencer”³⁶ com o objetivo de reparar os fluxos etários entre séries e procura desenvolver habilidades como leitura e escrita e raciocínio lógico, como também busca a gestão de qualidade, fundamentados em metas exigidas para uma

³⁴ O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que pesquisa e produz conhecimentos para melhorar a qualidade da educação, em larga escala. Fundado em 1994, por desejo do tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna, o Instituto trabalha para desenvolver o potencial das novas gerações, ajudando estudantes a ter sucesso na escola e a ser cidadãos capazes de responder às exigências profissionais, econômicas, culturais e políticas do século 21 (INSTITUTO AIRTON SENNA, 2013).

³⁵ Para maior aprofundamento remeto ao trabalho de dissertação intitulado “Poder local e a gestão da educação municipal no contexto de Altamira-Pará” desenvolvido em 2007 pela Prof^a Dr^a. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo.

melhor eficiência em gestão, essas orientações são articuladas para que as ações propaguem a qualidade do ensino na rede pública municipal.

Para tanto, o programa contou com outros programas que contemplavam o Programa Rede Vencer, dentre eles: O programa “Se liga” e o programa “Acelera Brasil”, com o objetivo de correção sequencial das series; O programa o “Circuito Campeão”, seguindo ações que preparem melhor o aluno nas habilidades prioritárias como leitura e escrita, operações matemáticas e raciocínio lógico, como também uma compreensão mais fundamentada dos fenômenos científicos e sociais; e o programa “Gestão Nota 10”, direcionado aos gestores da escola, para que incentivem toda a escola a buscar elevar a qualidade do ensino-aprendizagem de “forma equitativa”, e articular os meios para as concretizam das ações pedagógica educacionais na condição de liderança (INSTITUTO AIRTON SENNA, 2013).

O Programa “Rede Vencer”, na perspectiva de regularizar e de possibilitar avanços de qualidade na educação do município, permaneceu como orientação de planejamento educacional até final do ano de 2012, não sendo mais renovado o contrato entre a Prefeitura Municipal de Altamira e o Instituto Airton Senna. De acordo com a Coordenadora Pedagógica Zulmira da Paz Carvalho da Silva, após onze anos de implantação, o Programa possibilitou uma estrutura educacional mais sólida, permitindo que o município elabore suas próprias metas, objetivos e ações educacionais pautada nos Parâmetros Nacionais e o Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação Brasileira.

Hoje Altamira possui um bom Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico/IDEB que ultrapassa as metas projetadas, descrita nos quadros 1 e 2:

Quadro 1: IDEB do município de Altamira – 1ª a 4ª série

Município	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ALTAMIRA	3.3	4.3	4.7	4.8	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6

Fonte: IDEB/INEP, 2013.

Quadro 2: IDEB do município de altamira – 5ª a 8ª série

Município	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ALTAMIRA	3.6	4.0	4.1	4.4	3.6	3.8	4.1	4.5	4.9	5.1	5.4	5.6

Fonte: IDEB/INEP, 2013.

Essas metas correspondem a uma infraestrutura municipal de ensino que corresponde ao número significativo de 107 escolas de Ensino Fundamental das quais 34 se localizam na área urbana, 50 na área rural e 23 nas áreas indígenas.

A rede municipal dispõe de 19 estabelecimentos educacionais infantis, entre creches e pré-escolas. Há 5 creches que atendem apenas a área urbana, 13 pré-escolas urbanas e 01 pré-escola na área rural. O que se torna peculiar observar é que há uma discrepância na educação infantil se considerarmos o número de escolas de Ensino fundamental, esse distanciamento se torna maior quando se observa a área urbana e rural na educação infantil, considerando a ausência de escolas de educação infantil e creche para esse meio.

No ano de 2012, a rede municipal de ensino atendeu cerca de 24.791 (vinte e quatro mil, setecentos e noventa e um) alunos, já no ano de 2013 esse número de matrículas³⁷ foi para 25.577 (vinte e cinco mil, quinhentos e setenta e sete)

Um dos impactos na educação salientado pela Coordenadora Pedagógica Zulmira de Paz Carvalho da Silva é de que nos últimos anos em decorrência da Construção do Complexo Hidrelétrico de Belo Monte há:

Muita procura, mobilidade (entrada e saída de criança), com isso aumentou o índice de reprovação. Pois, quando recebe um número elevado de alunos os quais não recebiam uma educação de acordo com o que veio sendo trabalhado pelo município, acabam tendo muitas dificuldades, e isto tem aumentado o nível de reprovação e repetência. Por exemplo, em 2012, recebemos transferência de 2.174 alunos e expedimos 2.410, isso no ensino fundamental. Ressaltamos que muitos abandonam a escola, mesmo pedindo a

³⁷ Esses dados foram apresentados pela Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Altamira, por meio da Coordenadora Pedagógica Zulmira de Paz Carvalho da Silva. Ressalta-se que a coleta de dados foi realizada em março de 2013, portanto números referentes a 2013 podem ter variação até o término deste.

transferência, isso quer dizer que não estão indo para nenhuma escola.

Quanto ao Ensino Médio público em Altamira coordenado pela 10ª Unidade Regional de Educação/ URE, vinculada a Secretaria de Educação do Estado do Pará. Está URE direciona o ensino médio em 18 escolas que estão distribuídas em oito municípios, como demonstra o quadro 3:

Quadro 3: Escolas de Ensino Médio – 10ª URE distribuídas por município

Município	Quantidades de Escolas
Altamira	09
Anapu	02
Brasil Novo	01
Medicilândia	01
Porto de Moz	02
Senador José Porfírio	01
Uruará	01
Vitória do Xingu	01
Total	18

Fonte: SEDUC – 10ª URE, 2013.

Como se pode perceber o número maior de escola de ensino médio se concentra no município de Altamira-PA, devido o número populacional ser maior. Entre as nove escolas localizadas em Altamira-PA, uma atende crianças com necessidades especiais, conhecida como E.E.M. ERC. Despertar para Vida, também vinculada à APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Além das escolas que atendem mais especificamente a demanda urbana, existe também um programa Sistema Modular de Ensino, conhecido como SOME que atendem os alunos do ensino médio das áreas rurais, este programa possui turma, por exemplo, na Agrovila Sol Nascente. As turmas pertencentes ao Programa SOME são vinculadas a uma escola urbana, no caso de Altamira-PA os alunos possuem vínculo com a Escola Estadual de Ensino Médio Nair de Nazaré Lemos, sendo que as aulas ocorrem em localidades mais próximas de onde os alunos moram.

Os professores do SOME que fazem parte da rede estadual se deslocam às comunidades onde estão as turmas, trabalham as disciplinas de forma intensiva, o que se denomina de sistema blocado. As aulas ocorrem somente em um horário,

porém os alunos cursam apenas uma disciplina de cada vez. O professor passa em média 15 dias a um mês, na comunidade, de acordo com a carga horária da disciplina.

Se observarmos o número de matrícula do ensino médio em Altamira-PA no ano de 2011(6.788 alunos) e do ano de 2012 (5.786), perceberemos que houve um número menor de matriculados. A explicação para a diferença de 1.002 alunos, segundo a técnica Pedagógica Rosangela Medeiros, vinculada a 10^a URE, essa redução de matrícula se deve ao menor número de matrículas no turno da noite, devido a procura de cursos de ensino médio com menor tempo de duração (supletivos), que são ofertados pelas redes particulares em que os alunos conclui o ensino médio em apenas 18 meses, permanecendo menos tempo em sala de aula.

De acordo com a Técnica Pedagógica, a procura por estes cursos decorrem da necessidade de emprego, que apresenta uma alta oferta nas empresas que estão construindo o Complexo Hidrelétrico Belo Monte, podendo também aproveitar os cursos técnicos que elas oferecem como capacitação para a obra.

Ao apresentar um breve histórico de Altamira, pode-se perceber que o município galgou por muitas dificuldades e deficiências, ao longo das décadas, por ter sido um município que vivenciou sucessivos projetos que viabilizam as questões econômicas, que, contudo, pouco contribuíram para a educação no município e região. Ainda que se reconheça que com o Projeto da Transamazônica se percebeu um incentivo maior para educação, com construção de escolas. Entretanto, apenas isso não foi suficiente para proporcionar uma educação de qualidade.

Atualmente a educação em Altamira, vivencia também os impactos da construção do Complexo Hidrelétrico de Belo Monte, perceptível na alteração do fluxo de entrada e saída de alunos nas escolas públicas e na maior procura por cursos de ensino médio na modalidade supletivo, ofertados pela rede privada, com conclusão em pouco tempo. Uma das condicionantes acordadas pelo Projeto Belo Monte, prevê a reestruturação de escolas como reforma, ampliação e construção, pouco, porém, tem sido realizado.

O que se percebe é que a educação básica não é uma prioridade, para as políticas públicas emanadas na região de Altamira, a não ser quando está relacionada a um retorno positivo às bases econômicas, como por exemplo, a necessidade imediata de mão de obra com qualificação profissional para desenvolver atividades técnicas, como atualmente se faz necessário à construção

da hidrelétrica. Não necessariamente almeja-se com tanta agilidade uma qualidade na educação que seja proporcionada à educação desde o infantil ao médio, como um direito permanente daquela população.

A política nacional propaga por “uma educação de qualidade”, porém, isso ainda está ocorrendo de forma lenta, as dificuldades ainda são muitas, a qualidade das formações oferecidas aos professores ainda é incógnita que geralmente apenas atendem metas dos dados quantitativos, resposta que não possuem uma verdadeira transparência da realidade.

Conseqüentemente, as crises que ocorrem na educação pública do município também se refletem, até mesmo com mais intensidade no PA Assurini.³⁸ Pelas suas especificidades, quanto à dificuldade de professores, de transporte escolar, até mesmo na oferta de merenda. A importância de frisar sobre a escola Sol Nascente é pelo fato de que todos os filhos das famílias que participaram da pesquisa, possuem vínculo com a escola da comunidade Sol Nascente.

A escola de Ensino Fundamental no PA Assurini, iniciou-se com uma estrutura simples em 1998 com turmas multisseriadas de 1ª a 4ª série (hoje 1º ao 5º ano), a partir de uma das práticas identificadas como participação política, em que por meio de reivindicações, os comunitários requereram do município a escola, denominada como Escola Municipal Sol Nascente. Em 2001, passou ser a escola polo do Projeto de Assentamento e disponibilizou a primeira turma de 5ª série (6º ano).

Atualmente, a escola possui uma boa infraestrutura, foi recém-reformada, e é uma das escolas que entrou nas condicionantes da construção da Hidrelétrica de Belo Monte. Possui oito salas de aula, uma biblioteca que também é sala de leitura, uma sala de diretoria, uma secretária, uma sala de professores, uma sala de vídeo, um refeitório, um depósito de merenda e uma cozinha. A figura 26 mostra a frente da Escola Sol Nascente após a reforma:

³⁸ As informações sobre a educação em nível de localidade, como a comunidade Sol Nascente e as comunidades em entorno foram coletadas por meio de um diálogo aberto com o Prof. Valdeci Texeira de Araújo, diretor da Escola Municipal Sol Nascente, maio de 2013.

Figura 26: E.M.E.F Sol Nascente, PA Assurini



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Dessa forma, a Escola Sol Nascente caracteriza-se uma escola nucleada que possui um quadro técnico de um diretor e um vice-diretor, duas coordenadoras, uma secretária, dois auxiliares de secretário, três vigias, duas merendeiras e cinco serviços gerais. Com essa estrutura atende da educação infantil (crianças com 5 anos) ao 9º ano, são cerca de 281 alunos, 104 do fundamental menor e 177 do fundamental maior, conta com um quadro de 13 (treze) professores, dos quais 4 (quatro) atendem o fundamental menor e 9 (nove) atendem o fundamental maior.

A escola Sol Nascente também administra seis escolas anexas, com um total de 167 alunos. Grande parte das escolas anexas funciona com turmas multisseriadas de 1º ao 5º ano, com exceção de uma que acolhe todo o fundamental (1º ao 9º ano). Porém, o Ensino Fundamental Maior funciona na forma de sistema modular: os professores, em geral, vêm da cidade e ministram toda a carga horário em poucos dias, em seguida retornam a cidade ou a outra escola no campo. As Escolas em anexo são demonstradas no quadro 4:

Quadro 4: Escolas atendidas pela Escola Sol Nascente

ESCOLAS ANEXAS	COMUNIDADE OU LOCALIDADE	Nº DE ALUNO FUND. 1º AO 5º ANO	Nº DE ALUNO FUND. 6º AO 9º ANO
EMEF. Novo Horizonte	Paratizinho I e II (fica a 10 km da balsa)	36	Não há turma
EMEF. Boa Esperança	Tv. Do Nenê: 3km Da comum. Sol Nascente	28	Não há turma
EMEF. São Francisco das Chagas	Com. Bom Sossego	22	Não há turma
EMEF. São Sebastião	Com. Cajá II	20	Não há turma
EMEF. Cristo Rei	Com. Cajá I	16	Não há turma
EMEF. Babáquara	Com. Babáquara	24	31
TOTAL		146	31

Fonte: E.M.E.F. Sol Nascente, 2013.

Nessas escolas de 1º ao 5º ano, há apenas um professor que trabalha com as séries simultaneamente. Algumas disponibilizam de merendeira, quando não há este funcionário é o próprio professor que prepara a merenda. Essas escolas são chamadas anexas devido terem dependência gestora, administrativa e de orientação pedagógica ofertadas pela escola matriz, no caso a Escola Sol Nascente. Por exemplo, das duas coordenadoras que estão vinculadas a escola, uma delas trabalha com as escolas anexas, realizando visitas periódicas para acompanhamento e orientação pedagógica.

Um das principais dificuldades apontadas pelo diretor é o transporte escolar e acesso ruim. Grande parte dos alunos perde muitas aulas, “tem aluno que não possui um mês³⁹ de aula devido à falta de transporte” (DIRETOR DA ESCOLA SOL NASCENTE, 2013). Segundo o relato do diretor e dos pais o transporte escolar está sempre quebrando, deixando muitos alunos sem acesso a escola.

Estava de manhazinha. Seis e quarenta ela saía. Daquela vez escutei aquela zoada de menino na estrada: “Mas rapaz! O carro

³⁹ Destaca-se que os dados foram coletados no final de maio de 2013, o que significa dizer a menos de um mês para acabar o semestre, há crianças ainda que não possuem um mês de aula.

quebrou”! Quando chegou... Não tem aquela ponte ali? As meninas morrendo de calor, na ponte, tudo a pé, porque o carro quebrou. O carro tinha caído no buraco lá e não tinha saído (A. F. ANDRÉIA ROSA, 2013).

O transporte escolar, geralmente, é feito em caminhões com uma cobertura feita de paus e lona e com bancos de madeira, não há nenhuma segurança. No entanto, devido ao acesso estes acabam sendo o único meio que pode transitar nas localidades, que em tempo de chuva ficam com o acesso mais prejudicado em decorrência de lama e buracos. Por isso, este transporte é um serviço terceirizado, a prefeitura repassa mensalmente um valor. Desse valor o dono do transporte paga combustível, manutenção, e alguns quando não podem dirigir pagam o motorista. A figura 27 apresenta um dos veículos que realiza o transporte escolar:

Figura 27: Transporte escolar



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Em meio a essas dificuldades, os pais não desistem e persistem para que seus filhos concluam os níveis escolares. Também muitos reclamam do fechamento de escolas anexas, como ocorreu na comunidade Nazaré, os pais ainda buscam a reabertura das escolas. Porém, segundo uma mãe e também militante do movimento de mulheres, Tereza Pereira, relataram que a escola foi fechada devido à estrutura está danificada, no entanto a Secretária Municipal de Altamira, não se comprometeu em reformá-la.

A agrovila Sol Nascente também possui a única escola de Ensino Médio no PA Assurini, a escola foi conquistada por mobilização da população local, construída

em 2007. A escola de ensino médio funciona com quatro salas de aula, uma secretaria, cozinha, refeitório, dois banheiros, tem espaço para biblioteca que não está funcionando, possui uma quadra esportiva que também é utilizada pelos alunos do ensino fundamental da escola Sol Nascente e comunidade. Como se dispõe nas figuras 28 e 29:

Figura 28: Escola de ensino médio na Comunidade Sol Nascente



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013

Figura 29: Quadra esportiva da escola Comunidade Sol Nascente



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

O Ensino Médio funciona com turmas de 1º ao 3º ano, pelo Sistema Modular de Ensino/SOME, os professores são concursados ou contratados pelo estado, Secretaria Estadual de Educação/SEDUC, a casa de apoio aos professores é alugada pela secretaria e localiza-se próxima à escola, cerca de 100 metros. Nessa casa o professor permanece alojado até o encerramento do módulo/disciplina que ocorre em dias seguintes.

Não há secretária e nem servente, a escola possui vínculo gestor diretamente com 10ª URE e os certificados são expedidos pela Escola Estadual de Ensino Médio Nair de Nazaré Lemos, que se localiza em área urbana.

Muitos jovens que concluem o Ensino Médio no PA Assurini deslocam-se para a cidade em busca de emprego ou de mais qualificação, considerando as dificuldades e ausência de ensino superior no projeto de assentamento para que continuem estudando. A vontade de continuar estudos é percebida no depoimento da agricultora Andréia Rosa “É quero que eles estudem, né. Não sei, conforme a condição que a gente for tendo aqui. Quando terminar aqui o médio, depois a gente bota eles pra cidade, pra continuar os estudos”.

Isso de alguma forma transpassa as fronteiras dessas dimensões locais e ocasiona mudança na organização da família, do trabalho e da própria comunidade. Como foi detectado nos saberes culturais, com a desmobilização das festas culturais.

São nessas instituições educacionais que se reproduzem o conhecimento científico que estimulam o ensino-aprendizagem desse conhecimento elaborado e reconhecido pela sociedade numa visão hierárquica e de superioridade. De acordo com Bourdieu (2002, p. 14) “o sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas”. Porém, destaco que esse tipo de visão segrega de forma dicotômica a realidade que ao ser analisada pode perceber o entrelace de toda forma de concepção que permeia as práticas socioculturais, sendo está necessária aos diferentes modos de vida.

Entretanto, é na escola que também se percebe outros saberes, aqueles que estão intrínsecos nos estudantes de determinada localidade. Pois, as crianças que moram na cidade são detentores de outros saberes pertinente ao seu cotidiano, outrora, as crianças do assentamento possui outro cotidiano, outra realidade que é

determinante para que apreenda outros saberes para que possam resolver situações-problemas do seu dia-a-dia.

Pertinente salientar é que nem tudo é aprendido na escola, e nem tudo se aprende em outros espaços, como o familiar. Mas, é imprescindível que haja uma conexão entre essas multiplicidades de *lócus* de saberes.

A matemática enquanto campo de conhecimento possibilita identificar os saberes provenientes desse campo, aqueles absorvidos no cotidiano escolar e aqueles concebidos nas relações socioculturais, como a prática de trabalho.

Ao apresentar o contexto da educação no município e da comunidade Sol Nascente, percebe-se que a educação ocorre com certas limitações estruturais e, possivelmente, metodológicas e didáticas. Lembro que não foi de interesse desse estudo buscar compreensão as práticas educativas escolares, porém o IDEB apresenta que por mais se que tenha registrado um crescimento, ainda está longe do almejado por uma educação de qualidade.

No entanto, por ser a escola um também um espaço que imbrica conhecimento e possuir um valor aos agricultores, pois possuem o interesse de propiciar aos seus filhos outras perspectivas de vida além da roça. O que muitas vezes eles não se dão conta é de que de alguma forma os saberes também apreendido na escola, como por exemplo, no campo da matemática estão imbricados em suas atividades.

O cotidiano do agricultor não insiste numa mesma rotina, mas pelos saberes que eles vão produzindo e reelaborando, e é nesse processo de construção e reconstrução que os saberes reproduzidos pela escola podem interferir, mesmo que indiretamente, por meio do saber dos filhos, ou devido ao acesso deles próprios a outras práticas educativas nas suas práticas produtivas e modos de vida cotidiana.

3.2 SABERES DA MATEMÁTICA NAS PRÁTICAS CULTURAIS

O cotidiano do agricultor familiar do PA Assurini é marcado, principalmente por práticas de trabalho, de religião e culturais, ricas em saberes locais e que dinamizam também as relações sociais. Netto e Carvalho (2011, p. 26) afirmam que “a vida é o conjunto de atividades que caracteriza a reprodução dos homens singulares que, por seu turno, criam a possibilidade da reprodução social”.

Lefebvre (apud MARTINS, 2008, p. 56) afirma que “o vivido é mais que isso: é a fonte das contradições que invadem a cotidianidade de tempos em tempos, nos momentos de criação”. O agricultor familiar no seu “fazer diário” pode romper muitas vezes com a rotina, construindo outra. A partir do momento em que há uma apreensão de outro saber, aspectos de outra cultura, há modificações em sua vivência.

Como, por exemplo, a matemática enquanto campo de saber está inscrita nos saberes locais e que se efetiva como expressão de práticas educativas, elaboradas por meio de raciocínio lógico, e exercitadas nas práticas cotidianas, podem contribuir para mudanças no cotidiano.

Isso ocorre porque a educação é uma dimensão social que procura nos preparar para vida em sociedade, desde o momento que nascemos somos colocados num plano educacional, e isso ocorre nas mais diferentes culturas. Comer, plantar, caçar, pescar são práticas que ao serem transmitidas realizam processos educativos. Brandão (2007) construiu uma definição sobre educação que conforme essa ideia:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Portanto, ao ampliar sua visão de mundo o agricultor utiliza certas noções matemáticas que são incorporadas nas práticas agrícolas locais, antes mesmo do contato com a escola. O agricultor Ednaldo Viana (2013) ao ser questionado sobre a relação do trabalho com o campo da matemática, constata que “só que a gente não vê nem observa isso, acha que não tem nada haver com matemática. Só depois que pára pra ver que realmente é uma matemática”.

O que corrobora com a ideia de Brandão (2007), ao enfatizar que a educação não ocorre em um único espaço e de uma única forma. Ela ocorre por toda a vida.

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (BRANDÃO, 2007, p. 9).

Assim, esse estudo apresenta exatamente alguns espaços e praticantes educacionais que de uma maneira ou outra se apropriam, transmitem e concretizam saberes. Por exemplo, o agricultor Antonio Pereira (2013) ao se referir ao pai como o “professor de agricultura”, percebe a dimensão educacional que integra suas práticas socioculturais. Foi com o pai que aprendeu as práticas de trabalho, foi ele quem transmitiu os saberes utilizados até hoje pelo agricultor, ainda que em momentos diferenciados tenha havido a introdução de outros saberes que reforçaram essa prática, como os saberes técnicos-científicos citados no capítulo anterior.

Dessa forma, os saberes culturais expressam parte da diferença entre as diversas culturas, diferentes saberes constroem uma riqueza cultural que somente pode ser compreendida a partir de um mergulho em determinada cultura. Os saberes que compreendem o universo do ribeirinho, em muitas vezes, são diferentes dos saberes do camponês, vice-versa, apesar de existir aproximação de saberes.

A forma como vivem e transmitem conhecimento, os caracterizam, os afirmam e são assim identificados. Os saberes constroem um laço entre indivíduos que se socializam, uma corrente transmitida de geração em geração, entre família e na comunidade. Portanto, os “saberes experienciais adquiridos no fazer cotidiano de homens e mulheres, que como seres de práxis, tornam-se atores sociais” (OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS, 2013, p. 9).

Os saberes culturais estão para além de conceitos pré-estabelecidos, se constituem por meio da ação e relação do ser humano, construtor de sua história. Pode relacionar o passado ao presente e estabelece uma ligação ao futuro, não é algo estático e homogêneo, é dinâmico. O depoimento explicita esse movimento:

É que a cada dia a gente nota coisas diferente que a gente não conhece, a gente aprende coisa diferente. Aí quando a gente não sabe, a gente vai atrás de buscar informação com quem sabe, né, de técnico, de pessoas que possam repassar pra gente. Porque na agricultura hoje, em todas as áreas que a gente mexe na agricultura hoje, a gente sabe que hoje tem uma grande perseguição de praga, né, de praga, de doença, e cada dia, aparece uma coisa aparece uma coisa diferente na agricultura. Coisas que a gente não conhece, não conhecia, não sabe como é que é. Aí tem que correr atrás pra não ter prejuízos, né (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

O depoimento indica que os saberes locais vão se constituindo de acordo com as necessidades cotidianas e relacionais. Porém alguns saberes permanecem,

não mudam de geração a geração. Vide, por exemplo, a questão do saber cultural sobre o efeito terapêutico do chá de camomila, que acalma os nervos, é um saber antigo, que é repassado às gerações seguintes. Outros mudam, conforme relatado:

Outra coisa é a pessoa diz que criar um jabuti, uns dizem que dá azar, outros dizem que jabuti dá sorte. Isso é coisa que nós enquanto criança podia ouvir. Mas só que de lá pra cá hoje, eu já não acredito muito nessa coisa mais não (A.F. DEUZENIR SOUSA, 2013).

Um saber que sofreu modificações, por exemplo, é de que a mulher quando está de resguardo (recém parida) não pode molhar a cabeça, hoje em dia poucas comunidades camponesas acreditam nisso, o banho hoje é tido como sinal de higiene e boa saúde. “A gente vai com o passar do tempo, descobrindo o que é bom, o que é ruim. O que é certo, o que é errado”, confirma o agricultor Antonio Pereira (2013).

Dois conceitos são interessantes para compreensão dos saberes, estes são referendados por Eric Hobsbawn e Terence Ranger (1997, 10), se trata de “costume” e “tradição”. De acordo como os autores, a tradição deve ser diferenciada do costume. Enquanto as tradições são invariáveis, o costume pode ser variável, pois não impossibilita as inovações e pode sofrer mudanças, que por sua vez, os costumes acabam por validar essas mudanças ao colocá-las em prática no dia-a-dia. Em depoimento o agricultor expõe a importância dos saberes da agricultura apreendidos com o pai:

Eu mantenho, porque a gente tem aquelas tradições que os pais vão passando pra gente, de pai pra filho, de filho pra frente, né. E assim foi. A gente tem aquelas tradição. O meu pai tem aquelas tradições, a gente acompanha ele, a gente vê que é certo (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Considerando que a sociedade vive em constante transformação “o costume não pode se dar ao luxo de ser invariável, porque a vida não é assim nem mesmo nas sociedades tradicionais” (HOBBSAWN; RANGER 1997, 10). Os autores ao exemplificarem os termos: costume e tradição constroem conceitos em que possibilita compreender a dimensão de cada um.

“Costume” é o que fazem os juizes; “tradição” (no caso, tradição inventada) é a peruca, a toga e outros acessórios e rituais formais

que cercam a substância, que é a ação do magistrado. A “decadência do “costume” inevitavelmente modifica a “tradição” à qual ele geralmente está associado (HOBSBAWN, 1997, 10).

Os costumes são efetivados como algo intrínseco no cotidiano, enquanto que a tradição são símbolos que perpetuam em forma de rituais. Os rituais como as festas folclóricas são tidos como tradição, no caso do estado do Pará, por exemplo, a prática da agricultura, da pesca, da caça é considerada uma tradição; e um dos costumes é comer farinha de mandioca nas principais refeições. Então, as tradições podem também simbolizar algum costume antigo que foi personalizado como tradição.

O que deve ser refletido, é que os saberes culturais construído ao longo da história que se eternizaram entre gerações, possuem ligação exatamente com os costumes adquiridos e praticados por nós, seres humanos.

Viver a partir de saberes, outrora tido como arcaico e ultrapassado, como fazer do seu relógio a posição do sol em relação com a terra, deduzir que por um barulho de um bicho irá cair chuva, por meio das fases da lua saber os melhores dias de ir caçar, pescar e plantar. Demonstra que estes saberes possuem sua profundidade e certezas, dão ao ser humano que os possuem uma locomoção e praticidade para viver em seu ambiente. Para eles, não há necessidade de muitos equipamentos tecnológicos para que se situem e criem uma relação de certa forma harmoniosa com a natureza, apenas que conheçam onde estão localizados.

Se fizermos uma comparação de como ainda vivem as ditas “populações tradicionais”⁴⁰ e como vivemos hoje em meio centro urbano cheio de avanço tecnológico, podemos observar que perdemos muito do nosso instinto, o que antigamente era chamando de “intuição”, “sexto sentido”. As facilidades das coisas possibilitaram que nessa sociedade capitalista ocidental, quanto mais integrado estamos, mais sobrecarregados ficamos. E certos valores são deixados de lado, como por exemplo, se importar com o ser humano, de sentir aversão das atrocidades que ocorrem diariamente. Deixamos de lado prazeres, como as refeições em família, coisas simples da vida.

Essa simplicidade da vida em muito é percebida no ser humano que vive no campo, lá o tempo é o “tempo”, tempo de plantar, tempo de colher, tempo de esperar, tempo de observar. Não se pode ir de encontro ao tempo, o tempo faz parte

⁴⁰ Ribeirinhos, Indígenas, quilombolas.

de suas práticas, de seu ritmo para viver. Essa sabedoria apenas quem vive consegue compreender e por em prática.

Nessa simplicidade a prática educativa está presente nas práticas socioculturais, aqui apresentadas, como, por exemplo, em cultivar, na realização de um culto, numa brincadeira de criança. Nesse sentido, no cotidiano do agricultor existe um processo educacional que o ajuda manter as características campestres, isto é, a forma de ver o mundo a partir da vivência do campo, que mesmo diante de alguns sofrimentos como o labor no sol escaldante, as dificuldades das estradas e em transporte, o sujeito do campo busca a cada dia sua sobrevivência e, assim produz cultura.

Paulo Freire (1996) compreende que todo conhecimento é algo praticável. Compreendendo a dimensão da educação do agricultor familiar, os saberes que possibilitam tais práticas agrícolas são apreendidos ao serem praticados. Portanto, possui importância a dinâmica sociocultural do campo.

Essa maneira de ver a educação nos remete a forma que a concebemos, pois acabamos por nos fechar na concepção de que ela é sempre aquela que “nos prepara à vida”, mas o que acabamos esquecendo é de questionar: para que vida estamos sendo preparados? É lógico que não existe educação neutra, como dizia Paulo Freire (1996), ela é intencional. A educação é uma maneira de reprodução do aparelho estatal, como afirma Althusser (1985, p. 58) que assegura quanto à submissão condescendente com as ideias hegemônicas. Parafraseando Brandão (2007):

Então é o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de saber e de ensinar a saber. Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma "todos" no educador (BRANDÃO, 2007).

A educação para os agricultores configura-se como uma dimensão que possibilita outras vivências e a compreensão de outros saberes. A ideia de educação é concebida como direito, como preparação para o futuro, como afirma a agricultora Cleonice Santos (2013) “uma perspectiva melhor de vida pra eles”. Há na educação

para os filhos uma expectativa de uma condição de vida melhor, para que eles não reproduzam a vida dos pais também:

Eu, a minha perspectiva é de uma vida melhor. E assim eu nem comento muito com ela como foi a minha vida, porque eu não quero assim que ela sofra sem ter passado por aquilo, né. Eu tive assim uma vida muito difícil. E eu quero assim que ela estude (A.F. DEUZENIR SOUSA, 2013).

Muitas vezes o que se percebe é o distanciamento da vida no campo em que a educação pode proporcionar, ao despertar em seus educandos as muitas possibilidades oferecidas além de sua realidade. Ao contrário dos valores que alguns lugares transmitem, como a igreja católica ao provocar a ideia de organização para que unidos possam buscar melhores condições de vida no campo, como foi percebido como saber da organização social.

Paulo Freire (1987, p. 39) defendeu que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nessa perspectiva, os saberes acumulados pela experiência assume enorme valor para o crescimento humano, e dá sustentação para a relação Ser humano-natureza-Ser humano, e possibilita a formação deste enquanto ser humanizado.

Pode se dizer que os saberes escolares fazem parte do que Foucault (2012) denomina como “arqueologia do saber”, considerando que eles são elaborados a partir do conhecimento acumulado historicamente, outrora tidos como verdades científicas. Para o autor saber compreende-se como

Conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não *status* científico (FOUCAULT, 2012, p. 219-20).

O autor reconhece que as ciências não compreendem todos os saberes, dentre eles os saberes locais⁴¹ apesar de fazer parte de uma prática discursiva que não se universalizou quanto ciência. Em suma, Foucault (2012, p. 220) define que “há saberes que são independentes das ciências (que são nem seu esboço

⁴¹ Considero como saberes locais, aqueles específicos de determinada população, por exemplo, os saberes das bezendeiras.

histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem um prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”.

De acordo com Chervel (1990) ao abordar o conceito de saber escolar, considera que ele possui uma expressão que:

Adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue contudo se infiltrar subrepticamente na cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 200).

A escola possui um contexto cultural próprio, além de ser um lugar de transmissão de conhecimento. Portanto, é um espaço que desencadeia confluências e conflitos entre os saberes escolares e os saberes locais, numa dinâmica que também constitui outros saberes voltados à vivência na escola. Então, a escola se torna uma dimensão cultural com saberes peculiares (FORQUIM, 1993).

Apesar de o saber escolar alcançar uma linguagem autônoma que se incorpora numa cultura global, ele embebece na fonte do saber científico, o que também é denominado como saber acadêmico. A seleção desses saberes escolares são didaticamente moldados para ser aplicados na dimensão escolar, haja vista que possui outra configuração enquanto lugar que expressa a dimensão social. Dessa forma, o saber escolar:

Designa o conhecimento relacionado com o ‘saber científico’ que está sendo ensinado, porém distinto deste último. Ele é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo e, como tal, abrange questões que surgem no ato do ensino, envolve conhecimento científico e saber cotidiano, além dos aspectos socioculturais relativos a cada situação (MONTEIRO, 2004, p. 86).

A partir do conceito apresentado por Monteiro (2004) sobre saberes escolares, é possível vislumbrar outra perspectiva de saber, aquele que se procede no cotidiano, por meio das práticas e situações geradas no dia a dia, conforme foi possível indentificar em relação aos agricultores do PA Assurini, em cuja realização de suas práticas de trabalho, incorporam muitos saberes, que em alguns momentos se aproximam ou, até mesmo dialogam com os saberes escolares.

Como um dos objetivos desse estudo é identificar os saberes da matemática no mundo do trabalho do agricultor, tomo esse campo como referência para apresentar e aprofundar os dados que serão aqui apreciados.

Apesar das famílias não registrarem por escrito sobre os gastos de sua produção, compra e venda. A matemática está intrínseca em quase toda as atividades, ela permeia a agricultura, como um cálculo técnico, em que o agricultor ao buscar plantar aleatoriamente pode ocasionar muitos aborrecimentos quanto o melhoramento da produção agrícola. A matemática pode ser compreendida como “um tipo de conhecimento cultural que todas as culturas geram, assim como geram linguagem, crenças religiosas, rituais e técnicas específicas de produção”(KNIJNIK, 2002, p. 35).

Assim se percebe que os saberes matemáticos estão inscritos ou subjacentes na forma como o agricultor cultiva, na produção do artesanato ou na criação de animais. Muitos desses saberes, os agricultores aprenderam no dia-a-dia do trabalho, são conceitos que não foram apreendidos na escola, apreenderam de forma prática com seus antepassados, como, por exemplo, o uso de medidas, como: alqueire, tarefa e hectare e a cubagem⁴² de terra. Saberes que são utilizados para definir um cultivo, um pasto entre outros. No depoimento⁴³ do agricultor João de Sousa (2013), percebe-se essa distinção entre saberes culturais e saberes escolares:

J: Não. Nem em escola não. Na escola não me ensinaram isso aqui. Isso aqui eu já preendi na agricultura, eu já fazia roça, o que não sabia, eu levava pra um técnico, pra uma pessoa que sabia cubar, ele me ensinou, né. Ele me ensinou, né. Que toda a vez tinha que levar pra uma pessoa fazer. Não, eu vou aprender. Aí eu pedi pra um cara me ensinar, e ele me ensinou.

A: Aí que eu quero chegar: o senhor percebe que tudo isso que o senhor me falou tem relação com matemática, né?

J: É, tudo com a matemática. A agricultura tudinha ela tem com a matemática.

A: Engraçado que tudo que o senhor me falou aí, aprendeu com o seu pai, aprendeu com alguém, mas nunca na escola?

J: Não, na escola não. Eu fiz o fundamental todinho, desisti no ensino médio. Mas nunca foi ensinado isso na escola, né. Não sei se ensinam hoje, né.

⁴² A cubagem é calcular a capacidade de determinado espaço para saber o quanto suporta, dando dimensão também de como organizar. Por exemplo, no caso da terra, saber a capacidade e organização para determinado plantio.

⁴³ Denomino no trecho do depoimento “J” para o agricultor João de Sousa e “A” para mim, que realizou a entrevista.

A: Na verdade na escola só ensinam as operações, do que o senhor apresentou, né?

J: Só ensinam as operações.

A: Que dá a noção do que o senhor tá falando aí, né?

J: É, a noção. Isso aqui é uma técnica que hoje que vem predominando já no mundo, né. Você sabe que todas as áreas usam a metragem. A matemática, ela tinha que ser ensinada de todas as formas.

A: Também acho.

J: Você ver as pessoas que são formadas em várias áreas aí, às vezes é até professor de matemática, mas não sabe fazer a cubação de uma madeira, nem de uma terra, né. Ele sabe todos os números, mas não aprendeu cubar.

A escola para o agricultor foi um espaço em que aprendeu muitas coisas como ler, escrever, os números e as operações matemáticas. No entanto, foi com o pai que aprendeu o que se poderia chamar de “matemática da agricultura”. Foi ele quem lhe impregnou os saberes contidos em sua prática, como o espaço entre um planta e outra, a profundidade de uma cova para colocar as sementes, e as mudas, fazer a delimitação de seu roçado. Esses saberes sempre estiveram presente no cotidiano do agricultor, hoje esses saberes podem ser denominados como saberes da agricultura que empregam alguns saberes matemáticos, mesmo aquele que nunca foi à escola, pratica saberes da matemática em seu cotidiano agrícola.

É verdade também que desde sempre a matemática esteve presente nas práticas agrícola, muitas vezes sem serem percebidas ou evidenciada, porque não havia um olhar, a preocupação com os saberes do cotidiano, isso devido à nossa formação segmentada. Atualmente, com o olhar e discussões pós-moderna admitimos que nas práticas podemos identificar os saberes escolares e outros saberes significativos. Nós, de fora, conseguimos de alguma forma, indentificar o uso do conhecimento da matemática naquela relação que o agricultor estabelece com a terra e com a natureza de um modo geral para desenvolver sua prática, para ele, era o saber necessário à reprodução da vida material e cultural , mas não deixa de ter a relação com a matemática.

Como exemplo, podemos destacar o sistema monetário que é uma linguagem da matemática praticada no cotidiano, como apresenta o agricultor Antonio Pereira (2013) ao referir-se à venda de sua produção “a gente vende quatro reais o quilo” e a agricultora Joelma Viana quanto à venda de seu artesanato “vendiam panos, vendiam panos de quinze reais, de doze”.

Para Brandão (2007, p.70):

É falso imaginar uma educação que não parte da vida real: da vida tal como existe e do homem tal como ele é. É falso pretender que a educação trabalhe o corpo e a inteligência de sujeitos soltos, desancorados de seu contexto social na cabeça do filósofo e do educador, e que os aperfeiçoe para “si próprios”, desenvolvendo neles o saber de valores e qualidades humanas tão idealmente universais que apenas existem como imaginação em toda parte e não existem como realidade (como vida concreta, como trabalho produtivo, como compromisso, como relações sociais) em parte alguma.

Além desse saber que caracterizamos como matemático, outros saberes foram identificados nas práticas cotidianas, como as noções de medidas de tempo, quantidade, capacidade, massa e de comprimento. Compreende-se que o ato de medir está relacionado ao ato de fazer comparação. As medidas orientam a produção agrícola, desde o plantio até o fazer a farinha. Como se pode perceber nos depoimentos:

Uma saca tem 60 quilos (quanto a embalar o cacau) (A. F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Então se você plantar a mandioca um por um, ela vai caber três mil e vinte cinco quilômetros, né (plantio da mandioca) (A. F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Cinco mililitros de nascido a caducando (quanto a vacinação de gado) (A. F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

Aí você coloca ela na água, com três dias tem que tirar (fazer farinha) (A. F. EDNALDO VIANA, 2013).

Para Houaiss (2000 apud SIMÕES, 2010, p. 95) a construção do saber pode ocorrer em três momentos “a) soma de conhecimentos adquiridos, sabedoria, cultura, erudição; b) Capacidade resultante da experiência prática; e c) prudência e sentatez ao agir, experiência”. As práticas educativas que estão presentes na dinâmica do trabalho do agricultor no assentamento, desenvolve-se em vários momentos, uma vez que o agricultor possui uma carga de conhecimento adquirido culturalmente, grande parte desse conhecimento é resultante da experiência que lhe dão habilidade para agir.

Essas práticas socioculturais como a do trabalho, realizada pelos agricultores familiares possuem saberes matemáticos que foram apreendidos em seu cotidiano,

mas que possuem relação forte com os saberes escolares. O autor D'Ambrosio (2007) considera que o cotidiano desses agricultores é carregado de saberes, por meio de suas práticas, e de suas realizações que eles compartilham e produzem conhecimento:

As distintas maneiras de fazer [práticas] e de saber [teoria], que caracterizam uma cultura, são parte do conhecimento compartilhado e do comportamento compatibilizado. Assim como o comportamento e conhecimento, as maneiras de saber e fazer estão em permanente interação.

Nessa interação do agricultor com o meio é que se torna possível identificar a noção de medida que foi apreendida na rotina da agricultura, por meio dos seus relatos sobre os procedimentos de sua prática de cultivo. Os saberes que implicam essa noção estão intrínsecos nos saberes da matemática, porém não são transmitidos pela escola, mas possuem uma relação com os saberes escolares matemáticos. O agricultor ao ser questionado sobre a formação espacial de sua roça, ele expõe os saberes matemáticos que estão vinculados a sua prática:

De tarefa, que tarefa é a mesma linha, né. Uma linha é uma tarefa. Um hectare é três tarefas e meia, né. Aí de tarefa já tem hectare e de hectare já tem alqueire, né. Se eu quero fazer, eu vou fazer sete tarefas, que corresponde a dois hectares, né. Eu só uso mais é tarefa. Poucas as pessoas que usam hectare, né. Hectare já é mais complicado, né. Aí você usa tarefa (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

A linguagem matemática utilizada pelos agricultores no seu cotidiano agrícola, como tarefa, alqueire e hectare, pode até parecer estranha no ambiente escolar, porém familiar para aqueles que executam suas práticas produtivas na roça, na terra. Essa noção de medida que foi apreendida por meio da experiência das gerações, utilizava como instrumento o próprio corpo, uma referência ainda mantida por muitos agricultores, como é notório em depoimento:

Aqui para roça a metragem é mais palmo e braça, né. Aqui a gente usa palmo e braça. Cinco palmos, um metro, uma braça é isso aqui que a pessoa mede, ou então isso daqui. Uma braça é um, dois metros e vinte, né (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

Essa noção matemática “mostra que ela é um produto do pensamento e das relações entre os homens e seu contexto. Mostra também que uma vez objetivado

esse conhecimento ele passa a formar e a interferir nas ações humanas” (SOUSA, 2010, p. 61). De acordo com o depoimento do agricultor João de Sousa, há necessidade de utilizar partes do próprio corpo para fazer as medições. Essa técnica tem sido utilizada por muito tempo na falta de um instrumento para medida de comprimento, como a trena. Ao buscar compreender de que forma era realizada essa medida, o agricultor Ednaldo Viana (2013) buscou expor em depoimento:

A: Esse negócio de braça, como é que vocês fazem?

E: Pegue um pedacinho de pau e estica o braço pra cima assim e corta. Lá onde dá a ponta do dedo. Uma (braça) é dois metros e vinte, isso. Porque aqui a gente não usa muito esse negócio, vai medir a roça, aí pega e corta lá a varinha.

A: E no palmo, como é?

E: No palmo, pode ser também. Rapaz, o meu é quase vinte e cinco centímetros o meu palmo. Conta quatro palmos para um metro.

Embora estes saberes matemáticos próprios da cultura do agricultor tenham sido apreendidos na convivência e na prática de trabalho, com o avanço dos saberes escolares, percebe-se nos depoimentos, relações entre saberes culturais e escolares, onde um explica o outro, e assim os compreende numa dinâmica de saberes mais universal. Como se pode detectar no depoimento:

Uma tarefa, que outros chamam tarefa, outros chamam de uma linha, né. Ela mede **três mil e vinte e cinco metros quadrados**, né. Então se você plantar a mandioca um por um, ela vai caber **três mil e vinte cinco quilômetros**, né. Se você for dar o espaçamento de *um metro por um metro*, dentro de uma tarefa, ela vai caber três mil e vinte e cinco pé, dentro de uma tarefa, entendeu?

Um hectare é equivalente a **dez mil metros quadrados**. Se for plantar a técnica um por um, igual planta, ela vai caber dez mil pé. Um alqueire são **quarenta e oito mil e oitocentos metros quadrados**, um alqueire. Se for plantar a técnica um por um, vai caber quarenta e oito e oitocentos pés, entendeu? (grifos meus) (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

Percebe-se que com o tempo ocorre uma mudança de concepção da noção de medidas. Essas mudanças aplicam também a incorporação do uso de outros instrumentos para a efetivação de medidas em relação ao uso da trena, não havendo mais a necessidade do agricultor utilizar o braço ou a mão, para a medição em braça ou em palmo, conforme relata o agricultor Ednaldo Viana (2013) “o certo é a gente medir com aquela trenzinha, mede a trena. Agora quando eu vou medir com a

varinha, eu meço com a trena mesmo. Já usa a trena, dois metros e vinte. Então, eu já corto ela aqui e meço”.

Nessa prática outro saber que se relaciona com a matemática é a noção de espaço, a partir deles mesmo e utilizando uma vara, que é medida a partir do próprio corpo como expressado anteriormente, assim limitam seu roçado, as tarefas permitindo um alinhamento na plantação. Essa noção é notória no depoimento do agricultor:

A gente faz mais ou menos uma baliza, faz baliza. Tira a vara, mede o tamanho mais ou menos assim, coloca no início e coloca no final as varas. Você tem mais ou menos um alinhamento. Faz balizamento, um balizamento pra as carreiras não ficarem muito passando uma pela outra, e ter uma noção na hora de plantar. Porque se não você começa plantar a primeira aqui, a segunda aqui tudo. Aí já vai ficar esse canto aqui perdido, vai ficar sem plantar. Aí quando você vai plantar, aí já fica tudo desalinhado, bagunçado (A.F. JOÃO DE SOUSA, 2013).

A formação da roça, geralmente se configura em um retângulo o que nos apresenta dentro dos saberes matemáticos, a noção de figuras geométricas. Que além da roça é percebida no artesanato do crochê. A atividade artesanal requer uma noção do que é uma forma geométrica para a confecção dos adereços em linha. As figuras 30 e 31 apresentam essa noção tanto no cultivo quanto no artesanato:

Figura 30: Roça de milho: representa a forma geométrica retangular



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Figura 31: Crochê em linha: representa a forma geométrica quadrangular



Fonte: Andreany dos Santos Silva, 2013.

Outros saberes matemáticos provenientes da escola são as operações matemáticas simples como a subtração e a multiplicação, que apesar das

dificuldades do processo ensino-aprendizagem⁴⁴ conseguem realizá-las, até mesmo mentalmente. O agricultor Antonio Pereira (2013) ao ser questionado quanto alguns raciocínios lógicos, expressou os resultados condizente ao solicitado:

A: Se eu quisesse tirar trinta de cem?

A.P.: Daria setenta, né.

A: E quatro vezes setenta?

A.P.: Quatro vezes setenta, duzentos e oitenta, não é isso?

A porcentagem constitui um saber matemático utilizado bem frequentemente pelos agricultores, por exemplo, ao realizar vendas de sua produção. Este saber matemático possui vínculo de aprendizagem propiciado tanto pelo cotidiano dos saberes local quanto o espaço escolar. Como se pode perceber no depoimento do agricultor Antonio Pereira (2013), ao salientar onde aprendeu realizar a porcentagem:

Rapaz, essa porcentagem a gente aprendeu mais assim com pessoa que mexe com metro, mexe com metragem. Por exemplo, quando eu vou vender mercadorias eu já sei, né, o total que dá em dinheiro. Um saco de farinha, a gente vende hoje a duzentos e oitenta na rua, a gente já sabe o preço por saca, essas coisas assim. Essas coisas de cabeça mesmo. É quase coisa assim. Aí a gente estuda também, né, a gente estudou. A gente aprende com os professores de matemática. Assim a gente vai aprendendo, né.

Ao identificar estes saberes matemáticos, ora transmitidos por meio de práticas educativas escolares, ora apreendidos por práticas educativas das práticas locais, percebe-se que a matemática como também outros saberes, se torna algo transdisciplinar. A transdisciplinaridade é também uma característica do método deleuzeguattarriano, pois consideram as multiplicidades que se dão em todos os pontos e conexões, estas promovem outras multiplicidades (DELEUZE; GUATARRI, 1995a).

A diversidade que existe quanto à cultura brasileira, apresenta as mais diferentes situações de produções de saberes, seja ela na prática do cultivo, na prática do fazer farinha ou na escola. O que não pode se limitar é o olhar apenas ao ambiente escolar como transmissão de saberes. A escola é um espaço muito

⁴⁴ Em relato o agricultor apontou que houve dificuldades no processo de ensino-aprendizagem: “É, a gente estudou pouco em matemática, meu professor era muito ruim em matemática pra ensinar, não era bom” (A.F. ANTONIO PEREIRA, 2013).

importante para a sociedade, mas não deve ser isolada de outros espaços de saberes. Precisamos reconhecer que o ser humano sempre produziu conhecimento e transmitiu antes mesmo da existência da instituição escolar.

A sociedade precisa reconhecer que até mesmo nas atividades humanas tidas como tradicionais, ou tidas como ultrapassadas, as práticas educativas simbolizam um “reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (MORIN, 2002, p. 47). Ampliar a visão quanto às práticas que buscam a humanização e que a relação do ser humano com o outro simboliza uma das mais antigas e segura prática educativa.

Tardif (2002, p. 255) ao discutir saberes docentes define que estes “englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Dessa forma, desloco também esse conceito as práticas socioculturais dos agricultores, que de alguma forma se tornam “professores” ao instruir seus filhos a realizar as atividades que são inerentes ao seu cotidiano.

Procurar compreender a matemática é buscar situá-la para além da educação, é perceber que os saberes nesse campo do conhecimento, circulam numa dimensão que envolve praticidade. Trata-se de um saber contextualizado, porque é na vida corriqueira que se desenvolve os saberes matemáticos como quantificar, ordenar e codificar. Eu diria que a matemática, ou qualquer campo de conhecimento, não deve ser compreendido isolado do cotidiano. Esses saberes estão sempre sendo praticados, pois permeiam a vida social. O ato de educar é também a “missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2002, p. 93).

De acordo com Moreira (1997, p. 22-26) em Monteiro (2003, p.11) a escola possui o saber que está interposto ao processo educativo, este saber busca a superação do senso comum. Mas no senso comum muitas vezes estão imbricados saberes primordiais à sobrevivência cultural de uma determinada população. Isto ocasiona conflito de saberes, porque muitas vezes os saberes considerados eruditos são impostos à outra cultura. Nesse sentido, Claude Grignon (2008, p. 184) apresenta que “a transmissão dos saberes não se realiza nunca em estado puro, de forma independente daquilo ao qual estão associados”.

Portanto, os saberes matemáticos estão presentes nas práticas socioculturais. Por sua vez, possuem saberes matemáticos alguns absorvidos por meio de práticas educativas do cotidiano do agricultor e outras é atribuída à escola. O que se pode perceber é que a confluência desses saberes possibilita ao agricultor a dinâmica não só do seu espaço, mas também do mercado e social.

CONCLUSÕES

Os caminhos traçados, os sujeitos revelados, as aspirações e escolhas que incorporaram este estudo, possibilitaram alcançar os resultados apresentados, discutidos e que informam conclusões que são destacadas neste item. A opção por uma metodologia que defendesse um estudo qualitativo e transversal tornou cada passo e informação, o desvelar da dinâmica social e cultural do agricultor familiar, sujeito da pesquisa.

Desse modo, ao buscar enfatizar o estudo em teóricos que abordassem as categorias cultura, saberes locais, saberes escolares, cotidiano e prática sociocultural, possibilitou a apropriação dos discursos realizados com os agricultores familiares de forma análoga, como também deu mais propriedade a discussão.

O cotidiano vivido pelas famílias do PA Assurini, mas precisamente na comunidade Sol Nascente, é organizado em torno de suas práticas socioculturais, especificamente do trabalho, da religião e da cultura, no sentido amplo. Para eles o campo significa “vida”.

Nesse sentido, a pertença das terras devolutas se deu de forma posseira, não houve nenhum conflito agrário, apenas demorou para que o INCRA reconhecesse as terras como assentamento e delimitar as fronteiras, os lotes⁴⁵. Mas todos já haviam construído o seu vínculo histórico com o campo, filhos de agricultores, tornaram-se agricultores, herdaram saberes provenientes das práticas agrícolas, práticas de seus pais.

Os resultados indicam que todos os sujeitos entrevistados possuem um nível de escolarização. O que nos faz compreender que também tiveram acesso aos saberes escolares. No entanto, para todas as famílias, mesmo aqueles pais que não concluíram toda a educação básica, a educação é concebida como possibilidade de outra vida para os seus filhos. O que me faz constatar que por mais que goste (ou seria adaptados) do cotidiano no campo, o futuro para seus filhos está fora desse espaço.

A cartografia dessas práticas sociocultural possibilitou não só identificá-las, mas compreender a sua dinâmica e, portanto, perceber os saberes imbuídos nelas. Ela revela que no âmbito desses saberes existe a imbricação de outros saberes

⁴⁵ De acordo com o Ferreira (2010) Lote significa para esse texto a “porção de terra, autônoma, que resulta de loteamento (q. v.) ou desmembramento (q. v.), e cuja testada é voltada para logradouro público reconhecido ou projetado”.

como os escolares e os técnico-científicos. Como também foi possível verificar as possíveis relações com o saber escolar no campo da matemática. Dessa forma, esse estudo também possibilitou outro olhar as relações que ocorrem no campo.

De acordo com os dados coletados e apresentados, as inúmeras práticas socioculturais identificadas, como as práticas de trabalho: cultivo, criação de animais, criação de peixe, caça, pesca, produção de farinha e o artesanato, envolve a família e possibilita ao agricultor tecer a cada dia uma rotina diferente, de acordo com os seus a fazeres e o tempo, que por ventura influencia na prática que irá desenvolver.

A família se torna não só parte integrante, mas essencial à existência desse modo de vida. Este por sua vez, sofre instabilidade ao que concerne à saída de muitos jovens na perspectiva de empregabilidade no meio urbano, estimulado pela construção do Complexo Hidrelétrico Belo Monte. A construção da Hidrelétrica em Altamira modificou não só o cotidiano da cidade, mas interferiu também no campo, os momentos de convivência e lazer, constitui a prática cultural, que eram organizados pelos jovens, sofreu uma estagnação na comunidade, como também, implicou na falta de mão de obra para a realização das atividades agrícolas, considerando que a família é administradora da propriedade.

Diante dos resultados, as práticas são aquelas em que seus pais realizavam e apreendida na convivência e nas orientações ao realizar as práticas de trabalho junto ao “pai”, avô, mãe e avó, entre outros mais velhos. O contexto familiar é o primeiro meio social em que a criança vivencia práticas educativas, a partir delas são elaborados/apropriados os saberes, que possivelmente são ampliados pelas outras relações sociais, como a escola.

As tradicionais práticas de trabalho também sofrem mudanças estabelecidas pelas leis ambientais, como ser reservada uma parte de preservação de mata na propriedade, sendo proibido desmatar toda ela. Dessa forma, os agricultores acabam por se adequar a outros meios para trabalhar a terra, por exemplo, a mecanização.

É na prática da convivência que realizam mutirões, em que pode constatar que nesses há trocas de saberes, dessa forma os mutirões além de manifestar solidariedade, também manifesta prática educativa em que mutuamente aprendem um com o outro.

Ao mapear os saberes locais que orientam e dinamizam as práticas de trabalho, religião e cultura (convivência e lazer), pude delinear os decalques que se firmam no cotidiano e que são necessários a vivência no campo. Por sua vez, o campo apresenta o movimento em que os saberes locais também sofrem mudanças a partir da contribuição dos saberes escolares e dos saberes técnicos. As mudanças sociais, mesmo que num ritmo diferente, exige também mudanças na maneira em que vivem.

É pertinente dizer que os saberes imbricados nas práticas de trabalho são aqueles que se desenvolveram com a apreensão das técnicas de trabalho, mesmo sendo rústicas. Esses saberes vêm se firmando e resistindo de geração em geração, como os saberes do “fazer farinha” e do cultivar. Como o cotidiano é algo dinâmico, não fica alheio as mudanças de pensamentos social, por exemplo, existe o saber ambiental, o zelar os recursos do meio, ainda que esse saber seja estimulado pelas políticas ambientais.

Nas práticas religiosas se consolidam saberes que ao serem transmitidos reforçam valores. Entretanto, essa prática também possibilita uma organização na comunidade, de alguma forma são incentivados a buscar benefícios à localidade. E essa organização já lhes possibilitou muitas vitórias. A religião para eles é alimentar a fé em Deus, buscar a salvação obedecendo às leis divinas.

A cultura atrela a convivência e o lazer na comunidade, aprendem a respeitar o outro, a tolerar as diferenças, mesmo religiosa. O lazer ocorre nas brincadeiras infantis tradicionais e estas transmitem saberes, é no brincar que a criança aprende a se relacionar, a trabalhar em equipe e a respeitar o outro. O jogo de futebol envolve jovens e adultos de ambos os sexos, o que evidencia a valorização de gênero feminino, compreendendo a sua igualdade de sexo, ao menos nessa dimensão de convivência.

As práticas educativas permeiam todas as práticas socioculturais, são elas que possibilitam as outras gerações aprenderem os saberes que estão imbricados nas práticas do trabalho, religiosa e da cultura. Em geral, esse processo ocorre por meio da experiência, do fazer prático, da oralidade e da observação. Isso permite a perpetuação dos saberes e a imbricação de outros, sejam eles escolares, técnico-científicos ou religiosos.

Os saberes locais são fundamentais às realizações das práticas socioculturais. Estes possuem uma riqueza cultural em que se percebe a

singularidade do agricultor familiar. Ao transmitir esses saberes a outras gerações o sujeito do campo propõe que certas características se tornam ainda existente e presente no cotidiano do campo.

A imbricação de outros saberes demonstra a dinâmica cultural que os sujeitos do campo vão produzindo em sua existência. Estes saberes são estimulados pelas necessidades em que o agricultor familiar se depara diante das situações geradas ora pela própria natureza, ora pela dinâmica política, econômica e social.

No entanto, procuram manter vivo saberes existentes em muitas gerações, como, por exemplo, os tradicionais da pesca e da caça, estes vem resistindo ao longo do tempo as mudanças sociais.

As análises das relações entre práticas socioculturais, saberes locais e saberes escolares, frisando o campo da matemática, mostram que o agricultor, incorpora em sua prática saberes matemáticos, que nem sempre são trabalhados na escola formal. Trata-se de saberes pertinentes às suas práticas de trabalho, por meio dos quais conseguem cultivar, criar gado, vender, comprar, sem que haja grande prejuízo monetário ao agricultor.

Dessa forma, o saber matemático está para além do espaço formal da sala de aula, uma vez esses saberes transmitidos pela escola se incorporam nas práticas da vida cotidiana. Como também os saberes matemáticos locais são passados por meio de práticas educativas peculiares a esse cotidiano como, por exemplo, a observação e experimentação. Percebe-se também que ao praticar a criança aprende com mais intensidade, isso pode implica em sugestão para que as escolas busquem tornar o ensino mais praticável.

As constatações apresentadas possibilitam verificar que nas práticas socioculturais e os saberes locais, podem ser compreendidas como forma de educação. No cotidiano do campo, o agricultor se realiza e produz sua cultura. Os saberes escolares da matemática não estão à margem de suas práticas, são permanentemente presente, intrínsecas. E contribuem para que ele possa realizar a dinâmica da agricultura.

Essas questões apresentadas possui relevância ao ampliar o olhar para essas características peculiares e significativas do cotidiano do agricultor no campo. Por isso, tenho como expectativa de que esse estudo seja o ponto de partida para aprofundamento de outras discussões e reflexões, pois como demonstrei no estado

da arte, poucos trabalhos buscam evidenciar os saberes escolares nas práticas socioculturais no campo.

Por fim, acredito que esse estudo contribui para a visibilidade do sujeito do campo e suas práticas que estão imbricadas de saberes, por sua vez reforçam a identidade do agricultor familiar, além de ser uma contribuição ao campo teórico.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, C. **Populações caiçaras e o mito do bom selvagem**: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2000, V. 43 Nº 1.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.
- ALBUQUERQUE, M. B. B. **Práticas educativas da religião do Santo Daime**. Revista Cocar. Belém, v. 1, nº 1, p. 99-110, jan/jun. 2007.
- ALBUQUERQUE, M. B. B. **Modalidades de usos e saberes do cipó Cabi**. Saeculum. Revista de História. João Pessoa, jul./dez. 2012.
- AMAZONIA. Governo não irá negociar com índios que ocupam Belo Monte. Notícias 07/05/2013. Disponível em <http://amazonia.org.br> Acesso em 07 de maio de 2013.
- ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro e Editora, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BENTES, R. Um novo estilo de ocupação econômica da Amazônia: os grandes projetos. In. PARÁ, Secretária de Estado de Educação. **Estudos e problemas amazônicos**: história social e econômica e temas especiais. 2ª Edição. Belém, CEJUP, 1992.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOURDIEU, P. **Entrevista concedida a Maria Andréia Loyola**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.
- BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: Les éditions de minuit, 1988.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 49ª impressão da 1ª edição. São Paulo, Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, C. R. Sobre a tradicionalidade rural que há em nós. In: OLIVEIRA, A. U.; MARQUES, M. I.M. (orgs.) **O campo no Século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.326 de 24 de Julho de 2006.** Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. 2006.

BURKER, P. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Goes de Paula. 2ª ed. Ver. e ampliação. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAMPOS, C. J. G. **MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO:** ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev Bras. Enferm., Brasília (DF) 2004 set/out; 57(5):611-4.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintração e Ana Regina Lessa. 4ª ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, V. M. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de educação. v. 13, n. 37, jan-abr, 2008. p. 45-56.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R.. **Pesquisa qualitativa:** análise de discurso *versus* análise de conteúdo. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17> Acessado em 26 de agosto de 2012. p.679-684.

CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J.P. **Cotidiano:** conhecimento e crítica. 9ª ed. – São Paulo, Cortez, 2011.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. 18ª ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas.** In Revista Brasileira de Educação, v.11, nº 31, 2006, p.7-18.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 2, 1990.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciência humanas e sociais:** evolução e desafios. In. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, nº 002. Universidade do Minho, Braga – Portugal, 2003. p. 221-236.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais.** 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em www.senado.gov.br/legislacao/.../con1988/CON1988...1988/index.shtm Acesso em 24 de março de 2013.

CUNHA, M. C. **Populações tradicionais e a convenção da diversidade biológica.** Estudos Avançados, v.13, n.36, p.147 – 163, 1999.

CUNHA, M. B. **Movimentando o binóculo**: das análises que imobilizaram às falas que interrogam, a fala dos excluídos. São Paulo: Papyrus. 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Vol. 1. São Paulo – SP, Ed. 34, 1995a.

DELEUZE, G. GUATARRI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Vol. 2. São Paulo – SP, Ed. 34, 1995b.

DELEUZE, G. GUATARRI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Trad. de Suely Rolnik. Vol. 4. São Paulo – SP, Ed. 34, 2012.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989.

ELIAS, N. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. Disponível em http://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Mandioca/mandioca_sem_iarido/plantio.htm. Acesso em 22/11/2013.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Mini Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 8ª. ed. Curitiba-Paraná: Positivo Editora, 2010.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed.-São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREYRE, G. O homem situado no trópico, matarraça e morenidade. In: FREYRE, G. **Seleção para Jovens**. Rio de Janeiro-José Olympio, 1971.

GEERTZ, C. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Trad. Vera Mello Joscelyne. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRIGNON, Claude. **Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular**. In. SILVA, T. T. (ORG.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HÉBETTE, J. **A questão da Terra**. In. PARÁ, Secretária de Estado de Educação. **Estudos e problemas amazônicos: história social e econômica e temas especiais**. 2ª Edição. Belém, CEJUP, 1992.

HERRERA, J. A. **Desenvolvimento capitalista e realidade da produção agropecuária familiar na Amazônia Paraense**. 344 f. Tese (Doutorado) Instituto de Economia. Universidade de Campinas. Campinas- SP, 2012.

EMPRESA BRASILEIRA DE INFRAESTRUTURA AEROPORTUÁRIA/INFRAERO. **Anuário de 2011**. Disponível em <http://www.infraero.gov.br/index.php/br/estatistica-dos-aeroportos.html> Acesso em 22 de janeiro, 2013.

INSTITUTO AIRTON SENNA. **PROGRAMAS**. Disponível em http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_gestaonota10.asp Acesso em 20 de junho de 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. **Histórico**. Disponível em www.ibge.gov.br/cidadesat. Acesso em 16 de março. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em www.ibge.gov.br/cidadesat. Acesso em 24 de Outubro de 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **Censo Demográfico, 2010**.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, **Relação de Beneficiários, 2012**.

JAPIASSU, H. **O problema epistemológico da verdade**. Caderno SEAF ANO I, Nº 1, agosto de 1978.

JUSBRASIL, **Conceitos**. Disponível em: www.jusbrasil.com.br. Acesso em 12 de setembro 2013.

KLÄUTER, D. E. Bispo do Xingu. **"Mensagem de Abertura"**. In. SEVÁ FILHO, A. O. (org.). *Tenotã-mo* - alertas sobre as consequências dos projetos hidrelétricos no rio Xingu. São Paulo, International Rivers Network, 2005. p. 9-12.

KNIJNIK, G. **O saber popular e o saber acadêmico na luta pela terra**. *Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. Educação Matemática em Revista. Ano 9, n. 1, p. 27-39, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo, Ed. Ática, 1989.

LOUREIRO, B. P. **O Plano de Integração Nacional de 1970 e as rodovias na Amazônia:** o caso da região amazônica na política de integração do território Nacional. Disponível em http://www.usp.br/fau/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/6t-alun/2010/m10/10-loureiro.pdf Acesso em 02 de março de 2013.

MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de.; TEXEIRA, E. Prefácio – Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas: algumas reflexões. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de.; TEXEIRA, E. (Org.) . **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na pesquisa em Educação.** Belém: EDUEPA, 2011.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. 16ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.

MAUÉS, R. H. **A ilha encantada:** medicina e xamanismo numa comunidade de pescadores. Belém: UFPA, 1990.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, A. M. **Os professores de história ainda são necessários?** in Revista Nossa História, Ano I, Número 5, Março de 2004, pp. 85-87.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A Inteligência da Complexidade.** São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, O. C. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** In: MINAYO, M.C.S.(org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes 1994.

OLIVEIRA, F. R. C. **Religião e Participação Política:** considerações sobre um pequeno município. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. e-cadernos. CES, 13, 2011. pp. 36-63.

OLIVEIRA, I. A. (ORG.). **Cartografia de Saberes:** representações sobre religiosidade em práticas educativas populares. Belém, EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, I. A. de; SANTOS, T. R. L. dos (Orgs.). **Cartografias de saberes:** representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular. Belém: EDUEPA, 2007.

PARÁ, Secretaria Executiva de Educação (SEDUC). **Municipalização do Ensino Fundamental de Altamira**. Convênio de Nº 0002/98 – SEDUC, publicado no D.O.E. Nº 28.671, de 11 de março de 1998.

PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL/PETI. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/delegacias/sp/peti-programa-de-erradicacao-ao-trabalho-infantil/> Acesso em abril de 2013.

QUEIROZ, D. T. et all. **Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: conceitos e aplicações na área da Saúde**. Rev. Enferm. UERJ, abr/jun, 15 p.276-83 Rio de Janeiro, 2007.

QUINTANEIRO, T. Émile Durkheim. In: QUINTANEIRO, T; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. **Um toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2ª ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

QUINTANEIRO, T; BARBOSA, M. L. de O. Max Weber. In: QUINTANEIRO, T; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. **Um toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2ª ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RODRIGUES, D. S. S. et. al. Cultura, cultura popular Amazônica e a construção imaginária da realidade. In: OLIVEIRA, I. A. de; SANTOS, T. R. L. dos (Orgs.). **Cartografias de saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular**. Belém: EDUEPA, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

SAHLINS, M. D. **Cultura e Razão Prática**. Tradução: Sérgio Tadeu de Niemayer Lamarão; Ver. Técnica Luis Fernando dias Duarte. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003.

SALVADOR, C. C. (org.). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANCHEZ, W. L. **Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual**. São Paulo: Paulinas, 2005.

SANTANA, N. C. **Palavras Soltas**. Altamira-PA: Editora da UFPA, 2006 (Coleção literatura paraense - poesia).

SCOTT, J (Org). **Sociologia: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

SENADO. Portal de Notícias **05/04/2013**: Senadores criticam descompasso em Belo Monte. **Disponível em** <http://www12.senado.gov.br/noticias> **Acesso em 03 de maio 2013**.

SENAI. SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Missão Institucional. Disponível: <http://www.senaiPAorg.br/> Acesso em 20 de abril de 2013.

SILVA, C. do S. S. da. **Casas de farinha: espaço de (con)vivências, saberes e práticas educativas.** 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SILVA, M. D. T. **Estudos Amazônicos: O Pará em questão.** 4ª edição. Belém-PA: Fundação Biblioteca Nacional, 2003.

SILVA, M. das G. da. **Práticas Educativas Ambientais, Saberes e Modos de Vida Locais.** Revista Cocar v.01 nº 01 p. 47 a 57. Jan./ Jun. 2007.

SILVA, M. das G. da.; SILVA, C. SILVA ; DINIZ, F. P. S.; PONTES, L. M. Cartografias e método(s): outros traçados e caminhos metodológicos para a pesquisa em educação. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de.; TEXEIRA, E.(Org.) . **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na pesquisa em Educação.** Belém: EDUEPA, 2011.

SILVA, M. das G. da; TAVARES, M. G. da C. **Saberes Locais e Manejo Sustentável dos Recursos da Floresta.** ENCONTRO DAS ANPPAS, 3., Brasília, 2006.

SILVA, M. das G. da. **Práticas culturais e territorialidades da pesca artesanal na “região das ilhas” de cameté.** Disponível em <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT18-393-324-0100903210328>. Acesso em fevereiro de 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÕES, M. L. **Os Saberes Pedagógicos dos professores do Ensino Superior: o cotidiano de suas práticas.** Tese (Doutorado). UFPB. João Pessoa, 2010.

SOUSA, M. R. de. **A cultura ribeirinha entre o saber local e o saber global numa visão etnomatemática.** 103 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Instituto de Educação Matemática e Científica. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Belém, 2010.

SOUZA, C. A. M. de. **A estrada invisível: memórias da Transamazônica.** 264 f. Tese (Doutorado). Departamento de História. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

SPITZ, R. **Primeiro Ano de Vida.** 2ª Edição, Ed. LMF, 1980.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

TIBBALI, E. F A.; JORGE, L. E. **A Etnofotografia como meio de conhecimento no Campo da Educação.** Rev. Habitus, v. 5, nº1 p. 63-76. Jan./Jun. 2007.

UMBUZEIRO; A. U. B.; UMBUZEIRO, U. M. **Altamira e sua História.** 4ª edição. Belém: Press, 2012.

WOORTMANN, E. F. O saber tradicional camponês e inovações. In: OLIVEIRA, A. U.; MARQUES, M. I.M. (orgs.) **O campo no Século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

VELHO, O. G. **Frentes de expansão e estrutura agrária**: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

VELHO, O. G. **Capitalismo autoritário e campesinato**: um comparativo a partir da fronteira em movimento. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais – www.bvce.org, Rio de Janeiro, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este Trabalho **consiste em cartografar as práticas socioculturais do trabalho, religião convivência, dinamizadas pela população assentada da comunidade Sol Nascente, PA Assurini, no município de Altamira/PA, identificando a presença ou não dos saberes escolares da matemática.**

O que você precisa autorizar a pesquisadora é a realização de uma entrevista com questões semiestruturadas sobre um breve diagnóstico sociocultural da Comunidade Sol Nascente. Serão analisadas as respostas às questões com o objetivo de compreender as percepções, interpretar e constatar os problemas mais frequentes sobre as práticas socioculturais. Com vistas a propiciar uma maior evidência do cotidiano de áreas de assentamento. **Para evitar a preocupação de que seus dados sejam divulgados, deixo claro que as informações obtidas têm como única finalidade a pesquisa e que os resultados obtidos serão descritos de forma codificada, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação.**

A acadêmica responsável por esta pesquisa é Andreany dos Santos Silva, que pode ser encontrada à Cidade Nova 8 WE 34-A, nº 312. Ananindeua-PA Fone: (93) 91398889. Caso não seja localizada, a orientadora da pesquisa, Dr^a. Maria das Graças da Silva, poderá encontrada à Trav. *Djalma Dutra*, s/n. CEP: 66113-010. Bairro: Telégrafo. Fone: [91] 3299-2200 (Geral) 3299-2202 (Gabinete).

A qualquer momento **você pode desautorizar a pesquisadora** de fazer uso das informações utilizadas. Não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo.

Declaro que compreendi as informações que li ou que me foram explicadas sobre o trabalho em questão. Discuti com a pesquisadora Andreany dos Santos Silva, sobre minha decisão em participar desse estudo, ficando claros para mim, quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Ficou claro também, que minha participação não tem despesas. **Concordo voluntariamente em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízos ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, ou no meu atendimento nesta pesquisa.**

Altamira-PA, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do participante ou seu representante legal

Caro Pai/Mãe/Responsável,

Busco seu consentimento para que seu filho(a) seja envolvido em estudo relacionado as Práticas Educativa do PA Assurini, Altamira-PA

O estudo intitula-se: **Práticas educativas e Saberes práticos de Agricultores Familiares do PA Assurini, Altamira-PA**. Com o objetivo de Cartografar práticas do trabalho, religião, convivência e lazer, percebendo os saberes que os orientam e dinamizam essas práticas e identificar possíveis relações com o saber escolar no campo da matemática de agricultores familiares no PA Assurini.

Envolverá registros em áudio, e imagens (fotografias), na casa de farinha. Os jovens e crianças poderão ser gravados e fotografados enquanto conversarem e interagirem durante suas atividades cotidianas. O nome das crianças e jovens não aparecerão nos relatos, escritos da pesquisa.

Como abordagem ética da pesquisa asseguro-lhe que:

- As crianças estarão realizando suas atividades cotidianas de maneira usual.
- As crianças ou jovens não serão identificadas ou chamadas pelo nome.
- As fotografias só serão usadas para propósito de pesquisa.

Andreany dos Santos Silva
Responsável pela pesquisa

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

Concordo () Não concordo () (por favor, risque ao que se aplicar), em deixar meu filho: _____

_____participar do estudo conduzido pela mestranda Andreany dos Santos Silva.

Entendo que os registros de áudio, desenhos e fotografias só serão utilizados para fins de pesquisa e acadêmicos.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

Sujeitos da Pesquisa: Agricultores Familiares do PA Assurini

Entrevistados: Cônjuge

Perfil do Entrevistado:

1. Nome: _____
2. Idade:
3. Local de Nascimento:
4. Endereço atual:
5. Profissão:
6. Estado Civil:
7. Religião:
8. Há quanto tempo mora na comunidade?
9. Antes morava aonde?
10. A sua família trabalhava em que?
11. Tem filhos? Quantos?
12. Ao todo quantos moram em sua casa?
13. Quantas vezes por semana você se desloca à cidade?
14. Qual a finalidade desses deslocamentos?
15. Que tipo de transporte utiliza nos seus deslocamentos?

Práticas do Trabalho do campo:

1. Quais atividades você desenvolve como trabalho? Esse trabalho é formal ou informal? Onde e com quem você aprendeu?
2. Além dessa atividade o/a senhor/a faz ainda: agricultura () Pesca () criação de animal () criação de peixe () caça. Como e com quem você aprendeu? Como é realizado essa(s) tarefa(s)?
3. Dos produtos que você cultiva, qual é o que dá mais rentabilidade a sua família?
4. Quando o senhor vai plantar, como prepara a terra e sabe o espaço entre uma muda e outra (ou semente e outra)? Como sabe que tem essa medida? Onde você aprendeu?
5. Se vier uma pessoa inexperiente e deixar um espaço curto o que pode acontecer? Como você orienta?
6. Qual é a medida que você usa para definir sua roça? (Tarefa, hectar, linha...) O que é essa medida? Onde aprendeu? Você percebe que existe uma relação com a matemática?
7. O que o senhor utiliza como ferramenta para executar essa(s) atividade(s)? Essas ferramentas o senhor consegue onde? Quanto custa?
8. Quem participa dessa(s) atividade(s)? Como ajuda?

9. Qual o destino de sua produção? Como negocia? Você vende em saca, em arroba, litro...?
10. Sua família pratica algum tipo de artesanato? Como é confeccionado? Onde aprendeu? Quem sabe e ajuda a fazer? Como você ensina?
11. Na sua concepção, as atividades que desenvolve no campo pode desenvolver algum tipo de educação/ensinamento? Qual ou quais?
12. Você produz farinha? Descreva o processo de produção (descascar, ralar, espremer, (descascar, ralar, torrar etc.)? Foi difícil? Demorou? Ainda está aprendendo? Como? **(Somente para quem produz farinha)**.
13. Descreva o seu dia a dia no lote.

Práticas Religiosas:

1. O Sr (a) pratica alguma religião?
2. Qual é a sua religião? Desde quando e de que modo participa dela?
3. Como optou por essa religião? Por quê?
4. A sua religião influencia em sua vida pessoal? Por quê?
5. Quantas vezes, você e sua família, vão à igreja ou participa de reuniões por mês?
6. Como é que essas reuniões ocorrem? Que tipo de conhecimento vocês utilizam para realizá-las? Como participa?
7. Quais são as atividades que pratica dentro da religião?
8. Descreva uma dessas celebrações?
9. Para o senhor o que é a fé? O que é pecado?
10. Quais manifestações religiosas existem em sua comunidade?
11. Qual a religião que parece ser predominante?
12. Você observa conflitos entre as religiões locais? Se sim, quais?
13. Qual o santo (ou os santos) homenageado(s) em sua comunidade?
14. Qual o período da festa? Você participa? Se sim, de que modo?
15. Qual a programação da festa? (levantamento de mastro, procissão, ladainha, novena, brincadeiras – pau de sebo, quebra pote, pescaria....);
16. Qual o significado dessa festa para você?
17. O que o santo homenageado significa pra você?
18. Você conhece algum rezador, benzedeiro, curandeiro?
19. Quem? Onde ele (a) trabalha?
20. Você já precisou recorrer a algum curandeiro? Se sim, por quê?
21. As pessoas da comunidade procuram o curandeiro? Em que situações?
22. Em sua cidade ou comunidade existe algum lugar considerado sagrado pelos moradores? Qual? Onde? Por quê?
23. Conhece algum elemento da natureza (planta, animal, mineral) considerado sagrado na cidade/comunidade? Se sim, pra que é utilizado?
24. Em sua casa, utiliza algum elemento da natureza como 'proteção' espiritual? Que elemento? Como é utilizado?
25. Considera algum livro sagrado ou importante? Qual? Você o lê com frequência?

26. Usa algum objeto (amuleto) para lhe trazer sorte? Qual? Como utiliza?
27. Além do amuleto, utiliza outro tipo de proteção espiritual? Qual? Como utiliza?
28. Tem algum santo de devoção? Se sim, qual? Usa sua imagem dele? Onde?
29. Conhece algum ritual de preparação para a morte?
30. Como a comunidade vela seus mortos?
31. Durante o velório o que é feito para passar o tempo?
32. Ante, durante ou depois do sepultamento, há algum tipo de ritual de encomendação alma para um descanso em paz? Quem realiza? Por quanto tempo e como é realizado esse ritual (reza)?
33. Já ouviu falar dos rezadores que encomendam almas? Há algum na sua comunidade? Se sim, perguntar:
 - 3.3.1 Quem são eles? Trabalham em grupos ou individualmente?
 - 3.3.2 Existem rezas diferentes para cada tipo de morte?
 - 3.3.3 Esses rezadores saem em procissão pela comunidade?
 - 3.3.4 Já participou de alguma procissão para os mortos?

Práticas de convivência e lazer:

1. Viver em comunidade é importante? Por quê?
2. Em que sentido a comunidade contribui em sua vida e de sua família?
3. Como é sua relação com a comunidade, vizinhos? Há conflitos? Como são resolvidos?
4. Vocês fazem prática de mutirão?
5. O Sr (a) participa de alguma associação? Como é sua participação?
6. Como se dá a participação dos produtores nos cursos técnicos oferecidos pelo (SINDICATO, EMATER, INCRA...)?
7. Que tipo de conhecimento(s) pode-se aprender na convivência em comunidade?
8. Que tipo de atividade (agrícola, lazer, festa, produção de farinha) faz junto com seus vizinhos?
9. Que tipo de atividade seus filhos realizam?
10. Que tipo de lazer/diversão você e sua família possuem?
11. Que tipo de brincadeira e diversão seus filhos gostam?
12. O que é permitido por vocês aos filhos?
13. E o que não é permitido aos filhos?
14. Qual é a prioridade: estudar ou contribuir com os trabalhos em casa e na propriedade? Por que essa prioridade? Qual é a perspectiva de futuro para os seus filhos?
15. Como era antes e depois da escola? Em que a escola mudou nessa rotina?
16. Quem geralmente corrige os filhos? Que tipo de orientação vocês utilizam?
17. Quem geralmente acompanha os filhos na escola, tarefas escolares?
18. De que forma você ajuda? Como você se sente diante do conhecimento que seus filhos estão obtendo? Você consegue acompanhar? Quais são as dificuldades?

19. Como lembram desses conhecimentos? Como lidam com seus filhos hoje?
Como lembram das coisas do seu tempo ao analisarem a vida escolar de seus filhos hoje?
20. O que antes você acreditava por que te ensinavam e agora com mais conhecimento você tem outra explicação?

APÊNDICE C

MODELO DE MATRIZ ANALÍTICA

IDENTIFICAÇÃO		DEPOIMENTOS				
Nº	SUJEITOS	PRÁTICA	CATEGORIA	SABERES	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Av. Djalma Dutra s/n
66030-010 Belém - PA