

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



**Rosenildo da Costa Pereira**

**SABERES CULTURAIS E PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO  
DA ESCOLA RIBEIRINHA**

**Belém - PA  
2016**

**Rosenildo da Costa Pereira**

**SABERES CULTURAIS E PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA  
ESCOLA RIBEIRINHA**

**Dissertação apresentada como requisito  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação no Programa de Pós-Graduação  
em Educação – Mestrado em Educação da  
Universidade do Estado do Pará.**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças  
da Silva.**

**Belém  
2016**

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

---

Pereira, Rosenildo da Costa

Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha. /Rosenildo da Costa Pereira. Belém, 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2016.  
Orientador: Maria das Graças da Silva

1. Educação rural – Abaetetuba (PA). 2. Escolas ribeirinhas – Abaetetuba (PA) 3. Prática de ensino. II. Título.

CDD: 21 ed. 370.91734

---

Rosenildo da Costa Pereira

**SABERES CULTURAIS E PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA  
ESCOLA RIBEIRINHA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças da Silva.

Data da Defesa: 24/02/2016

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_ - Orientadora

**Profa. Dra. Maria das Graças da Silva**  
Doutora em Planejamento Urbano e Regional – UFRJ  
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

\_\_\_\_\_ - Membro Interno

**Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira**  
Doutora em Educação – PUC - São Paulo  
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

\_\_\_\_\_ - Membro externo

**Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu**  
Doutor em Educação – PUC - Rio de Janeiro  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dedico este trabalho aos meus pais, **Durval Santos Pereira** (*in memoriam*) que repentinamente partiu, mas deixou em cada um de seus quatro (4) filhos um legado de muita sabedoria, aconselhamento e humildade com que devemos tratar as pessoas e principalmente por ter nos proporcionado momentos maravilhosos de brincadeiras e companheirismo e **Rosa da Costa Pereira**, que dedicou e ainda dedica sua vida para cuidar dos filhos e por compartilhar momentos especiais com cada um de nós. Eles que não tiveram a oportunidade de estudar, mas investiram na escolarização dos filhos dando oportunidade para crescerem na vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, coragem e sabedoria necessária para viver em sociedade, superando os obstáculos da vida e, sobretudo possibilitando terminar este trabalho.

Ao meu pai (*in memoriam*) que sempre me incentivou a estudar, e quando precisava dele estava pronto para fazer o que solicitava. Apoiava tudo que fosse para o bem dos filhos.

À minha mãe que sempre quis que vencêssemos na vida. Percebia que a educação era o caminho para conseguir este objetivo. Por isso, sempre nos apoiava a estudar.

À minha esposa, amiga e companheira, Isonete do Socorro Sardinha Perna, que sempre me incentivou nesta nova fase da vida. Sobretudo, por cuidar de nosso filho nas minhas ausências para o curso de mestrado.

Ao meu filho Raul Vitor Perna Pereira, que ficava sem a minha presença quando tive que cursar o mestrado.

Aos meus irmãos, Rosilene da Costa Pereira, Rosivaldo da Costa Pereira e Rosinaldo da Costa Pereira, que sempre deram o prazer das boas brincadeiras. Por estarem sempre comigo mesmo nos momentos mais difíceis da vida, sempre apoiando um ao outro.

Aos meus sobrinhos Jailson Pereira dos Santos, Rodrigo Pereira dos Santos, Josilene Pereira dos Santos, Maria Isabella Barreto Pereira.

À minha orientadora, Professora Maria das Graças da Silva, pelas valiosas orientações e sugestões para a melhoria do texto da dissertação, principalmente por possibilitar que um sujeito do campo/ribeirinho ingressasse em um curso de mestrado.

Aos meus colegas mestrandos da 9º turma, que me fizeram viver momentos importantes de troca de experiência e pela amizade construída com cada um nestes dois anos de curso.

À professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pela humildade, competência e companheirismo com seus educandos do mestrado. Por aceitar participar da minha banca de qualificação e hoje da defesa, dando sua valiosa sugestão para a melhoria do texto.

Ao professor Waldir Ferreira de Abreu, que se dispôs a participar da minha banca de qualificação e também na defesa da dissertação, contribuindo efetivamente com o aperfeiçoamento do trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) pela competência em dinamizar as aulas e orientações junto aos alunos.

Trabalhar com diferentes saberes significa em primeiro lugar não hierarquizá-los, nem considerar que eles são propriedade somente dos educadores, ou dos educandos. Todos somos detentores de saberes e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los por meio da partilha e da produção coletiva de novos saberes (CALDART, 2004, p. 29).



## RESUMO

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, 2016.

Esta pesquisa intitulada “Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), especificamente na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, busca contribuir com a educação no contexto territorial Amazônico, particularmente com a educação de populações ribeirinhas. Orientou-se pela seguinte pergunta-problema: De que forma as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo contribuem para a incorporação de saberes culturais local na prática docente? Objetiva de forma geral analisar possíveis interações entre prática docente de uma escola ribeirinha e os saberes culturais local. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos metodológicos adotados foram a construção de cartografia de saberes do universo cultural ribeirinho dos moradores do Assentamento São João Batista, no município de Abaetetuba, Estado do Pará, por meio da etnografia, também foram adotados para contribuir no mapeamento desses saberes, a entrevista semi-estruturada, observação, conversas informais e pesquisa documental. Após a construção da cartografia buscou-se examinar na prática educativa dos professores da escola ribeirinha local, se os saberes mapeados estavam presentes ou não na prática docente. Com base nos resultados, conclui-se que os saberes culturais do Assentamento movimentam o universo ribeirinho local. Porém, na prática docente se observou que esses saberes são inseridos, de forma superficial e assistemática, uma vez que a relevância dada pelo professor ainda é pelos conhecimentos escolarizados (científicos). Entretanto, já se há uma valorização desses saberes na escola pesquisada, podem ser que a formação dos professores em uma pedagogia própria (são professores oriundos do Curso Pedagogia das Águas), fez com que os saberes aparecessem, mesmo ainda não sendo aquele esperado para a educação do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Saberes culturais. Prática docente. Escolas Ribeirinhas.

## ABSTRACT

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Cultural and Educational Practice knowledge in the context Riverside School**. 2016. 184 f. Dissertation (Master of Education) - University of Pará(UEPA),Belém,Pará,2016.

This research entitled "Cultural Knowledge and Teaching Practice in School Context riverfront" submitted to the Program of Graduate Studies in Education (Master) of the Pará State University (UEPA), specifically in the Cultural Knowledge Line of Research and Education in the Amazon, seeks to contribute to education in the territorial context Amazon, particularly the education of coastal communities. He was guided by the question-problem: How the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools contribute to incorporate local cultural knowledge in teaching practice? generally aims to analyze possible interactions between teaching practice a riverside school and local cultural knowledge. This is a qualitative research, whose adopted methodological procedures were building mapping of the cultural universe knowledge riverside residents of the settlement St. John the Baptist in the town of Abaetetuba, State of Para, through ethnography, were also adopted to contribute to the mapping of this knowledge, the semi-structured interview, observation, informal conversations and documentary research. After the construction of cartography we sought to examine the educational practice of the local riverside school teachers, if the mapped knowledge were present or not in the teaching practice. Based on the results, it is concluded that the settlement of cultural knowledge move local riverine universe. However, in teaching practice it was observed that these knowledges are inserted, superficial and unsystematic way, since the relevance given by the teacher is still the educated knowledge (scientific). However, since if there is a recovery of knowledge in the research school can be the training of teachers in their own pedagogy (are from teachers Course Pedagogy of the Waters), meant that appear knowledge, have not even being the one expected for the education field.

**Keywords:** Rural Education. Cultural Knowledge. Teaching practice. Riparian Schools.

## LISTA DE SIGLAS

AGROPALMA - Empresa Produtora de Óleos e Gorduras Vegetal

ALBRAS - Alumínio Brasileiro S.A

ALUNORTE - Alumina do Norte

AMIA - Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba

ARQUIA - Associação dos Remanescentes de Quilombo de Abaetetuba

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COFRUTA - Cooperativa de Fruticultores de Abaetetuba

CUBT - Campus Universitário do Baixo Tocantins

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAECS - Faculdade de Educação e Ciências Sociais

GEPESED - Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e educação do campo

GRPU - Gerência Regional do Patrimônio da União no Pará

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICED - Instituto de Ciências da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará

IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

IMAZON - Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia

INCRA - Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA - Ministério de Desenvolvimento Agrário

MORIVA - Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba

MST - Movimento dos Sem Terras

PAE`s - Projetos de Assentamentos Agro-Extrativistas das Ilhas de Abaetetuba

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGED - Programa de Pós - Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PTDRS - Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Baixo Tocantins

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação do Pará

SEIR - Secretaria de Estado de Integração Regional

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba

SPU - Serviço de Patrimônio da União

STTR - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

UHE - Usina Hidrelétrica de Tucuruí

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Z-14 - Colônia dos Pescadores

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Perfil dos servidores da escola-----	<b>47</b>
<b>Quadro 2</b> - Números de alunos, com dados de aprovação e reprovação-----	<b>49</b>
<b>Quadro 3</b> - Quantitativo de habitantes das cidades da região do Baixo Tocantins-----	<b>67</b>
<b>Quadro 4</b> - Total de alunos matriculados na educação municipal de acordo com o Censo Escolar-----	<b>82</b>
<b>Quadro 5</b> - Configuração dos Projetos de Assentamentos Agro-extrativistas das Ilhas de Abaetetuba (PAEs)-----	<b>86</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### MAPAS

<b>Mapa 1</b> – Localização da Amazônia Internacional-----	<b>59</b>
<b>Mapa 2</b> – Mapa da Amazônia Legal-----	<b>60</b>
<b>Mapa 3</b> – Mapa da Região de Integração Tocantina-----	<b>65</b>
<b>Mapa 4</b> – Mapa com Localização do Brasil, Pará e Abaetetuba-----	<b>71</b>

### FOTOGRAFIAS

<b>Foto 1</b> – Ribeirinho coletando miriti-----	<b>18</b>
<b>Foto 2</b> – Casa de ribeirinho entrevistado-----	<b>18</b>
<b>Foto 3</b> – Ribeirinho apanhando açaí-----	<b>18</b>
<b>Foto 4</b> – Casas do Assentamento São João Batista-----	<b>90</b>
<b>Foto 5</b> – Casa do Assentamento-----	<b>90</b>
<b>Foto 6</b> – Início do Assentamento-----	<b>91</b>
<b>Foto 7</b> – Como os ribeirinhos se denominam-----	<b>95</b>
<b>Foto 8</b> – O matapi como instrumento de pesca-----	<b>97</b>
<b>Foto 9</b> – Prática de pesca artesanal no Assentamento-----	<b>97</b>
<b>Foto 10</b> – Agricultores desbulhando o açaí no Assentamento-----	<b>101</b>
<b>Foto 11</b> – Coleta de miriti nas águas do Assentamento-----	<b>101</b>
<b>Foto 12</b> – Peconha de açaí de fibra vegetal-----	<b>107</b>
<b>Foto 13</b> – O uso do instrumento sapato para extração do açaí-----	<b>108</b>
<b>Foto 14</b> – Peconha construída com coratá de folha da palmeira do açaí-----	<b>110</b>
<b>Foto 15</b> – Peconha construída com a folha verde da palmeira-----	<b>110</b>
<b>Foto 16</b> – Peconha construída com saca de farelo-----	<b>111</b>
<b>Foto 17</b> – Ribeirinho coletando miriti no quintal-----	<b>116</b>
<b>Foto 18</b> – Ribeirinho coletando miriti no rio-----	<b>116</b>
<b>Foto 19</b> – Vila Tio Bitá, com barcos atracados ao porto e árvores de miritizeiro sobre as demais árvores-----	<b>117</b>
<b>Foto 20</b> – Procedimento usado para amolecer o miriti-----	<b>119</b>
<b>Foto 21</b> – Trabalho em mutirão na comunidade-----	<b>120</b>
<b>Foto 22</b> – Trabalho de limpeza de poço de peixe-----	<b>120</b>
<b>Foto 23</b> – A união presente no trabalho de mutirão na comunidade São João Batista-----	<b>123</b>

<b>Foto 24</b> – Pesca de matapi-----	<b>126</b>
<b>Foto 25</b> – Pesca de rede artesanal-----	<b>126</b>
<b>Foto 26</b> – Isca de pesca preparada com a folha de aninga-----	<b>130</b>
<b>Foto 27</b> – Isca de pesca preparada com sacola plástica-----	<b>130</b>
<b>Foto 28</b> – Isca de pesca preparada com recipiente plástico-----	<b>130</b>
<b>Foto 29</b> – A poqueca amarrada sobre a boia do matapi-----	<b>131</b>
<b>Foto 30</b> – Ribeirinha retirando (despescando) o matapi-----	<b>133</b>
<b>Foto 31</b> – O despescar o matapi-----	<b>133</b>
<b>Foto 32</b> – Ribeirinho pescando (demonstração de produto rede pronta)-----	<b>134</b>
<b>Foto 33</b> – Escola ribeirinha São João Batista-----	<b>136</b>
<b>Foto 34</b> – Alunos do ensino fundamental da escola São João Batista em sala de aula-----	<b>138</b>
<b>Foto 35</b> – Caderno de aluno do 5º ano da escola-----	<b>154</b>
<b>Foto 36</b> – Caderno de aluno do 4º ano da escola-----	<b>155</b>
<b>Foto 37</b> – Caderno de aluno do 3º ano da escola-----	<b>156</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>2 MOTIVAÇÕES E PERSPECTIVA DA PESQUISA</b>	<b>19</b>
2.1 REFERENCIAIS TEÓRICOS DE ANÁLISE	38
<b>3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS</b>	<b>43</b>
3.1 A PESQUISA NO CAMPO EDUCACIONAL	43
3.2 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	47
3.2.1 Os sujeitos da pesquisa	49
3.2.2 Os procedimentos adotados na pesquisa de campo	50
3.2.3 A coleta de dados	52
3.2.4 Análise documental	53
3.2.5 Análise Bibliográfica	53
3.2.6 Observação	54
3.2.7 Entrevista	55
3.2.8 Análise de conteúdo	57
<b>4 AMAZÔNIA: UM ESPAÇO DIVERSO E HETEROGÊNEO</b>	<b>58</b>
4.1 O CONTEXTO RURAL-RIBEIRINHO AMAZÔNICO	58
4.2 A CONFIGURAÇÃO SÓCIO-TERRITORIAL CULTURAL DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA NO CONTEXTO DO BAIXO TOCANTINS	65
4.2.1 Abaetetuba no contexto do Baixo Tocantins	71
4.2.2 Assentamento Agroextrativista São João Batista, rio Campompema-Abetetuba-PA	83
<b>5 OS SABERES DO COTIDIANO NO CONTEXTO DA REALIDADE RIBEIRINHA</b>	<b>97</b>
5.1 MAPEAMENTO DOS SABERES INSCRITOS NAS PRÁTICAS CULTURAIS COTIDIANAS DO ASSENTAMENTO	100
5.2 SABERES DO COTIDIANO DA FLORESTA	101
5.2.1 Os saberes inscritos na prática do extrativismo do açaí	103
5.2.2 O saber apanhar o açaí	105
5.2.3 O saber fazer peconha	109
5.2.4 O saber desbulhar o açaí	112
5.2.5 O saber comercializar	113
5.2.6 Os saberes inscritos nas práticas do extrativismo do miriti	114



<b>5.2.7 O saber do coletar o miriti-----</b>	<b>115</b>
<b>5.2.7.1 O saber do amolecer o miriti-----</b>	<b>118</b>
<b>5.2.8 Saberes do trabalho com a terra-----</b>	<b>120</b>
<b>5.2.8.1 O saber do trabalho do mutirão-----</b>	<b>122</b>
<b>5.2.8.2 Saberes das águas (pesca)-----</b>	<b>126</b>
<b>5.2.8.3 Os saberes da pesca com o uso do matapi-----</b>	<b>128</b>
<b>5.2.8.4 O saber fazer poqueca-----</b>	<b>129</b>
<b>5.2.8.5 O saber do iscar o matapi-----</b>	<b>131</b>
<b>5.2.8.6 O saber do colocar e da retirada do matapi-----</b>	<b>132</b>
<b>5.2.8.7 O saber despescar o matapi-----</b>	<b>132</b>
<b>5.2.8.8 O saber da pesca com o uso de rede artesanal-----</b>	<b>134</b>
<b>6 RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DOCENTE E SABER CULTURAL LOCAL NO CONTEXTO DA ESCOLA RIBEIRINHA-----</b>	<b>138</b>
<b>6.1 A PRÁTICA DOCENTE À LUZ DOS SABERES CULTURAIS E SUAS FORMAS DE INCORPORAÇÃO-----</b>	<b>139</b>
<b>6.2 A RELAÇÃO ENTRE SABERES CULTURAIS E PRÁTICA DOCENTE E A CONTRIBUIÇÃO PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO-----</b>	<b>145</b>
<b>6.2.1 Mudanças e possibilidades da prática docente à luz das diretrizes da educação do campo-----</b>	<b>157</b>
<b>CONCLUSÃO-----</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS-----</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE-----</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE A-----</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE B-----</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE C-----</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE D-----</b>	<b>185</b>

## 1 INTRODUÇÃO

**Foto 1 - Ribeirinho coletando miriti**



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

**Foto 2 - Casa de ribeirinho entrevistado**



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

**Foto 3 - Ribeirinho apanhando açaí**



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

Então as pessoas aprendem. Como ensinar-e-aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo, é necessário que se criem situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber (BRANDÃO, 2006, p. 21).

## 2 MOTIVAÇÕES E PERSPECTIVA DA PESQUISA

A opção em estudar os saberes culturais local como temática que pode estar ou não articulada com a educação escolar no contexto da prática docente, guarda relação com várias motivações, dentre elas, experiências da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Do ponto de vista pessoal, nasci e convivi cotidianamente na Comunidade Ribeirinha São João Batista do Rio Campompema, situado no município de Abaetetuba, Estado do Pará, hoje conhecida como Assentamento da Reforma Agrária São João Batista. Trabalhei desde criança na Agricultura Familiar, pesca artesanal, extrativismo do açaí e miriti, dentre outros afazeres. Para o desenvolvimento dessas atividades, utilizava, ainda que de forma inconsciente do ponto de vista do senso comum, uma infinidade de saberes e técnicas, cujos processos de aprendizagem se davam oralmente ou no fazer cotidiano na relação com meus pais e com a natureza e seus recursos. Saberes e técnicas estes que eram, e ainda são considerados por muitos como um mero conhecimento necessário aos afazeres cotidiano na busca para a sobrevivência familiar.

Essa problemática do não reconhecimento dos saberes considerados como populares é um vestígio do pensamento ocidental moderno, que na sua essência desconsidera todo saber que não seja o científico, caracterizando que as práticas culturais local nada têm a contribuir com o desenvolvimento da ciência. De acordo com Ghedin; Franco (2008, p. 38), “a ciência moderna sempre pretendeu arvorar-se em portadora da verdade, aspirando a ser a guardiã do caminho da salvação humana, a redentora do homem como senhor do universo”.

Não nego a importante contribuição da modernidade para o pensamento científico, porém, com a crise dos paradigmas que orientam esse pensamento, surgiu a necessidade de repensar a ciência num sentido mais amplo, com a perspectiva de abarcar outros conhecimentos que não estão na esfera da ciência, porque são pautados por outras lógicas, mas que assumem enorme importância no cotidiano de uma diversidade de grupos sociais e territórios.

O nosso desafio da linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED - UEPA) é buscar preencher uma lacuna de exclusão da ciência moderna, pois esta considera como única forma de saber, o científico. Contraditoriamente essa mesma ciência que concebe o conhecimento recorre à diversidade de experiências, de saberes que estão pulverizados em

diferentes contextos para se afirmar enquanto ciência. Ao se apropriar desses saberes acaba desprezando-os.

Entretanto, a educação que hoje está se identificando nesse conjunto de experiências de grupos sociais locais que foram excluídos pela epistemologia da racionalidade moderna, é mais universal do que o conhecimento uniformizante, uma vez que:

O saber ambiental ultrapassa o campo estabelecido pelo logos modernizador que legitima a racionalidade unificante e a ordem disciplinador de conhecimento universal e disciplinar que implanta o regime de dominação de natureza através da ciência e que se situa acima dos saberes e das identidades culturais (LEFF, 2010, p. 185).

Para Leff (2010) o saber do ambiente vai muito além do conhecimento moderno e da racionalidade unificante, tendo em vista que “essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural” (CERTEAU, 1994, p. 41).

Nossa intenção da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia do PPGED - UEPA é mapear, comprovar que existem outras epistemologias. Epistemologias estas fundamentadas no saber produzido no cotidiano, os quais “aparece inscrito numa rede de relações e tensões com a outriedade” (LEFF, 2010, p. 187).

A partir do contexto da crise, surge a corrente de pensamento científico pós-moderno, uma nova perspectiva de se pensar a produção do conhecimento científico fundamentado nos saberes produzidos no dia a dia das classes populares, considerando que “todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com as outras culturas. É evidente que todas as práticas sociais envolvem conhecimentos e, nesse sentido, são também práticas de saber” (SANTOS, 2006, p. 126)

Esta visão de conhecimento que pauta o diálogo como fundamento de não hierarquizar um saber em relação a outros, tem o importante papel de evidenciar que todos os saberes são evidentemente válidos e que precisam ser problematizados na medida em que deixa de ser considerado pela ciência como o não saber. Somente com a ruptura epistemológica podemos dizer, sem sombra de dúvidas, que este saber é tão importante como qualquer outra forma de saber.

A partir da perspectiva da filosofia pós-moderna é que se começa a surgir as pesquisas educacionais, cujo objeto de estudo voltam-se para o saber empírico (vivência e experiência),

ou seja, o conhecimento popular, que outrora não tinha relevância nenhuma, passa nesta nova corrente filosófica pós-moderna a dialogar com os saberes cotidianos, tornando-os como fundamentais na produção do saber científico e necessário para o debate multicultural numa perspectiva escolar.

No contexto cultural local, o entendimento que se tinha era de que a dinâmica do trabalho no campo e do que se produzia enquanto agricultor familiar não tinha relevância sociocultural.

A própria ciência moderna sempre relegou os conhecimentos produzidos cotidianamente, entre eles, o saber da agricultura familiar, como se este não passasse de um simples conhecimento oriundo de pessoas também simples, caracterizando que é um saber que não precisa ser discutido, problematizado. A modernidade não considerou o saber do cotidiano social como científico por entender que o conhecimento moderno é o “único conhecimento explicativo da realidade contemporânea” (SILVA et al, SD, p. 60). Contrapondo a esta visão de pensamento, Ghedin; Franco (2008, p. 62) afirmam que “o cotidiano passa a ser percebido como o espaço significativo, cultural, em que os saberes humanos constroem sua existência e se fazem transformadores das circunstâncias”.

Com isto, Ghedin; Franco (2008) indicam a possibilidade de se incorporar na pesquisa científica o debate sobre os saberes construídos na relação homem-natureza. Em outras palavras, todos os conhecimentos passam ser igualmente válidos na medida em que problematizam uma diversidade de aspectos do meio social.

Desta forma, as pesquisas que tratam do trabalho no campo como um ambiente onde são efetivadas experiências de práticas educativas não escolares têm ganhado espaços nos estudos que têm sido realizados por discentes de Programas de Pós-Graduação em Educação, que têm a sensibilidade e o compromisso em desenvolver estudos e pesquisas que estejam pautados por relações de saberes construídos por grupos sociais que estão invisibilizados pela racionalidade da ciência ocidental.

Fernandes; Molina (2004, p. 54) afirmam que “o paradigma da Educação do Campo como uma construção teórica que se consolida na comunidade científica, é incorporada por diferentes instituições e se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial”.

Do ponto de vista mais pessoal, comecei a mudar essa concepção empírica a partir dos meados do ano de 2006, quando tive a oportunidade de ingressar no curso de licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do

Baixo Tocantins, curso este denominado de Pedagogia das Águas, que foi destinado aos filhos de Agricultores Familiares Assentados da Reforma Agrária do município de Abaetetuba-PA.

Como filho de um agricultor familiar do município de Abaetetuba, morando neste Assentamento, tive a oportunidade de concorrer a uma (01) das cinquenta (50) vagas ofertadas por meio de um vestibular especial. Vaga esta que foi fundamental para o ingresso no ensino superior e para a minha formação profissional e de cidadão, por meio da qual pude compreender que o trabalho no campo tem uma dinâmica social própria, que inclui uma relação dialética entre homem-natureza.

Com a minha inserção enquanto estudante do curso de “Pedagogia das Águas”, comecei um processo de apropriação de um debate teórico com foco na educação do campo. Aos poucos fui tendo a oportunidade de rever, por meio de categorias teórico-conceituais a importância dos saberes locais na efetivação de um debate epistemológico sobre o trabalho no campo no contexto da dinâmica educacional.

As discussões teóricas sobre a educação do campo se tornaram fundamentais para o exercício de uma ruptura epistemológica, à medida que nos proporcionou enxergar o campo como espaço de vida e não apenas como lugar de atraso ou de pertencimento de um grupo ou grupos sociais, como muitos costumavam dizer, mas um lugar de possibilidade de vida. Esta ruptura epistemológica nos fez compreender que:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação (FERNANDES, 2004, p. 137).

Com esse discurso Fernandes (2004) trabalha o conceito campo como território de relações sociais, como espaço de vida e multiplicidade de culturas que se relacionam entre si. Com isto, tem-se claro que teoricamente conseguir romper com todo aspecto de conhecimento que não levem em consideração a vida e o trabalho no campo.

O curso “Pedagogia das Águas” foi decisivo no sentido de nos possibilitar a enxergar o campo para além da ideia de atraso cultural, de exclusão social, e compreender que é no campo que se produz a agricultura familiar camponesa necessária para a sobrevivência da população que a produz, bem como da população em geral. Considerando que a “cidade não vive sem campo que não vive sem cidade” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 68).

Com o decorrer do curso, fui ampliando o processo de apropriação do debate teórico científico sobre a questão da educação do campo, cujo recorte voltava-se mais especificamente para o trabalho da agricultura familiar, com foco nos saberes produzidos localmente. Por meio da nossa inserção nesse debate, passei a rever a ideia que tinha antes, de que os saberes locais eram apenas uma forma rudimentar dos agricultores familiares de apropriação e uso dos recursos naturais.

A agricultura familiar camponesa é produtora de 70% dos alimentos consumidos no Brasil (BRASIL, 2011). É responsável pela manutenção familiar e contribui para a existência de produtos alimentícios nos centros urbanos. É uma atividade cultural que causa poucos danos ao meio ambiente, se comparada com as práticas industriais, preservando assim os ecossistemas e garantido a sustentabilidade territorial local.

A agricultura familiar torna-se uma atividade importante a ser trabalhada nas disciplinas escolares, principalmente nas escolas situadas no meio rural, fundamentando os aspectos de sua produção, seus sujeitos e importância cultural. Considerado que “a agricultura familiar é a principal fonte de ocupação de força de trabalho no meio rural brasileiro” (GUANZIRIOLI et al, 2001, p. 63).

O debate sobre a escola e a educação do/no campo tem se pautado pela valorização dos saberes que são produzidos pela produção familiar, na medida em que a “educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 73).

No entanto, é preciso questionar: a escola do campo tem se atentado para dialogar com os saberes produzidos localmente ou negam os modos de vidas dos educandos e das populações que a produzem, reforçando o fosso de que o trabalho no campo se constitui pela simples produção material de grupos sociais.

Em virtude dessas problemáticas do não reconhecimento e inserção dos saberes populares na prática educativa escolar, métodos pedagógicos têm sido criados no sentido de auxiliar educadores a ensinar em uma nova perspectiva escolar. Trata-se das metodologias aplicadas aos cursos de educação do campo, como foi o curso “Pedagogia das Águas”, por exemplo, que foi fundamentado neste modelo de ensino que é a “Pedagogia da Alternância”.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo foi sustentado por essa metodologia de ensino aprendizagem, a Pedagogia da Alternância, configurada pela sincronização do tempo escolar com o tempo comunidade. A partir dessa proposta de sincronização foi possível

perceber que a escola, que era tida como uma escola rural, não dava conta da realidade rural-ribeirinha, dito de outra forma, não considerava a realidade do campo.

Para Fernandes (2005), a educação rural estava atrelada ao agronegócio, ao processo produtivo capitalista, cujo foco centrava-se na economia e não na perspectiva de desenvolver o campo em suas múltiplas territorialidades como é o caso da educação do campo, que busca trabalhar o desenvolvimento rural pensando os seus sujeitos, suas formas de vida e trabalho enquanto formas de ascensão social. De acordo com Leite (1999, p. 14) “a educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado”.

Dessa forma, a educação rural tem sido bastante questionada por estudiosos que não a veem como uma educação para o meio rural, uma vez que a essência do debate deve ser o território camponês nas suas mais variadas relações sociais e culturais. Discussão que a educação rural não o faz.

A educação rural não é a opção de educação ideal para o campo porque desconsidera a realidade sociocultural de seus sujeitos, suas peculiaridades, sua multiculturalidade, seu modo de saber e de ser enquanto sujeito de prática cultural e social. De acordo com Hage (2005, p. 2), essa modalidade da educação:

**se constitui numa ação “compensatória”** – trata os sujeitos do campo como incapazes de tomar suas próprias decisões. São sujeitos que apresentam limitações, em função das poucas oportunidades que tiveram em sua vida e do pouco conhecimento que tem. A educação é dada aos indivíduos para suprir suas carências mais elementares – Educação supletiva. Transmite-se a cada indivíduo somente os conhecimentos básicos, pois se acredita não ser necessário aos sujeitos do campo, que lidam com a roça, aprender conhecimentos complexos, que desenvolvam sua capacidade intelectual. **A educação é tida como um favor e não como um direito!**

Do ponto de vista profissional, o determinante de aproximação com a realidade do meio rural local foi que após a minha aprovação no concurso público da Prefeitura Municipal de Abaetetuba, fui lotado para desenvolver minhas atividades profissionais em uma escola situada no meio rural. No exercício de minhas atividades docente pude conviver com outras especificidades territoriais e pedagógicas, cuja dinâmica se diferenciava da minha experiência e convivência do trabalho no campo.

No desenvolvimento do meu trabalho docente busquei associar o conhecimento científico com a realidade real da vida no campo. No contexto dessa associação e análise, pude compreender por meio das teorias, que o campo se configura como um território



heterogêneo, cujas evidências empíricas revelam uma variedade de vivências e práticas em diferentes ecossistemas amazônicos que dão conta dessa heterogeneidade.

A heterogeneidade na Amazônia se configura pela dinamização territorial, caracterizando o campo como lugar de diversidade de produção e relações sociais que dinamizam este território por meio de vivências, modos de vida, práticas culturais e sociais etc.

Para Hage (2005, p. 61):

a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”, que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região.

Desta forma, a Amazônia brasileira se constitui pela ampla complexidade cada vez mais visível em seu território. A heterogeneidade se observa nos processos produtivos, religiosidade, no modo de ser expressar etc. Tem-se preocupado em fazer com que a escola e as políticas educacionais e sociais para a Amazônia atentem para essas diversidades territoriais e socioambientais.

Nessa perspectiva, o debate sobre a educação do campo no município de Abaetetuba não pode ficar alheio a essa variedade de vivências e práticas em diferentes ecossistemas amazônicos e que dão conta dessa heterogeneidade. No contexto dessas práticas sociais, pode-se inserir a implantação dos grandes projetos desenvolvimentistas implementados na região. Dentre eles, Alumínio Brasileiro S.A, Alumina do Norte (ALBRÁS/ALUNORTE) e Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHE Tucuruí), os quais promoveram uma série de impactos na realidade local, como o êxodo rural, destruição dos ecossistemas, desapropriação de áreas, desterritorialização e mudança no modo de ser e fazer dos sujeitos do campo.

Os anos de 1970 e 1980, para a região Amazônica e principalmente para o Baixo Tocantins, foi marcado pela marginalização da população que atraída pelos projetos desenvolvimentistas, acabaram por se concentrar em grande proporção na zona urbana. Os dados estatísticos da população local evidenciam que na década 1980, um contingente populacional de 54,52% residia no meio rural (MACHADO, 1986). Esse índice caiu para 43,6%, na década de 1990, o que explica um dos impactos causados pelos grandes projetos na configuração do território social local, em que houve inversão no número de habitantes, ou

seja, aumento da população urbana e conseqüentemente a diminuição da rural (IBGE-1991, *apud* FERRANTI, 2013).

Projetos tidos pelos governos como necessários para o desenvolvimento da região, anunciados, dentre outros, como uma estratégia de geração de emprego e renda, que atenderia à demanda da população que vive nestes contextos territoriais. Entretanto, não foi o que aconteceu, as populações tradicionais foram vítimas de desapropriação na medida em que tiveram que vender ou ceder suas terras para a implantação das Indústrias, os ecossistemas foram diretamente afetados, seja pela forte corrente de água liberada pela Usina Hidrelétrica de Tucuruí ou pela liberação de substâncias químicas das Indústrias ALBRÁS/ALUNORTE.

Se por um lado a implantação dos grandes projetos na Amazônia tiveram efeitos desastrosos, quanto à mudança na estrutura do cotidiano social local. Por outro lado, fortaleceu a organização sindical, e fez emergir as lutas sociais, com criações de diferentes formas de movimentos em defesa da natureza e, sobretudo, pela preservação da identidade social e cultural, a qual estava sendo estigmatizados pela forma como esses grandes projetos foram implementados na região.

Preocupados com o futuro dos ecossistemas Amazônicos, principalmente nas regiões subjacentes aos projetos desenvolvimentistas do governo federal para a Amazônia, as organizações sociais, por meio de estratégias de enfrentamentos, vão de encontro a essa forma de desenvolvimento, que desconsidera os modos de vida local, desestruturando não somente os ecossistemas, mas os modos de ser dos povos do campo.

Diante das formas como esses empreendimentos se instalaram na região, os quais não levaram em consideração o meio ambiente, fator determinante na vida das populações tradicionais que cotidianamente o utiliza como fonte de subsistência. Com isso, percebe-se uma forma de resistência dos grupos sociais a este modelo de desenvolvimento hegemônico para a Amazônia. Deste modo, Silva (2010, p. 8-9) empreendendo análise dos impactos de um dos projetos na Amazônia, afirma que:

Os grupos sociais locais [...] Utilizando-se de formas organizativas diversas, comunidades assentadas na região do entorno do empreendimento apresentaram projetos cujo traço comum é a busca do fortalecimento dos traços identitários e práticas sociais tradicionais, historicamente construídas a partir de suas formas de relação com sua base territorial. Trata-se de esforços coletivos articulados que exploram a diversidade, valorizam as experiências cotidianas e buscam o fortalecimento de suas formas de organização social, na perspectiva de consolidar a legitimidade política do próprio movimento de resistência.

No que se refere ao processo educacional, o que existia e permanece até hoje são as escolas multisseriadas, com professores exercendo a função de merendeira, faxineiro etc. As aulas aconteciam/acontecem em barracões comunitários, casas de famílias ou do próprio professor, que cuidava ao mesmo tempo das tarefas da casa e do ensino aprendido dos alunos. “Alfabetizavam/alfabetizam” os alunos em um pequeno quadro negro, típico da educação da época, em que repartia o mesmo em dois, três ou quatro compartimentos, visando atender todas as séries que compõem as classes multisseriadas. Essa era a realidade da educação no período de implementação dos grandes projetos na região e continua até hoje.

Além disso, os sujeitos do campo do município de Abaetetuba, durante décadas, só conseguiam cursar apenas as primeiras séries iniciais do ensino fundamental, o que nos faz pensar que se caso quisessem progredir nos estudos teriam que se deslocar aos centros urbanos para tal finalidade.

Acontece que para viver na zona urbana seus familiares teriam que prestar assistência financeira aos mesmos, visto que para sobreviver ali demandariam de algumas necessidades básicas como: alimentação, uniformes escolares, material didático, dentre outros.

As famílias ribeirinhas já encontram dificuldades no cotidiano para colocar a alimentação para dentro de sua casa, essas dificuldades se acentuariam para além disso, porque teriam que manter as despesas dos filhos que deveriam está estudando nas escolas da cidade. Neste sentido, a opção era mesmo abandonar a escola nos primeiros anos escolares do ensino fundamental, como bem menciona Silva (2007, p.41):

Os jovens e adultos do campo tem uma trajetória no que tange ao processo ensino-aprendizagem limitado aos primeiros anos escolares, ou seja, às quatro primeiras séries do ensino fundamental; isto se deve em primeiro lugar às condições econômicas de suas famílias que lhes impõem abandonar os estudos, para atuarem no trabalho junto com os demais familiares; em segundo lugar, as escolas do campo só oferecem os primeiros anos escolares, fazendo com que mesmo aqueles que desejam continuar estudando não tenham espaço para tal.

Neste contexto, os discentes eram forçados a interromper seus estudos visto que suas famílias não tinham condições financeiras suficientes para mantê-los nos centros urbanos de nosso país, mesmo naqueles mais próximos dos seus lugares de origem, para que pudessem dar continuidade aos estudos, e até mesmo pelo fato de os mesmos contribuírem, com a renda familiar, bem como pelo difícil acesso de muitas comunidades ribeirinhas em relação às cidades brasileiras, contribuindo assim, para o elevado índice de analfabetismo e baixo grau de escolaridade das populações camponesas da região do Baixo Tocantins.

Contudo, essa realidade começou a mudar com a criação dos projetos de Assentamentos, na década de 1990, o meio rural-Amazônico, particularmente a região do Baixo Tocantins, passou por mudanças significantes na medida em que os projetos sociais começaram a chegar às comunidades ribeirinhas da Amazônia, possibilitando e fixando o ser humano no campo. Projetos ligados à agricultura familiar e, sobretudo, os educacionais.

Os Assentamentos na região vieram reconfigurar a realidade do meio rural local, trazendo uma nova perspectiva de vida para o homem do campo, que com o incentivo do governo federal por meio de investimento destinado ao espaço rural, fortaleceu o trabalho na agricultura familiar e o investimento na área educacional, com cursos superiores específicos para os Assentamentos rurais. Destes cursos, saliento o “Pedagogia das Águas” o qual fiz parte dele como aluno do campo.

O Projeto “Pedagogia das Águas” configura-se como uma política pública de inclusão social do governo federal, voltada para atender assentados da reforma agrária. Trata-se de uma política oriunda do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado pela portaria ministerial nº 17 de abril de 1998, cuja demanda provém dos movimentos sociais do campo, que reivindicavam e ainda reivindicam a necessidade de escolarização para os sujeitos do campo, inclusive a educação superior.

O PRONERA como um Programa Nacional de Educação do Campo, que abrange as diferentes modalidades de educação, fundamental, médio e superior etc., tem contribuído para a inclusão de jovens, adultos, adolescentes e crianças numa modalidade de educação que respeita a diversidade sociocultural do país, principalmente a educação desenvolvida no trabalho do campo.

Como política pública de educação, o PRONERA tem um significado relevante para os movimentos sociais e populações do campo que por meio dele têm conseguido aumentar o nível de escolarização na realidade do meio rural brasileiro, configurando-se como uma possibilidade de inserção dos sujeitos do campo na vida escolar formal, por meio de uma metodologia que dialoga com os saberes produzidos socialmente.

Além do ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, entre outros “o Pronera também apóia formação em nível superior para assentados em cursos de Pedagogia atualmente nos seguintes estados RS, MT, ES, PA e RN” (MOLINA, 2003, p. 51-52).

O projeto “Pedagogia das Águas” entra nas estatísticas da educação superior ofertado pelo PRONERA na especificidade da Região Norte do Brasil. Em 2006 o município de

Abaetetuba, Estado do Pará, foi palco de execução do primeiro curso de ensino superior voltado para a demanda de educadores e educadoras assentados da reforma agrária do governo federal, o “Pedagogia das Águas”.

Com o intuito de formar educadores e educadoras para atuarem na especificidade da educação do campo, o Projeto Político Pedagógico (2005, p. 5) do curso vem afirmar a necessidade de uma educação que busque:

basear-se em um processo de produção que privilegie práticas capazes de dar condições para que o processo produtivo garanta não somente a manutenção do ecossistema, mas também, a produção de recursos sustentáveis capazes de fornecer a esses indivíduos, acesso aos bens (intelectuais, culturais e tecnológicos) produzidos pela humanidade. Portanto, tal processo educativo deve estruturar-se no conhecimento local, na gestão dos recursos ambientais, e nas formas culturais de relação com a floresta e com as águas.

O curso de “Pedagogia das Águas” não foi formulado para atender uma demanda específica, os sujeitos do campo de Abaetetuba, visando no aprofundamento de um debate multicultural, fundamentado pela metodologia da Pedagogia da Alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade), cujo método de ensino perpassa pelo diálogo dos saberes culturais local.

Esta metodologia de ensino aprendizagem que ressignificou a importância das práticas sociais como requisito na efetivação de uma educação plural para a realidade do Brasil, particularmente para a Amazônia.

A dinâmica do tempo escola trata-se de momentos formativos presenciais em que os alunos se apropriam dos conhecimentos teóricos, ministrados em sala de aula. O tempo comunidade é a atividade prática no meio social rural. É o lugar onde os alunos fazem pesquisa de campo, sobre sua própria realidade que posteriormente é apresentado quando voltam para estudar no tempo escola.

É nesta dinâmica de ensino aprendizado proposto pela perspectiva da educação do campo, que mostrou aos discentes e suas respectivas famílias o quanto o trabalho no meio rural brasileiro é importante para resgatar as diferentes manifestações culturais e levar os agricultores familiares à conscientização de que o modo como produzem e reproduzem suas práticas sociais cotidianas são coerentemente sustentáveis. Considerando que “os saberes populares acumulados pelos povos das florestas e essenciais na sua relação não predatória com a natureza” (MACHADO, 2008, p. 30).

Entretanto, nem todas as pessoas do meio rural têm ou tiveram uma mesma oportunidade como esta de cursar um ensino de nível superior, com características próprias de um ensino na perspectiva da educação do campo. Um grupo muito pequeno teve a oportunidade de conhecer cientificamente a importância do trabalho no meio rural. Isto por conta de uma pedagogia de educação própria, a Pedagogia da Alternância, a qual possibilita espaço singular de produção de conhecimento fundamentado no cotidiano prático da agricultura familiar.

A escola atual, porém, não reconhece ou conhece, mas ainda não se encontra preparada para abarcar esse movimento recente de modelo de educação que pauta como princípio a visão heterogênea de realidade, buscando dialogar os conteúdos curriculares com o cotidiano prático das diferentes realidades, visando não hierarquizar uns conhecimentos em relação a outros, mas colocá-los todos no mesmo patamar de importância.

É de conhecimento de todos que a educação do campo esta timidamente crescendo em relação a épocas passadas, ao passo que os programas sociais como novamente cito o PRONERA que tem possibilitado uma formação diferenciada para os sujeitos do meio rural, seja em nível de educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, e principalmente educação de nível superior, considerado ainda raro em nossa realidade.

Apesar da pouca evolução da educação do campo (mas considerado fundamental para os sujeitos do campo), porém, os sujeitos beneficiados deste modelo de educação têm conseguido se apropriar de um conhecimento particular (conhecimento da mata, da floresta, dos rios, fundamentado por referencial teórico etc.), de um conhecimento ainda não conhecido pela maioria da população brasileira que talvez não queira enxergar por “ignorância” ou por não se sentirem motivados a conhecer melhor o cotidiano de outra realidade que não o urbano, o meio rural brasileiro.

Pouco a pouco o povo camponês está conquistando o seu espaço enquanto sujeito social, que busca na educação a oportunidade de crescer intelectual e profissionalmente, sem deixar de considerar os aspectos do meio social. Busca-se na educação a importante missão de lhes prepará-los para a vida.

Os ribeirinhos da Amazônia, segundo estudo realizado por Silva (2008, p. 56) demonstrou que “as suas formas de organização e de práticas sociais são fruto dessa inserção e dos modos como essas comunidades se apropriam dos recursos naturais dos diferentes ecossistemas com os quais interagem e garantem a sua reprodução material e cultural”.

A nosso ver, o papel social da educação é contribuir com a formação de pessoas que sejam mais críticas e ativas no contexto em que residem, tornando cada sujeito da aprendizagem um ator social na defesa dos seus direitos e dos direitos humanos em geral. Um dos direitos a serem perseguidos e questionados pelo novo modelo de escola é aquele que busca e reafirma a necessidade da inserção do saber cultural local no currículo escolar.

Deste modo, necessita-se de um currículo escolar que tenha como princípio filosófico a perspectiva de um diálogo de saberes, envolvendo todas as práticas culturais e sociais, visando trabalhar com as diversidades de saberes em um contexto escolar, recapitulando que as práticas sociais e culturais são evidentemente construídas pelos grupos sociais, por intermédio das relações com o outro e com a história da humanidade.

De acordo com Burke (1992, p. 11) “a base filosófica da nova história é a de que a realidade é social ou culturalmente construída”. Para ele, “O estado, os grupos sociais e até mesmo o sexo ou a sociedade em si são considerados como culturalmente construídos”. (BURKE, 1992, p. 23)

Valorizar ou revalorizar as manifestações culturais por meio da educação escolarizada pode ser uma das fundamentais contribuições da escola para a afirmação da identidade e dos valores culturais criados pelos povos em determinado contexto histórico-social, principalmente pelos povos Amazônidas.

A escola é hoje um lugar privilegiado para muitas pessoas que buscam por meio dela uma ascensão social e uma formação para a vida. Portanto, de uma educação que trata a realidade brasileira, particularmente da Amazônia, com diferenciadas populações, das quais menciono: quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, assentados, pescadores, dentre outros, contexto no qual se insere esta intenção de pesquisa.

Cada uma dessas populações possui saberes culturais que estão no seu fazer cotidiano, seja no festejar o Santo da Comunidade, no fazer diário, no agradecimento pela captura da caça, na cura de doenças etc. Todas essas manifestações culturais têm um significado importante quando olhada da maneira em que elas foram sendo construídas e o que representam para essas populações.

Trata-se de representações que estão pautadas pelo conhecimento de experiência e que por esse motivo são desprezadas pela escola que nega todo saber que não se aproxime do científico, da racionalidade ocidental. Como profissional docente, com formação e entendimento sobre a temática representação do saber local e cultural, nossa opinião é

divergente, dos que não enxergam o potencial educativo presente em cada ato realizado pelos sujeitos do campo.

Compartilho com o pensamento de Santos (2008, p. 126) ao evidenciar que “todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com as outras culturas. É evidente que todas as práticas sociais envolvem conhecimentos e, nesse sentido, são também práticas de saber”.

O movimento por uma educação do campo busca construir uma educação, uma escola que valorize, resgate e trabalhe com o saber cultural local. Uma escola que não esteja engessada em apenas reproduzir conteúdos descontextualizados da realidade local, mas que busque colocar em evidência as tessituras de saberes construídos, ao longo, da história da formação da sociedade humana, principalmente a história de vida dos povos Amazônidas que produziram e reproduzem suas histórias através do conhecimento da mata, da terra, do clima, dos rios e de toda uma infinidade de saberes que só é possível conhecê-los pela imersão na cultura desses sujeitos.

É nesta relação estabelecida entre os sujeitos sociais que há o encontro e reencontro de culturas, de saberes que a escola precisa valorizar como sendo parte constituinte do conteúdo programático a ser ensinado na sala de aula. É mais do que um recurso educativo. Trata-se de mostrar as diferentes formas de saberes educativos existentes na prática cotidiana dos sujeitos Amazônicos.

Fleuri (2006, p. 512) chama a atenção para:

a emergência de novas perspectivas de compreensão das diferenças e das identidades culturais nas práticas educativas. Para além de uma compreensão estereotípica, rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge o campo híbrido, fluído, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhadores das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais.

É justo, portanto, trabalhar a prática educativa, utilizando como ponto de partida o conhecimento popular da realidade em que se vive, possibilitando dessa maneira o acesso dos educandos das classes populares a diferentes formas de aprendizagem escolar, valorizando assim a identidade cultural da população local no interior do espaço escolar, mostrando aos educandos das classes populares que o conhecimento popular é tão importante quanto o conhecimento científico e que ambos se complementam.



Para Loureiro (2007, p. 41), “a escola precisa voltar-se para o aluno, enxergando-o como pessoa inserida numa sociedade viva, dinâmica e exigente. E ensinar esse aluno, tomando como ponto de vista os requisitos que a sociedade exige dele”.

Sendo assim, as escolas brasileiras, especificamente as localizadas na Amazônia e no Estado do Pará devem exercitar a contextualização dos conhecimentos, considerando a realidade dos educandos e utilizando todo esse saber cultural na prática educativa em sala de aula, afirmando dessa forma, as identidades e valores culturais específicos desses sujeitos.

Estudo realizado por Oliveira (2008, p. 12) demonstra que as populações do campo possuem:

saberes produzidos no cotidiano social, nesta perspectiva, está no centro dos debates sobre a formação e a prática de educação de jovens, adultos e idosos e possibilita a construção de novas diretrizes e práticas educativas, cujo ponto de partida é a reflexão sobre a própria práxis dos educandos contextualizada na cultura local.

Neste sentido, o modelo tradicional de ensino que tem sido priorizado no contexto do espaço escolar brasileiro, não reconhece a multiculturalidade do saber-fazer das populações do campo, o que tem provocado o rebaixamento do saber popular dos alunos das classes populares, particularmente do campo da Amazônia Paraense, cujas peculiaridades físico-geográficas, em decorrência da primazia de que o saber escolar é que se deve ensinar. Caracterizando-se como “políticas autoritárias e concentradoras de renda e de terras, que excluíam ou ignoravam a vida e os costumes locais, as culturas e os interesses das classes mais pobres, rurais e urbanas, da Amazônia” (MACHADO, 2008, p. 25).

Entretanto, o conhecimento popular segundo Oliveira (1994, p. 105): “tem uma “tradição oral”, constituindo-se na expressão do [ser humano] que é vivido concretamente, o seu fazer, as suas ações práticas e experiências cotidianas”.

É importante frisar que não há sujeito sem saber e nem sujeito incapaz de aprender saber. O saber é condicionado pela relação e prática social. As mais simples manifestações práticas cotidianas estão carregadas de saber que dialogadas com outros saberes se chegará a um consenso de um novo saber. O saber de que todas as práticas sociais são práticas de saber.

Nesta visão o saber congrega a multiplicidade de práticas sociais, considerando que:

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o

saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo; mas existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo. (CHARLOT, 2000, p. 60)

Nesta concepção não há saber, sem a relação com o saber. O ser humano constrói o saber na sua relação com o outro. Por isso, o saber é fruto da pluralidade de relações sociais que envolvem atores e classes sociais.

Segundo Candau (2008, p. 53-54) “esse aspecto relaciona-se também ao conhecimento e à promoção entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais”.

Minha inserção no “Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e educação do campo” (GEPSEED - UFPA) me oportunizou participar do Projeto de pesquisa “Travessias, Identidades e Saberes das Águas - Cartografia de Saberes de Populações Ribeirinhas no município de Abaetetuba”, projeto vinculado a Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba, visando desenvolver formação continuada para os professores e coordenadores pedagógicos das escolas do campo, contribuindo principalmente para a construção do Projeto Político Pedagógico das mesmas, além de visar construir 05 cartografias de saberes ribeirinhos dessas escolas.

Com esse projeto de pesquisa conheci outras realidades educacionais no nosso município, vivenciei modos de vida e práticas sociais diferentes, das quais já tinha vivenciado e conhecido, motivando-me ainda mais para o fato de que a pesquisa sobre a educação do campo seria uma excelente oportunidade de problematizar o cotidiano do meio rural abaetetubense.

Em 2011 fui chamado pela Secretaria de Educação do município para compor o quadro de funcionários da Coordenação de Educação do Campo, na perspectiva de contribuir, especificamente com a educação no meio rural. Nesta Coordenação conheci outras realidades que não tive acesso por meio do projeto de pesquisa do GEPESSED-UFPA. Além disso, em face dessa vinculação na Coordenação tive a oportunidade de atuar no Programa Projovem do Campo Saberes da Terra, trabalhando com a formação de educandos e educandas do meio rural de Abaetetuba. Mais um contato com a educação do campo. Com isso, ampliei meu engajamento, com a realidade da educação do campo, seja por meio de pesquisa, prática docente, vivência prática no cotidiano etc.

Dessa forma, aos poucos e no processo fui me apropriando de um debate que se configurava como recente, que é o debate da educação do campo. Esse contato se deu por meio não só da vivência prática no cotidiano do meio rural, mas também da leitura que fiz na graduação de referenciais teóricos e da participação em seminários, encontros, cursos, palestras, oficinas, grupo de estudo e pesquisas que tratavam e discutiam sobre esta específica da educação na realidade do campo.

O interesse, portanto, pela educação do campo foi sendo construída na vivência com referenciais teóricos que apresentavam resultados de pesquisa sobre esta realidade, trabalhos publicados, e participação em eventos científicos.

Foi nesta trajetória de encontros, de participação em pesquisas, seminários que me aproximei teoricamente das temáticas que tratam da educação do campo, dentre elas, aquela que discute a valorização e/ou inserção dos saberes culturais local dos sujeitos do campo na sua relação com o saber escolar.

Essa minha inserção no cotidiano social local me ajudou na identificação do meu objeto empírico, recorte e análise da problemática e suporte metodológico necessário à construção teórica do objeto de estudo desta pesquisa.

Toda essa problemática despertaram o meu interesse para a realização de uma pesquisa que tivesse como objeto de estudo o encontro dessas realidades, pautando-se pela questão de desvalorização dos saberes e práticas culturais local do meio rural, particularmente na sua relação com a educação do campo do município de Abaetetuba, visando analisar possíveis relações dos saberes culturais com a prática educativa escolar.

A oportunidade de realização de uma pesquisa que tratasse dessa problemática identificada surgiu com a minha aprovação para o Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), cuja proposta de pesquisa para ser submetida ao processo de seleção, tinha como título **“Saberes e práticas educativas em comunidades ribeirinhas: um estudo a partir da interação do saber fazer popular com a prática educativa”**, que tinha a perspectiva de valorizar o saber local dos sujeitos do campo na prática educativa escolar.

Com as discussões realizadas na disciplina **“Pesquisa em Educação”**, ministrada pela professora Maria das Graças da Silva, vinculada ao PPGED, fui redefinindo meu objeto empírico, por meio de uma elaboração mais precisa do tema, o que me possibilitou um direcionamento epistemológico mais amplo no sentido da construção do objeto teórico, ou

seja, fazer um exercício de ruptura epistemológica com o objeto empírico, tratando-o de uma perspectiva propriamente científica.

Nesse exercício de redimensionamento de construção da temática definiu-se pela prática docente na sua relação com o saber cultural local como, objeto de estudo, cujo título ficou assim delineado **“Saberes culturais e prática docente no contexto da Escola Ribeirinha”**, cuja mediação relacional é a da educação do campo, uma vez que se vive em uma complexa realidade onde os saberes estão cada vez mais se relacionando uns com os outros.

Outra disciplina que contribuiu satisfatoriamente com esta dissertação foi **“Seminário de Pesquisa”** que ao discutir e dialogar sobre procedimentos teórico metodológicos de pesquisa científica nos conduziu para a escolha das técnicas e procedimentos adotados na coleta dos dados, visando contribuir com a construção metodológica.

A disciplina **“Epistemologia e Educação”** no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) contribuiu decisivamente para a escolha da corrente filosófica, uma vez que colocou em evidência a discussão e debate em torno de diversos temas educacionais, envolvendo a racionalidade clássica, a modernidade e a pós-modernidade. Entre os autores foram debatidos Augusto Comte, Hegel, Karl Marx, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Edgar Morin, entre outros.

Durante as discussões dos textos, em sala de aula, analisei ricas, amplas e fundamentadas teorias sobre a ciência e a educação em âmbito nacional e internacional. A maioria dos autores enfatizava a perspectiva de educação cuja finalidade é valorizar o saber do senso comum, principalmente os teóricos da corrente pós-moderna.

Com todo esse aparato teórico filosófico optei em seguir a discussões dos saberes local a partir da filosofia pós-moderna, pois acredito que esta tem mais a contribuir com a valorização dos saberes produzidos popularmente.

Por fim ressalto que a disciplina **“Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira”** nos ajudou na construção histórica do objeto de estudo, a qual possibilitou analisar de forma mais ampla o contexto histórico da educação no Brasil e no mundo, possibilitando compreender a lacuna de exclusão das populações do campo quanto ao processo educativo, entre os excluídos estão: os indígenas, os quilombolas, os ribeirinhos etc.

No Brasil, com base em estudos da disciplina FHFEB sobre a construção histórica do meu objeto de estudo, observou-se que se desencadeou um conjunto de movimento de resistência ao processo exclusivo em todas as áreas das políticas públicas, em particular na área da educação do campo, o qual surgiu com a organização dos movimentos sociais, particularmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em parceria com entidades, entre elas, Universidade de Brasília (UnB), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

Portanto, meus anseios em discutir essa temática se materializa pelo fato de ser ribeirinho, como também por atuar enquanto sujeito social (morador) da comunidade ribeirinha São João Batista, assim como profissional da educação que discute sobre educação do campo. Além de já ter trabalhado, por três anos, em uma escola situada no meio rural do município, na região das Ilhas de Abaetetuba, que lida cotidianamente com as especificidades de trabalho da população local. Busca-se neste estudo as respostas para as questões problemas inicialmente levantadas.

Diante das considerações apresentadas em relação ao contexto social do município de Abaetetuba frente, inclusive em referência aos impactos dos grandes projetos desenvolvimentistas, busca-se, neste estudo, a resposta para a seguinte questão-problema: De que forma as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo contribuem para a incorporação de saberes culturais local na prática docente ribeirinha?

Assim, para a realização da pesquisa apresento as seguintes questões norteadoras: As diretrizes de educação do campo foram incorporadas pelo projeto pedagógico da escola ribeirinha? Como as diretrizes de educação do campo são trabalhadas pela prática docente? Em que prática pedagógica os saberes culturais locais são trabalhados? Que saberes em relação às diretrizes de educação do campo são revelados na prática da educação do campo? Como os saberes culturais mapeados aparecem na prática docente? Como a prática docente contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos educandos?

Identificando a problemática e as questões norteadoras delineou-se o objetivo geral cujo propósito visa analisar possíveis interações entre prática docente de uma escola ribeirinha com os saberes culturais local?

De posse do objetivo geral traçou-se os objetivos específicos. A saber:

- Verificar se os saberes culturais local são incorporados ou não na prática docente local;
- Mapear os saberes culturais local da comunidade ribeirinha;
- Investigar se a prática docente contribui ou não para o fortalecimento da identidade territorial e social dos educandos ribeirinhos;
- Investigar como os professores utilizam em sala de aula o saber-fazer cotidiano dos alunos da localidade;

Essas são, portanto, algumas das inquietações que apresento acerca da questão do saber-fazer cotidiano dos alunos da escola São João Batista do Rio Campompema no município de Abaetetuba, que por sua vez pretendo elucidar com a realização desse estudo, envolvendo na discussão a tematização das relações dos saberes escolares e não escolares no contexto da educação do campo.

## 2.1 REFERENCIAIS TEÓRICOS DE ANÁLISE

As categorias teóricas conceituais que propus como análises são: cultura, na visão de Brandão (2002), saber fundamentado em Charlot (2000), Santos (2006), prática docente com base em estudo Freireano (1996, 2004), educação do campo na perspectiva defendida por Caldart (2004, 2007), Fernandes (2005), Hage (2005), Oliveira (2008) etc.

A cartografia é uma categoria de análise que apresento neste estudo, buscando me aprofundar para dar conta do debate dos saberes local, busco me embasar em referencial teórico: “Pistas do método cartográfico” de Barros; Kastrup (2009), Silva et al (2011) e “Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas cotidianas de alfabetizando Amazônidas” (2008), elaborado pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado da Uepa), a qual trabalha com mapeamento de saberes produzidos por ribeirinhos da Amazônia. Seguir esse caminho foi uma estratégia metodológica usada por mim, para registrar os saberes culturais dos ribeirinhos da Comunidade São João Batista do Rio Campompema.

A emergência dos estudos culturais como requisito de um debate que tem como alicerce o respeito a qualquer forma de manifestação artístico culturais, cuja realidade só se concretiza com a conscientização de que a cultura é uma criação humana. Um fazer dos

grupos sociais que cria e recria suas realidades de acordo com as suas respectivas necessidades.

Neste sentido, a cultura surge como processo de apropriação dos grupos sociais de determinados signos. Tem-se claro, com isto, que a cultura surge como uma palavra heterogênea, diferenciando-se de grupos sociais para grupos sociais. É essa diferença que caracteriza que não existe cultura, mas culturas. Cada grupo social tem uma maneira específica de se expressar culturalmente.

Segundo Brandão (2002) “tudo o que o homem inventa e faz é cultura”. Nesse sentido, a cultura é entendida como um processo dinâmico e plural que é construído pelas práticas sociais do cotidiano das sociedades humanas. O Estado brasileiro concentra em seu território uma imensa população que se diferencia pela característica heterogênea que se dinamiza por meio das culturas e trabalhos desenvolvidos pelas classes sociais que vivem e habitam este específico espaço geográfico.

Para Brandão (2002) a cultura é resultado das relações sociais e do meio social em que se está inserido. Ela não foi dada, mas é um processo que está sendo constantemente construído. Por isso, afirma que ela é um processo de aprendizagem humana.

Arelado às discussões de cultura tem-se preocupado hoje também com a inserção dos saberes produzidos localmente na prática docente que é um debate contemporâneo, defendido pelos teóricos da pós-modernidade, cuja proposta é contribuir com um debate educacional em que todas as formas de práticas sociais sejam levadas em consideração pela educação escolarizada, principalmente quando se trata de educação escolar no campo, uma vez que as manifestações socioculturais emergem da relação homem/campo/trabalho, caracterizando como um saber constituído pelas relações e práticas sociais cotidianas dos sujeitos local.

Para Charlot (2000, p. 63) “o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos”. Na compreensão de Charlot o saber é relações sociais mediado pela relação homem/mundo. É esta relação que cria, recria e constrói o que se chama de saber, ou seja, o saber está constantemente sendo criado, as práticas sociais local, “nesse sentido, são também práticas de saber” (SANTOS, 2006, p. 126).

Com o propósito de agregar saberes e culturas numa perspectiva escolar surge a educação do/no campo que se define como estratégia de ensino que tem como propósito evidenciar nas práticas educativas as tessituras de saberes oriundos da realidade local,

destacando o território como essencial no que se refere às políticas e práticas sociais e educacionais.

Segundo Caldart (S/D, p. 2) “pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Esta é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo”.

A educação do campo, segundo Caldart (2004) precisa ser construída pelos próprios sujeitos do campo, levando em consideração as suas reais necessidades cotidianas, e uma educação desenvolvida no seu próprio contexto social. Por isso, afirma que a educação tem que ser do e no campo.

Para Fernandes (2005) a educação do campo não existe sem a agricultura camponesa, uma vez que o alicerce da educação do campo é o território camponês, as práticas culturais e sociais desenvolvidas pelos seus sujeitos. É nesta relação com a terra, com a água, com a mata que aparecem à relação de trabalho, a produção familiar, processo de troca de produtos e da força de trabalho entre as famílias camponesas.

Com uma mesma visão de pensamento sobre o que é a educação do campo Hage (2005, p. 2) compreende que, “**a Educação do Campo se constitui numa ação “emancipatória”** – incentiva os sujeitos do campo a pensar e agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura”. Nesta perspectiva Hage (2005) inclui na discussão o importante papel do trabalho da agricultura familiar como fundamental no processo educativo escolar.

Na interpretação de Oliveira (2008) a educação do campo deve se pautar nos conhecimentos produzidos cotidianamente, nas práticas sociais e culturais. Uma educação que parta dos diferentes sujeitos e de seus meios de produção e de trabalho no campo, com característica de tudo valorizar, no que se refere ao contexto do território camponês.

Desta forma, percebe-se que a educação do campo perpassa pelo debate da questão eminentemente do trabalho, da cultura, do modo de vida e de toda uma diversidade de saberes existentes no entorno do território camponês. São estas práticas sociais cotidianas que se prima nas políticas de educação do campo no sentido de resgatar e valorizar esses saberes e fazeres dos povos do campo na prática educativa escolarizada.

A educação do campo prima por uma diversidade de fatores, como por exemplo, a importância do cotidiano, do trabalho e, sobretudo a formação de educadores que tenham



como prática educativa o meio rural local, partindo do pressuposto de que a prática docente é a forma mais efetiva de se trabalhar com os saberes local.

A prática docente é uma forma de apropriação de saberes utilizando mecanismos em que levem ao ato de dialogicidade entre professor mediador e educandos. É por meio da prática docente que educador e educandos se orientam na busca de um novo saber. O saber do conflito orientado pelo diálogo. De acordo com Freire (1996) toda prática educativa deve ter ao menos o propósito de:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos... o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30).

Reforçando essa mesma ideia de respeito da diversidade cultural na prática educativa escolar, destaca Freire (2005, p. 24) que “o que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente”.

Com isto, entende-se que toda prática docente precisa levar em consideração os aspectos da vida e do trabalho dos sujeitos da aprendizagem humana, com o propósito de respeitar as identidades e demais fatores sociais que emergem do cotidiano da vida prática (relação homem/trabalho).

As discussões realizadas até aqui visou apresentar todo percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, selecionando desde as correntes filosóficas, como abordagem, métodos e técnicas necessários para a execução da pesquisa. Apresentei os referenciais teóricos, as categorias de análise, defini os sujeitos e local da pesquisa, visando delimitar ao máximo possível nosso objeto de estudo.

Esta dissertação está estruturada em cinco seções, além da introdução e conclusão. Na seção I apresento as minhas motivações e perspectivas da pesquisa que contribuíram para a construção do meu objeto de estudo, questão problema e os objetivos. Além do mais, situo os referenciais teóricos de análise.

A seção II destina-se aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, evidenciando o tipo de abordagem, método e técnicas de coleta de dados.

A seção III, é dedicado ao estudo da Amazônia: espaço diverso e heterogêneo, onde faço uma incursão da Amazônia do macro para o micro, trabalhando aspecto da constituição da população, território, forma de ocupação e influências dos grandes projetos neste cotidiano até chegar ao território do Baixo Tocantins, a fim de fazer uma contextualização deste território para se adentrar especificamente no *lócus* da pesquisa que é a cidade de Abaetetuba, onde se encontra o território da pesquisa, a Comunidade ribeirinha São João Batista do Rio Campompema.

Na seção IV, apresento a cartografia de saberes da Comunidade ribeirinha, construída por meio de minha vivência como pesquisador na localidade, no qual faço descrição de saberes desenvolvidos pelos sujeitos locais. Esses saberes são construídos na relação ribeirinho/natureza, a apropriação dos recursos naturais é que possibilita essas diversificadas práticas culturais local.

A seção V, dialoga os saberes culturais local com a prática docente no contexto da escola ribeirinha. Nele, apresento as diretrizes educacionais que respaldam a inserção dos estudos culturais na prática docente, a concepção das professoras sobre esses saberes e como trabalham em suas aulas práticas.

Na conclusão, apresento os resultados da pesquisa que respondem a problemática apresentada, os objetivos da proposta de investigação, o qual constatou que o diálogo da escola com os saberes local é pouco evidenciado na prática docente, o debate cultural é visível no contexto da escola ribeirinha pesquisada, mas de forma expressivamente reduzida.

### 3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como toda pesquisa precisa de um percurso que se torna necessário para guiar o pesquisador em uma direção, considerando que “o caminho, o instrumental próprio da abordagem da realidade” (MINAYO, 1999, p. 22). Nesta seção, apresento o percurso metodológico necessário à construção desta pesquisa, levando em consideração a abordagem, métodos e técnicas que nos guiará durante todo processo de investigação científica da referida pesquisa.

#### 3.1 A PESQUISA NO CAMPO EDUCACIONAL

A metodologia é entendida como disciplina que se relaciona com a epistemologia ou a filosofia da ciência. Seu objetivo consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. Ao nível mais aplicado, a metodologia lida com a avaliação de técnicas de pesquisa e com a geração ou experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticos da investigação. Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa. Nesse sentido, a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados (THIOLLENT, 2004, p. 25)

Acho oportuno citar o presente parágrafo de Thiollent com o propósito de apresentar ao leitor os pressupostos da metodologia na pesquisa científica em educação. Ela se torna um instrumento disponível ao pesquisador, que conforme sua necessidade busca selecionar as melhores técnicas fundamentalmente necessárias para a aplicabilidade na sua pesquisa.

A dinâmica da pesquisa exige a imersão do pesquisador no contexto dos sujeitos pesquisados, a fim de se familiarizar com o cotidiano, com as práticas sociais, culturais, tempo e espaço onde as relações sociais ocorrem. É neste contexto que o pesquisador se apropria do objeto pesquisado e ao mesmo tempo estabelece relações com os sujeitos e com suas respectivas práticas socioculturais. Pressupõe “ao pesquisador um envolvimento com os sujeitos da pesquisa” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 43).

Compreender e interagir o/com cotidiano social exige do pesquisador além de domínio intelectual para apropriar-se dos saberes que procura, precisa respeitar o modo de vida e o espaço temporal dos sujeitos objeto da pesquisa.

Com isto, há a necessidade de afastamento do *locus* da pesquisa para compreender as lógicas que informam o objeto de estudo, na medida em que este distanciamento proporcionará ao pesquisador uma visão de estranhamento no bom sentido do termo, o que remeterá para a análise do fator social que constitui e está relacionada com a construção do objeto, perpassando principalmente pelas relações sociais, da vida e trabalho inerente ao cotidiano que será pesquisado.

Por conta disso, precisa-se definir o que fazer? Como fazer? Com quem fazer? Onde fazer? Para que fazer? Questões como essas são essencialmente fundamentais na produção do conhecimento científico, visando delimitar o campo de investigação, objeto de estudo, sujeitos pesquisados e, evidentemente, o de selecionar os instrumentos de pesquisa. Feito isto, “eliminar-se-á” as incertezas, as dúvidas de como começar, propriamente, a pesquisa.

Entretanto, a falta de planejamento na pesquisa científica, torna-se um problema para o pesquisador, uma vez que:

Quando saímos a passear sem destino, ficamos vagando pelas ruas e, freqüentemente, passamos várias vezes pelo mesmo local. Quando se anda sem destino, não se vai longe, mesmo caminhando muito. Lembremos os casos de pessoas perdidas nas selvas após acidentes aeronáuticos. Mas em ciência não podemos andar sem rumo e, por isso, planejamos nossas atividades. Tal planejamento permite-nos economia de tempo e racionalização de recursos, além de possibilitar-nos o exercício de nossa disciplina científico-acadêmica (INÁCIO FILHO, 2007, p. 59).

Nesse sentido, fazer pesquisa exige planejamento, caso contrário, fica-se vagando nas indefinições do que fazer, sem um destino a seguir. Aplica-se o pensar além da conclusão do trabalho, da realização profissional e intelectual, da gratificação e do reconhecimento que ela nos proporcionará. Espera-se, principalmente um retorno por parte da sociedade, das agências, órgãos e instituições financiadoras.

Mais importante, é o resultado prático do conhecimento científico, a contribuição que o mesmo proporcionará ao contexto social onde foi realizado, ao Estado, ao País. Não se trata de interesse próprio, mas no pensar coletivo, no interesse da nação. Será um conhecimento público subjetivo, disponível a todos. Segundo André (2001, p. 55) muitos pesquisadores “se preocupam mais com os achados das pesquisas, sua aplicabilidade ou sua utilidade social”.

Por isso, busca-se a seriedade na produção do conhecimento científico, com critérios e exigências específicas das instituições que são responsáveis e destinadas à finalidade de produzir o conhecimento acadêmico científico. Para André (2001, p. 63):

precisamos lutar pela melhoria das condições de produção do trabalho científico. Assumir muito seriamente, como tarefa coletiva, o estabelecimento de critérios para avaliar as pesquisas da área, apresentá-los publicamente, ouvir as críticas e sugestões, mantendo um debate constante sobre eles. Temos que continuar defendendo a qualidade nos trabalhos científicos e a busca do rigor).

A originalidade é um dos quesitos fundamentais neste tipo de conhecimento, visando não desperdiçar e nem perder tempo e recurso, com pesquisa sem retorno, ou executar uma pesquisa que já teve o mesmo resultado apresentado por outro cientista.

O conhecimento é um movimento que está em constante transformação e descoberta. A verdade na sua essência, podemos dizer que é difícil de se chegar. Em uma pesquisa, propriamente dita, de rigor e cunho científico pode-se apenas aproximar-se da verdade.

Desta forma, compreende-se o conhecimento como um movimento em constante transformação. O que é verdade, por exemplo, hoje pode não ser amanhã. Uma nova concepção de verdade aparece para anular a verdade anterior, é um movimento de afirmação do conhecimento em determinado momento e negação em outro.

No sentido de reconhecer o conhecimento como movimento transitório e pelo fato de aplicar o método etnográfico, associado à cartografia nesta pesquisa, uma vez que a etnografia pode orientar a compreensão da realidade por meio da descrição sumariada das manifestações culturais.

De acordo com Lüdke; André (1986, p. 13-14 *apud* SPRADLEY, 1979) a pesquisa etnográfica “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. Com esta percepção de conhecimento etnográfico pude construir uma íntima relação com o processo cartográfico, em face de que ambas buscam descrever os fatos do cotidiano.

Quando se trata de realidades rural ribeirinha é importante analisar as transformações ocorridas, as estruturas das famílias e suas respectivas práticas sociais cotidianas. Fazer essa descrição do entorno do *locus* da pesquisa é caracterizar a realidade na sua essência, apesar de reconhecer que tudo é mutável, e que jamais se chegará ao conhecimento da verdade absoluta.

Optou-se pela etnografia em face da importância que ela dá aos aspectos da cotidianidade, ao destacar a necessidade de descrever e interpretar a realidade, partindo do conhecimento cotidiano do outro, de quem vive e convive no contexto que está sendo pesquisado.

Para a realização deste trabalho optou-se pela pesquisa qualitativa, por compreender que a pesquisa quantitativa não tem suporte suficiente para a aplicabilidade sobre estudos que

tratam de práticas culturais de populações local, pois não trabalhei com coleta de dados estatísticos, com experimentação e sim com aplicabilidade prática de trabalho no campo.

Dessa forma, não fica a dúvida de que a pesquisa qualitativa é a apropriada, no sentido de propor uma forma particular de fazer ciência. Uma ciência que não esteja focada na experimentação laboratorial, e sim na descrição densa da realidade, ou seja, por meio da qual os sujeitos serão ouvidos como um dos protagonistas mais relevantes no processo da produção de dados. Assim, os registros dos fatos foram feitos por meio das suas falas, percepções, e narrativas e não da experimentação e/ou quantificação dos fenômenos. De acordo com Minayo (1999, p. 39) “a realidade se constitui essencialmente naquilo que nossos sentidos podem perceber”, o que de certa forma pode-se atribuir relevância para a subjetividade dos sujeitos.

Trata-se de outra perspectiva de se pensar e fazer pesquisa educacional, conforme indicam Franco; Ghedin (2008, p. 50), quando recomendam a necessidade de se “pensar em outras formas de estabelecimento de critérios de validade da ciência: não mais a experimentação empírica nem o raciocínio lógico; é preciso caminhar para formas mais coerentes, ampliadas, adequadas à epistemologia da ciência contemporânea”.

A pesquisa realizada não visou fazer experimento, mas analisar os relatos dos sujeitos, o cotidiano das práticas socioculturais, daí a opção pela abordagem qualitativa face aos instrumentos que disponibiliza para tratar das problemáticas inerentes às ciências humanas e sociais, nas quais a educação se insere.

Segundo Chizzotti (2005, p.79) a pesquisa do tipo qualitativa é essencial nas pesquisas em ciências humanas e sociais por apresentar uma relação de dependência do sujeito com o objeto na medida em que:

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 (...). O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Desta forma, a busca de saberes sobre o objeto de estudo requer uma relação de aproximação, de convivência direta entre a realidade social em que os sujeitos estão inseridos e suas percepções e saberes.

### 3.2 LOCUS DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa se constitui pela mistura de saberes, uma vez que os educandos são oriundos de famílias ribeirinhas, quilombolas, pescadores, extrativistas, que na prática social utilizam de variados modos de produção familiar, que por necessidade são transmitidos aos seus filhos.

Toda essa dinâmica de conhecimento repassado de pai para filho são características das populações tradicionais que buscam por meio da prática social, apropriar os filhos de instrumentos necessários à sobrevivência humana, não os deixando isento de conhecimentos práticos do meio social, sobretudo do conhecimento que tem sido útil até o presente momento.

Precisa-se, portanto, de uma escola no campo que se volte para a realidade social real. Uma escola que efetive o diálogo com cada saber, não hierarquizando um em relação ao outro, mas se apropriando do diálogo de saberes, no sentido de mediar a prática educativa escolar.

A estrutura física do *locus* da pesquisa é composta, em primeiro lugar, de prédio próprio construída em alvenaria, apresentando compartimento de 06 salas de aulas, 01 secretaria, sala de professores, diretoria, 03 banheiros, inclusive 01 apropriado aos educandos com necessidades especiais e copa (cozinha).

O quadro funcional da escola com suas respectivas funções e formação encontra-se detalhado no quadro a seguir:

**Quadro 1-** Perfil dos servidores da escola

<b>Nome</b>	<b>Função</b>	<b>Formação</b>	<b>Localidade/moradia</b>
<b>Francisca Nogueira N. da Silva</b>	Professora Responsável	Teologia	Rio Campompema
<b>Maria Antônia Ferreira da Silva</b>	Professora/Coordenadora Pedagógica	Pedagoga	Rio Campompema
<b>Odileia do S. Ribeiro Rodrigues</b>	Professora	Pedagoga	Rio Campompema
<b>Nilcilene Costa Nogueira</b>	Professora	Pedagoga	Rio Campompema
<b>Nilcilei Costa Nogueira</b>	Professor	Biologia	Rio Campompema
<b>Nilza Costa Nogueira</b>	Professora	Pedagoga	Rio Campompema
<b>Maria Helena V. de Vilhena</b>	Professora	Pedagoga	Rio Campompema
<b>Elizabete Vilhena de Vilhena</b>	Professora	Pedagoga	Rio Campompema

<b>Maria Regina Silva da Silva</b>	Professora	Pedagogia	Rio Campompema
<b>Nilma Costa Nogueira</b>	Professora	Graduanda em Pedagogia	Rio Campompema
<b>Nazaré do Socorro N. Silva</b>	Professora	Pedagoga	Rio Campompema
<b>Cristiana Nogueira Oliveira</b>	Professora	Pedagogia	Rio Campompema
<b>Rosicleide do S. Ribeiro Azevedo</b>	Professora	Magistério	Rio Campompema
<b>Fé Ferreira Nogueira</b>	Assistente Administrativo	Pedagoga	Rio Campompema
<b>Rosângela do S. P. Ribeiro</b>	Servente	Ens. Fundamental	Rio Campompema
<b>Zilma Quaresma Nogueira</b>	Servente	Ensino Médio	Rio Campompema
<b>Rosenilda da Silva Ferreira</b>	Servente	Ensino Médio	Rio Campompema
<b>Maria Raimunda N. dos Santos</b>	Servente	Ensino Médio	Rio Campompema
<b>Maria Bernadete S. Pereira</b>	Servente	Pedagogia	Rio Campompema
<b>José Maria Cardoso</b>	Vigia	Ens. Fundamental	Rio Campompema
<b>Anacleto Assunção Santos</b>	Vigia	Ens. Fundamental	Rio Campompema
<b>Antônio do E. S. Rodrigues</b>	Vigia	Ens. Fundamental	Rio Campompema
<b>Klebson Clayton S. Pereira</b>	Vigia	Ensino Médio	Rio Campompema

Fonte: dados cedidos pela Escola São João Batista

A escolha dos sujeitos da pesquisa possui um diferencial. Isso porque todos os funcionários são pertencentes à própria comunidade onde está inserida. Para, além disso, seis (06) dos treze (13) professores possuem formação em nível superior em pedagogia, com ênfase na educação do campo, o qual visa evidenciar os saberes sociais práticos no fazer didático-pedagógico do espaço escolar.

Além do corpo funcional a escola recebe uma demanda 187 alunos de acordo com dados do censo escolar do ano de 2013, que frequentavam as sete turmas de ensino fundamental. Em outras palavras pré-escola, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, sendo assim distribuídos:



**Quadro 2** - Números de alunos, com dados de aprovação e reprovação

<b>Turmas</b>	<b>Quantitativo de alunos</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Reprovados</b>
<b>Pré-escola</b>	22	22	0
<b>Pré-escola</b>	22	22	0
<b>1º Ano “A”</b>	17	17	0
<b>1º Ano “B”</b>	16	16	0
<b>2º Ano</b>	22	22	0
<b>3º Ano</b>	28	19	09
<b>4º Ano “A”</b>	19	16	03
<b>4º Ano “B”</b>	19	17	02
<b>5º Ano</b>	22	22	0
<b>Total</b>	187	173	14

Fonte: dados cedidos pela escola

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB-2011) a escola São João Batista obteve a média de 2,5 na avaliação da prova Brasil, a qual define o resultado do IDEB.

Devido ao baixo índice de desenvolvimento obtido na avaliação do IDEB, a escola necessitou aderir ao Programa Mais Educação como forma de elevar a escolarização dos educandos com “deficiência” de aprendizagem. O Programa Mais Educação atendia/contemplava 87 educandos, que reforçam suas dificuldades escolares em atividades como: teclado, dança e violão.

Em 2013 com a nova divulgação do IDEB a escola São João Batista obteve uma média de 4,4 superando todas as expectativas de aprendizagem escolar, pois os investimentos na contratação de professores para atuarem no Programa Mais Educação, conjuntamente com o docente titular da turma, ou seja, um professor quase auxiliar, contribuindo, a nosso ver, decisivamente para a elevação do nível de aprendizagem dos alunos, ao passo que é mais um suporte necessário para o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

### **3.2.1 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa a que o estudo se dirige são: professores da escola São João Batista-Rio Campompema, e moradores da comunidade. Estes últimos tiveram o papel de nos ajudar na construção do trabalho cartográfico, o qual servirá no confronto de diálogo com a prática docente escolar.

Os membros da comunidade entrevistados foram seis (06), sendo o senhor (BVC) de 86 anos de idade, (FSF) de 76 anos, (MAPR) de 45 anos, Coordenadora do movimento social

MORIVA, (RCCF) de 56, (JMC) de 55, ambos já foram diversas vezes Coordenadores da Comunidade, (RCC) de 33, Agente Comunitário de Saúde.

É importante esclarecer que os nomes dos entrevistados aparecerão no corpo do texto de forma abreviada, com o uso das letras iniciais do nome e sobrenome, isto é, de maneira anonimato.

Foi selecionada uma amostragem de 03 professores da escola ribeirinha São João Batista, das turmas de 3º, 4º e 5º anos, de modo que acredito que tem mais a contribuir com a pesquisa, uma vez que considero que possuem um grau de desenvolvimento superior às demais séries.

Além disso, uma das técnicas de coleta de dados é a análise do caderno do aluno. O que nos remete a pensar que a escolha dos professores e das turmas é uma estratégia que busca focar a produção do conhecimento em um público específico.

Das três (03) profissionais docentes todas têm formação específica na perspectiva da educação do campo (Pedagogia das águas). A faixa etária das professoras é de 30 a 39 anos de idade.

A escolha dos sujeitos deu-se pela necessidade de avaliar a postura de como englobam os saberes do cotidiano, do trabalho no campo na prática educativa escolar, na medida em que de uma forma ou outra estão inseridos na dinâmica desses saberes, posto que além da atividade docente utilizam-se ou estão em contato com eles. Seja por ter um vizinho, um amigo, um membro da família que faz uso deles, seja pela sua própria existência enquanto sujeito de práticas sociais cotidianas.

É mais um motivo que nos impulsiona na escolha do *locus* da pesquisa, com uma particularidade peculiar. Um bom motivo para a execução desta pesquisa, visando à apropriação de um contexto, puramente camponês, agregando desde os alunos aos profissionais, inclusive docentes.

### **3.2.2 Os procedimentos adotados na pesquisa de campo**

O esforço principal desta pesquisa é a construção de uma cartografia de saberes culturais local da comunidade São João Batista, que além de buscar dar vozes aos sujeitos local, por meio da sistematização desses saberes que produzem cotidianamente na efetivação

de suas práticas sociais e/ou relação com a natureza, visa analisar relações possíveis entre esses saberes e a prática docente em escolas ribeirinhas da comunidade.

Mapear as práticas sociais é uma forma peculiar de ser produzir conhecimento científico. O mapeamento exige, assim como muitos outros, estar no *locus* da pesquisa, conhecer a fundo as atividades práticas desenvolvidas pelos sujeitos sociais, as suas problemáticas. Vai além do pensar teórico, exige a imersão, o entrosamento no cotidiano prático.

Segundo Silva et al. (SD, p. 72) a cartografia é uma forma de “procurar compreender a organização social dos lugares, saberes, práticas, relações e configurações socioespaciais que são produzidas e/ou que se reproduzem nos territórios existenciais”. Neste sentido, “a construção de cartografias dos saberes, como estratégia metodológica, com objetivo de contribuir para o mapeamento de traços da história e da cultura” (OLIVEIRA et al, 2008, p. 16).

Nesse sentido, o pesquisador desfruta de uma rica experiência prática, no envolvimento da realidade concreta. Do estar lá nas tramas do desenrolar da divisão do trabalho, do fazer coletivo da família ou dos grupos sociais, do se relacionar com a natureza, com a floresta, do desfrutar dos produtos naturais, do fazer para sobreviver.

O trabalho do cartógrafo exige descrição do real, o fato surge da essência, tornando-se evidencia na medida em que a realidade vai sendo constituída como de fato é, e não pensada de forma como deveria ser. É um trabalho minucioso, com características de tudo registrar, sem perder de vista o processo real. Na pesquisa cartográfica “o pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 56).

Para Alvarez; Passos (2009, p. 131), a pesquisa na visão cartográfica presume-se na perspectiva de que, “o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam”.

Diante das considerações no que dizem respeito ao processo do fazer cartográfico, ao que nos parece, os estudiosos da área analisados nesta pesquisa estão todos de acordo, que o cotidiano social configura-se como o alicerce fundante desse tipo específico de produção de conhecimento. Tudo indica que o cotidiano social tem muita coisa a nos oferecer quanto à sua contribuição para a investigação científica, dando suporte para a produção do conhecimento

que priorize as atividades práticas dos sujeitos sociais, como forma de demarcar os territórios e suas respectivas identidades socioculturais.

### 3.2.3 Coleta de dados

Realizar pesquisa na Amazônia é um desafio compatível com as distâncias a serem percorridas e com o isolamento das populações. Situação que requer do pesquisador disponibilidade para transpor desafios e dificuldades de todas as ordens. As distâncias são grandes e, em determinados períodos do ano, o transporte via terrestre não acontece devido à intensificação do período de chuvas, que atrapalham significativamente a movimentação por estradas. Nos períodos de poucas chuvas, alguns rios, paranãs não podem ser trafegados pela redução do volume de água, dificultando a navegação (OLIVEIRA et al, 2011, p. 33).

Desta forma, o debate em torno da coleta de dados deve ser sistematizado tendo em vista apresentar às dificuldades de se fazer a pesquisa. Oliveira et al (2011) apresentam detalhadamente os empecilhos encontrados para a realização de uma pesquisa desenvolvida recentemente sobre a “Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia : singularidade, heterogeneidade”. Nosso propósito também é apresentar ao leitor como realizei a pesquisa, as dificuldades que tive quanto à produção e coleta dos dados.

Como procedimento inicial, utilizei como estratégia de entrada a campo, o “termo de consentimento”, por meio do qual os sujeitos da pesquisa ficaram cientes dos objetivos, do motivo de estar ali, podendo definir sua participação na pesquisa de forma instrumentalizada e consciente. Foi o contato inicial da pesquisa de campo. Com ela, o pesquisador entra na dinâmica do território que foi por ele pesquisado. Esta estratégia de esclarecimento além de viabilizar o contato com o *locus* da pesquisa pode contribuir de forma significativa para aproximação dos sujeitos da investigação.

Neste estudo, apropriei-me dos procedimentos da pesquisa qualitativa que se utiliza de um conjunto de procedimentos e técnicas para se chegar a uma resposta mais eficiente e com certo teor científico do objeto pesquisado. Para Mazzotti (2001, p. 163), as pesquisas do tipo qualitativas, “usam uma grande variedades de procedimentos e coletas de dados [...] a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os mais utilizados”. São esses procedimentos de coletas de dados que serão descritivamente detalhados a seguir.

### 3.2.4 Análise documental

Usou-se também da pesquisa documental, centrado na análise da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-9394/1996 (BRASIL, 1996)”, “Constituição da República Federativa do Brasil 1988 (BRASIL, 1988)”, “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução nº 1, de 3 de Abril de 2002 (BRASIL, 2002)”, “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997)”, “Projeto Político Pedagógico da escola São João Batista” etc. Documentos estes que fundamentam a educação diferenciada para os sujeitos do meio rural, contribuindo para se discutir um modelo de educação fundamentado no diálogo de saberes, entre eles, os saberes produzidos pelos sujeitos do campo do Brasil e, particularmente da Amazônia. Uma vez que:

A pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Ela pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visão mostrar situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema (CHIZOTTI, 2005, p.18).

Neste estudo, a pesquisa documental não foi dominante, mas ajudou-nos no entendimento das leis que respaldam a inserção dos estudos culturais na prática educativa de professores da educação do campo e possibilitou uma relação com o estudo bibliográfico e como os docentes da educação do campo trabalham com esses saberes culturais no contexto da sala de aula.

### 3.2.5 Análise Bibliográfica

O uso de referenciais teóricos se fez necessário no sentido de ora negar, ora afirmar que o cotidiano pesquisado não está imune da relação teoria-prática, como dizia Freire (1996) que não há teoria sem prática e nem prática sem teoria. Toda prática está carregada de teoria. Por isso, para chegar ao objeto pesquisado me apropriei de referenciais teóricos como: Arroyo (2004), Caldart (2004) Molina (2004), Fernandes (2005), Freire (1996, 2004), Leite (1999), Hage (2005), Oliveira (2008) entre outros, que nos orientaram na escolha do objeto pesquisado.

Depois dessa apropriação, buscou-se adentrar no universo pesquisado, com um conhecimento científico de posse, ao passo de poder relacionar o conhecimento acumulado com a prática cotidiana, fundamentando e mostrando que em toda prática social os saberes

produzidos são evidentemente verdadeiros ao ponto de se tornarem ferramentas na busca de uma emancipação político social.

A prática docente de professores da escola ribeirinha São João Batista do Rio Campompema dialoga os saberes local na prática educativa escolar, associando os conhecimentos escolares dos não escolares, visando promover uma educação de respeito à cultura local, uma vez que o conhecimento científico, dito escolar, a nosso ver, não estar dissociado do conhecimento popular.

No sentido da relação entre teoria e prática, da interdependência entre ambas, na medida de não hierarquizar um em relação ao outro. Franco; Ghedin (2008, p. 48-49) Caracterizam que é necessário “superar o histórico fosso que se foi constituindo entre teoria e prática, uma vez que ela parte do pressuposto de que o pensamento teórico não existe desligado do plano objetivo, da prática, ou se ter uma utilidade para esta”.

### **3.2.6 Observação**

A observação é uma estratégia de coleta de dados que coloca em contato direto o pesquisador com os sujeitos pesquisados, o pesquisador passa a ter uma visão da totalidade do processo, de forma a perceber como o seu objeto de estudo é criado pela ação humana sobre ele, pelas práticas sociais.

Lüdke; André (1986) afirmam que a observação é uma forma do pesquisador está bem mais perto dos sujeitos pesquisados. Nessa perspectiva, por meio da observação é possível compreender as experiências diárias, os significados que os sujeitos atribuem àquela realidade da qual fazem parte. Esta forma de produção de dados, segundo Lüdke; André (1986, p. 26):

ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular.

Desta maneira, a observação como ressaltam as autoras, fundamentam na perspectiva de que o pesquisador está ali, presenciando os acontecimentos em tempo real, podendo tirar as suas dúvidas e suas próprias conclusões sobre pontos específicos. É uma técnica que ao mesmo tempo em que se observa, envolve-se com os acontecimentos, uma vez que o contato

com o *locus* da pesquisa exige de imediato a aceitação por parte do pesquisador a fidelidade de estar envolvido na dinâmica estrutural do que ocorre dentro do próprio local da pesquisa.

### 3.2.7 Entrevista

Como toda pesquisa não está inerte a dificuldades encontradas, seja no deslocamento ao *locus* de estudo ou na relação pesquisador comunidade pesquisada, não tive problema quanto a isso, pois os sujeitos local me receberam com toda cordialidade possível. A cada visita realizada à casa dos sujeitos entrevistados ou à escola quando fui entrevistar os professores, sempre me era oferecido um cafezinho acompanhado de uma boa conversa sobre diferentes assuntos. Conversa essa que antecedia a coleta de dados (entrevista). Como dizem Oliveira et al. (2011), as entrevistas foram realizadas na escola e na casa.

Era o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, o pontapé inicial para adentrar na pesquisa, propriamente dita. Ao passo que, em seguida, questionava a possibilidade de entrevistá-los, em nenhum momento houve rejeição, com toda delicadeza respondiam que sim, mas sempre com a sinceridade de dizer seu puder/souber responder todas as perguntas. Isto é, não se omitiram em responder nenhuma pergunta, uma vez que elas se fundamentavam na busca de informações de saberes práticos do cotidiano vivenciado por cada morador/a. No caso das professoras sobre suas práticas docentes.

As entrevistas com os moradores foram fundamentais para o processo de construção de uma cartografia de saberes do lugar, evidenciando outras formas de saberes que dão sustentação à vida da comunidade e, sobretudo de quem o pratica. É uma “forma de registrar a ciência, o saber da gente que faz do meio... um dos principais objetos de sua sobrevivência” (FURTADO, 1993, p. 199).

É um conhecimento que foi sistematizado por esta pesquisa e que será publicado a fim de ser uma produção que vai contribuir com a ciência no sentido de mostrar que é do conhecimento do lugar que se produz o conhecimento científico e, principalmente ir de encontro ao modelo de ciência que nega os saberes produzidos localmente.

As entrevistas com os professores teve a função de averiguar como os saberes do lugar são trabalhados em suas práticas educativas, uma vez que provei sua relevância para a comunidade. São saberes que movimentam o espaço ribeirinho pesquisado e que precisa está presente na prática docente da escola ribeirinha São João Batista, na medida em que “devem

ser figuras de realce na análise e planejamento de educadores e de toda a gama de técnicos que pensam e sonham o desenvolvimento de uma região” (FURTADO, 1993, p. 204).

É interessante frisar que a entrevista pode ser realidade em determinado tempo e local. Em outras palavras, o sujeito pesquisado pode dar as informações na sua residência, na escola, em qualquer lugar que seja. É uma técnica que não exige necessariamente estar no *locus* da pesquisa. Diferentemente da observação, a entrevista capta os mínimos detalhes, ou seja, por meio da gravação não se perde nenhuma informação, ainda que por vezes possa parecer menos importante. Com isso, percebe-se que:

a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa que estamos desenvolvendo neste livro. Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

As autoras consideram ainda que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), uma vez que “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37).

Nesse sentido, a entrevista possibilitou o acesso aos sujeitos da pesquisa, inclusive o analfabeto, diferente, por exemplo, do questionário que necessita de informantes com certo grau de conhecimento da leitura e da escrita. Ela se caracteriza pela grande finalidade que viabiliza o processo de coleta de dados, contribuindo extraordinariamente com o processo de pesquisa na abordagem do tipo qualitativa.

Como se tratou de executar entrevista junto aos sujeitos da pesquisa, evidentemente que para isso utilizei dois celulares, um Nokia X5 e um Samsung Duos, com o intuito de registrar as falas dos entrevistados e possivelmente transcrevi na íntegra as informações para o corpo deste trabalho. *A priori* usei os nomes dos sujeitos de forma fictícia. É uma maneira de não os identificar e, sobretudo, manter a ética quanto a não divulgação dos nomes dos sujeitos da pesquisa.



### 3.2.8 Análise de conteúdo

Para a produção de dados, além das narrativas dos professores, consultei o material didático dos alunos (cadernos), no sentido de fazer uma relação do dito (fala do professor) pelo escrito (cadernos dos alunos). Considerando que se pode utilizar “um trabalho escolar (caderno, prova, redação)? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles?” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40)

Os cadernos dos educandos foram fotografados no sentido de se trazer à tona o cruzamento de dados coletados pela entrevista e o que se encontra de real no caderno do aluno. Com isso, evidentemente, que se fez uso de um celular Samsung Duos no sentido de fazer esse registro fotográfico.

Esta relação entre o discurso do professor pode indicar as teorias que sustentam suas práticas (entrevista), e sua metodologia em sala de aula (registro dos cadernos dos alunos). Trata-se da união do que foi feito em termos de diálogos de saberes no contexto escolar, associando o conhecimento prático desenvolvido na sala de aula.

Para análise dos dados da entrevista fiz análise de conteúdo, levando em consideração o anunciado de Bardin (1977, p. 20):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo da mensagem [...] A intenção da análise de conteúdo é a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, interferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Com isso, percebe-se a importância da análise de conteúdo nas pesquisas em educação, visando analisar as entrelinhas das mensagens dos discursos dos entrevistados, contribuindo para uma fundamentação daquilo que se pretende provar. Porém, a análise de conteúdo estar atrelada a outras técnicas. Como a entrevista, o questionário etc.

Num processo de pesquisa que envolva entrevista, questionário etc. Não se pode deixar de fazer uso da técnica de análise de conteúdo como procedimento metodológico necessário na medida em que se busca retratar o que há de mais importante nos discursos dos sujeitos pesquisados, a fim de evidenciar o conteúdo das informações prestadas no momento da pesquisa.

## 4 AMAZÔNIA: UM ESPAÇO DIVERSO E HETEROGÊNEO

### 4.1 O CONTEXTO RURAL-RIBEIRINHO AMAZÔNICO

a natureza é, sem dúvida, um elemento a ser considerado no entendimento da diversidade da Amazônia, sobretudo no que se refere à compreensão das territorialidades e dos modos de vida e, conseqüentemente, das identidades das populações ribeirinhas. Essas populações têm uma intensa relação com os ecossistemas que se relacionam, mostrando uma relação de simbiose com a natureza, os seus ciclos e sua dinâmica. É na relação com os ecossistemas da várzea, o rio e a floresta (habitat) que as populações ribeirinhas constroem todo o seu modo de vida (habitus) ou, numa linguagem geográfica, seu gênero de vida. Essa intensa relação com a natureza pressupõe um conhecimento aprofundado da sua dinâmica, de seus ciclos, que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse imenso acervo de conhecimento é transferido por oralidade de geração em geração, através do senso prático que compõe um ethos ribeirinho que, junto com um conjunto de simbologias, mitos e rituais associados à caça, a pesca e atividades extrativistas, compõe uma matriz de racionalidade ambiental muito particular de uso-significado da natureza (CRUZ, 2008, p. 54).

A Amazônia com sua complexidade em território e populações que se diferenciam pelo que fazem e pelo que são enquanto sujeitos de práticas sociais cotidianas. Destacando-se pela exuberante riqueza, compreendendo os aspectos da biodiversidade e sociobiodiversidade.

É segundo Becker (1997, p. 83-84):

Conhecida como uma extensa área de densa floresta tropical (78% da cobertura vegetal do Brasil e 30 % das reservas mundiais), cujas árvores têm folhas largas que permanecem verdes o ano todo, a Amazônia abrange, na verdade, uma grande variedade de ecossistemas terrestres e aquáticos que se refletem, por sua vez, em uma grande diversidade de espécies animais e vegetais.

A hileria se estende sobre uma área de pelo menos 4 500 000 km<sup>2</sup>, e abriga cerca de 1 500 000 a 2 000 000 de espécies vegetais e animais, das quais foram até agora classificadas no máximo 500 000, o que traduz sua enorme riqueza e potencial em recursos genéticos. Para uns, metade das espécies animais do planeta estariam na Amazônia; para outros, as plantas medicinais são estimadas em 4 000, mas o seu número pode ser muito maior.

Quanto a sua localização, situa-se, em maior parte, na Região Norte do Brasil, faz fronteira e ocupa parte do território da Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela, caracterizando-se como um território com proporções incalculáveis em termos de recursos naturais, merecendo destaque a Castanha do Pará, o Mogno, ou seja, os produtos florísticos, faunístico e mineral.

Estes territórios situados em países que não o Brasil são chamados de Amazônia Internacional por abranger 35,7% dos referidos países já mencionados anteriormente. O território da Amazônia situados no Brasil se denomina de Amazônia legal, correspondendo a um total de 64,3% (IMAZON, 2010), é onde se concentra a maior quantidade de hectares em áreas de terra e a maior sociobiodiversidade do planeta.

Para melhor visualização apresento um mapa com a localização da Amazônia Internacional, perpassando pela sua distribuição em diferentes países.

**Mapa 1** - Extensão da Amazônia Legal



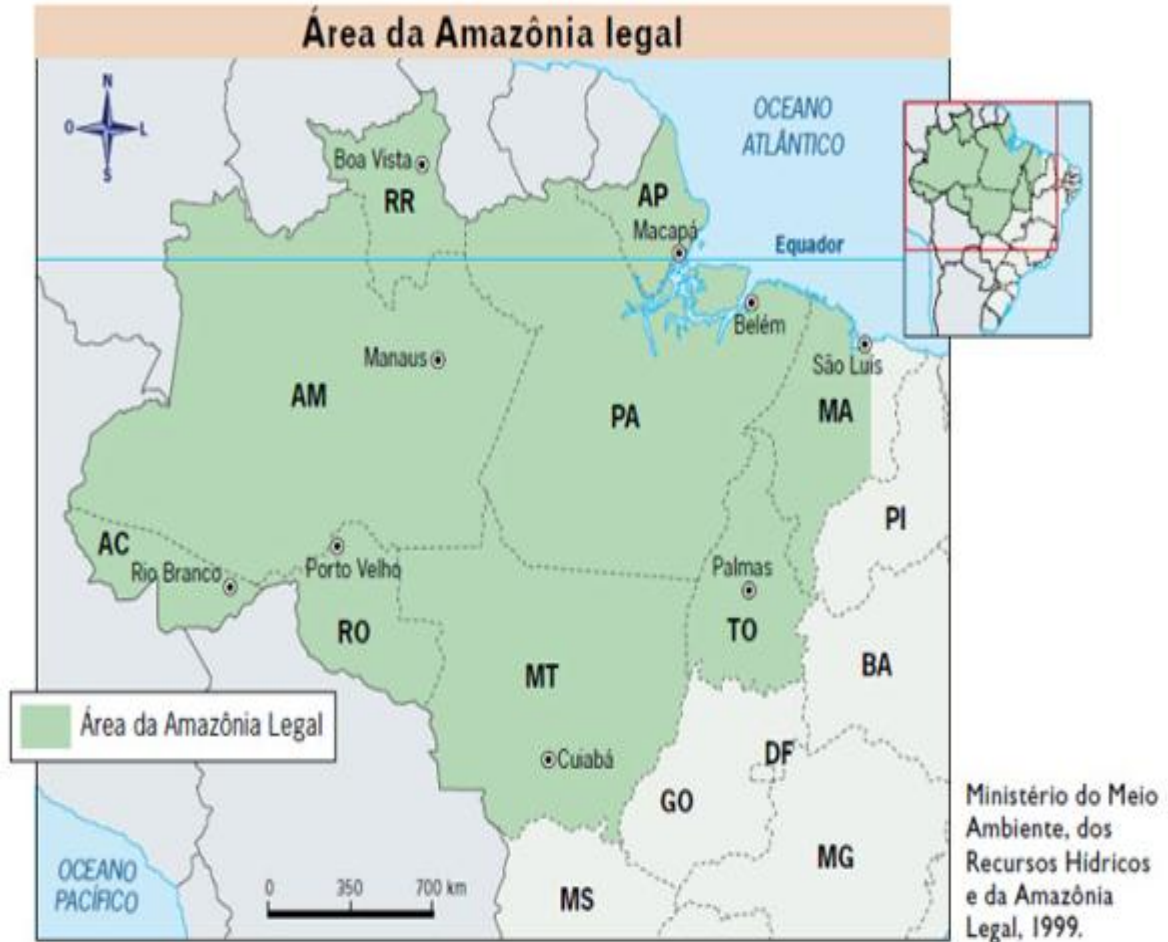
Fonte: <http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/para-entender-melhor-amazonia>. Acesso em: 29/09/2014.

Em termos territoriais a Amazônia legal abrange os Estados de: Mato Grosso, Pará, Rondônia, Acre, Amapá, Amazonas, Roraima e parte do Maranhão e do Tocantins, perfazendo um total de 64,3% milhões de km<sup>2</sup> em extensão territorial, ocupando 58,8% do território nacional brasileiro.

Toda esta incursão sobre a Amazônia se caracteriza pelo recorte de situar o território da Amazônia legal como foco de análise da educação neste específico espaço geográfico. A

Amazônia legal estar distribuída pelos seguintes Estados brasileiros, conforme o mapa que se sucede,

**Mapa 2** - Área de abrangência da Amazônia Legal



Fonte: <http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/para-entender-melhor-amazonia>. Acesso em: 29/09/2014.

São essas características que evidenciam a Amazônia como a maior mata verde do planeta, perpassando principalmente pela questão geográfica, a qual se destaca e se identifica pela imensa quantidade de florestas, terras, animais, águas compostas por: furos, rios e igarapés, onde os sujeitos rurais-ribeirinhos trafegavam e (ainda hoje trafegam em menor ou maior intensidade, por conta da criação das rodovias que possibilitaram outra forma de deslocamento de forma bem mais rápida) como se fosse via de acesso a diferentes cidades e regiões do Norte do Brasil.

Como tal fizeram os europeus quando colonizaram o Brasil e a Amazônia, tendo nos rios a possibilidade de colonização da América. Foram esses amontoados de rios a primeira forma de tráfego, navegação, rota e deslocamento na região Amazônica, por onde inclusive os

portugueses chegaram aqui para nos tornar inicialmente colônia de Portugal. Nesta conjectura, percebe-se que:

Foi pelos rios que se garantiu a conquista da região. O controle geopolítico da foz da bacia, por meio da cidade de Belém, foi decisivo para o domínio de maior parte da região por Portugal. Na dificuldade de ocupação efetiva por terras pela escassez demográfica do próprio colonizador o controle das águas foi decisivo (GONÇALVES, 2008, p. 94).

Os europeus usaram talvez os rios somente para conquistar territórios e especiarias. Ao contrário, das populações rurais-ribeirinhas (índios, caboclos, extrativistas etc.) que por aqui viviam e ainda vivem que o fizeram/fazem dele um instrumento praticamente necessário à vida, utilizando-se da água para consumo, parte dos alimentos consumidos são provenientes deles e ainda funcionam como via de deslocamento fluvial, principalmente dos povos do campo da Amazônia, merecendo destaque os ribeirinhos que residem entre os rios e as matas.

As populações rurais-ribeirinhas do campo da Amazônia têm resistido, grosso modo, a diversas formas de imposição social, desde quando os europeus chegaram aqui, trazendo a sua cultura como a ideal, os costumes. Sejam nas formas como também os Governos brasileiros vem implementando ou incentivando a entrada de grandes projetos para a região, os quais desconhecem e desconsideram a cotidianidade dos habitantes local.

Não obstante aos europeus, a Amazônia, segundo Benchimol (2009, p. 17) teve na sua formação contribuições de grupos sociais diversos, pois:

O conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia Equatorial e Tropical inicialmente foi um processo predominantemente indígena. A esses valores e culturas foram sendo incorporados, por via de adaptação, assimilação, competição e difusão, novas instituições, instrumentos, técnicas, incentivos e motivações transplantados pelos seus colonizadores e povoadores. Entre eles: portugueses, espanhóis, em particular, europeus, com algumas contribuições africanas, semíticas e asiáticas, além de novos valores aqui aportados por migrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras.

O território Amazônico é constituído de área de terra firme, a qual não há inundação de águas, mesmo em períodos de maré lançante, ou seja, momento em que a maré cresce além do normal, e área de várzea, aquela pertencentes às zonas ribeirinhas, com maior possibilidade de inundação. Para Becker (1997, p. 84),

A floresta domina, mas tem feições diversas, distinguindo-se dois grandes grupos de cobertura vegetal: (a) vegetação de terrenos inundáveis (5 a 10% da Amazônia), compreendendo as matas de várzea, de igapó e das áreas litorâneas, e os campos de

várzea; (b) vegetação de terra firme, predominando a mata alta que com as matas de cipó, bambu e mata seca formam a hileia (80% da área total da região amazônica).

Os habitantes locais dividem-se em, pelo menos, dois grupos: os que residem nas cidades, ou seja, a população urbana, compreendendo os moradores da periferia, muitos vivendo de biscate, os camelôs, os moradores de ruas, a classe dos servidores públicos, os de maior poder aquisitivo, como: os grandes comerciantes, empresários e políticos, e os que vivem no meio rural, a população do campo (pescadores, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, assentados, camponeses, peconheiros, lavradores, caiçaras etc.) que, na sua maioria, sobrevivem da agricultura familiar, destacando-se, por exemplo, como atividade: coletas de produtos vegetais, pesca, extrativismo, principalmente do açaí e do miriti, etc.

É no ecossistema de solo de terra firme e várzea da Amazônia que estão concentrados também as tribos indígenas, segundo Benchimol (2009, p. 20-21):

O quadro dos grupos e áreas indígenas e remanescentes na Amazônia Legal brasileira totaliza perto de 362 áreas, com aproximadamente 85. 000. 000 de hectares de reservas, para uma população de cerca de 170. 000 índios remanescentes, que ainda conseguem manter de forma muito tênue e frágil suas declinantes culturas, que se extinguem na medida em que desaparecem suas malocas, suas lideranças, seus pajés e a própria consciência da identidade cultural tribal.

Historicamente a Amazônia tem se tornado objeto de exclusão, ao passo que as políticas sociais tem pouco priorizado seu território e populações que por aqui vivem. São ribeirinhos, pescadores, extrativistas, quilombolas, indígenas e tantas outras categorias de sujeitos existentes nesse território que são vítimas do processo exclusivo.

De acordo com Corrêa; Hage (2007, p. 19):

a Amazônia é marcada por uma ampla diversidade, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infra-estrutura precária e não dispor de serviços essenciais e direitos básicos, sobretudo na territorialidade do campo.

Entre essas problemáticas vivenciadas pelos sujeitos rurais-ribeirinhos Amazônidas, estão a falta de saneamento básico, saúde pública de qualidade, energia elétrica, segurança pública e baixo índice de desenvolvimento educacional, principalmente no setor rural. Oliveira et al (2011, p. 20) confirmam por meio de pesquisas na região que:

as populações do campo na Amazônia se defrontam com a ausência de saneamento básico e de políticas públicas que atendam às demandas locais, vivendo em um contexto rico culturalmente, mas de dimensões sociais precárias em termos de habitação, transporte, energia elétrica e de educação.

Evidenciando um fator contraditório na atual conjuntura em que se usufrui dos recursos naturais para o enriquecimento de grandes empresas (ALBRÁS-ALUNORTE), UHE, Empresa Produtora de Óleos e Gorduras Vegetal (AGROPALMA), dentre tantas outras, e os Governos que tanto dela retira. Porém, há pouco retorno em termos de políticas sociais, os investimentos são poucos aplicados no território local, considerando que:

No que se refere à educação, a Amazônia tem sido tratada pela União, como o tem sido em todos os momentos de sua história: diferente e rica de possibilidades, quando se trata do aproveitamento de suas riquezas em favor do todo nacional; igual às outras regiões, quando se trata de aplicar nela recursos financeiros compatíveis com a grandeza e as peculiaridades que lhes são próprias. Assim, aborda de forma realidades que não apenas são diferentes em inúmeros aspectos, como são também desiguais, em muitos outros. Ao invés de conferir à mesma um tratamento diferenciado, que atente para suas especificidades e sua monumentalidade, a União e mesmo o país, que dela tanto se orgulham, não encaram, nem assumem programas compatíveis com sua grandeza e suas peculiaridades (LOUREIRO, 2007, p. 43-44).

Neste contexto de desigualdade, em que a Amazônia e os sujeitos rurais-ribeirinhos, principalmente são vítimas de um modelo de desenvolvimento social desigual, caracterizando o quanto os Governos e as empresas nacionais e multinacionais se apropriam de suas riquezas culturais, florestais, minerais em benefício do crescimento econômico do país. Porém, a aplicabilidade prática dos recursos econômicos são distribuídos de maneira desproporcional, em face que a maior parte são investidos nos Estados do Sul do Brasil e em alguns casos são levados para outros países como acontecem com as empresas multinacionais.

De acordo com Becker (1997, p. 422) na Amazônia se tem priorizado:

o crescimento econômico em detrimento da melhoria das condições sociais das populações e da qualidade do ecossistema. O modelo de desenvolvimento adotado para a região a partir da década de 1960 está baseado na implantação de grandes projetos nos setores mineral, agropecuário e industrial voltados para exportação, configurando-se em grandes espaços empresariais e latifundiários.

A falta de sintonia entre desenvolvimento econômico e educacional na Amazônia tem sido um dos grandes percalços, uma vez que ela produziu muito e ainda produz riqueza para o Brasil e para o mundo, mas esta riqueza, muitas vezes, não é usufruída pelos seus sujeitos. Loureiro (2007, p. 27) ao analisar a “Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século”, artigo que aponta:

No início dos anos 90 o déficit de vagas nas escolas de ensino fundamental da região girava em torno de 23% somente na faixa de 7 a 14 anos; a repetência média nas 1<sup>as</sup>. séries variava entre 35% a 50%; a repetência média nos 8 anos do ensino fundamental era de 23%, taxa que se somava à de uma evasão escolar média de 22%.

Em relação ao aspecto educacional ainda, Hage (2005) apresenta um estudo mais recente de que constata-se que:

No caso da Amazônia...a situação no campo é preocupante, pois 29,9% da população adulta é analfabeta; 3,3% anos é a média de anos de escolarização dessa população; e 71,7% das escolas que oferecem o ensino fundamental nas séries iniciais são exclusivamente multisseriadas, atendendo 46,6% dos estudantes em condições precárias e com pouco aproveitamento na aprendizagem (HAGE, 2005, p. 44).

Os dados apresentados por Hage (2005) e Loureiro (2007) são reveladores da exclusão da educação para as populações do campo na Amazônia, afetando desde o aprendizado das crianças aos mais idosos, pois o que se aprende desta análise é que a escolarização ainda é prioridade para os que residem nos centros urbanos.

As populações do campo da Amazônia, do Estado do Pará, a nosso ver, têm ficado a margem das políticas públicas em geral, de forma particular educacional, ao passo que:

No Pará, Estado que constitui o lócus específico onde o estudo se desenvolveu, os dados apresentados no relatório de pesquisa ao CNPq, revelaram um quadro alarmante em que as escolas multisseriadas constituem a modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no campo, atendendo 97,45% da matrícula nessa etapa escolar. Nessas escolas, a taxa de distorção idade-série é de 81, 2%, chegando a 90,51% das crianças matriculadas na 4<sup>a</sup> série; e a taxa de reprovação equivale a 23,36%, atingindo um índice de 36,27% na 1<sup>a</sup> série (HAGE, 2005, p. 45).

Os dados estatísticos apresentados tanto por Loureiro (2007) quanto por Hage (2005) revelam que a educação para a territorialidade do campo na Amazônia, desde as décadas 1990 até 2005, não mudou muito, uma vez que os índices de analfabetismo, evasão escolar, distorção série-idade, classes multisseriadas e escolas funcionando ainda de forma precária persistem até hoje.

Neste sentido, a educação na Amazônia e no Pará carrega em si a marca de exclusão, na medida em que grande parte da população não tiveram acesso à escolarização, dos quais se incluem: os ribeirinhos, os quilombolas, os indígenas etc., além do mais, os que usufruíram



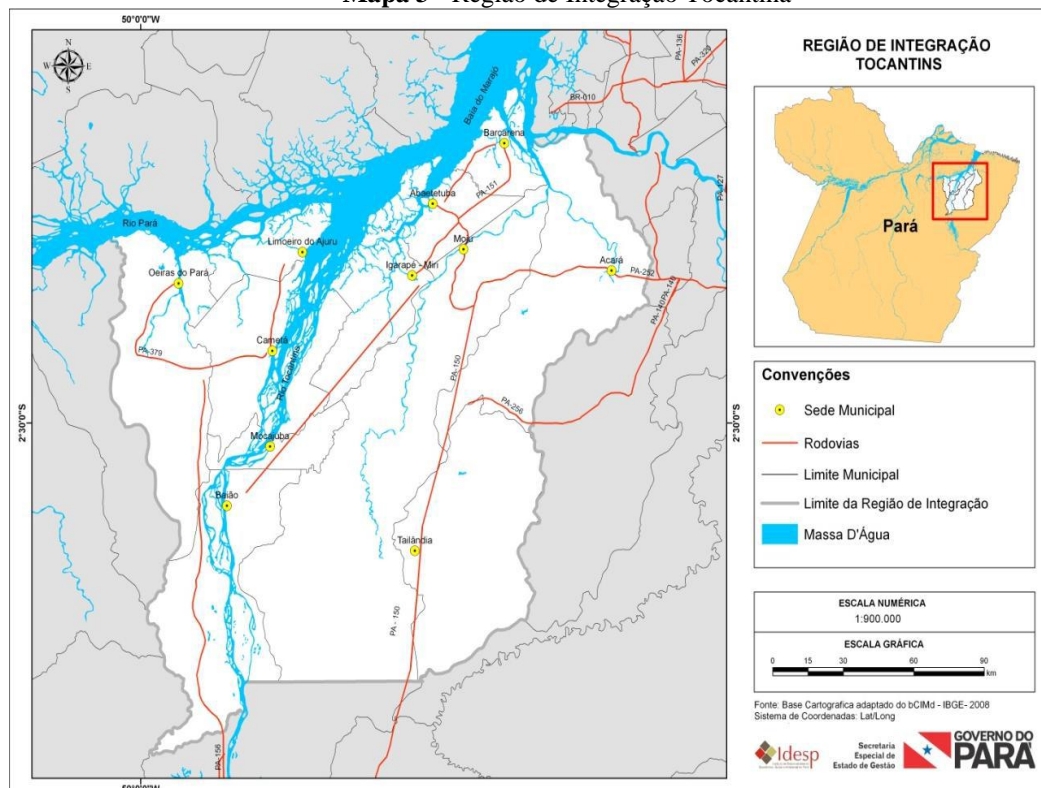
deste acesso tiveram seus saberes negados, uma vez que a prevalência de conhecimento se sobrecaia sobre os escolares.

Toda essa discussão sobre aspectos específicos que caracterizam a Amazônia como um espaço de abundância e exuberância sociocultural tem como objetivo situar a Região do Baixo Tocantins, caracterizando-o como um espaço rural-ribeirinho Amazônico.

#### 4.2 A CONFIGURAÇÃO SÓCIO-TERRITORIAL CULTURAL DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA NO CONTEXTO DO BAIXO TOCANTINS

A Região do Baixo Tocantins situa-se no Nordeste do Estado do Pará, ocupando uma extensão territorial de 35.838,56 km<sup>2</sup>, equivalendo a 2,87% do território Estadual de acordo com a Secretaria de Estado de Integração Regional (SEIR, 2009). O município de Abaetetuba é um dos 11 (onze) municípios que formam essa região, da qual fazem parte Moju, Igarapé-Miri, Barcarena, Acará, Cametá, Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará e Tailândia. Na divisão territorial do Estado, configura-se como a região de Integração Tocantina, como mostra o mapa a seguir à localização da sede de cada município.

**Mapa 3 - Região de Integração Tocantina**



Fonte: IDESP, 2013

Toda região Tocantina tem uma história quanto ao fato de seus primeiros povoados. Com isto, pode-se apreender que:

A História dos primeiros povoadamentos na região do Baixo Tocantins deu-se no século XVII, com o surgimento das cidades de: Cameté (1620), Oeiras do Pará (1653) e Baião (1694). Nos séculos seguintes surgiram as cidades de Barcarena (1709), Abaetetuba (1945), Mocajuba (1953) e Limoeiro do Ajuru (1956), Igarapé Miri (1710), Mojú (1754), Acará (1839). A cidade de Tailândia tem sua origem no século XX, seu povoamento está ligado aos assentamentos rurais conduzidos pelo Instituto de Terras do Pará – ITERPA às margens da PA-150, na segunda metade da década de 1970 (PTDRS, p. 12).

Não irei analisar detalhadamente como se deu o processo de constituição das cidades que hoje formam a região do Baixo Tocantins, com exceção do município de Abaetetuba que aprofundarei alguns aspectos, uma vez que ele é o lócus principal desta pesquisa. Minha intenção aqui é trabalhar de forma geral com a economia, com as populações e, principalmente as mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Pode-se dizer que inicialmente a economia da região era sustentada pelo cacau e depois pela cana-de-açúcar. Com a chegada dos Portugueses o que se prevaleceu foi a monocultura introduzida por meio do sistema de *Plantation*, com foco em produzir para o mercado externo, segundo o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Baixo Tocantins (PTDRS, S/D).

Esta afirmação presente no (PTDRS) deixa claro que, apesar de os primeiros a habitarem a região serem as populações rural-ribeirinhas, mas como em toda história do descobrimento do Brasil prevaleceu a tese de que os portugueses foram os reais descobridores do país. Nessa região não foi muito diferente da história da descoberta do Brasil. De acordo com a história contada sobre a sua origem percebe-se que as cidades deste território foram todas fundadas pelos europeus considerando que “uma das características mais marcantes do Baixo Tocantins, inclusive devido ser uma das áreas de ocupação mais antigas da Amazônia brasileira pela ocupação portuguesa” (SOUZA, 2011, p. 84).

A chegada de Africanos na região contribuiu “ativamente na economia regional, trabalhando nos engenhos de açúcar, nos cacauais, nas fazendas de gado, em plantações de tabaco, algodão e arroz, principalmente em Cameté, Acará, Oeiras do Pará e Mojú” (PTDRS, S/D, p. 13).

Essa inserção no território de Negros, Portugueses, e suas relações com os próprios habitantes nativos (indígenas, ribeirinhos, quilombolas etc.) possibilitou uma miscigenação cultural, com dinâmicas sociais diferentes. Enquanto os portugueses se tornaram senhores das terras e da força de trabalho dos Africanos, estes trabalhavam para sobreviver e ao mesmo tempo enriquecer os seus patrões, aos nativos restou ceder espaço mesmo de forma forçada

aos europeus, e trabalhar com a atividade monocultora trazida pelos portugueses. Desta forma, percebe-se que “esse encontro deu origem a um intenso processo de miscigenação, formando um povo de características peculiares e hábitos culturais diversos” (LIMA, 2013, p. 114).

No total a região Tocantina agrega hoje um montante de 739.881 habitantes. Distribuída de acordo com o quadro a seguir:

**Quadro 3 - Quantitativo de habitantes das cidades da região do Baixo Tocantins**

<b>Municípios do Baixo Tocantins</b>	<b>Área Territorial</b>	<b>Quantitativo de Habitantes/ano 2010</b>	<b>Área Urbana</b>	<b>Área Rural</b>
<b>Abaetetuba</b>	1.610,873	141.054	82.950	58.104
<b>Acará</b>	4.343,805	53.605	12.625	40.980
<b>Barcarena</b>	1.310,588	99.800	36.357	63.443
<b>Baião</b>	3.758,297	36.907	18.555	18.352
<b>Cametá</b>	3.081,367	120.904	52.846	68.058
<b>Igarapé-Miri</b>	1.996,790	58.023	26.209	31.814
<b>Limoeiro do Ajuru</b>	1.490,186	25.028	6.198	18.830
<b>Mocajuba</b>	870.809	26.745	18.297	8.448
<b>Moju</b>	9.094,135	69.921	25.118	44.803
<b>Oeiras do Pará</b>	3.852,291	28.595	11.432	17.163
<b>Tailândia</b>	4.430,222	79.299	58.715	20.584
<b>Total</b>	9.990.818,419	739.881	349.302	390.579

Fonte: IBGE, 2010

O quadro acima tem um dado bastante expressivo em relação ao número de habitantes que estão distribuídos nas áreas rural e urbana, respectivamente. Os números absolutos mostram que mais da metade da população da região ainda reside no espaço rural. Realidade que vai de encontro com o atual estágio de crescimento populacional do país, em cuja maioria da população brasileira se concentra hoje em áreas urbanas.

Outro dado importante é que os municípios de Barcarena e Moju, onde se situam os dois dos grandes projetos implementados na região: ALBRÁS/ALUNORTE e Empresa Produtora de Óleo de Palma (BIOPALMA) respectivamente, não causaram tanto deslocamento dos moradores do meio rural para esses centros urbanos, pelo menos nestes últimos quatro anos, uma vez que até 2010, a maioria da população local ainda se concentrava no espaço rural, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2010) da tabela acima. A maior incidência de êxodo rural se dá nas cidades vizinhas que é o caso, por exemplo, de Abaetetuba e Tailândia.

De acordo com o Sistema de Informação Territoriais do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA, 2011 *apud* MAGALÃES et al, 2012, p. 4-5), a região Tocantina apresenta as seguintes características populacionais: dos 739.881 habitantes, 32.365 são agricultores familiares, 24.701 famílias assentados, 10 comunidades quilombolas e 2 tribos indígenas”.

Diante dessas circunstâncias, tem-se ciência de que as populações desses municípios têm na agricultura familiar e no extrativismo sua forma de subsistência: extrativismo, pesca artesanal, produção de mandioca etc.

Nos dias atuais, as atividades de agricultura e do extrativismo regem a economia local. As análises de Gilson Costa sobre a região atestam que a renda agrícola advinda da agricultura e do extrativismo responde por mais de 60% da economia dos municípios da região do Baixo Tocantins. (ALMEIDA, 2010, p. 293)

Entretanto, nas últimas décadas, o território tem passado por transformações de diversa natureza: econômica, social, territorial e principalmente cultural, na medida em que está havendo mudanças na cotidianidade das populações dessa região por conta de empreendimentos implantados, sem planejamento estratégico, sem consulta prévia aos habitantes local e principalmente sem estudo sobre os impactos ambientais local. Trata-se de empreendimentos pensados em função do enriquecimento econômico enquanto que a sazonalidade, o modo de vida ribeirinho e outras populações da região são invisíveis para os que planejam e executam esses empreendimentos na região. Para Magalhães et al (2012, p. 1), a Amazônia e o Baixo Tocantins vêm sofrendo intervenção estatal

Desde meados dos anos 70, a Amazônia Brasileira vem sendo objeto de forte intervenção estatal que incide diretamente sobre as formas camponesas de apropriação e de uso da terra. Tratam-se, de ações e políticas públicas que operam sobre um mesmo território com distintos paradigmas do desenvolvimento e que resultam em transformação das relações sociais e territoriais, poder-se-ia dizer, um

processo de desterritorialização e de reterritorialização, assentado em mudanças sociais e ambientais. Mais recentemente, políticas que pretendem valorizar o recorte territorial têm sido formuladas, como é o caso da construção conceitual e territorial do Baixo Tocantins.

O território do Baixo Tocantins, estado do Pará, reflete esse processo de mudanças. De fato, os municípios podem ser agrupados de acordo com as diversas ações e políticas públicas implantadas ao longo do tempo. Neste caso, temos: os municípios de Baião, Mocajuba, Cametá e Igarapé-Miri – que sofreram transformações ambientais decorrentes das mudanças na vazão do rio Tocantins; Mojú e Tailândia – alvo de indústrias madeireiras, com importante cenário de desmatamento; Tailândia, Igarapé – Miri, Limoeiro do Ajuru, Acará, e Baião – alvo da implantação de um polo de biocombustível, e Barcarena - o complexo industrial mineral.

Entretanto, a agricultura familiar tem sido fortemente afetada pelos grandes projetos de desenvolvimento implantados na região AGROPALMA-BIOPALMA. O espaço da produção familiar foi ocupado pelo plantio da monocultura do dendê, que está ocupando grande parte da região Tocantina. Isto porque os agricultores familiares foram induzidos pela promessa do desenvolvimento e geração de emprego na região. Em muitos casos os terrenos que antes eram utilizados pelos agricultores para o plantio de diversificadas espécies produtivas, foram vendidos ou forçados a vender para a implantação desses empreendimentos. As empresas de dendê como diz Cuimar (2013, p. 92),

“forçava” as famílias que não se predisponham a vender a terra, a vendê-las de qualquer maneira, mesmo que indiretamente. Desse modo, passaram a surgir situações embaraçosas e conflitantes, mediante a incorporação das terras adquiridas junto às famílias locais. Tais situações promoviam a privação no uso da terra pelas famílias atingidas por tais circunstâncias, o que, por sua vez, lhes impedia de realizar práticas agrícolas indispensáveis à sobrevivência.

Considerando que de acordo com Indicadores de Avaliação de Qualidade Ambiental dos municípios da região de Integração Tocantins do Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará (IDESP, 2013, p. 8) “atualmente a região passa por um processo de expansão da produção de óleo de palma (dendê) o que tem acarretado mudanças no uso e apropriação da terra”.

A pesca artesanal é outra forma de subsistência que sofreu enorme impactação ambiental. Isto por conta da implantação do Projeto ALBRÁS/ALUNORTE e UHE que na sua essência provocaram a extinção de várias espécies de peixes, prejudicando principalmente os sujeitos rurais-ribeirinhos que estavam/estão concentrados nas áreas adjacentes das indústrias que dependem deste território para executar suas atividades, uma delas, por exemplo, é a pesca.

Para Bentes (1992), segundo Machado (2008, p. 31-32) a Amazônia Tocantina passou/passa por uma infinidade de problemas socioterritoriais, dentre eles, destaca:

- A devastação da floresta por meio de queima e derrubada (para criação de pastagens ou para produção de carvão vegetal que será usado como redutor em usinas siderúrgicas) expõe para o ar gases tóxicos, fuligem e grandes quantidades de gás carbônico, que somados às emissões naturais da floresta contribuem para o incremento no efeito estufa, que está provocando degelo nas massas polares e, ainda, causando prejuízos à saúde da população local. Além disso, a queima da floresta elimina animais e vegetais que poderiam encerrar a cura para muitas doenças.
- A poluição dos rios, por resíduos industriais e agrícolas, mata peixes e prejudica as populações ribeirinhas que usam da água poluída e se alimentam dos peixes envenenados.
- O uso de máquinas pesadas provoca compactação do solo.
- Apesar da existência, pelo Banco Mundial, da criação de reservas ecológicas na área de influência dos grandes projetos, esse banco atua como agente financiador da indústria de alumínio na Amazônia, que é altamente poluidora. Essa indústria expõe detritos químicos e gases tóxicos geradores no processamento do minério.
- A construção da Usina Hidroelétrica de Tucuruí resultou na inundação de 243.000 hectares ao longo do rio Tocantins, submergindo parte dos municípios de Jacundá, Itupiranga e Tucuruí. Isso provocou a desapropriação das terras de cerca de 10 mil famílias de pequenos agricultores, deslocou os índios Pacuruí e Parakanã e inundou florestas valiosíssimas de castanhais. Os habitantes do entorno do lago de Tucuruí (o lago exibido nacionalmente como maravilha para a prática da pesca esportiva) convivem com a podridão da floresta inundada, o mau cheiro e as muriçocas em grande quantidade, que provocam sérias feridas na pele. Sem as eclusas, que garantiriam navegação e a passagem dos peixes de um lado para o outro da barragem, a região do baixo - Tocantins empobreceu.

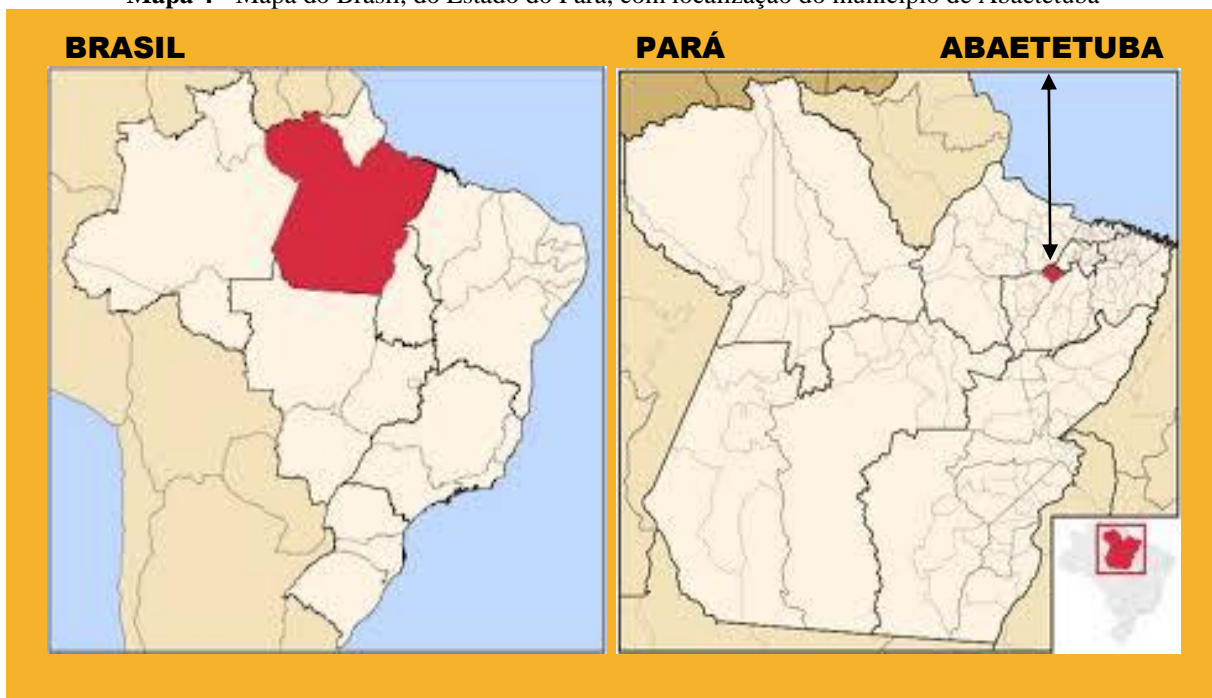
Essas foram algumas das consequências provocadas pelos “projetos de desenvolvimento da região”, os quais trouxeram danos irreparáveis para a vida ambiental, social, da grande maioria da população que sofreram e ainda sofrem impactos de forma direta e indiretamente a partir da inserção deles no espaço territorial local.

Situado a região do Baixo Tocantins dentro da Amazônia brasileira, com suas particularidades, a seguir analiso a conjuntura do contexto social do município de Abaetetuba, detendo-me em alguns aspectos deste território sociocultural.

#### 4.2.1 Abaetetuba no Contexto do Baixo Tocantins

De acordo com os dados estatísticos do Censo Demográfico do ano de 2010 do (IBGE), o Estado do Pará possui uma área de extensão territorial de 1.247.950,003 km<sup>2</sup> em que neste espaço encontra-se localizado o município de Abaetetuba, com um território de 1.610,873 km<sup>2</sup> em que abriga uma população total de 141.054 habitantes, dos quais deste total 58.104 residem na região do campo, com destaque para os povos das águas e das florestas como: os quilombolas, os extrativistas, os agricultores familiares, os ribeirinhos, os pescadores dentre outros.

**Mapa 4** - Mapa do Brasil, do Estado do Pará, com localização do município de Abaetetuba



Fonte: Google (2014) – Adaptação do autor

A cidade de Abaetetuba, assim como muitas cidades brasileiras foram erguidas com a chegada dos europeus. O português Francisco de Azevedo Monteiro é tido como fundador do município.

Porém, muito antes da fundação de Abaetetuba, a vila de Beja, hoje distrito de Abaetetuba, já tinha sido habitada por tribo nômade, os Mortiguar, que posteriormente se formou em um aglomerado denominada de Samaúma, que mais tarde foi chamada de vila de

Beja. Por isso, vila de Beja foi o berço da colonização do município de Abaetetuba. Por ter sido a primeira terra habitada em território Abaetetubense.

Toda história da fundação do município partiu das terras cedidas pelo rei de Portugal a Monteiro, denominadas de sesmarias<sup>1</sup>. Monteiro ao se deslocar da Capital do Estado, Belém, com sua família rumo à terra prometida se deparou com uma forte tempestade, quando viajava pelos rios da Amazônia o que o levou a fazer uma promessa a Nossa Senhora da Conceição que se caso ele e sua família sobrevivessem ergueria uma Igreja no local onde encontrasse a salvação. Afinal por muita coincidência era dia 08 de dezembro de 1724, período em que se comemora a festa da Imaculada Conceição, padroeira dos Abaetetubenses.

A promessa de Monteiro foi necessária, não somente pela sua salvação e da família, mas para que um novo município surgisse no Estado do Pará, o município de Abaetetuba. O local onde Monteiro aportou, em decorrência da tempestade hoje conhecido como Cruzeiro (uma das principais ruas do município) foi o lugar em que a primeira Igreja Abaetetubense foi erguida.

A construção da capela permitiu que, pouco a pouco, fosse criado um vilarejo ao redor da mesma que Francisco Monteiro o chamou de “Povoado de Nossa Senhora da Conceição de Abaeté” (MACHADO, 2008).

Finalmente Monteiro tomou posse da terra e comunicou o fato ao governador da Província do Pará (MACHADO, 2008). Na verdade, o que fez com que Monteiro se arriscasse para a sua terra dizia respeito a objetivos exploratórios, considerando que “é bastante provável, embora não certo, que o viajante tenha aportado deliberadamente na região com objetivos exploratórios, visando descobrir possíveis fontes de cravo, canela e outras especiarias” (MACHADO, 2008, p. 7-8).

Embora buscasse se apropriar das terras visando à extração de produtos naturais tidos como “drogas do sertão” não tendo sucesso regressou a capital do estado, alegando a difícil e degradante situação em que se encontrava o povoado. Com dificuldades de se desenvolver economicamente, uma vez que as especiarias tinha essa finalidade. Segundo Machado (2008, p. 8) “apesar da constante procura, as riquezas que buscava não se revelaram, se existiam. Ademais, o povoado levava uma vida miserável e, sem ter outra atividade capaz de gerar desenvolvimento econômico, tendia à degradação”.

---

<sup>1</sup> Sesmarias eram lotes de terra inculta que os Reis de Portugal cediam a quem se dispusesse a cultivá-las (MACHADO, 2008, p. 7).



Deixando a sesmaria e retornando a Belém, Francisco de Azevedo Monteiro, deixou para trás além das terras, o povoado com os escassos moradores (MACHADO, 2008). Isso possibilitou que em meados de 1773 diversas famílias marajoaras viessem se instalar no povoado. Dentre essas famílias, a de Manoel da Silva Raposo.

Ao chegar ao povoado deixado por Monteiro, Manoel Raposo, organizou juntamente com o Padre Conrado Pfeil, os escassos moradores, tornando-se líder. Reconstruiu a capela que já existia, além do mais, construiu o primeiro cemitério e a primeira rua, a Pedro Rodrigues (MACHADO, 1986). Todo empenho de Raposo em torno do progresso do vilarejo fez com que este tomasse posse, mais tarde, da sesmaria que antes era de Monteiro.

Diante das circunstâncias elencadas sobre Abaetetuba, Francisco de Azevedo Monteiro e Manoel da Silva Raposo, ambos com suas fundamentais contribuições para com o município. Monteiro por ter dado o primeiro passo para a sua fundação e Manoel Raposo responsável pelo seu progresso. Tudo isso indica que:

Francisco de Azevedo Monteiro merece o crédito e a alcunha de fundador de Abaetetuba por ter, sem dúvida, lançado as bases do povoado que mais tarde evoluiria na vila de Abaeté. Entretanto, o autêntico responsável pelo real progresso que atingiu esta terra foi Manoel da Silva Raposo. Ele apostou todo o seu futuro, suas necessidades e seu progresso pessoal no concomitante progresso do povoado (MACHADO, 2008, p. 8).

Com isso, tanto Monteiro como Raposo são reconhecidos hoje pelos abaetetubenses como os principais responsáveis pela criação e progresso do município. Justa homenagem a dois grandes homens que lançaram toda base necessária para a criação de uma bela cidade, Abaetetuba.

Inicialmente, segundo Machado (1986) Abaetetuba estava anexada ao território de Belém, o que possibilitou a se desenvolver mais rapidamente. Porém, a lei de nº 188 de 11 de setembro de 1844 desmembrou o território de Abaetetuba da Capital e anexou à cidade de Igarapé-Miri. Tal anexação, entretanto, pouco durou, uma vez que Igarapé-Miri mal conseguia administrar o seu território, “muito menos os dois” (MACHADO, 1986, p. 28).

Toda essa problemática em torno do território de Abaetetuba fez com que o governo da província, criasse a “lei, nº 121 de 1º de outubro de 1844, além de revogar a lei nº 118 ainda anexou ao território de Abaeté a ilha JACARAQUARA, antes pertencente ao território de Igarapé-Miri” (MACHADO, 1986, p. 28-29).

Por conta de tal dificuldade do município de Igarapé-Miri em administrar os dois territórios, Abaetetuba novamente foi anexada ao território de Belém pela lei nº 885 de 16 de abril de 1877.

Finalmente a indecisão sobre o território de Abaetetuba chega ao fim. Segundo Machado (1986) somente em 1880 quando o governo provincial, João Araújo Danim, elevou Abaeté à categoria de vila.

Um ano após a criação da vila de Abaeté, ou seja, em 1881, é que se deu a instalação da Câmara Municipal, a qual inicialmente foi objeto de disputa judicial, ao passo que vila de Beja, como mais antiga, reivindicava que a mesma fosse instalada lá. Entretanto, em 23 de março de 1883 juridicamente a Câmara foi instalada na vila de Abaeté (MACHADO, 1986).

Legalmente Abaetetuba só foi reconhecida a categoria de município com autonomia administrativa, doze anos depois, pelo governador Lauro Sodré que promulgou a lei nº 324 de julho de 1895 que extinguiu a vila de Abaeté, transformando em cidade. Um mês depois o procurador Geral do Estado, Dr. João Hozanah de Oliveira, deu início ao processo jurídico de criação da cidade. “Com a instalação da Cidade, os aspectos jurídicos cederam lugar aos aspectos territoriais concernentes à estruturação do patrimônio municipal” (MACHADO, 1986, p. 29).

Como se não bastasse somente o processo de indecisão do território de Abaeté até a conquista e reconhecimento do mesmo, surge ainda o processo de que nome dar ao “novo” município. No início da colonização, Monteiro o denominou, segundo Machado (2008) de “povoado de Nossa Senhora da Conceição de Abaeté”. Isto em homenagem a Nossa Senhora da Conceição, sua devota, e ao rio Abaeté, um dos rios que banha parte da cidade.

Nota-se que o nome dado por Monteiro à cidade permaneceu por pouco tempo, sendo que não se tem uma data exata, mas sabe-se que foi abreviada para Abaeté. Nome este originário da língua tupi, significando “homem forte, valente e prudente. Homem ilustre” (MACHADO, 2008, p. 13).

Por questões legais o nome Abaeté, sofreu mudança acarretada pelo decreto 4505 de setembro de 1943, o qual determinou que não poderia no Brasil existir duas cidades de mesmo nome. No Estado de Minas Gerais, existia um município de nome Abaeté. Por questões lógicas, Abaeté de Francisco Monteiro, por ser a mais nova, sofreu a mudança, passando a se chamar Abaetetuba. Decretada pelo governo do Estado do Pará. O nome Abaetetuba surge do enlace “Abaeté” com “tuba” que no significado da língua tupi, resulta

em “lugar de abundância”. Assim, podemos definir o nome ABAETETUBA como “lugar de muitos homens ilustres e verdadeiros” (MACHADO, 2008, p. 14).

Dezoito anos depois, o deputado estadual Wilson Pedrosa Amanajás deu uma nova denominação à cidade, a qual passou a ser conhecida como Abaeté do Tocantins. Mas em 1963 o deputado João Reis conseguiu oficializar o nome de Abaetetuba, modificando o Abaeté do Tocantins. Abaetetuba é ainda hoje o nome oficial da cidade.

No que se refere ao limite geográfico, Abaetetuba historicamente:

pertencia à zona fisiográfica GUAJARINA. Tal divisão possuía um caráter eminentemente geográfico. Com a divisão do Estado em **Microrregiões Homogêneas**, conferindo um caráter mais político a essa mesma divisão territorial, o Município de Abaetetuba ficou inserido na Microrregião Homogênea 18, ao lado dos municípios de Bagre, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Mojú, e Oeiras do Pará (MACHADO, 2008, p. 4).

Pela nova divisão territorial o município limita-se geograficamente com os municípios vizinhos: Limoeiro do Ajuru, Barcarena, Moju, Igarapé-Miri.

O acesso à cidade se dá de duas maneiras. Pela rodovia PA-252 e pelo rio Maratauíra (Rio que banha a frente da cidade). Como se trata de um município de localização estratégica em relação a capital, Belém, tornou-se um pólo turístico bastante visitado, principalmente no período de férias escolares. A praia de vila de Beja, por exemplo, tornou-se um dos maiores ponto turísticos da cidade.

Toda dinâmica territorial é bastante complexa, compreendendo as áreas de terras firmes, ou centro, como se acostuma falar, sendo esta em menor proporção, a área de várzea (área rural ribeirinha), a qual compreende a grande quantidade do território. Só para se ter uma ideia existem 35 colônias (áreas de terra firme) e 72 ilhas que fazem parte do mosaico da área ribeirinha. “Cada ilha possui um nome, um padroeiro, uma memória, uma igreja católica e/ou evangélica; às vezes, uma escola” (BARROS; SILVA, 2013, p. 47).

Enquanto na zona de terra firme os moradores desenvolvem uma atividade específica, propícia a essa realidade. São trabalhos voltados para o plantio da mandioca, cupuaçu, açaí, este último em menor proporção, coco, criação de galinha caipira, pupunha, etc.

Na área ribeirinha as atividades não se diferenciam muito da área de terra firme, acrescento a prevalência da extração de produtos naturais (açaí, miriti, manga, jambo etc.), pesca artesanal, produção oleira, produção artesanal, entre outros.

Ao analisar a extensão do território do município, constatei que o mesmo possui características bastante diferenciadas no que se refere aos aspectos relacionados ao cotidiano da região do campo e da própria cidade, considerando que:

a Cidade, ou Sede, como muitos costumam falar, é caracterizada pela existência de logradouros, comércios, praças, serviços públicos e privados, área recreativa, entre outras características das zonas urbanas da maioria dos municípios paraenses. Em relação à zona rural, há uma configuração diferenciada dos espaços que constituem o Centro e as Ilhas, pois enquanto no Centro encontramos as rodovias, as estradas, os ramais e alguns igarapés; nas Ilhas, além dos igarapés, há uma infinidade de rios e furos que abrangem a área ribeirinha (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 16).

A cidade de Abaetetuba é conhecida hoje como a capital mundial do brinquedo de miriti, pois vivenciou, ao longo dos anos, profundas mudanças nos aspectos políticos, sociais, econômicos e, sobretudo na área da educação.

No que se refere à evolução do processo político-administrativo o município foi governado pelo Presidente da Câmara (1881 a 1889), Intendente (1890 a 1930) e Prefeito (1930 aos dias atuais).

Nos aspectos sociais a população local, vem crescendo gradativamente ao longo dos últimos anos, os serviços públicos e privados vêm também aumentando e atrelado a este desenvolvimento social surge o processo de exclusão, desemprego, falta de saneamento básico e crescimento no número de violência a todo instante.

O progresso esperado pela implantação dos grandes projetos na região teve resultados desastrosos, segundo Machado (2008, p. 30):

Os “saldos” para a população local foram, principalmente, a desestruturação da economia local, uma vez que o grau de monetarização e o desnível tecnológico em relação ao modo de vida e produção local estabelecido aceleraram o processo de desestruturação e desagregação das estruturas econômicas locais. Nestas, a pequena produção para fins de subsistência de uma pequena comunidade tinha grande expressão. Ao mesmo tempo, a intensa migração que acompanha esses empreendimentos (que fez inchar a cidade de Abaetetuba e levou à falência certos serviços públicos como o abastecimento de água e a rede pública de saúde) eleva o êxodo rural e o desemprego nas cidades, onde surgem focos de prostituição e miséria, com aumento de violência e consumo e tráfico de drogas.

A busca de emprego ocasionado pela tão sonhada construção de uma das maiores empresas do mundo (ALBRÁS/ALUNORTE) fez com que o êxodo rural crescesse rapidamente no município, ao passo que muitos moradores rurais, deixavam suas propriedades com uma perspectiva de mudar de vida. Porém, o máximo que conseguiam eram

os empregos relacionas ao processo de construção da empresa. Depois dela pronta, os funcionários responsáveis pela sua construção eram dispensados, por não possuírem qualificação para ocupar os novos postos de empregos.

Com isso, Machado (2008, p. 33) afirma:

O comércio progrediu, roças foram abandonadas, inúmeras famílias deram adeus a jiraus e xerimbabos e instalaram-se na cidade em busca de uma vida melhor, escola para os filhos, televisão nova e geladeira; coisas que o dinheiro da fábrica prometia. Parecia que o progresso e a modernidade eram coisas afinal inevitáveis e viriam para todos. Ledo engano. Com o início da operacionalização da fábrica, os “peões” foram dispensados e muitos ficaram na cidade, engrossando o contingente de moradores sem emprego ou vivendo de biscates.

Com a intensa transformação no que se refere ao crescimento da população local ocasionou, sobretudo, na criação de novos bairros. Inicialmente a cidade possuía um total de, aproximadamente, 06 bairros, que após tais transformações, provocada pelos grandes projetos implantados na região, projeto ALBRÁ/ALUNORTE, instalado no município de Barcarena na década de 1980, passou para 16. A saber: Bairro Centro, São Lourenço, Santa Rosa, Algodual, Santa Clara, São Sebastião, Mutirão, São Domingos da Angélica, Francilândia, Campo da Viação, São João, São José, Cristo Redentor, Castanhal, Jarumã e Bosque.

No aspecto econômico a cidade desenvolveu diferentes modos de produção, passando pelo plantio da cana de açúcar que perdurou, durante muito tempo, e que era destinada à produção de aguardente nos engenhos de cachaça existentes na região. Com a queda da agricultura da cana de açúcar os agricultores passaram a desenvolver a cultura do extrativismo do açaí que até hoje é considerado como uma das maiores produções da população local, principalmente dos sujeitos do campo.

Aviamento, engenhos de cachaça e comércio de regatão. Essas atividades eram a base da economia nos primórdios da fundação do município. Executar o aviamento nos engenhos de cachaça era o mais natural possível de se acontecer. Negociar com os donos de engenho era uma questão, cada vez mais de dependência entre patrão e empregados. Estes últimos ficavam quase sempre endividados, com os seus respectivos patrões. De acordo com Machado (2008, p. 18):

O centro das operações de aviamento era uma casa comercial que funcionava anexada ao engenho, onde um primitiva contabilidade registrava no “caderninho” as retiradas dos trabalhadores do engenho e a sua produção na forma de um salário combinado com o dono do engenho. No final do mês havia o acerto de contas onde as retiradas eram abatidas do devido ao trabalhador. O estímulo inicial de ter e poder

usar o dinheiro era, porém, uma ilusão para o trabalhador. Seu isolamento e a quase absoluta exclusividade do seu vínculo com o dono do engenho (reforçada por um paternalismo que oferecia apadrinhamentos e atendimentos médicos de emergência como pequenos curativos, afometações, aplicação de injeções, etc.) faziam-no perder a liberdade de usar o que ganhava, se é que sobrava algo além do estritamente necessário à subsistência. A moeda praticamente só servia como meio de cálculo, pois o escambo persistia, embora disfarçadamente.

Os engenhos de cachaça funcionavam como estratégia para enriquecimento de poucas famílias que se beneficiavam do trabalho daqueles que executavam uma das mais importantes atividades comerciais da época, a produção da cachaça. Tão forte que era esta economia no início da colonização do município, é que Machado (1986, p. 100) afirma “só engenhos e usinas de açúcar haviam 36”. Tal atividade deu ao município a importante nomenclatura: “terra da cachaça”.

Outra atividade econômica, além do engenho e aviamento, foi o regatão, atividade realizada por embarcações que percorriam, por muitos dias, os rios da Amazônia. Toda finalidade do regatão era circular mercadorias entre as cidades. Oferecendo produtos de um município a outro. Navegar os rios da Amazônia em busca de, em determinado momento vender (quando saía de Abaetetuba com mercadorias para comercializar em outros municípios) e em outro comprar produtos (comercializar no município os produtos trazidos no retorno da viagem, ou seja, na volta para Abaetetuba), sendo a principal característica deste tipo de atividade.

Para Machado (2008, p. 21):

Esse tipo de atividade comercial funcionou com a instalação de verdadeiros armazéns à bordo de embarcações dos mais diversos tipos e calados, que saíam de Abaeté rumo ao Baixo-Amazonas indo geralmente até Santarém, embora algumas se aventurassem até ao Peru. [...] Na ida, os comerciantes levavam os produtos de Abaeté, principalmente a cachaça, os refrigerantes (os mais famosos eram o guaraná Amazônia, o guaraná Abaeté, o guaraná e a cola Alvorada) o mel e a rapadura, bem como o querosene, sal e açúcar refinado, medicamentos e produtos industrializados adquiridos de atacadistas em Belém do Pará. Na volta, traziam os produtos da região, principalmente o pirarucu salgado, as peles de animais silvestres e a juta [...]

O regatão foi mais uma atividade desenvolvido no município, que com certeza contribuiu com o processo econômico na Amazônia, possibilitando oferecer aos moradores local e a outros municípios o intercâmbio e comercialização de diferentes produtos necessários à sobrevivência humana.

Hoje com uma economia bastante diversificada mais que, sem dúvida alguma, é fundamental para manter o comércio da cidade abastecido de diferentes produtos oriundos da própria produção da especificidade local.

A economia do município, segundo Brito (2010, p. 2) “é baseada no comércio, na extração de óleos e gorduras vegetais, fruticultura, madeiras, palmito e açaí, pesca, na produção de artigos de cerâmica e artesanato em geral”.

Para uma melhor visualização, apresento como a economia do município está estruturada, Machado (1986, p. 101) construiu um esquema definindo a mesma da seguinte forma:

- |                     |   |                         |   |           |
|---------------------|---|-------------------------|---|-----------|
| 1) - SETOR PRIMÁRIO | { | - Produção Extrativista | { | - Vegetal |
|                     |   |                         |   | - Mineral |
|                     |   |                         |   | - Pesca   |
|                     |   | - Agricultura           |   |           |
|                     |   | - Pecuária              |   |           |
- 2) - SETOR SECUNDÁRIO { Indústria
- 3) - SETOR TERCIÁRIO { - Comércio  
- Prestação de Serviços

Sintetizando o conteúdo do esquema:

No setor primário destaca-se:

- 1 - Produção vegetal compreende: extração de madeira, carvão vegetal, extração do palmito do açaizeiro, açaí, extração de resinas etc.;
- 2 - Extrativismo Mineral se destaca pela presença de: extração da argila, produção do carvão etc.;
- 3 - Extrativismo da pesca se baseia na produção de pescados do tipo: Mapará, pescada, dourada, piraíba, filhote, acará, camarão, madií, acari, piaba etc.;
- 4 - Na agricultura menciono a produção de: Abacaxi, banana, mandioca, hortaliças, manga, jambo, cacau, urucu etc.;
- 5 - Finalizando a produção do setor primário tem-se a pecuária que se destaca pela criação de: bovino, caprino, ovino, suíno, aves (galinha, pato,) etc..

O setor secundário tem a indústria responsável em transformar a matéria prima do setor primário em produtos manufaturados. Dentre elas é importante citar indústria que não

mais existe hoje, como a de aguardente. Porém, encontra-se atualmente indústria do tipo: metalúrgica, mecânica, produtos alimentícios, especialmente de beneficiamento do palmito, bebidas como guaraná Amazônia etc.

O último setor da economia abaetetubense, o terciário subdivide em: comércio e prestação de serviços. O comércio é destacado pelo ramo varejista, evidenciado pela venda de produtos alimentícios e não alimentícios.

No que se refere à prestação de serviços temos: serviço de saúde pública, saneamento básico, esgoto (somente na zona urbana), oferta de produtos alimentícios, ou seja, serviços públicos e privados em geral. A economia do município, como foi mostrado é uma economia bastante diversificada, passando pelos serviços públicos, privados, produção natural, e outros tipos de produção que agrega uma característica própria à cidade local.

Com toda essa riqueza exuberante de produtos alimentícios e não alimentícios existentes no universo do município de Abaetetuba que é responsável pelo desenvolvimento regional, mas que não foi suficiente para tirar a maior parte da população que ali reside das mazelas sociais. O direito à educação, por exemplo, foi negado a grande parte desse povo. Dentre os que não tiveram acesso à educação formal estão as populações do campo.

No aspecto educacional o município é responsável em oferecer a educação infantil, ensino fundamental menor e educação de jovens e adultos (EJA). Essas são as competências atribuídas ao município pela Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96, que ao se retratarem a respeito da educação municipal determinam:

- § 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, Artigo 211, inciso 2º).

V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência [...] (LDB/9394/96, Artigo 11, inciso V)

Com toda essa delegação de competência o município tem o importante papel de levar a educação que lhe compete a mais longínqua área ribeirinha, que necessita de escolarização, não somente para essa especificidade, mas para todo território municipal. Educar uma criança, um jovem, um adulto, hoje é responsabilidade da esfera do poder local, que pelas atribuições legais tem a incessante missão.



Entretanto, encontra-se no município escolas de ensino fundamental maior e médio do sistema estadual, além de instituições de ensino superior pública. Existem cerca de aproximadamente, 19 escolas estaduais, 173 municipais e 02 instituições públicas de ensino superior (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Estado do Pará IFPA) criado no ano de 2008 e Universidade Federal do Pará (UFPA), criado em 1987.

A rede estadual de educação agrega um contingente de 23.088 educandos matriculados de acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-2014). Nas instituições Federais de ensino superior o número é de 1864, distribuídos da seguinte forma: 752 (IFPA) e 1112 (UFPA).

Abaetetuba possui uma estrutura educacional com os três níveis de educação, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e médio, além de curso de ensino superior. É um dos poucos municípios paraense que existe dois *Campi* de Universidade pública (UFPA e IFPA). O que contribui para a formação superior dos habitantes locais e municípios vizinhos.

A educação municipal se configura pelas escolas situadas no meio rural ilhas (82), centro ou colônias (estradas e ramais 51) e Sede do município (40). São atendidos uma demanda de 24.539, 000 educandos da zona urbana e de comunidades rurais ribeirinhas que dependem deste sistema de ensino.

A nível de ilustração apresento o quadro 4 com os dados oficiais sobre a matrícula da educação municipal.

**Quadro 4** - Total de alunos matriculados na educação municipal de acordo com o censo escolar de 2013

<b>TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS DE ACORDO COM O CENSO ESCOLAR</b>					
	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>		<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>EJA</b>	<b>TOTAL GERAL</b>
	<b>CRECHE</b>	<b>PRÉ ESCOLA</b>			
<b>SEDE</b>	<b>781</b>	<b>2.444</b>	<b>7.626</b>	<b>1.101</b>	<b>11.928</b>
<b>ESTRADA S E RAMAIS</b>	<b>197</b>	<b>882</b>	<b>2.703</b>	<b>649</b>	<b>4.233</b>
<b>ILHAS</b>	<b>7</b>	<b>1.527</b>	<b>5.115</b>	<b>1.507</b>	<b>9.434</b>
<b>TOTAL</b>	<b>985</b>	<b>4.853</b>	<b>15.444</b>	<b>3.257</b>	<b>24.539</b>

Fonte: SEMEC-BAETETUBA-2013

A educação municipal evoluiu incomparavelmente em relação a épocas passadas, em que as políticas públicas educacionais não chegavam a grande maioria da população local, principalmente no que diz respeito aos povos das águas e das florestas. As escolas, quando existiam, funcionavam e ainda muitas funcionam em barracões comunitários, casas de famílias, ou então na casa do próprio professor. As classes multisseriadas quase sempre existiam e ainda não deixou de existir, os quadros negros de giz também, no qual o professor dividia o mesmo em três ou quatro compartimentos no sentido de atender toda a demanda de alunos presentes na sala de aula.

As turmas multisseriadas se encontram presentes ainda hoje na educação do meio rural, uma vez que no contexto da Amazônia:

encontram-se as classes multisseriadas, que se constituem em turmas unidocentes, na maioria das vezes funcionando em espaços precários situados na zona rural, e que contemplam duas, três ou até quatro séries numa mesma sala de aula, cuja qualificação docente também ainda se caracteriza pela presença marcante de professoras “leigas” (FREIRE, 2005, p. 196).

Essas classes ainda persistem na rede municipal, agregando em si alunos de diferentes faixas etárias e com diferentes graus de desenvolvimento social e educacional, com professores tutores que, em alguns casos, possuem apenas o segundo grau completo, ou seja, o antigo magistério, sem qualificação e com muitas atribuições a cumprir, executar a difícil missão de escolarizar educandos das mais variadas séries.

Desta forma, a educação municipal, nos últimos anos, vem se ampliando, chegando as mais distantes localidades ribeirinhas, dando o direito do cidadão abaetetubense de usufruir de um dos mais preciosos e necessário direito, o direito de uma educação digna que possibilite um aprendizado de qualidade social.

Porém, o desafio de se fazer a educação no município é muito grande, devido à configuração físico-geográfica (furos e rios zona rural ilhas) e (estradas e ramais colônias ou estradas) muitas vezes inviabiliza que as políticas públicas educacionais cheguem com sucesso a esses locais e quando chegam, em muitos casos, não correspondem aos anseios da comunidade.

#### **4.2.2 Assentamento Agroextrativista São João Batista, rio Campompema - Abaetetuba - PA**

Nas ilhas de Abaetetuba foram criados Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE's) e por isso há a necessidade de se compreender o processo de criação destes a partir de um esboço histórico sobre a origem do termo “assentamento”, que surge expressivamente a partir da luta dos trabalhadores rurais sem terra (SOUZA, 2011, p. 96).

O processo de criação dos Assentamentos rurais no Brasil não pode ser entendido sem a questão da organização sindical de base camponesa, uma vez que os movimentos sociais do campo, de maneira bastante expressiva o Movimento dos Sem Terra (MST) têm impulsionado a luta pela reforma agrária e, sobretudo pela criação de Assentamentos nos espaços rurais. Com isto, percebe-se que “a ocupação de terra é principal forma de luta dos camponeses organizados em movimentos socioterritoriais no Brasil e o Estado, em resposta a essas ações, cria os assentamentos rurais” (GERALDI; FERNANDES, 2008, p. 73).

A expressão Assentamento origina-se na década de 1960 na Venezuela como ordenamento jurídico. Segundo Bergamasco; Norder (1996 *apud* SOUZA, 2011, p. 96) tal termo,

apareceu pela primeira vez no vocabulário jurídico e sociológico no contexto da reforma agrária Venezuelana, em 1960, e se difundiu para outros países. De uma forma genérica, os assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra.

Neste sentido, Assentamento pressupõe criação de políticas públicas de reordenamento e de uso compartilhado da terra por demandantes sociais que por meio de reivindicação coletiva, neste caso, os movimentos sociais do campo, questionam o direito de posse da terra, para que nela possam exercer suas atividades produtivas agrícolas.

Entretanto, no Brasil nos anos 1950 e 1960 já se articulavam lutas para se efetivar a reforma agrária no país. Como caracteriza Bergamasco (1997, p. 37):

A temática da reforma agrária no Brasil tem sido uma constante desde os anos 50 e 60, em que aparecia como solução para as questões nacionais. O golpe militar de 64, ao contrário do que se poderia esperar, institucionalizou a questão por meio da promulgação, em novembro de 1964, do Estatuto da Terra. Letra morta para a resolução dos problemas agrários do país, o Estatuto da Terra respaldou um longo processo de colonização, em especial na região Norte e Centro-Oeste, por meio da implantação de assentamentos de colonos do Sudoeste e do Sul.

O *slogan* da política do governo militar de 1960 “Integrar para não Entregar” visava criar Assentamentos rurais na Amazônia para impossibilitar invasores de se apossarem das terras brasileiras, principalmente os estrangeiros. Esta dinâmica de integrar a Amazônia a outras regiões brasileiras fez com que o governo militar incentivasse os colonos do Sudoeste e do Sul do Brasil a migrarem para serem assentados na região Norte e Centro-Oeste do país.

No período do regime militar todas as formas de manifestações sociais foram abafadas, inclusive os movimentos sociais rurais sofreram repressão, ao passo que eram grandes influenciadores no que se refere à luta pela construção de uma sociedade mais justa e democrática. Considerando que:

Os movimentos sociais rurais, em efervescência no pré-64, foram duramente reprimidos, e a opção do governo militar, além da colonização, se volta à modernização da agricultura por meio de incremento ao uso de insumos químicos e

mecânicos, deixando sem alteração a concentrada estrutura fundiária (BERGAMASCO, 1997, p. 37).

A forma como a reforma agrária foi planejada pelo governo militar não atendia aos anseios dos movimentos sociais, tendo como pressuposto ocupar a Amazônia e o Centro-Oeste com o objetivo de não perdê-la e ao mesmo tempo desenvolver uma agricultura familiar mecanizada e com usos de incrementos químicos desfavoráveis ao desenvolvimento social sustentável.

Foi nos anos de 1980 e 1990 que os movimentos sociais começaram a ganhar ímpeto, tendo grande visibilidade tanto no campo como nas cidades. Isso fez com que o governo federal na década de 1980 criasse timidamente e de maneira irregular, Assentamentos rurais em todos os estados brasileiros (BERGAMASCO, 1997, p. 37). Porém, a sua finalidade, segundo Norder (1997) analisado por Bergamasco (1997, p. 37) “são projetos criados muito mais para resolver situações de conflitos localizados do que situações de pobreza e exclusão social, ou mesmo para resgatar o potencial produtivo da agricultura familiar”.

Embora, na maioria dos casos, essa conquista seja originária das lutas sindicais, com interesse de quem necessita ou reivindica terras para poder morar e ao mesmo tempo trabalhar para cultivá-las, é evidente que Governo algum, por mais popular que se possa parecer, tem a sensibilidade de efetivar de imediato a reforma agrária, mas é a luta social que é a principal responsável pela efetivação de fato do direito de posse de terra no Brasil. Diante disso, percebe-se que “como o Estado não apresenta iniciativa para cumprir a determinação constitucional, os movimentos socioterritoriais agem para que isso aconteça” (GIRARDI; FERNANDES, 2008, p. 77).

Uma das estratégias que os sujeitos do campo têm utilizado de enfrentamento ao Poder Público é a luta pela criação dos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária, tendo em vista que com sua consolidação têm-se bem mais possibilidades de conquistar outros benefícios sociais, como investimentos na agricultura familiar etc.

Os assentamentos significam uma nova etapa da luta: o processo pela conquista da terra. Ainda é necessário conquistar condições de vida e produção na terra; resistir na terra e lutar por um outro tipo de desenvolvimento que permita o estabelecimento estável da agricultura camponesa (GIRARDI; FERNANDES, 2008, p. 77).

Em Abaetetuba, se organizou também movimentos sociais de representatividade do povo camponês local. *A priori* pode-se citar o movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras

Rurais de Abaetetuba (STTR), Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA), Colônia de Pescadores – Z-14, Associação dos Remanescentes de Quilombo de Abaetetuba (ARQUIA) e Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA). Estes que têm atuação bastante expressiva no contexto territorial local.

No bojo das discussões da reforma agrária e das criações de Assentamentos em Abaetetuba, enfatizo a luta sindical do movimento social (MORIVA) que em sua trajetória política tem possibilitado o reconhecimento de terras por meio de criação de Assentamentos rurais. Abaetetuba, hoje tem cerca de 20 Assentamentos Rurais, e 08 destes estão sobre jurisdição do MORIVA. Os Assentamentos estão agrupados no quadro a seguir:

**Quadro 5** - Configuração dos Projetos de Assentamentos Agro-Extrativistas das Ilhas de Abaetetuba (PAEs)

<b>Nº</b>	<b>ILHAS/ VÁRZEA</b>	<b>PORTARI A</b>	<b>Nº DE FAMÍLIAS</b>	<b>ÁREA*</b>	<b>NOME DO PAE</b>
<b>01</b>	Campompema	27 de 27/07/ 04	268	471	São João Batista
<b>02</b>	Tabatinga	28 de 27/07/04	108	223	Nossa Senhora do Livramento
<b>03</b>	Nazaré Costa/Pacoca	41 de 28/11/05	310	1.061	Nossa Senhora de Nazaré
<b>04</b>	Xingu	37 de 28/11/05	115	2.705	Santo Afonso
<b>05</b>	Palmar	40 de 28/11/05	170	1.394	Santo Antônio
<b>06</b>	Sirituba	47 de 28/11/05	273	695	Santa Maria
<b>07</b>	Quianduba	42 de 28/11/05	602	2.810	Nossa Senhora do Perpétuo Socorro
<b>08</b>	Ajuai	48 de 28/11/2005	400	1.954	Nossa Senhora das Graças
<b>09</b>	Sapucajuba	53 de 16/12/05	656	2.644	São Raimundo
<b>10</b>	Rio da Prata	54 de	157	495	São Francisco de

		16/12/05			Assis
11	Capim	55 de 16/12/05	103	1.253	Santo Antônio II
12	Arumanduba	33 de 15/09/06	530	2.210	Nossa Senhora da Paz
13	Guajarazinho	32 de 15 /09/06	516	3.250	São João Batista II
14	Piquiarana-Miri	71 de 19/10/06	118	580	Ilha Piquiarana-Miri
15	Furo Grande	123 de 27/12/06	380	1.367	Ilha Furo Grande
16	Caripetuba	285 de 28/09/06	406	3.806	Ilha Caripetuba
17	Rio Abaeté	284 de	131	800	Nossa Várzea I
18	Jarumãzinho/ Guajará de Beja	14/10/05	311	1.600	Nossa Várzea II
19	Genipaúba/ Alto Itacuruçá	(Área Estadual) <sup>1</sup>	600	11.488 <sup>2</sup>	Projeto Quilombola Estadual
20	Rio Açacu	(Área	178	588	Brasil Quilombola- ARQUIMÉDIO
	Igarapé Vilar	federal) <sup>1</sup>	53	800 <sup>2</sup>	Brasil Quilombola- ARQUIZUMBI

**FONTE: Dossiê do Movimento dos Ribeirinhos (as) das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (2008).**

\*-Áreas em hectare.

<sup>1</sup>- Portaria não informada

<sup>2</sup>- Áreas aproximadas

**Obs.: Alguns números de famílias foram atualizados após retificação da portaria.**

Para a criação desses Assentamentos no município de Abaetetuba é preciso entender como se deu o processo de lutas sociais para que eles realmente pudessem se tornar realidade no contexto territorial local. De acordo com Pereira; Pereira (2011, p. 23):

o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA) nasce da necessidade de uma organização que desse força a luta dos ribeirinhos (as) no que tange aos Projetos de Assentamento Agro-extrativistas

(PAEs), que efetivamente iniciaram no ano de 2004, consistindo em ações de Regularização fundiária adequadas ao Ecossistema Ribeirinho Amazônico. Entretanto, seu surgimento possui raízes em 1982 com o movimento denominado de CENTRILHA (sigla referente às localidades da zona rural do município denominadas de Centro e Ilhas), organizado inicialmente com o intuito de discutir possíveis candidaturas de representantes da zona rural às eleições desse ano e segundo consta na Revista Memória e Revitalização Identitária (2006, P.7) “essa foi a primeira tentativa de unificação dos trabalhadores rurais” e tinha o intuito de fortalecer a organização.

A criação de Assentamentos em Abaetetuba remonta de um lado a organização e articulações dos movimentos sociais, de outro, os meios legais possíveis para sua efetivação, ou seja, de quem é a responsabilidade de legalização fundiária. Inicialmente os movimentos sociais recorreram ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), porém, não tiveram sucesso, uma vez que não era de sua responsabilidade a legalização de terras tidas como de marinha. No momento foram orientados a procurarem a Gerência Regional do Patrimônio da União no Pará (GRPU/PA), na qual não tiveram sucesso também, recebem desta a informação de que terras de marinha é de responsabilidade do Serviço de Patrimônio da União (SPU), com sede em Brasília. Foram três anos de tentativas de regularização fundiária, como caracteriza Domingos Trindade em entrevista citada na Revista Memória e Revitalização Identitária (2009, p. 3-4) sobre como se sucedeu a luta sindical para a efetivação realmente dos assentamentos na realidade rural-ribeirinha do município de Abaetetuba, Pará.

Nós formamos um fórum de várias entidades, companheiros da CPT, companheiros da Cáritas, MST e do IAN, pra gente lutar pela legalização das terras de marinha e lutando pela legalização das terras de marinhas nós fomos bater no INCRA. Aí o INCRA disse que não legalizava terras de marinha porque não era deles, era da UNIÃO, aí nós perguntamos com quem é então que a gente vai, qual é a autoridade, qual é o órgão – é GRPU que tem em Belém do Pará – Gerência Regional do Patrimônio da União, nós fomos na GRPU. Chegou na GRPU, o pessoal disseram pra nós que não é aqui o lugar de vocês, é só na SPU. O que é SPU? É Secretaria Nacional do Patrimônio da União em Brasília e nós numa base 3 anos de luta chegamos a ir até Brasília e isso nós trabalhava na base organizando a base pra lutar, porque nós criamos também uma consciência de que não queríamos só a legalização da terra, mas nós queríamos a possibilidade de viver na terra. Então nós viajamos para Brasília e em 2003 nós conseguimos a primeira das duas ilhas a serem liberada pra ser implantada o projeto de assentamento que foi na Ilha do Campompema e a Ilha do Tabatinga e nós começamos o trabalho nessas duas ilhas.

Diante destas lutas para a execução de Assentamentos no Baixo Tocantins, especificamente na cidade Abaetetuba, os movimentos sociais tiveram um resultado bastante satisfatório, ao passo que com suas mobilizações conseguiram que se firmasse um convênio entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Secretaria de



Patrimônio da União (SPU) possibilitando a criação de Assentamentos na região. De acordo com a Cartilha de **“Ações da Superintendência Regional do Incra no Pará de 2003-2008”**, sem data de publicação, afirma que este acordo:

possibilita a arrecadação dessas áreas ocupadas secularmente pelas famílias ribeirinhas para a criação de projetos de assentamento agroextrativistas – onde a autorização de uso da terra é coletiva e a produção é baseada no extrativismo de baixo impacto... Com a cessão das terras ribeirinhas ao Incra e a concessão de autorizações de uso por parte da SPU começaram a desaparecer os chamados “coronéis de barranco” e em seus lugares surgem comunidades organizadas e emancipadas, beneficiadas por assentamentos onde a identidade cultural ribeirinha está conciliada com o desenvolvimento econômico e a preservação do meio ambiente (INCRA, SD, p. 4).

No específico caso do município de Abaetetuba, esboço de discussão desta pesquisa, observa-se que com a criação dos Assentamentos no ano 2004 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) muitos direitos foram garantidos por parte dos sujeitos local ribeirinhos. Os assentados tiveram a oportunidade de ter além de suas terras reconhecidas legalmente, a possibilidade de investimentos na agricultura familiar.

Entre os anos de 2005 e 2008, graças ao Termo de Cooperação assinado entre o Incra e o Serviço de Patrimônio da União (SPU), foram criados 180 Projetos de Assentamento Agroextrativistas nas ilhas estuarinas sob jurisdição da Gerência Regional do Patrimônio da União no Pará (GRPU/PA), localizadas na Chamada Região das ilhas e no Arquipélago do Marajó. Com isso, 34.612 famílias ribeirinhas que viviam à margem das políticas públicas foram incluídas nos programas governamentais destinados a fortalecer o extrativismo sustentado e a agricultura familiar (INCRA, p. 8).

Além desses benefícios, muitos pela primeira vez, tiveram realizado o sonho da casa própria na qual um dos anseios dos movimentos sociais se concentrava. As casas foram construídas todas de forma padronizada em madeira, medindo 5m de largura por 08m de comprimento, e com pintura de cor amarela, escolhida pelos próprios assentados. No portal de notícias do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA, 2007) constata-se que das

326 famílias assentadas nos dois projetos, que somam 694 hectares, receberam mais de R\$ 2, 45 milhões em créditos. Isso permitiu a construção de mais de 300 moradias e a compra e reforma de pequenas embarcações pesqueiras, dentre outros equipamentos de apoio à produção (...)

Quanto a questão da moradia, para os sujeitos local foi uma das principais conquistas do movimento social, de modo que várias famílias do Assentamento São João Batista dividiam o mesmo espaço, ou seja, duas, três... famílias habitavam a mesma casa. Isto por

conta da situação socioeconômica que não as possibilitou de construírem suas próprias moradias. Diante disso, percebe-se que:

as famílias viviam, muitas vezes juntas, duas, três, quatro família numa só casa... Hoje depois do assentamento pra cá algumas coisas mudaram. Todo mundo já tem a sua casinha, dado pelo projeto do governo federal e ai cada um já tem o seu, as sua coisinhas, seus negócios, a sua moradia. Isso melhorou muito ultimamente (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

**Foto 4** - Casas do Assentamento São João Batista



**Foto 5** - Casa do Assentamento



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

Assim, é importante destacar que inicialmente foram implantados em Abaetetuba dois projetos de Assentamentos Agroextrativistas: “São João Batista do Rio Campompema” e “Nossa Senhora do Livramento no Rio Jarumã”, depois surgiram os demais Assentamentos no município. A questão que se colocou diz respeito às lutas sociais que gerou a regularização e reconhecimento de terras a ribeirinhos da Amazônia Tocantina.

A Comunidade ribeirinha do Assentamento Agroextrativista São João Batista do Rio Campompema, situada no município de Abaetetuba, caracteriza-se pela existência de moradores ribeirinhos que têm na floresta e nas águas os meios de sobrevivência, o mosaico de produtos naturais é a fonte de vida principal desses sujeitos.

**Foto 6 - Início do Assentamento**

Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira

O Assentamento é banhado pelo Rio Maratauíra. O mesmo que banha a frente da cidade de Abaetetuba. Faz divisa pela direita com o Rio Abaeté, pela esquerda com o Rio Acaraqui, aos fundos com o Rio Genipaúba e pela frente com o Rio Tabatinga e Sirituba.

Quanto ao seu território são cerca de aproximadamente 471, 9661 hectares de terras, abrigando um total de 300 famílias. Fora as que ainda não foram assentadas, que em média correspondem a 30.

Os sujeitos local estão de alguma forma vinculados a um ou mais movimentos sociais de representatividade do povo camponês Abaetetubense. Os moradores local participam de pelo menos dois importantes movimentos sociais (Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba (STTR), Movimento dos Ribeirinhos Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA). Esta inserção nesses movimentos visa fortalecer a luta sociosindical no município e, conseqüentemente proporcionar dias melhores para o Assentamento. Não basta apenas a regularização fundiária, mas que o progresso em termos de educação, saúde, saneamento, energia elétrica cheguem com qualidade no cotidiano dos sujeitos ribeirinhos e ribeirinhas das Ilhas, Várzeas e Terras Firmes de Abaetetuba.

Os moradores local dividem o Assentamento em três áreas que os denominam de: Campompema Baixo, Meio e Cima. Esta divisão tem como ponto de referência a Igreja do Santo Padroeira da Comunidade (São João Batista). O Campompema Baixo refere-se ao território que fica situado à direita da Igreja, à esquerda é o Campompema Cima e o território que se situa à frente da igreja é o Campompema Meio. Neste sentido, o ponto de referência desta divisão territorial é a Igreja Católica, o qual se denomina o Assentamento.

A religião Católica prevalece no Assentamento. Dentre os Santos festejados temos: São João Batista (Padroeiro da Comunidade), Nossa Senhora de Nazaré, festejado na Vila Tio Bitá (Campompema Baixo), Santo Antônio, festejado na Vila Nogueira (Campompema Meio), São João Batista, na Vila Bebé (Campompema Meio), São José, na Vila do Muncuim (Campompema Cima), São Benedito na Vila Pistola (Campompema Cima) etc. Deste modo, percebe-se que a Religião Católica é a que agrega a maioria da população do Assentamento. Estudo realizado por Macedo et al (2010, p. 216) envolvendo os dois Assentamentos iniciais criados em Abaetetuba (São João Batista (Ilha Campompema) e Nossa Senhora do Livramento (Ilha Tabatinga), com 66 das 326 famílias chegou-se à conclusão de que “a presença da religião é elemento forte na formação cultural da comunidade ribeirinha: a maioria da população entrevistada é de influência católica (80%) e o restante de evangélicos (20%)”.

“A ilha ainda possui uma riqueza cultural que se traduz na tradição oral, preservada por meio das lendas locais como a do boto, da cobra grande, da matinta perera, além das danças e manifestações religiosas” (ELIAS et al, 2011, p. 16).

Tal Assentamento, segundo o presidente da Associação Agroextrativista São João Batista, contempla atualmente um número, aproximadamente, de 300 famílias ribeirinhas que são beneficiadas com projetos do Governo Federal. Não somente isso, pois desenvolvem no cotidiano diferentes formas de trabalho que serve como meio de obtenção de alimentação para a subsistência das mesmas, assim como com esse trabalho abastecem também o comércio da cidade local.

Os meios de sobrevivência de grande visibilidade destas famílias são basicamente o artesanato que é caracterizado pela produção de matapi, crochê, rede de pesca, paneiro, tipiti. Na atividade pesqueira do cotidiano encontram-se como principais espécies a pescada, a piaba, o mandii, o camarão e outros.

No entanto, a prática da agricultura familiar tem sido impactada uma vez que segundo o Senhor (BVC) de 85 anos de idade, morador do Assentamento São João Batista, ao se pronunciar sobre as mudanças ocorridas no território local, afirma que:

Peixe tinha muito, peixe tinha muito, porque no tempo que, que eu coisa, que eu pescava por aí tornedeixe... Olha eu saía pra pescar, aí eu pegava apontava 4, 5 tala pronta apontada, tornedeixe, pra enfiar o peixe. Saía botava o matapi pelo mato e pegava a isca e saía pra baeté pescando assim todos esses pontos por aí, pescava por aqui e daqui baixava pras pedras ia até chegar à cidade que era o último ponto. Mas era 4, 5, 6, enfiadas de peixe que eu pegava, tinha demais peixe, tinha demais, muito

peixe, pegava muito peixe, pegava pescada, sarda, tudo pescava isso ai, ai nas pedras, tinha muito peixe. Agora falhou um bucado. Camarão a gente butava o matapi, o matapi era sentado, de manhã a gente ia ver estava cheio de camarão, as vez a gente pegava no mês de maio que coisa, despescava de dia e deixava pra de noite, as vez de noite despescava duas vez na noite, não cabia tudo o camarão que pegava, que pegava, tinha que ir em parte da noite tirar pra deixar pra de manhã, de manhã já tinha outra quantidade de camarão. Ai não falhava camarão, duas vez na noite a gente despescava o matapi (BVC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

No discurso de (BVC), percebe-se que mudanças ocorreram no cotidiano rural-ribeirinho local, a partir dos últimos anos houve diminuição de peixes em relação às décadas passadas. Tal diminuição de mariscos pode estar relacionada à implantação dos grandes projetos de geração de energia (UHE). Este impacto ambiental local é confirmado em pesquisa realizada por Silva (2003, p. 1) que denuncia as interferências provocadas pela “implantação da hidrelétrica, caracteriza-se o modo como as transformações têm repercutido nas atividades de pesca artesanal, base do sistema produtivo, na região do Baixo Tocantins, e nas próprias relações de produção”.

Reportando, especificamente, aos projetos ALBRAS/ALUNORTE, situado na Região circunvizinha de Barcarena, município próximo de Abaetetuba e do Assentamento São João Batista tem também impactado diretamente, o modo de vida ribeirinho do Assentamento que tem nas águas, a pesca como principal fonte sobrevivência. Em entrevista concedida por (JMC) de 55 anos, residente na área ribeirinha local, em que afirma que os projetos ALBRAS/ALUNORTE têm influenciado significativamente na vida cotidiano dos moradores ribeirinhos, tendo em vista que:

Eles trouxeram uma influencia muito grande a respeito da poluição. Depois do projeto Albrás/Alunorte várias espécie por conta da poluição da água, dos rios, sumiram né. A questão de espécie de peixe já não se encontra mais. A questão do camarão que era uma coisa, que antes tinha safra hoje não tem mais a safra do camarão (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

Na percepção da ribeirinha (MAPR), de 45 anos, moradora do Assentamento, houve muita interferência no cotidiano local. Essas interferências segundo ela remetem ao processo de mudanças climáticas, ocasionadas pelo funcionamento de empreendimentos de grande porte na região. Os chamados grandes projetos da Amazônia ALBRAS/ALUNORTE e Usina Hidrelétrica de Tucuruí, os quais na sua análise:

Interferem muito o nosso cotidiano, porque polui os nossos rios, entendeu, as vezes tem uma falha pequena, principalmente nós que moramos muito aflente aqui, prejudica-se muito nosso rio, a poluição tanto do ar, tanto dos nossos solos que estão

próximos, polui demais, o nossos peixes aqui se afastam muito, mas não temos uma produção pesqueira, apesar que somos uma região muito pesqueira. É uma das maiores rendas nossa aqui, mas se você olha hoje, o maior peixe que nós consumimos no dia a dia não é nosso da região, entendeu, ele é um peixe que vem de fora, entendeu, os nossos próprios pescadores vão pescar. Então, isso com certeza contribui muito pra que esse, esse, essa demanejamento de nossos peixes, da nossa mata ciliar, da nossa poluição dos nossos rios, enfim, a poluição do meio ambiente em si... Antigamente, não, a gente colocava a rede, o pescador colocava uma rede, com certeza o peixe vinha ali e outra era um peixe saudável. Hoje, nós temos um peixe que pode ser contaminado, porque a poluição dos grandes navios passaram, os grandes barcos, nós não sabemos, as grandes empresas (MAPR – Moradora do Assentamento, Entrevista, 2015).

Na visão dos moradores local analisados anteriormente é clara a ausência de determinadas espécies de peixes e a redução deles em decorrências de fatores oriundos da poluição dos rios, de problemas socioambientais, ocasionados pelos grandes projetos na Região e pelas políticas governamentais de enriquecimento econômico e principalmente de destruição ambiental.

No que se refere à forma de deslocamento no Assentamento. Os meios de transportes mais utilizados pelas famílias para se locomoverem entre os rios e para se deslocar para a cidade são: o barco, a conoa, a rabeta, o rabudo, dentre outros. A maioria deles é construída no próprio contexto social do Assentamento.

A relação Assentamento e cidade de Abaetetuba se dá em via de mão dupla. Enquanto que:

No que se refere aos tipos de relações que são estabelecidas pelos ribeirinhos com a cidade (...) a relação das famílias com o núcleo urbano ocorre diariamente visando, principalmente, à comercialização (compra e venda de produtos) ao atendimento médico, à continuidade nos estudos e à participação em eventos culturais (MACEDO et al, 2010, p. 218).

Estudo realizado por Barros (2009, p. 161) que analisou aspectos específicos da “Sociabilidade, cultura e biodiversidade na Beira de Abaetetuba no Pará” que explica em uma das passagens de seu texto a importância da utilidade dos rios e florestas para a população local, principalmente para os ribeirinhos que:

No mesmo espaço onde as águas funcionam como estrada, alimento, vida e bálsamo para manter a vivacidade dos produtos agrícolas, estas mesmas águas, em interação com a floresta, geram a biodiversidade, que, transformada em sabores, cheiros, utensílios, remédios, comida e renda, reinventa cotidianamente a vida dos homens e mulheres desse ponto da Amazônia.

Portanto, a natureza é uma aliada constante dos ribeirinhos do então Assentamento, pois utilizam os rios como via de locomoção, assim como retiram dela os produtos essenciais para a sobrevivência cotidiana de cada família residente neste espaço específico da Amazônia.

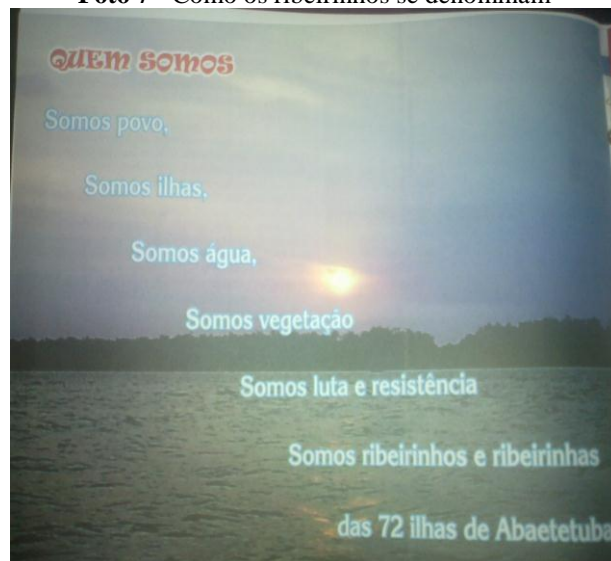
Os ribeirinhos amazônidas têm, pelo menos, três relações possíveis com a natureza: a sua existência nela, compartilhando tempo, espaço e lugar, segundo por se apropria dela para extrair os recursos naturais necessários a sua sobrevivência e por último a forma consciente de utilização da natureza, preservando sempre o meio ambiente, ou seja, de forma sustentável, na medida em que só se retira o necessário a sua sobrevivência. “a produção é para o próprio consumo e para a venda, mas no sentido de manter sua sobrevivência e não de acumulação do capital” (OLIVEIRA; MOTA-NETO 2008, p. 67).

Esta perspectiva de pensamento nos induz a pensar que:

As comunidades rurais-ribeirinhas apresentam traços característicos afins heterogêneos, que desenham suas paisagens, identitárias sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo, que caracterizam as sociedades rurais amazônicas pela diversidade e multiculturalidade. (CORRÊA, 2008, p. 34)

No caso específico dos ribeirinhos de Abaetetuba. Eles têm uma denominação própria que caracterizam suas identidades enquanto ser de prática social. Por isso que, ao se tratar do que é ser ribeirinho na Amazônia Abaetetubense, os sujeitos local se definem como:

**Foto 7 - Como os ribeirinhos se denominam**



Fonte: Foto tirada por Rosenildo da Costa Pereira da Revista Memória e Revitalização Identitária, 2009.

Esta denominação do espaço local interpretada a partir dos próprios ribeirinhos suscita uma marca identitária, na medida em que o “cotidiano dos ribeirinhos quanto as relações

estabelecidas entre estes e as águas, é evidente que os rios são territórios (lugares, espaços e tempos) habitados e em constante movimento demarcados pelos significantes e significados dados a eles por seus habitantes” (POJO; ELIAS, 2014, p. 183).

Estas características sociais em que estão centrados na heterogeneidade se constituem e caracterizam a Amazônia Abaetetubense como espaço de multiculturalidade, presente em cada movimento que emergem no cotidiano do trabalho, da religiosidade, no modo de se expressar oralmente e principalmente na forma de organização social rural-ribeirinha.



## 5 OS SABERES DO COTIDIANO NO CONTEXTO DA REALIDADE RIBEIRINHA

**Foto 8** - O matapi como instrumento de pesca



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

**Foto 9** - Prática de pesca artesanal no Assentamento



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

Durante quase toda a história social da humanidade a prática pedagógica existiu sempre, mas imersa em outras práticas sociais anteriores. Imersa no trabalho: durante as atividades de caça, pesca e coleta, depois, de agricultura e pastoreio, de artesanato e construção. Ali os mais velhos fazem e ensinam e os mais moços observam, repetem e aprendem (BRANDÃO, 2006, p. 23).

Provavelmente não há prática social na qual estejamos mais duradouramente inseridos que a educação, individual ou coletivamente. Quer em uma ou em outra perspectiva, trata-se de uma prática social histórica. Possui uma história (que foi ou não escrita). E produz uma história (que poderá ou não ser escrita) (LOPES, 2002, p. 7).

Ao tratar dos saberes do cotidiano neste item, comungo da mesma convicção da autora citada anteriormente, reafirmando a tese de que em qualquer prática social, a educação está inserida, uma vez que há troca de conhecimento nessas práticas cotidianas e, conseqüentemente, há aprendizagem por parte de quem a executa.

Contudo, a história desses saberes culturais local ainda precisa ser escrita, registrada e historiada como uma forma de saber que é construída e/ou repassada por meio da oralidade na realidade cotidiana de uma diversidade de grupos humanos. Esses saberes, por tratar de realidades específicas, negam o pensamento universalista da ciência ocidental, que se quer como a única forma de se produzir conhecimento, pois, “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p. 39).

Desta forma, os saberes culturais local não são considerados, não são valorizados, uma vez que eles estão na borda do debate da racionalidade da ciência moderna. Por se tratar de um conhecimento produzido no cotidiano por homens e mulheres simples, sem um grau elevado de instrução, são desmerecidos pelo modelo de conhecimento sistematizado.

Assim como o conhecimento sistematizado, os saberes culturais perpassam pela criação, recriação, compreendendo os contextos em que eles se encontram. Considerando que “o saber sobre a realidade produz-se como efeito de práticas sociais diferenciadas” (LEFF, 2010, p. 26), ou seja, cada realidade tem um modo de saber, que podem diferenciar ou se aproximar de outros saberes.

Nesta dissertação a ideia é discutir saberes que homens e mulheres do campo do Assentamento São João Batista produzem conforme as práticas culturais do trabalho do cotidiano, conforme a relação que estabelecem com o meio ambiente do qual fazem parte. Pretende-se “tornar visível o que é invisível, dar voz ao que foi silenciado, transformar em presenças as ausências e, assim, iluminar a existência e o protagonismo das populações ribeirinhas na construção da história e da geografia da região” (CRUZ, 2008, p. 55).

Trabalhar com os saberes local a partir da acepção de quem o produz é uma das minhas preocupações e de tantos outros estudiosos que valorizam o saber popular. Santos

(2010, p. 54), por exemplo, aborda a importância do “reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar qualquer epistemologia geral”.

Desta maneira, não se pode pensar em uma única forma de conhecimento, o científico, mas renunciá-lo no sentido de abarcar outras possibilidades de conhecer o que é produzido no mundo, entre eles, o saber do cotidiano.

Na mesma linha de pensamento de Santos (2010), Leff (2010) trabalha com essa diversidade de saberes, afirmando que “o diálogo de saberes... é o encontro entre a vida e o conhecimento, a confluência de identidades e saberes” (LEFF, 2010, p. 183). Para dizer que, enquanto existir vida há o conhecimento, uma vez que as sociedades humanas é que produzem esse conhecimento, e fazem dele uma relação conflituosa, de modo que uma parte da sociedade, a burguesa, quer ser afirmar como portadora de identidades e saberes ideais.

Entretanto, Leff (2010) chama a atenção para os saberes produzidos pela humanidade, sobretudo, o saber ambiental, construído na relação homem/ambiente. Para ele, este saber não é inferior ao saber da ciência moderna que se afirma como geral. Mas defende o ponto de vista da importância do conhecimento produzido pelos sujeitos na relação com o trabalho desenvolvido no ambiente.

Freire (1996, p. 29) ao falar da prática educativa no livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa” ressalta a importância de se trabalhar “o saber de pura experiência feito”, ou seja, das práticas de trabalho dos educandos. Neste sentido, teve a preocupação em dialogar com os saberes local.

Charlot (2000, p. 61) ao trabalhar com a discussão de saber, expressão cultural que denota que “o saber é produzido pelo sujeito confrontando a outros sujeitos”. “Nesse sentido, a questão do saber sempre é uma questão identitária, também” (CHARLOT, 2000, p. 64). Saber para Charlot envolve relações sociais, é identidade, é cultura, é trabalho etc.

É nesta perspectiva que compreendo os saberes culturais local da Comunidade São João Batista como processo de constituição de identidades, de culturas e de um conjunto de conhecimentos produzidos, com base na preservação, criação e recriação de saberes produzidos ao longo da vida.

No contexto dessa dissertação os saberes culturais do Assentamento São João Batista se diversificam por compreender que eles são produzidos ou dinamizam o cotidiano local por meio de práticas de trabalho que movimenta um conjunto de relações sociais estabelecido no

contato homem/natureza, no qual se reproduzem variados modos de vida. Compreender esses saberes como diz Freire (1995, p. 110) é “Abrir-se a “alma” da cultura é deixar-se “molhar”, “ensopar” das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência”.

É nesse mergulhar da cultura de outros grupos culturais que fez com que me aproximasse dos saberes cotidianos dos sujeitos do Assentamento São João Batista, tendo como objetivo registrar alguns desses saberes culturais local.

### 5.1 Mapeamento dos saberes inscritos nas práticas culturais cotidianas do Assentamento

Discutir os saberes culturais local de uma determinada realidade torna-se um desafio para o pesquisador em exercício de tal atividade. Primeiro, porque são muitos os saberes presente no cotidiano do Assentamento São João Batista. Um não menos importante que os outros. Segundo, porque numa pesquisa de mestrado não temos tempo hábil para registrar todos esses saberes, na medida em que fazer toda essa descrição requer tempo.

Neste sentido, analisarei alguns saberes das águas (pesca de rede artesanal e pesca com matapi (instrumento utilizado para captura do camarão), saberes da floresta (extrativismo do Açai e do Miriti) e saberes da terra (trabalho em mutirão), a fim de nos aprofundar no fato de como acontecem, quem participa e as suas formas de utilização no cotidiano dos moradores local.

É importante salientar que:

a maioria das comunidades rurais-ribeirinhas, no contexto da Amazônia paraense, embora enfrente cotidianamente uma realidade marcada por condições adversas, constrói, na relação com a natureza, estratégias sociais que garantem sua reprodução material e simbólica (SILVA, 2014, p. 109).

Em se tratando da Comunidade ribeirinha de São João Batista esta realidade de reprodução material e simbólica se materializa no cotidiano prático dos moradores local que constroem saberes utilizando-se de estratégias de uso da natureza e, principalmente da relação de aproximação que têm com ela.

Com base em referencial teórico que discute saberes locais, principalmente a partir da leitura de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) de autoria de Dayana Viviany Silva de Souza em que se tratava de saberes locais e educação, especificamente do município de Abaetetuba, cujo título: “Currículo e Saberes Culturais das comunidades dos discentes

Ribeirinhas do curso de Pedagogia das Águas do município de Abaetetuba-Pa”, trabalho que dialoga os saberes culturais com a educação de nível superior, no caso específico o curso Pedagogia das Águas.

Esta dissertação serviu de base para a construção da cartografia de saberes da comunidade ribeirinha São João Batista do Rio Campompema, uma vez que muitos saberes já tinham sido cartografados. Porém, em não muita profundidade, mas a partir deles e da análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os moradores local, foi possível fazer uma descrição detalhada e aprofundada dos saberes que emergem deste contexto pesquisado, os quais são minuciosamente descrito a seguir.

## 5.2 SABERES DO COTIDIANO DA FLORESTA

A floresta é um meio de sobrevivência, na mata a gente vai buscar tudo, o necessário pra vida da gente, ne? Então pra mim a mata é o meio de sobrevivência pra nossa família (RCFP – Morador do Assentamento – Entrevista 2015).

**Foto 10** - Agricultores desbulhando o açaí no Assentamento



**Foto 11** - Coleta de miriti nas águas do Assentamento



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

Esta seção se divide em dois momentos. Primeiro partirei da análise do extrativismo do açaí para depois adentrar na discussão do miriti.

A floresta, a mata é tida como fonte de vida, de renda e de sobrevivência para o ribeirinho extrativista. Parte de sua atividade é praticada neste ecossistema. Deste modo, não se pode pensar o ribeirinho sem este território, na medida em que cotidianamente tem relação de posse e domínio dela. Na visão dos ribeirinhos local, a natureza apresenta-se como:

A mata representa o meio de respiração do nosso trabalho, porque é de onde sai o ar puro, aquele ar que agente consegue captar, diferente do ar de dentro da cidade. Ela significa pra nós praticamente a nossa mãe né, que a gente considera a terra como mãe terra. Consideramos a natureza também como a nossa inspiração (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

Além deste significado do que a floresta/mata representa para os ribeirinhos, tem-se claro que ela “significa muito, pois é dela que eu tiro quase tudo” (RRC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

Para o Senhor (FSF – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) de 76 anos de idade, o território floresta/mata “pra mim ela representa muita coisa...tem tudo aí no mato, graças a Deus, a terra é bem tratada, eu limpo, zelo, tem tudo, tem jupati, miriti, tem tudo”.

Na interpretação dos moradores do Assentamento a floresta é sinônimo de vida, ao passo que consideram como mãe, ou seja, quase tudo que fazem gira em torno da terra. Quando estão nela sentem aquele ar puro, sinal de preservação e cuidado com e por ela. Considerando que “a mata, então, caracteriza-se por ser um espaço de sobrevivência” (OLIVEIRA; MOTA-NETO, 2008, p. 70).

A floresta funciona como um reservatório de matéria prima e da existência de ar puro. Algo “não visto” nos centros urbanos. Neste sentido, a mata, a floresta ainda guarda em si todo recurso necessário à sobrevivência do ribeirinho, desde os recursos naturais, como a preservação da natureza, principalmente no que se refere ao ambiente ar.

Percebe-se, por exemplo, no discurso do seu (FSF – morador do Assentamento, Entrevista, 2015) que tudo que ele precisa está na floresta, ou seja, na diversificação de espécies naturais. São esses recursos que tornam o cotidiano local infinito de saberes e práticas socioculturais visível no trabalho de preparo do solo, do plantio de diferentes plantas, de colheita e extração de diversificadas espécies e produtos naturais e vegetais.

Pensando desta forma, é necessário compreender que atualmente a técnica valorizativa é a de que a ciência é a solução dos problemas sociais. O que ela diz que é verdadeiro, mas segundo Freire:

ao desconhecer que tanto sua técnica como os procedimentos empíricos dos camponeses são manifestações culturais e, deste ponto de vista, ambas válidas, cada qual na sua medida, e que, por isso, não podem ser mecanicamente substituídos (FREIRE, 2011, p. 29).

Assim como o conhecimento científico tem significado para os cientistas, os conhecimentos populares ou local têm significado importantíssimo para os sujeitos do campo, enquanto o conhecimento científico mostra como deve ser feito tal coisa, o conhecimento popular na sua essência são conhecimentos práticos, da experiência do lugar. Não precisa ser científico para ser praticado, mas são praticados para serem científicos. Os conhecimentos do lugar se sustentam por si só, não precisam ser comprovados para terem sentido para o agricultor. Ele já tem seu sentido, a prática comprova isto.

No Assentamento São João Batista do Rio Campompema são diversas as práticas de saberes culturais, porém, darei ênfase em dois importantes saberes que são oriundos da floresta: o extrativismo do açaí e do miriti. Trata-se de dois produtos da floresta que dão sustentação de forma mais evidente para a reprodução social ribeirinha dos moradores locais.

Antes de mais nada é preciso entender que:

As ilhas de Abaetetuba são ricas em biodiversidade por causa da variedade de solo. Na terra firme encontra-se um tipo de vegetação e na várzea, um outro tipo de riqueza que o ribeirinho e a ribeirinha sabem como aproveitar” (REVISTA MEMÓRIA E REVITALIZAÇÃO IDENTITÁRIA, 2009, p. 6).

Um dos recursos naturais que os ribeirinhos trabalham é com o açaí. Produto da floresta encontrado principalmente em terras de várzeas na região das ilhas de Abaetetuba, particularmente na realidade ribeirinha de Rio Campompema. No dizer de Souza (2011), o açaí é um dos frutos mais importantes utilizados pelos ribeirinhos Amazônidas.

### **5.2.1 Os saberes inscritos nas práticas do extrativismo do açaí**

Não se pode destacar a produção do açaí, sem antes conhecer a origem da palmeira, pois é dela que provém o fruto propriamente dito.

De acordo com Pagliarussi (2010, p. 18):

O açazeiro (*Euterpe oleracea* Mart) planta pertencente à ordem dos Arecales, ao gênero *Euterpe* da família palmeae, é uma palmeira nativa da Amazônia, abundante nas áreas de várzeas da região. Para os nativos, essa palmeira representa uma importante fonte natural de recursos.

O local mais apropriado para a sua reprodução é em solo de várzea por conta da umidade. Cymerys et al (2010, p. 167) afirmam que:

O açazeiro cresce melhor em áreas abertas com abundancia de sol para o desenvolvimento dos frutos e nos solos bem drenados. As palmeiras chegam a alcançar mais de 25 metros, com troncos de 9 a 16 centímetros de diâmetro, possuindo em média de 4 a 9 filhos que formam uma touceira.

Quanto ao processo de maturação “ocorrem todo o ano, mas a maior abundancia de frutos ocorre na estação seca, entre julho e dezembro. O açai frutifica em diferentes épocas do ano na Amazônia” (CYMERYYS et al, 2010, p. 168).

No entanto, a produção do açai sofre variações no que se refere à quantidade, conforme a sazonalidade (clima, época, ano), podendo em um ano dar mais e em outro menos. Quando há grande produção podemos dizer, com base em (CYMERYYS et al, 2010, p. 170) que:

Quando a safra de açai é intensa, algumas cidades do interior da Amazônia Oriental, como Abaetetuba, Cametá e Moções realizam o festival do açai aos domingos, com competições do tipo: maior variedade de comidas feitas com açai, maior e menor cacho, quem toma mais “vinho”, maior cuia de açai e danças folclóricas.

O uso do açai como vinho, como suco, como bolo, na culinária local é uma forma de apropriação do fruto pelos ribeirinhos extrativistas. Não irei entrar no mérito de como se produz cada um desses produtos, mas sim trabalhar o modo como este fruto é tratado pelos ilhéus do Assentamento São João Batista da Ilha Campompema.

Neste sentido, “o açai está presente de várias formas, no alimento, na comercialização, na feira da cidade para compra de outros alimentos.” (RRC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015), ou seja, consomem, vendem para adquirirem outros alimentos para consumo do cotidiano. Em outras palavras, compram o que falta na sua casa, objetos que a natureza não lhes oferece, como por exemplo, o charque, a manteiga etc.

Ao chegar à feira, transportado por meio de rasa (recipiente construído por talas que serve para armazenar o açai para venda na feira) ou na mesa do ribeirinho em líquido ou onde quer que seja, ele passa por todo um processo que envolve uso de saberes que podemos chamar de fluxograma de saberes ribeirinhos construídos na relação direta com a natureza. Este fluxograma acontece, obedecendo técnicas e estratégias empreendidas pelo próprio ribeirinho.

Para o entrevistado (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) quanto ao processo de apanhar o açai “a gente tem um começo, quando a pessoa vai apanhar o açai, ele cuida da peconha, cuida da rasa, do plástico, da luva, da faca pra poder ir pra colheita, chega lá



vai preparar o lugar, pra depois então arrear o açai”. Com base na fala de (JMC) se criou algumas categorias para análise. Entre elas, o saber apanhar o açai, o saber fazer peconha, o saber desbulhar e o saber comercializar.

### **5.2.2 O saber apanhar o açai**

O extrativismo do fruto de açai é uma das práticas culturais de trabalho apreendido pelo ribeirinho na sua relação com a natureza por meio da necessidade de sobrevivência. Esta prática é adquirida pelo contato da criança ou adolescente com a família que ensinam os procedimentos da coleta do fruto da natureza.

Para Cardoso (2012, p. 72) “esta atividade exige certas habilidades dos adolescentes e jovens que, para a subida das árvores, utilizam a peconha. Esta é reconhecidamente uma arte na paisagem Amazônica”. Para, além disso, “exige dos apanhadores do açai habilidades físicas específicas” (CARDOSO, 2012, p. 72).

Assim também destaca Barros; Silva (2013, p. 54) ao reforçarem que “apanhar o açai, atividade que exige um esforço físico considerado para subir até o alto da palmeira e derrubar o cacho de frutos”. De acordo com o entrevistado (RRC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) “a principal dificuldade é a de subir na palmeira”.

É revelada na fala do entrevistado (RRC) a dificuldade para subir na palmeira do açai, pois fazer a coleta do fruto como salientado por Cardoso (2012) e Barros; Silva (2015) exige esforço físico por parte do peconheiro.

Esse esforço físico é um movimento articulado entre os braços e as pernas, na medida em que essas partes do corpo possibilitam ao ribeirinho peconheiro a chegada até ao topo da árvore, onde fazem o corte do fruto e retornam ao seu tronco.

Entretanto, certas questões adversas contribuem para procedimento de coleta do açai, na medida em que “o que também dificulta hoje é a questão do tipo do açazal, porque se o açazal tivesse uma medida baixa, tudo bem, muito alto dificulta pa apanhar o açai né” (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

Como o ribeirinho precisa subir várias vezes à palmeira do açai para ter um produto em quantidade suficiente para encher a rasa no sentido de fazer a comercialização na feira ou para consumo, pois para isto necessita se deslocar do pé (tronco) da açazeira ao seu topo

muitas vezes, quando o açazeiro encontra-se em medida extremamente alto o esforço por parte do ribeirinho é bem maior para extração do fruto.

No entanto, o que parece ser dificuldade para uns não é para outros, na medida em que no discurso de (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) o açazal alto na visão dele não é problema uma vez que a maioria dos ribeirinhos local já realizam o procedimento de limpeza do terreno e conseqüentemente a retirada das árvores ditas altas, procedimento chamado pelos ribeirinhos de manejo do açazal. De acordo com ele:

As árvores altas já não é tanto problema, porque elas já não existe quase. Eu acho que é uma questão de 5% que ainda usam o açazal do jeito que era antigamente, a maior parte do nosso povo já trabalha com o açazal manejado. Todo ano tira o excesso de aceizera alta, isso facilita a colheita do açaí (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

No discurso de seu (RCFP) as palmeiras altas do lote dos moradores local são retiradas por meio de manejo, o qual tem a função de tornar o terreno bem mais produtivo e de fácil utilização pelos proprietários ribeirinhos. Ou seja, “alguns ribeirinhos desenvolvem práticas de manejo de açaí em seus espaços de terra” (SOUZA, 2011, p, 129).

Analisando estudos realizados pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA-2006), sobre o açaí e a estratégia de como apanhá-lo, Cardoso (2012, p. 73) também explica que:

Essa palmácea produz o cacho um pouco abaixo das folhas, quase no topo. O cacho não pode ser derrubado ao chão, pois perderia rapidamente propriedades importantes entre elas a de antioxidante. Para colher o cacho sem danificar, o colhedor usa criativamente a peconha – um tipo de enlaço feito com tecido ou fibras vegetais colocado aos pés para subir com agilidade na palmeira... Após subir na árvore de açaí, o colhedor corta com facão e retorna com o cacho na mão.

**Foto 12** - Peconha de açaí de fibra vegetal



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira

É interessante frisar que a retirada do cacho da palmeira requer a utilização de uma faca que tem a função de cortar o fruto do açaizeiro. Esta faca tem dimensão de 10 a 15 centímetros de comprimento.

De acordo com o ribeirinho (RCCP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) “Até agora ainda tamo trabalhando com a peconha, já tem prática nova que a gente ainda não utilizou, tem muita gente trabalhando a questão do apanhador com técnica, nós ainda utiliza da peconha, da faca, a rasa pra disbulhar”.

Percebe-se no dizer do ribeirinho o significado de práticas culturais tradicionais presente ainda hoje no cotidiano, pois faz uso da peconha em vez de tecnologia sofisticada usada atualmente para coletar o fruto do açaí.

As principais práticas de coleta do açaí, segundo (RCC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015), são as seguintes: “se utiliza as rasas que são feitas de talas de Jupatí, a pecunha que antes eram feitas de coratás, hoje é de saca plástica, o apanhador utiliza a bota para que não machuque os pés”.

No discurso do ribeirinho (RCC) se observa uma narrativa dos instrumentos necessários à coleta do açaí, inclusive relata instrumento rudimentar como a peconha de fibras da retirada da própria árvore do açaizeiro, a qual por muito tempo serviu para ajudar o ribeirinho na subida ao topo da palmeira para extração do fruto.

Outra inovação no trabalho de colheita do açaí é o uso de sapatos. Estes protegem os pés do peconheiro no ato de subida e descida da palmeira, considerando que “o colhedor repete esse ato nos dias de hoje, cerca de dezenas de vezes ao dia” (CARDOSO, 2012, p. 73).

**Foto 13** - O uso do instrumento sapato para extração do açaí



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

A respeito das mudanças ocorridas no apanhar o açaí destaca (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) “já se usa uma luva pra poder disbulhar o açaí, tem tudo um aparato de cuidado e às vezes até a questão de subir na árvore de açaí o pessoal já tão assubindo já de bota, também apanhando de luva”.

Além da mudança da peconha, está explícito no relato de (JMC) a inserção de novos instrumentos que auxiliam o ribeirinho no extrativismo do fruto do açaí como: a luva, a bota, o sapato. Estas mudanças são provocadas pela adaptação do ribeirinho ao processo produtivo do coletar os frutos da floresta.

Apresenta os novos tipos de equipamentos de proteção “individual” que ajuda a manter a preservação de partes do corpo, especificamente os pés. As botas e os sapatos, por exemplo, protegem o ribeirinho na subida e descida, uma vez que as folhas dos pequenos filhotes das touceiras podem cortá-los num dos dois processos (subida e descida do açaizeiro).

Portanto, os ribeirinhos local se apropriam de saberes necessários do apanhar o fruto de açaí. É todo um esforço físico e uso de estratégia que possibilita a estes de terem um produto final a partir de experiências que têm com o trabalho extrativista do lugar.

### 5.2.3 O saber fazer peconha

A peconha é um pequeno enlaço construído atualmente com o uso de saca plástica de farelo de porco ou de camarão. Ao estar de posse do material (saca) o ribeirinho fixa uma ponta no pé, o qual tem a função de firmar a saca e a outra fica sendo manuseada pela mão, ambos têm a função de fazer com que se enrole o material até ficar parecido com uma corda torcida. Precisa ser enrolada várias vezes no sentido de ficar mais resistente. Depois de enrolada se faz a união entre as pontas por meio de nós, os quais a deixa em forma de círculo. Para fazer esse processo utiliza de foça física.

A peconha inicialmente era feita com o coratá ou com a própria folha do açazeiro, tratava-se de uma tecnologia bastante rudimentar, que maltratava o pé onde é colocada. Com o passar do tempo às pessoas perceberam que poderia melhorar este instrumento, passando a utilizar da peconha construída a partir da saca de farelo de camarão e/ou de porco, como diz (FSF – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) “antes a peconha era de coratá, agora é feita com saca”.

Apesar da importante mudança no sentido de preservar parte do corpo físico do ribeirinho, esta se constituía como artefato de fácil decomposição pela natureza ao ser abandonada pelos ilhéus. Entretanto, a peconha de saca é ecologicamente incorreta, tendo em vista que sua decomposição requer tempo, ou seja, demora a se degradar, contribuindo para a poluição do meio ambiente.

Neste sentido, percebe-se que em relação às peconhas produzidas tanto da folha verde quanto do coratá da própria árvore e as de saca têm suas vantagens e desvantagens. As primeiras são de fácil deteriorização, sendo usadas em uma única vez, a segunda é mais resistente e de durabilidade muitas vezes indeterminada. Além de causar menos danos ao pé do peconheiro ribeirinho, uma vez que funciona como uma espécie de estofados. Protege mais os pés.

Desta forma, destaca o senhor (FSF – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) “porque o coratá estraga muito o pé da pessoa e a peconha da saca, ela conserva o pé da pessoa e também dura muito mais”.

Quanto às mudanças que têm sido observadas no processo extrativo do açáí, um dos moradores entrevistados, descreve como elas têm ocorrido.

Muita mudança, a peconha era feita do próprio coratá, a peconha era feita da folha do açai, hoje em dia ela é feita da saca de fibra e o panero era tecido no mato, na hora da colheita do açai pra conduzir esse açai do mato pra casa e pra cidade também, os paneiros eram empalhado com folha de aninga ou de sororoca e hoje em dia tem a rasa, depois veio a basqueta, hoje em dia muitas famílias nossas já trabalham com a basqueta, naquela época agente não usava o plástico no mato, pra tirar o açai da terra, agente tirava o açai e colocava direto na terra, hoje agente coloca em cima do plástico pra não ter contato com a terra. Então, muitas mudanças já se teve dos anos passados pra agora (RCFP - Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

Dentre as mudanças observadas na fala de (RCFP) está com o uso da peconha, que atualmente é confeccionada a partir de sacas plásticas. A seguir apresento modelos de peconhas usadas pelos ribeirinhos. Desde as mais complexas às mais sofisticadas. Muitas delas já não se utilizam mais, como as de fibras vegetais.

**Foto 14** - Peconha construída com o coratá da folha da palmeira do açai



**Foto 15** - Peconha construída com a folha verde da palmeira



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

**Foto 16** - Peconha construída com saca de farelo

Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

A figura 14 mostra uma peconha feita com a fibra vegetal do coratá seco do açaí quando exposto a terra. O coratá é a parte que fixa a folha ao palmito do açaizeiro. Retira-se uma pequena fatia com o uso de faca.

No caso da figura 15 tem-se uma peconha confeccionada a partir de folhas verdes oriundas das palmeiras pequenas das touceiras, no qual o ribeirinho faz o corte e o enrola até formar o enlaço.

A figura 16 representa uma peconha confeccionada a partir de saca de farelo, que o ribeirinho compra na feira este material para confeccioná-la.

Percebe-se, nos três casos, que o material com que é confeccionado cada peconha apresentada é diferente, mas o procedimento como ela é fabricada é da mesma forma. Precisa sempre ser enrolada para se tornar peconha.

De acordo com Freire (2011), essas mudanças no contexto social de uma realidade são provocadas pela atuação do homem, que o faz de acordo com suas necessidades. Por isso que o:

fundamental é que esta realidade, proibitiva ou não do pensar e do atuar autênticos, é criação dos homens. Daí ela não pode, por ser histórica tal como os homens que a criam, transformar-se por si só. Os homens que criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a (FREIRE, 2011, p. 21).

#### 5.2.4 O saber desbulhar o açaí

Ao apanhar o cacho do açaí, tarefa não muito fácil, faz-se o processo de desbulhagem (retirar os frutos do cacho) os quais são utilizados pelos ribeirinhos de três formas distintas. Quando o produto é para venda na feira esse desbulhar envolve uso de pedaços de plásticos de dimensão 3m<sup>2</sup> onde o açaí é desbulhado diretamente nele para melhor seleção dos frutos.

Outra forma de preparar o açaí para a comercialização é com o uso somente de rasas, a cada cacho que se desbulha faz-se a seleção dos frutos pretos e posteriormente se colocará em outra rasa, com açaí somente preto.

No caso do açaí para consumo próprio não precisa fazer uso do plástico, mas somente da rasa, onde o açaí é diretamente desbulhado dentro dela, não há seleção dos frutos, a não ser dos secos.

A rasa é o recipiente de origem indígena utilizado atualmente pelo ribeirinho para colocar o fruto do açaí quando apanhado da árvore, não somente o açaí, mas outros produtos da natureza são colocados nela. Ela é produzida com a tala de miriti ou jupati, pois seu estilo arredondado requer habilidades do artesão para confeccioná-la. É importante salientar que este artesanato não é construído pelos ribeirinhos entrevistados. Eles o adquirem de outros moradores do Assentamento quando não, compram na cidade.

É importante esclarecer que o saber desbulhar envolve outros saberes que estão relacionados a este fato, como: o uso da rasa, do plástico e da luva.

Ao relatar como se procede para preparar o açaí para venda na feira (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) salienta “nós antes que apanhava o açaí pra vender na feira, apanhava, disbulhava, colocava na rasa pra feira. Hoje a história já é diferente a gente já usa um plástico, já faz uma limpeza bem bacana na rasa...pra poder colocar o açaí”.

O preparo do açaí na Comunidade São João Batista é recheado de saberes local, como bem destaca o Senhor (FSF – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015): “tem que ter um encerado, um plástico pra desbulhar em cima pra não cair na lama, tudo isso tem que ter cuidado”.

Neste sentido, o açaí para venda é diferente do para o consumo. A venda na feira requer açaí mais bem preparado em termos de higiene e seleção dos frutos. Até porque é a qualidade do açaí que determina o valor na feira do comércio local. Por isso, exige do ribeirinho uma melhor seleção e, sobretudo limpeza deste fruto.



Ao chegar ao local de colheita do açaí, o ribeirinho extrativista faz a escolha por um lugar onde abrem o plástico para fazer a desbulhagem do fruto do cacho, pois o plástico além de facilitar na seleção dos frutos, ele contribui para a higiene do produto, uma vez que o fruto não tem contato com os resíduos da terra.

Não obstante ao plástico e a rasa, usa-se também a luva, pois esta tem a função de proteger a mão do ribeirinho extrativista tanto no subir a açazeira quanto no processo de desbulhagem, uma vez que pode haver insetos e além do mais faz o processo de desbulhagem várias vezes.

### **5.2.5 O saber comercializar**

No que se refere ao valor econômico do produto, varia de acordo com a época de produção. Uma rasa “na safra de açaí pode custar de R\$ 5,00 a R\$ 20,00 e no período externo à safra custa R\$ 30,00 a R\$ 80,00, podendo variar da produção do lote do ribeirinho” (SOUZA, 2011, p. 129).

No entanto, o preço do açaí não é estabelecido pelo próprio dono, mas é o atravessador que define o valor do produto. Na fala de (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) é possível observar esta situação ao afirmar que “infelizmente a gente vai pedir preço e tem que vender do jeito que der, mas ele garante pra gente uma renda e garante também uma alimentação adequada”.

É notório no discurso de (JMC) que, o valor do açaí, quando vendido na feira, é estabelecido geralmente pelo atravessador (marreteiro) que define o preço a ser pago. Não restando opção ao ribeirinho, uma vez que caso não venda, este produto pode ser desperdiçado, tendo em vista o processo de perda de algumas características organolépticas.

No caso do seu (FSF – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015), o responsável pela venda do açaí é o filho que exerce a função de marreteiro na feira. De acordo com ele, “meu filho, aí ele já tem a prática dele, aí o marreteiro vem, quanto é a lata? Ele diz é tanto, a porque tá caro faz uma diferença pra mim às vezes tá bom, mas às vezes tem muito açaí”.

A prática do vender açaí relatado por (FSF) refere-se à experiência atribuída ao filho que exerce tal profissão de compra e venda do fruto na feira. Mesmo assim o valor pago pelo produto extrativista ainda é definido pelo atravessador.

Percebe-se que, tanto no discurso de (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) quanto no discurso do seu (FSF – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015), que o preço do açaí é estabelecido pelo atravessador, apesar de pedirem um preço, mas o preço final é quase sempre do comprador e não do vendedor/proprietário.

Porém, existe na comunidade local moradores que definem o preço do açaí, não ficando este a cargo dos marreteiros ou empresas. Na fala de (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) é possível identificar que:

Nós faz parte de uma cooperativa que durante o ano agente conversa e planeja essa questão do preço pra quando as empresas chegarem e comprarem o nosso produto agente já ter uma base do preço. Então, nós somos orientados por essa cooperativa que usa parte do nosso produto, que beneficia e ela colabora com nós nessa questão do mercado do açaí. Hoje em dia quem regra o preço do açaí ainda é nós, ainda é o produtor, tem muita gente que quem regra o preço do açaí é o marreteiro, ele trabalha ainda na mão do marreteiro.

O açaí produzido no lote do ribeirão por meio de um trabalho árduo da agricultura familiar que no caso de (RCFP) tem um destino específico, parte dele é beneficiado por cooperativa local (Cooperativa de Fruticultores de Abaetetuba - COFRUTA) e outra parte é vendido a empresas em que o preço do açaí é estipulado pelo próprio proprietário, com orientação da cooperativa que presta orientação sobre o valor do produto ao (s) ribeirão (s).

Desta forma, tem-se claro que o açaí é um fruto que além de não faltar na mesa do ribeirão, a não ser em período entre safras, ele gera emprego e renda às famílias, de modo que o excedente é comercializado na feira da cidade local, cooperativa e as empresas compradoras deste produto.

Assim, os saberes inscritos na prática do extrativismo do açaí envolve uma série de procedimentos e manuseios. Saberes criados a partir da necessidade do homem sobre o ambiente, sobretudo da extração dos frutos da floresta.

### **5.2.6 Os saberes nas práticas do extrativismo do miriti**

Os saberes das práticas do extrativismo do miriti que é uma palmeira da área de várzea da Amazônia que tem valor inestimável para os ribeirinhos, embora as formas de uso não sejam iguais ao do açaí, mas ele também é diversificado. Pode-se extrair o fruto que faz o bolo, o líquido, cujos saberes analisados são estes: o saber do coletar e o saber do amolecer o miriti.

Para Ribeiro (2010), segundo Barros; Silva (2013, p. 50) “o miritizeiro, *mauritia flexuosa*, é uma palmeira da família *arecacea*, abundante na região da várzea de Abaetetuba, com ocorrência em outros estados da federação brasileira”.

Para os ribeirinhos o fruto do miritizeiro é de extrema relevância na medida em que ele é mais uma fonte de subsistência e renda, principalmente na falta do fruto do açaí, maior produção ribeirinha. Com isto, Souza (2011, p. 130-131) comenta a importância e utilidades deste, ao dizer que:

O miritizeiro (*mauritia flexuosa*) o buritizeiro é uma palmeira, que oportuniza uma variedade de produções para o ribeirinho, desde o artesanato, até a substituição do açaí, quando está fora da safra, no sabor do mingau, na extração e venda da polpa, do vinho, no consumo do fruto.

Na ausência ou escassez do açaí, no período de entressafra, o ribeirinho passa a trabalhar com o extrativismo do fruto do miriti que começa sua produção com o término do açaí. Considerando que:

O miriti substitui o açaí no inverno, ela dá na entressafra do açaí. Então quando acaba o açaí começa o miriti. Então, agente se alimenta com o fruto do miriti, pra nós ainda é muito importante o fruto do miriti, porque ele faz parte da nossa alimentação” (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

O miriti em forma de fruto faz parte de uma das práticas culturais desenvolvida pelos Ilhéus do Assentamento São João Batista, pois este produto gera renda e alimenta os moradores locais no momento em que termina a safra do açaí. Como se observa também na fala de (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) “uma parte ele representa o consumo, questão da renda, a parte da alimentação, tudo isso. É uma outra renda, no caso, é um outro produto que entra no intervalo da safra do açaí, isso ajuda na renda das famílias”.

### **5.2.7 O saber do coletar o miriti**

A forma de obtenção do fruto do miritizeiro pelo ribeirinho é feita de maneira diversificada. Pode ser coletado nos rios, na maré vazante ou enchente, com o uso de canoas, cascos, rabudos, pois a maré enchente ao entrar nos terrenos de várzeas possibilita não só a entrada das canoas nestes locais, como também o remanejamento dos frutos de áreas inatingíveis, ou então diretamente nos quintais do terreno debaixo da palmeira. O recipiente de coleta é quase sempre a rasa.

Conforme pode-se perceber na figura numero 17 e 18 onde o canoeiro recolhe diretamente do rio e o outro recolhe diretamente do quintal.

**Foto 17** - Ribeirinho coletando miriti no quintal



**Foto 18** - Ribeirinho coletando miriti no rio



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

Na figura número 18 percebe-se um ribeirinho usando a canoa na maré cheia selecionando os frutos de miriti na corrente de resíduos que passam pela correnteza. Os frutos coletados podem estar amolecido por conta da exposição excessiva a água, outros podem permanecer intactos, ou seja, duro, não tendo sofrido influência da maré. Na figura 17 o ribeirinho usando a rasa para coletar o fruto de miriti no quintal. Neste caso, faz a coleta somente dos frutos preservados intactos.

Percebe-se, neste sentido, que “a coleta de miriti nas ilhas é marcada por um trabalho refinado, repleto de práticas e saberes” (BARROS; SILVA 2013, p. 55). Práticas e saberes adquiridos pela experiência de viver na natureza que o possibilita práticas culturais diversas, cuja finalidade é de apropriação dos bens naturais.

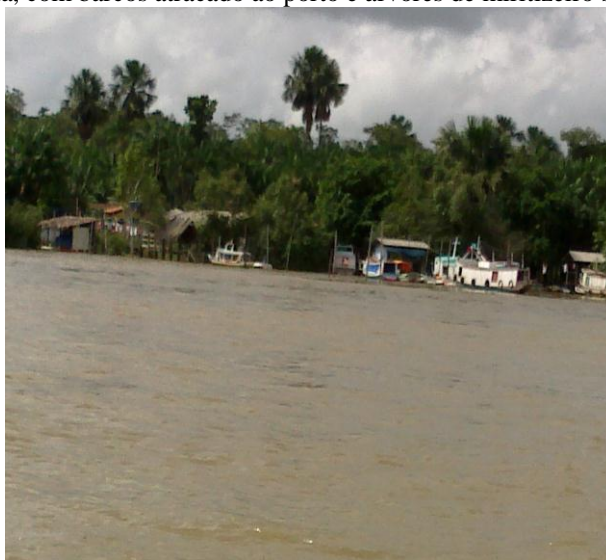
Devido à altura da palmeira e de seu diâmetro, é raro fazer o apanhamento deste fruto. A forma de colheita é quando o miriti se desprende por si só do cacho. Não há o apanhar o miriti, a natureza se encarrega desta função. Henderson (1992), de acordo com Cymerys (2010, p. 187) caracteriza que:

O brutizeiro é uma das maiores palmeiras da Amazônia, possuindo de 30 a 50 centímetros de diâmetro e de 20 a 35 metros de altura. Oferece um fruto nutritivo importante para as pessoas e animais da região... Essa palmeira prefere áreas alagadas, igapós, beira de igarapés e rios, onde é encontrada em grandes concentrações. A água ajuda na dispersão das sementes, formando populações extensas de buritizeiros. Os frutos, folhas, óleo, pecíolo e tronco são utilizados para muitos fins.

Navegando pelas águas dos rios e seus afluentes da Amazônia, como no caso do Rio Campompema, que margeia o Assentamento São João Batista, é possível localizar às suas margens as palmeiras de miriti, como uma árvore nativa da região com suas ramas na direção dos rios, com as folhas “acenando” para quem por eles passam, embelezando ainda mais a paisagem rural ribeirinha Amazônica.

Conforme pode-se observar na figura número 19 com uma visão parcial que trata da vila Tio Bitá início do Assentamento em que existe um estaleiro onde se percebe a ancoragem de barcos e algumas casas, mas com destaque frontal de uma árvore do miritizeiro que se sobressai sobre as demais árvores.

**Foto 19** - Vila Tio Bitá, com barcos atracado ao porto e árvores de miritizeiro sobre as demais árvores



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

O uso do miritizeiro e de seus frutos são diversos na comunidade. Ao chegar à casa de um ribeirinho, é possível encontrar de início o caule (estipe) da palmeira, servindo de ponte entre a beira do rio e sua casa ou entre uma casa e outra. O pecíolo (conhecido como o braço do miritizeiro) serve de boia de matapi, possibilitando a sua flutuação. Na safra, o suco, um “líquido precioso” está sempre presente nas horas das refeições dos ribeirinhos.

Assim, constata-se que a forma de uso do fruto do buritizeiro é abrangente como o do açaí, ainda que não tenha o mesmo reconhecimento no mercado consumidor, pois o consumo *in natura* do fruto na cidade é muito incipiente, trata-se de um produto bastante perecível. Localmente produz-se bolo, picolé, pudim, licor, chope, sorvete, polpa, vinho consumido pelos ribeirinhos nos períodos de inverno regional.

Sobre as formas de uso pelos moradores local (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) afirma “tá em líquido, em fruto, tem muitas vez que tá em doce, hoje já tá

usando o óleo do miriti pra passar no corpo né, hidratante”. Deste modo, o miriti não está para o ribeirinho somente em forma de consumo, mas em cosméticos, inclusive usam para hidratar o corpo.

Neste sentido, aprende-se a importância deste produto para a vida destas populações, uma vez que ele “tá mesa, tá na comercialização, porque hoje muitas empresas já compram o miriti pra trabalhar a questão do óleo do miriti” (RCFP).

### 5.2.7.1 O saber do amolecer o miriti

. Sobre o processo de amolecimento do fruto de miriti resume (FSF – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015):

Eu já tenho um plano mais ou menos, agora eu já fui lá ajuntar, eu tenho às árvores que eu já sei onde é que tá, eu já juntei agora três rasas, ai eu venho de lá lavo o miriti bem lavadinho, boto de molho, e tudo bem lavadinho. Ele dá muito trabalho, muito serviço, mas que o açaí, olha é a lenha, é a esquentação, três vez no dia pra esquentar, por exemplo, da uma agora, deixa passar umas duas horas, lá pras três horas torna esquentar outra, seis e meia da noite torna esquentar, três, mas ele não amolece. Tem uma marca de miriti que é brabo, tem miriti que bom, que é rápido pra amolecer, tem miriti que leva cinco, seis esquentação e não amolece quase tudo, é muito trabalhoso.

É bom salientar que a entrevista realizada com o Senhor (FSF – Morador do Assentamento, Entrevista 2015) aconteceu a uma hora da tarde. Estou dizendo isto por conta que na sua entrevista ele dá como exemplo o agora. Momento em que estava lhe entrevistando. Para o entrevistado, trabalhar com o miriti é saber usar de conhecimentos da prática. Requer saber quantas horas ele precisa ser levado ao fogo no sentido de amolecê-lo. Quais árvores dão o fruto, e como fazer para torná-los aptos para consumo. É toda uma estratégia aplicada pelo camponês local para tornar o fruto de miriti como fonte de renda e consumo.

Ao fazer a seleção dos frutos o ribeirinho o lava com água justamente para retirar as impurezas tanto da resina produzida pela própria palmeira quanto do sujo presente nele devido à queda ao chão.

No Assentamento São João Batista a apropriação do fruto ocorre pela seleção feita na coleta, tanto nos rios quanto no próprio tronco da árvore. Para, em seguida ser cozido no sentido de amolecer a casca para possibilitar a produção de derivados de produtos e consumo. No Assentamento se faz mais o consumo *in natura*.

Sobre o processo de colheita e beneficiamento Barros; Silva (2013, p. 57) explicam que:

O miriti é coletado nas ilhas pelos ribeirinhos, os quais podem realizar um procedimento inicial ainda em casa, que consiste em ferver o fruto em água quente por cerca de três vezes para facilitar a retirada da massa. Essa massa (ou polpa) é despreendida do fruto raspando-o com a ajuda de uma colher. Este processo de extração da massa tanto pode ser realizado nas ilhas ou pode ser pelas pessoas que compram o fruto pré-cozido, na beira...

Entretanto, o cozimento do miriti exige aplicação de saberes específicos, do controle da temperatura da água, uma vez que a água tem que ser amornada, numa temperatura própria para amolecimento do fruto. Não somente a temperatura, precisa-se levar esse produto várias vezes ao fogo, geralmente fogo construído a lenha.

As lenhas são pequenos pedaços de madeira das árvores secas que os ribeirinhos retiram, com ajuda de machado, partes do galho, e até mesmo do caule das mesmas. Estas precisam estar secas para posteriormente virar chamas de carvão para possibilitar o amolecimento do fruto. O uso de lenha é devido à quantidade de fogo que precisa ser feito ao dia para amolecer o miriti.

Na fala de seu (FSF – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) para o processo de esquentamento do miriti precisa-se de recipientes básicos, como salienta “eu tô trabalhando com um pote e uma panela que eu tenho”. A foto abaixo foi tirada na própria casa do entrevistado, a qual confirma seu discurso.

**Foto 20** - Procedimento usado para amolecer o miriti



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

Com o processo de cozimento, o fruto “amolece” e possibilita que o ribeirinho retire dele a polpa, ou até mesmo possa comercializar (então vendem) o fruto em forma pré-cozido. Para retirada da massa externa que fica sobre o caroço é utilizado como instrumento uma colher. Após a retirada da massa externa esta é embalada num saco de 1 ou 2 kg. Com essa forma de acondicionamento, a polpa é comercializada na feira a um valor de R\$ 5,00.

O fruto em forma de caroço já amolecido custa R\$ 3,00. O Senhor (FSF – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) afirma que vende o fruto do miriti amolecido na feira, acondicionado em pequenos paneiros<sup>2</sup>. No que se refere ao preço “em média tá cinco reais, quatro reais um paneiro, agora tá caída a venda”, afirma ele. Essa queda no preço do produto é por conta da safra do açaí.

Deste modo, compreende-se que “o fruto do miriti está presente na feira e carrega o trabalho, os conhecimentos e a história de quem o extrai das várzeas amazônicas, para continuar a ser apropriado pelas populações urbanas” (BARROS; SLVA, 2013, p. 52).

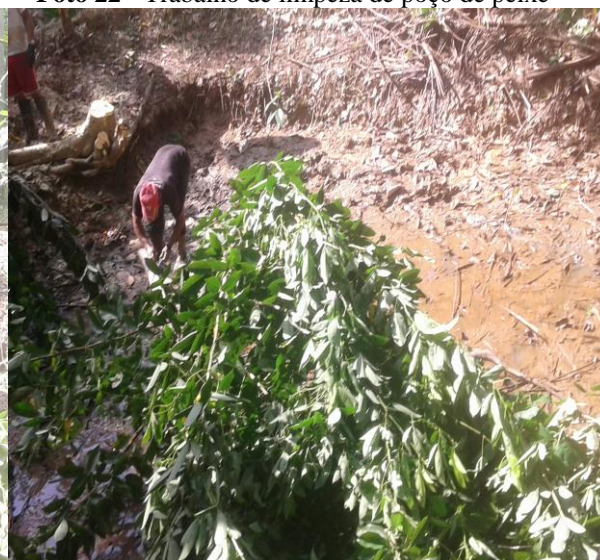
Na sequência se trabalhará com os saberes que emergem do cotidiano do fator terra. Sairei da atividade do rio para adentrar na da terra.

### 5.2.8 Saberes do trabalho com a terra

**Foto 21** - Trabalho em mutirão na Comunidade



**Foto 22** - Trabalho de limpeza de poço de peixe



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

Assim como nas águas tem-se os saberes relacionados a este ambiente. Na terra se desenvolvem outros tipos de saberes que se diferenciam dos que se praticam na água. Na terra

<sup>2</sup> Artesanato construído a partir da tala de miriti ou jupati. Serve como recipiente para armazenar miriti, açaí, manga etc.



se desenvolve a agricultura familiar com base em conhecimentos específicos deste ambiente social. São saberes complementares, uma vez que como vivem entre os rios e as matas o domínio desses territórios são necessários para reproduzirem suas práticas sociais cotidianas. Para o agricultor, por exemplo, “a terra ela é tudo pra gente, quem trabalha na agricultura primeiro lugar é a terra. Preciso ter a terra pra poder ter o plantio” (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

A terra é compreendida como espaço de trabalho, de moradia, de sobrevivência, e de comunidade, assim como de educação, ou seja, como transmissão de saberes, atitudes e valores através das práticas cotidianas para futuras gerações, de suas tradições historicamente construídas (OLIVEIRA; MOTA-NETO, 2008, p. 66).

Silva (2008, p. 56) trabalha o conceito de terra num perspectiva além da moradia, explicando que “a terra (o terreno)... se torna o lugar da habitação, do quintal, para a criação de pequenos animais, das áreas de plantação agrícolas”, tornando-a como espaço não somente de morada, mas de relações sociais, principalmente de produção e trabalho diversificado. Para o ribeirinho do Assentamento (RRC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) “a terra representa a nossa própria identidade. Eu cultivo o açaí, o miriti. Esse trabalho que desenvolve e de forma sustentável... a terra é tudo, pois a terra é onde retiramos vários tipos de recursos naturais, é onde moramos nela”, pois “trabalho com o açaí, com a banana, trabalho com limão, com graviola, trabalho com o miriti, trabalho com virola, andiroba” (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

É na terra da Comunidade São João Batista do Rio Campompema que estão assentadas as 300 famílias ribeirinhas beneficiadas com projetos do Governo Federal. Sua existência no território demarca um limite de uma propriedade a outra, a forma de como preservar os recursos naturais, o meio ambiente e todo um conjunto de fatores bióticos e abióticos. Neste sentido, afirma o ribeirinho (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) que a terra “representa tudo pra gente, representa a própria vida”.

Os ribeirinhos têm com a terra uma relação de interdependência e pertencimento. É nela que passam praticamente toda sua vida, constroem suas famílias, desenvolvem atividades das mais variadas formas e se constituem enquanto sujeito de cultura. Para Oliveira; Mota-Neto (2008, p. 68) “a terra, portanto, é espaço de convivência, do ensinar-aprender dessa população, representa a âncora que possibilita a construção da identidade no seu grupo de pertencimento: trabalhadores rurais ribeirinhos”.

É esta convivência com a terra que cria, recria e forma os sujeitos rurais ribeirinhos enquanto grupo social que trabalham arduamente com os recursos naturais, oriundos das águas, da mata, da terra e da floresta como um todo, com o propósito de se apropriar e manter a existência no território. No território é dono do seu próprio trabalho, do lote e da produção. Trabalha de acordo com o melhor horário para desenvolver as suas respectivas práticas socioculturais. Utilizando-se de um “saber associado a condições climáticas” (OLIVEIRA; MOTA-NETO, 2008, p. 69).

A relação dos ribeirinhos com a terra é de trato, de aperfeiçoamento de acordo com as necessidades de cuidá-la para que ela esteja cada vez mais produzindo e criando alternativas de desenvolvimento econômico-social sustentável e, sobretudo solidário, uma vez que na especificidade da Ilha Campompema a terra é trabalhada de forma coletiva pelas famílias. Neste caso, pais, filhos, netos etc., considerando “que esse espaço é um elemento de fortalecimento da estrutura familiar, interfamiliar e comunitária” (CORRÊA, 2008, p. 52).

#### **5.2.8.1 O saber do trabalho do mutirão**

Um dos trabalhos realizados a partir do uso da terra nesta localidade é o mutirão. Ele é responsável em trabalhar a terra no sentido de nela plantar, torná-la limpa, sem mato, ou seja, é está nela e cuidar dela. E o que vem a ser o mutirão? Quem faz parte do mutirão? Como acontece o mutirão?

Para Santos (2014, p. 55):

Outra forma de suprir as necessidades da comunidade é o trabalho em mutirão, que expressa interação e solidariedade entre os moradores. Através dele constroem-se as casas, a capela ou igreja; é feita a limpeza do campo de futebol e às vezes o próprio trabalho da roça ou da casa de farinha. Essa é uma forma de organização que envolve todos os moradores e membros das famílias, nas diferentes etapas de trabalho.

Neste sentido, o mutirão se constitui da união entre moradores e representa uma forma de trabalho de cooperação entre os envolvidos. Cada integrante tem seu valor para o grupo na medida em que contribui efetivamente para o exercício das atividades puramente práticas. No trabalho do mutirão “uns ajudam os outros, trabalhando com alegria” (REVISTA MEMÓRIA E REVITALIZAÇÃO IDENTITÁRIA, 2009, p. 8).

**Foto 23** - A união presente no trabalho de mutirão na Comunidade São João Batista



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

No Assentamento São João Batista, a prática do mutirão se desenvolveu por volta dos anos 1990, por necessidade de se produzir de maneira mais rápida, como diz o ribeirinho local (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015):

Nós temos uma base de uns 17 a 18 anos de trabalho no mutirão, o nosso mutirão ele começou mais ou menos 1996, houve uma necessidade muito grande de trabalhar em conjunto, nós somos um mutirão de 5 pessoas, aí pra fazer uma limpeza, manejo no terreno, uma pessoa só, demora muito pra fazer o trabalho, aí na base do mutirão 5 pessoas já trabalha uma quantidade no dia, que nós trabalha só uma metade de dia por semana e aí isso ajuda muito na questão do preparo do manejo.

A forma de organização e trabalho, por meio de mão de obra vinculada as relações de parentesco também são percebidas na organização dos mutirões – são reuniões de membros das famílias que desenvolvem a mão-de-obra, dentro da UPF o sistema é realizado durante o período de manejo da área do açaí, principalmente durante o período de roçagem e realização de construções e manutenção dos sistemas produtivos da família e da comunidade (SILVA et al, 2015, p. 256).

De acordo com o ribeirinho (RRC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) o trabalho do mutirão “teve origem quando percebemos que se nós ajudássemos uns aos outros podíamos realizar as atividades com mais facilidade”.

Para os moradores ribeirinhos do Assentamento, (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) e (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) a prática do mutirão surgiu porque:

agente colocou na cabeça que o trabalho em mutirão cada um podia fazer uma coisa, dando uma ideia agente ia montando aquilo e ai tudo o que nós fizemos, fizemos um

junção do conhecimento de um, de outro, aí foi o que levou nos pra fazer estes trabalho em mutirão.

O objetivo do mutirão é que às vezes agente não tem condições de pagar pessoas pra fazer o trabalho da gente e aí através do mutirão um ajuda o outro. Há troca de experiência agente aprende muita coisa um com o outro e um ajuda o outro, porque eu trabalho pra mim, o outro dia pro outro. Então, nessa troca de dia agente se ajuda (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

Os discursos dos moradores local revelam que o trabalho em mutirão é uma forma de ajudar uns aos outros. De desenvolver o trabalho em maior proporção em um curto espaço de tempo, uma vez que são vários membros de famílias trabalhando em uma única atividade.

Além do mais, há uma relação de troca de saberes, de conhecimentos na medida em que ambos refletem a melhor maneira de fazer determinada atividade, ou seja, uns aprendem com os outros. Esta reflexão é uma das bases do pensamento Freireano que acredita que ao mesmo tempo em que ensino algo a alguém aprendo com este num processo de troca mediado pela relação mundo/homem.

Esta forma de trabalho tem sido utilizada durante muito tempo atrás, pelos nossos antepassados, principalmente pelos sujeitos do campo que ainda hoje preservam em menor intensidade essa atividade. Com isto, percebe-se que “a prática do trabalho em mutirão, uma tradição secular nas comunidades do campo em geral” (CUIMAR, 2013, p. 145).

Em se tratando do Assentamento São João Batista esta prática de trabalho envolve integrantes de diferentes famílias, no qual o trabalho é realizado em um único dia da semana, quase sempre às quartas feiras e é definido pelo “dono”, o responsável pelas forças de trabalho, qual atividade será executada neste dia.

Neste sentido, percebe-se que, a cada quarta feira da semana, um dos membros do grupo se torna proprietário da força de trabalho dos outros. Sendo assim, pode doar o dia do mutirão destinado a ti para outros ribeirinhos da comunidade. Sobre as atividades desenvolvidas pelo mutirão destacam:

O nosso trabalho no mutirão trabalha o manejo, trabalha a questão do plantio, trabalha a questão da construção, porque esse meu mutirão faz uma casa pra um, ajuda na casa do outro, faz uma atividade pra um, quer dizer, cada um de nós tem um trabalho a fazer, se o meu terreno está em processo de limpeza, vamos trabalhar na limpeza, mas tem outro que já não tem a terra pra fazer o trabalho, aí ele já quer pra fazer o trabalho da casa dele. Aí agente usa da carpintaria (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

O nosso mutirão trabalha conforme a necessidade da pessoa, se ele precisa limpar o açaiçal, limpeza do açaiçal agente faz, se precisa de um lago de peixe, agente prepara pra ele, se ele precisa preparar a casa que tá bronqueada, agente prepara, se é uma ponte da casa dele, agente prepara, conforme a necessidade da família agente trabalha (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

Colaborando com a discussão do tipo de trabalho que o mutirão pratica na comunidade salienta (RRC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) que, “em nossos mutirão geralmente trabalhamos capinando os açaiçal dos membros do grupo e com isso seu terreno fica melhor e mais bonito”.

O dono da força de trabalho dos demais membros tem a responsabilidade e algumas atribuições como: de preparar o lanche da manhã, ao passo que este dia é destinado exclusivamente para o exercício desta forma de trabalho na propriedade do seu responsável. “a família que recebe o grupo dá a alimentação, menos o almoço, é só mingal, café, água” (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

O mutirão local é exercido por integrante exclusivamente do sexo masculino, tendo em vista que as atividades desenvolvidas exigem força e certas habilidades, não significando que a mulher não as tenha, mas pelo fato de que este trabalho não exige a presença da mulher. É uma organização inteiramente masculina.

Como o trabalho desenvolve: capina do terreno, manejo, plantio, construção de casas, dentre outros, quem decide que trabalho será realizado é justamente como dito anteriormente o responsável pelo dia do mutirão.

Sendo estas as formas de trabalho, tem-se a necessidade de fazer usos de instrumentos do tipo: “terçado, machado etc.”, afirma (JMC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015). Instrumentos manuais estes necessários para a sua exequibilidade.

Nas relações de trabalho do mutirão, não há hierarquia, a não ser quando a decisão é do ser responsável pelas mãos de obras, ou seja, quando os membros vão trabalhar na atividade sugerida pelo representante legal do dia do mutirão.

Hierarquia não tem, mas tem uma organização, é um mutirão tem o coordenador do grupo que é pra tá orientando os outros companheiros aonde é o serviço, pra quem é, até que hora nós vamos trabalhar, conforme a necessidade da comunidade, muda o dia, tem que ter um coordenador pra tá orientando, animando a galera (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

Portanto, apresentar alguns dos saberes culturais existentes no território do Assentamento São João Batista é desvendar um cotidiano com múltiplas possibilidades de vida e de trabalho, com aplicação de saberes práticos, saberes estes “adquiridos por meio da vivência com a natureza e o trabalho podem ser oriundos de diversas formas: das Águas, das Terras e das Matas” (SOUZA, 2011, p. 121). Assim, se constitui também os saberes rurais ribeirinhos mencionados na realidade local.

### 5.2.8.2 Saberes das águas (pesca)

“Esse rio é minha rua, minha e tua mururé” (Paulo André e Ruy Barata)

**Foto 24 - Pesca de matapi**



**Foto 25 - Pesca de rede artesanal**



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

Para os ribeirinhos Amazônidas os rios funcionam como ruas. Neles se deslocam para diferentes lugares, incluindo os centros urbanos, por onde vendem, trocam, compram produtos de uso pessoal e coletivo, necessários a sua vida cotidiana. Na análise de (RRC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) “para nós os rios são as ruas das cidades, nós utilizamos água para nossa locomoção e para o escoamento de produção da comunidade”.

Para o ribeirinho do Assentamento (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) o rio é “pelo meno é aonde agente se movimenta, agente usa a água como na cidade agente usa a rua, pra nós a nossa rua, nossa estrada é o rio. Então, é de fundamental importância o rio”.

Porém, os rios são mais que ruas. Eles determinam a dinâmica de vida dos ribeirinhos, seja possibilitando derivados de peixes, seja no deslocamento marítimo-fluvial e,

principalmente na reprodução de saberes culturais local. Como bem mencionam Oliveira; Mota-Neto (2008, p. 70) “a imagem do rio está associada à alimentação, ao transporte, ao lazer, à higiene, ao trabalho e às condições naturais e de vida”. Com isto percebe-se que “a água representa muita coisa” para os ribeirinhos (FSF – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

Contribuindo com a discussão da importância do rio destaca Cruz (2008, p. 59):

Desse modo pode-se falar do papel do rio como “espaço de referência identitária” na Amazônia, pois o rio como espaço físico-natural (paisagem natural) é fundamental como meio de transporte, como fonte de recursos naturais e ainda contribui de maneira fundamental na temporalidade, no ritmo social de parte da região, bem como é matriz da organização espacial em grande parte da Amazônia. O rio como espaço social é o meio e a mediação das tramas e dos dramas sociais que constituem o modo de vida ribeirinho com seus saberes, fazeres e sociabilidades cotidianas... Portanto, o rio é um referencial fundamental na construção das identidades na Amazônia.

Os rios representam vida para os ribeirinhos. Sua inserção neles é de apropriação e de diversificadas formas de uso. É de nele navegar, pescar, tomar banho, transportar, comercializar produtos, consumir a água que o banha, enfim, eles “tem suas múltiplas utilidades para as populações locais” (OLIVEIRA; MOTA-NETO, 2008, p. 71).

Uma das formas de utilização dos rios pelos ribeirinhos é quando praticam a pesca artesanal, uma das mais importantes atividades exercidas pelos habitantes local. A pesca configura-se como uma das práticas mais frequente que se dinamiza na relação direta com as águas.

Nos saberes que emergem do cotidiano das águas darei ênfase ao trabalho de pesca artesanal, utilizando-se da pesca de rede (malhadeiras) e do matapi. Existem muitas outras formas de pesca artesanal, mas não é o propósito de se trabalhar neste estudo, mas apenas alertar aos leitores sobre outras possibilidades de conhecimentos pesqueiros no Assentamento.

Em pesquisa realizada em Abaetetuba, com ribeirinhos do curso de “Pedagogia das Águas”, que resultou na Dissertação de Mestrado em Educação (Currículo e Saberes Culturais das Comunidades dos discentes ribeirinhos do curso Pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Souza (2011, p. 123) mostra as possibilidades pesqueiras dos ribeirinhos local, ao afirmar que:

O desenvolvimento da pesca artesanal faz uso de alguns instrumentos, que poderíamos chamar de tecnologias ribeirinhas. Alguns/algumas de fácil produção e manuseio, como a linha de mão, o caniço. Outros com a utilização de materiais

sintéticos, a exemplo da malhadeira, da rede de lanço, do espinhel. Além de outras confecções como a matapi, o parí, e outros materiais, são comprados para finalizar os instrumentos: anzol, rede plástica e outros.

Em se tratando da pesca com o matapi é necessário entender, primeiramente que grande parte dos moradores local trabalham com a confecção do artesanato de matapi, não apenas para a comercialização na feira local, mas também para utilizar em uma de suas práticas de trabalho cotidiano, a pesca com o matapi.

### **5.2.8.3 Os saberes da pesca com o uso do matapi**

A pesca com matapi na Amazônia destina-se à captura de camarões. Trata-se de uma armadilha em forma de cilindro... pois é fechada por dois cones, sendo que cada contém uma abertura em forma de funil para que o camarão entre e não conseguir sair. A matéria-prima para sua construção são talas de jupati (*Raphia taedigera*), uma palmeira da floresta amazônica (MORAES, 2005, p. 64-65).

No que se refere à pesca com o uso do matapi, pode-se dizer com total certeza que a maioria dos ribeirinhos não vivem sem este instrumento de trabalho que serve para a captura do camarão.

O processo de captura do camarão ocorre obedecendo as seguintes etapas: 1 fazer a poqueca, 2 iscar o matapi, 3 colocá-los na água, 4 despescá-los. Cada etapa dessas exige aplicação de conhecimentos, de saberes práticos.

Entretanto, é interessante frisar que com o passar do tempo alguns instrumentos usados no trabalho pesqueiro do Assentamento São João Batista foram sendo aperfeiçoados pela população local.

No caso dessas mudanças destaco o que chamam de isca, a poqueca. Antes esta era preparada com recursos naturais, a folha de aninga, depois se passou a utilizar a sacola plástica e hoje seu preparo se dá a partir de material plástico de uso permanente. Esta mudança é visível no dizer de (RRC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) “em relação à poqueca já se utiliza pequenos recipiente de plásticos não mais a folha de aningueira”.

No discurso de (RRC) é evidente a mudança no processo do material com que é confeccionada a poqueca, considerando que sua substituição por pequenos recipientes plásticos ajuda a manter por mais tempo a utilização desta nova tecnologia usada para atrair o camarão.



#### 5.2.8.4 O saber fazer a poqueca

Um dos processos usados na etapa de preparação do matapi para fazer a captura do camarão é com o uso da poqueca. Esta que é feita com “farinha de babaçu... utilizada como isca; coloca-se uma porção de farinha envolvida numa folha para armação” (MORAES, 2005, p. 65). Considerando que, “o material embrulhado é amarrado com tiras de “envira” (ARAÚJO et al, 2014, p. 105)

A folha é extraída da árvore de aningueira, pois o ribeirinho retira as que estão verdes e de tamanho que possa possibilitar o seu preparo. Sua retirada é diretamente da natureza. Não precisa de facas para fazer a extração da folha e sim dos conhecimentos de como quebrá-la com as próprias mãos. Conhecimentos estes que os ribeirinhos têm com o exercício desta prática cultural.

O fazer poqueca com a folha de aninga exige o emprego de fibras vegetais (envira). Esta que tem a função de amarrá-la após a colocada do farelo de babaçu, pois essa fibra é retirada pelos ribeirinhos do grelo<sup>3</sup> do miritizeiro, com a ajuda de um terçado.

Ao cortar o grelo faz-se o processo de desfiagem, no qual os ilhéus batem ele várias vezes sobre uma tábua e/ou na ponte da própria casa no sentido de que se fragmente, possibilitando a extração da fibra de maneira mais acessível e em seguida coloca-a ao sol por três dias para eliminação de substância que podem prejudicar a saúde, pois esta causa coceira ao corpo humano. Após esses procedimentos a fibra está pronta para uso. Assim, percebe-se que “as populações tradicionais constroem processos educativos singulares que se constituem numa tessitura de práticas culturais” (DINIZ et al, 2013, p. 249).

No entanto, na etapa de elaboração da poqueca como mencionado anteriormente, houve mudança no que se refere ao seu preparo, antes o ribeirinho pescador se apropriava da folha de aninga<sup>4</sup> extraída da própria natureza para confeccioná-la, depois passou a usar sacola plástica, oriunda da compra de produtos na feira e atualmente usa-se mais de recipientes plásticos de bastante resistência, podendo ser usados por longos períodos. A seguir as três formas de preparação da isca.

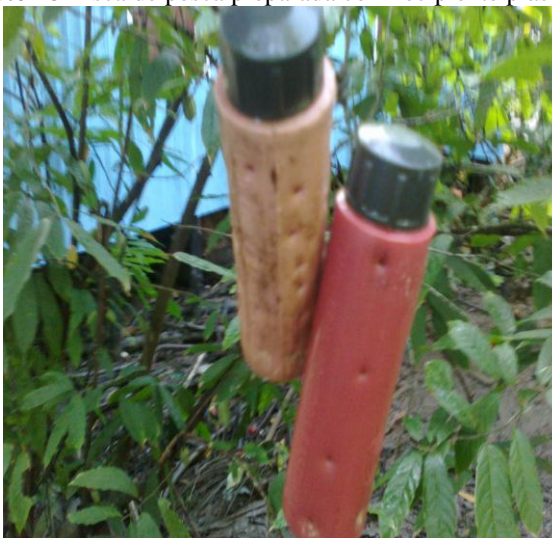
**Foto 26** - Isca de pesca preparada com a folha de aninga **Foto 27** - Isca de pesca preparada com sacola plástica

<sup>3</sup> É um pequeno talo (popularmente conhecido como grelo) que fica centrado entre as folhas do miritizeiro a partir do momento que ele vai crescendo se transforma nas folhas da árvore.

<sup>4</sup> Espécie de planta Amazônica que possui folhas largas que os ribeirinhos usam para produzir a poqueca de camarão.



**Foto 28** - Isca de pesca preparada com recipiente plástico



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

Um detalhe é que em todas as formas há a necessidade de fazer várias perfurações sobre a poqueca como um todo. Esta é uma estratégia que visa atrair o camarão para dentro do matapi. No dizer do senhor (FSF – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) “Faz a poqueca, fura bem furada, isca no matapi e vai colocando na vara, quando é de madrugada vai e tira ele. Coloca o camarão no paneiro, é assim”. Neste sentido, acrescenta (RRC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) que ao se referir sobre o processo de iscar o matapi afirma “Preparo a isca coloco dentro do matapi e fecho e o levo ao rio onde o coloco noite toda e pela manhã vou retirar”.

### 5.2.8.5 Saber do iscar o matapi

Na etapa de iscar o matapi que é colocar a poqueca pronta dentro do corpo do mesmo, presa em uma das talas e geralmente sobre a boia. Em seguida se fecha a tampa, com o uso de envira, ou seja, será amarrado a tampa ou boca como dizem os ribeirinhos locais, impossibilitando ao camarão de sair da armadilha. Sobre este processo de fazer a poqueca e prender junto à boia do matapi destaca (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) “tem que ter a isca, faz a poqueca com o farelo de arroz e amarra dentro do matapi e o camarão vem sendo atraído pelo cheiro do farelo do babaçu”.

O iscar o matapi, tarefa que inclui a inserção da poqueca dentro do mesmo pela parte da boca, abertura que é feita ao cilindro que possibilita não somente armar (iscar) o apetrecho como também na retirada do camarão quando retirado no amanhecer do dia. Desta forma, caracterizam:

Há também uma pequena abertura no cilindro, popularmente conhecida por “boca” ou porta, onde é colocada a isca para atrair os camarões e por onde eles são retirados no momento da despesca. Desta maneira, os camarões aproximam-se do apetrecho atraídos pela isca que está inserida no interior do cilindro mas, para chegar até a isca o único acesso livre é pela base do tronco de cone que os direciona até a base menor, que por sua vez os leva até o interior do cilindro, onde ficam retidos (ARAUJO et al, 2014, p. 104).

**Foto 29** - A poqueca amarrada sobre a boia do matapi



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

A figura a cima é uma representação de que a poqueca está amarrada sobre a boia do matapi. Sobre esta se observa uma corda branca de fibra de polietileno, sendo utilizada não somente para fazer a poqueca, mas, sobretudo amarrá-la ao matapi.

### 5.2.8.6 O saber do colocar e da retirada do matapi

Ao se deslocar para colocar o matapi, às margens dos rios, os ribeirinhos pescadores se utilizam de saberes das águas, como: a maré estar grande ou pequena, o matapi tem que ser colocado na margem do rio (quando a maré não esta entrando na mata) ou dentro da mata (quando a água entra no terreno). Geralmente o ateiam no final da tarde e retiram no amanhecer do outro dia. A respeito do tipo de maré para se colocar este instrumento de pesca ressalta (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) “não é toda maré que dá o camarão, tem maré que dá na beira, tem maré que dá no mato, tem maré que dá no igarapé e conforme a maré, é conforme a pesca, o lugar”.

Neste sentido, os pescadores precisam ter conhecimentos sobre o ambiente, uma vez que ele determina a pescaria. Precisa-se “identificar as melhores horas de capturá-los; saber sobre a influência dos ventos e da chuva nas pescarias; os espaços que podem ou não pescar” (FURTADO, 1993, p. 200).

Em relação aos matapis estes “são iscados nos domicílios, posteriormente, no final da tarde, são empilhados na pequena embarcação e levados até o local de pesca, que no geral fica próximo à residência, onde são armados” (ARAÚJO et al, 2014, p. 107).

Quanto aos procedimentos de pesca com o apetrecho matapi, segundo Araújo et al (2014, p. 105) ele é “armado... à “vareta” com fios de polietileno (corda torcida)”. Esta que tem a função de manter atrelado o instrumento de pesca a vara, ficando pronto para a espera do camarão que ao ser atraído pela poqueca acaba preso dentro do cilindro.

O processo de retirada é o inverso do ato de botar (colocar), uma vez que no botar se prende o matapi a vara ou em outras partes da natureza, como em aningas, aturiar<sup>5</sup>, enfim, sempre com uso de cordas finas onde se faz o nó, deixando a corda em forma de círculo sobre a vara. No tirar se desfaz o nó ou “os nós” realizado na corda para prendê-los e enrolam a volta do matapi. Colocando-os na canoa e retornam à residência onde fazem o processo de despescagem.

### 5.2.8.7 O saber do despescar o matapi

No que concerne ao despescar nada mais é que a retirada do camarão de dentro do matapi. Para isto utilizam uma rasa, ao abrir a tampa, parte que tem dupla utilidade: iscar e

---

<sup>5</sup> Planta com espinhos que estão concentrados na mata ciliar onde os ribeirinhos amarram o matapi em seus galhos.

despescar o matapi. O ribeirinho faz movimentos em dois sentidos, para um lado e outro no sentido de fazer com que os camarões se desprendam do matapi, caindo diretamente na rasa que se encontra abaixo do mesmo. É importante frisar que “os apetrechos são despescados ao amanhecer, por volta das 5 ou 6 horas e trazidos até a residência, onde são “batidos” (despescados)” (ARAÚJO et al, 2014, p. 107).

**Foto 30** - Ribeirinha retirando (despescando) o matapi



**Foto 31** - O despescar o matapi



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

O camarão pescado é utilizado pelos ribeirinhos de duas formas: consumo próprio e comercialização. O fato de sermos seres com possibilidade de escolha alimentícia e por necessidades de adquirir outros produtos não dado pela natureza, como a açúcar, o café, a carne bovina, o pão etc. precisam vender o camarão pescado para adquirir outros alimentos, roupas etc.

Os saberes com o pescar dos matapis exige previamente o conhecimento da água. Fator principal na captura do camarão. Algo interessante é que o matapi pode ser colocado em todos os tipos de marés, não tem restrição de dia, horário e tempo. Necessitando principalmente do pescador que este saiba e claro que sabe o momento, o horário e onde colocar esse apetrecho de trabalho.

### 5.2.8.8 O saber da pesca com o uso de rede artesanal

Foto 32 - Ribeirinhos pescando (demonstração do produto rede pronta)



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

Na figura acima se observa que para fazer uso da pesca com redes além da canoa:

seu emprego requer, pelo menos, dois pescadores, pois enquanto um rema buscando os melhores pontos para descansar as redes, o outro, situado na proa da embarcação, com bastante habilidade e equilíbrio solta as redes, de modo que elas não fiquem enroladas e prejudiquem a pescaria (MORAES, 2005, p. 51).

Na pesca de rede plástica (malhadeira) os saberes aplicados são menos que os que utilizados no colocar o matapi. *A priori* o pescador precisa empregar o seu saber do cotidiano. O primeiro saber é se a maré (água) se encontra em estágio apropriado para fazer uso desta atividade ou não. Para os pescadores pesquisados, a melhor maré é quando ela está seca, ou seja, baixa como costumam dizer, caracterizando o que Silva (2006, p. 116) afirma que “a relação com o tempo da natureza é que permite que eles definam seu próprio horário de trabalho”.

Os saberes são basicamente três: atrelar a rede a um suporte para sustentá-lo (vara e outros tipos de suporte existente às margens da floresta como: árvores, aningas etc.). “Sua aplicação consiste em colocar uma rede esticada da beira da praia para fora” (MORAES, 2005, p. 53). Para isto, precisa colocar duas pedras na rede, uma pequena na parte da beira (logo após se amarrada no suporte de sustentação) e outra maior na de fora (no final da rede) no sentido de sustentá-la contra a correnteza e por fim usa-se a boia, onde se enrola a corda, lugar de referência ao se for puxar a rede.

De acordo com Cuimar (2013, p. 70) “a prática da pesca sustenta-se num conjunto de saberes e fazeres que se articulam no contexto de um processo organizativo... Evidencia uma sequência lógica que os pescadores precisavam dominar, ter “ciências”.” Saberes estes que não faltam aos pescadores local.

Para a prática da pesca com rede artesanal segundo o entrevistado (FSF – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) exige o uso de alguns equipamentos como: “A canoa, o remo, tem que ter um parceiro no lado da gente pra colocar. Um segura numa ponta, outro segura na outra. Agente usa uma pedra grande ai ela fica da firmada”.

A transmissão dos saberes da pesca com malhadeira ocorre no Assentamento São João das gerações passadas aos novatos, como caracteriza Souza (2011, p. 122) ao evidenciar que, “A pesca é uma prática, da qual seus ensinamentos são transmitidos de geração a geração, de pai para filho, de avós para netos, logo o processo foi dos mais jovens acompanharem os mais velhos nas pescarias”.

Afirmativa comprovada no discurso de um ribeirinho do Assentamento que ao se manifestar sobre o processo de transmissão de conhecimento da pesca artesanal menciona “Eles aprendem no dia a dia, junto com a gente eles vão aprendendo como é que se faz o trabalho da pesca, como é que se usa” (RCFP – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015). A este respeito destaca também (RRC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015) que os saberes deste tipo de atividade pesqueira “são repassados de pai pra filho”.

O valor do peixe pescado varia do tipo, da quantidade e do período (safra e entresafra). O peixe para os ribeirinhos tem três utilidades: com ele, se alimentam, vendem no Assentamento e quando não na cidade. Considerando que, “o peixe capturado a maioria é para consumo da família e o que sobra vendemos pra comprar outros alimentos e é vendido na feira da cidade” (RRC – Morador do Assentamento, Entrevista, 2015).

Os saberes local, sistematizados nesta pesquisa, são saberes tradicionais que “foram apropriados a partir do trato com a terra, com as águas e com a mata. O uso da terra, as especificidades na extração de frutas, na realização da caça ou efetivação da pesca” (DINIZ et al, 2013, p. 265).

Diante de todos os saberes culturais local apresentados nesta pesquisa sobre a comunidade São João Batista do Rio Campompema percebe-se que eles se tornam:

uma escola por onde o indivíduo, desde a infância, aprende, e mais tarde transmite a cultura de seu grupo às novas gerações. É através deles (desses espaços) que se

consolida o conhecimento, a ciência que eles têm da natureza e o *savoir-faire*, a ciência do concreto, enfim. Nessas escolas assim enunciadas, por onde circula o conhecimento, realiza-se o aprendizado e se transmite de geração à geração, ainda que com suas inevitáveis redefinições (justamente por causa do processo de mudança) (FURTADO, 1993, p. 204).

Neste sentido, compreende-se de acordo com Diniz et al. (2013, p. 250) que “os processos educativos construídos pelos ribeirinhos nos espaços onde vivem, podem ser reconhecidos como possibilidades” de uso pela prática docente, tendo em vista que eles são saberes que circulam o território ribeirinho da comunidade que não podem passar despercebidos ou invisibilizados pela educação formal, principalmente pelo trabalho pedagógico das professoras da escola, considerando que:

A criança do campo, seja ela ribeirinha, assentada, extrativista etc., tem os seus primeiros conhecimentos relacionados à natureza. Porém, os conteúdos curriculares que lhe são oferecidos, partem do princípio de que o homem, para ser culto precisa ser letrado, seu conhecimento para ser reconhecido, deve ser científico, visto que o currículo escolar está de acordo com a vida urbana e não com as necessidades e características do campo, como: o plantio, a colheita, a cheia e a vazante dos rios e outros fatores correspondentes a essa forma de vida, a qual, por sua vez, está muito mais de acordo as realidades da natureza do que com as tecnologias que condicionam a vida dos homens nas cidades (ABREU et al, 2013, p. 16).

Ao criticar o modelo de educação formal, Abreu et al. (2013), mostram a relevância de se discutir com os educandos os saberes da cotidianidade dos mesmos, afirmando que a educação tem o papel de dialogar com os conhecimentos do lugar, o que parece ser mais interessante no aprendizado das crianças, sobretudo do campo. Alertar que os conhecimentos sociais produzidos no território onde vivem é tão necessário quanto o científico produzido na academia.

Neste sentido, os saberes culturais local ou ambiental da localidade ribeirinha Rio Campompema, como diz Leff (2010, p. 184) “ultrapassa o campo científico, acadêmico e disciplinador do conhecimento formal certificado e se abre a um diálogo de saberes, onde se dá o encontro entre o conhecimento codificado das ciências e os saberes organizados pela cultura”.

Diante das considerações sobre a relevância dos conhecimentos produzidos pelos Ilhéus do Assentamento São João Batista é necessário que a escola local reveja seu processo de ensino aprendizagem no sentido de abarcar esses saberes, considerando o fato de que é preciso:



redimensionar o currículo para atender a realidade sociocultural das comunidades ribeirinhas é mais do que um desafio epistemológico, é dar validade curricular a conhecimentos específicos e necessários à realidade das populações ribeirinhas. É também um desafio político, de fazer valer direitos a uma educação de qualidade àqueles que sempre foram ignorados pelas políticas educacionais (GONÇALVES et al, 2013, p. 86).

Precisa-se, neste sentido, de uma escola com o currículo que trabalhe com a nossa cultura, que reafirme nossa identidade enquanto brasileiros, e principalmente valorize os modos de vidas dos camponeses que contribuem decisivamente para o enriquecimento do país, seja em termos culturais, econômicos, sociais e, sobretudo educacionais.

O currículo escolar constantemente precisa se apropriar da riqueza cultural produzida pelo nosso povo. Partir da análise de que temos conhecimentos próprios construídos por meio de nossa história enquanto nação. E não se apoiar na cultura e conhecimentos de outra nação para ensinar nosso povo a negar, cada vez mais, a nossa história e a nossa cultura. Isso acaba nos tornando dependente de modelos educativos de outros países, sobretudo europeus.

A cartografia de saberes ribeirinhos construída a partir das falas dos sujeitos local teve por objetivo discutir na próxima seção como eles estão inseridos na prática educativa de professores da escola ribeirinha São João Batista do rio Campompema, uma vez que são de fundamental importância para moradores, sobretudo, para os educandos da escola que participam cotidianamente do trabalho familiar que envolve o uso desses saberes.

## 6 RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DOCENTE E SABER CULTURAL LOCAL NO CONTEXTO DA ESCOLA RIBEIRINHA

**Foto 33** - Escola ribeirinha São João Batista



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

**Foto 34** - Alunos do ensino fundamental da escola São João Batista em sala de aula



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

Como educador, preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior, de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo (FREIRE, 2000, p. 83).

## 6.1 A PRÁTICA DOCENTE À LUZ DOS SABERES CULTURAIS E SUAS FORMAS DE INCORPORAÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 possibilitou a inserção dos estudos culturais nas escolas situadas no meio rural, como forma de valorizar e dá visibilidade ao modo de vida e a cultura existente no campo na perspectiva de preservá-los. Percebe-se, neste sentido, que “com a Constituição de 1988 e toda uma legislação decorrente desta, que evidenciou a obrigatoriedade da inserção dos saberes e práticas socioculturais...na escola” (SÁ, 2014, p. 169).

Esse reconhecimento da necessidade da inserção dos estudos culturais por parte do Estado no que diz respeito à obrigatoriedade de a escola em pleno século XXI de inserir os saberes culturais como conteúdo programático no currículo escolar, afirmando com isso a importância desses saberes para a cultura do país e principalmente para a realidade local.

Neste sentido, a Constituição Federal não só reconhece a relevância dos saberes culturais como deixa claro que a escola precisa inseri-los na sua grade curricular, principalmente na parte diversificada do currículo, o qual garante na prática educativa os estudos sobre os aspectos socioculturais do entorno da escola e da comunidade.

Ainda que a Carta Magna de 1988 reconheça e recomende a inserção de temática que tratem de estudos sobre os saberes culturais, a questão que se coloca é se a escola, sobretudo a escola do campo tem conhecimento dessa importância, uma vez que o currículo nacional, o livro didático, na maioria das vezes, são os únicos instrumentos que são praticados na escola, como conhecimentos válidos e, sobretudo, passível de serem trabalhados.

Um dos indicativos dessa ausência dos estudos sobre saberes culturais na escola, principalmente nas escolas do campo é que o livro didático não aborda os saberes do campo e quando aborda é de forma superficial. Na fala de uma das professoras se confirma esta realidade ao mencionar: “nesses livros... não vêm nossos saberes, nossos costumes daqui das ilhas, a gente adapta o tema ao saber nosso, da nossa realidade, sempre intervindo os dois lados” (Professora EVV, Entrevista, 2015).

Outro exemplo a este respeito refere-se aos livros didáticos da escola ativa que é (era) destinado exclusivamente para ser trabalhado com educandos do meio rural, com foco na especificidade do território camponês. Na sua essência não corresponde às expectativas dos sujeitos local e de suas territorialidades, conforme também já identificado nas análises de Barros (2009, p. 172):

Durante toda a trajetória da análise, não apareceram aspectos socioculturais dos povos do campo (danças, costumes, movimentos sociais, organização social etc.). Temas como reforma agrária, agricultura familiar, gênero, modos de produção, economia solidária e outros também não se fizeram presentes. Alguns aspectos, quando abordados, pouco refletiram sobre o cotidiano dos sujeitos do meio campesino.

Deste modo, o livro didático que em tese foram formulados exclusivamente para atender as especificidades das escolas do campo, não condiz com a realidade local. Imagine, então, os livros que são elaborados para atender às escolas de todo Brasil. A Constituição Federal inclui no currículo a obrigatoriedade dos estudos socioculturais, mas os livros didáticos não abordam a diversidade cultural brasileira.

Em consonância com a Constituição Federal (1988) tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB-9394/96, que regulamenta a educação nacional, reconhece que a população rural tem uma demanda de ensino pautada numa perspectiva de inclusão dos saberes culturais local. Necessitando que os sistemas de ensino façam as devidas adaptações no sentido de adequá-la a realidade rural local.

O artigo 28 da LDB-9394/96 determina que “na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”. E acrescenta nos incisos:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Dessa forma, a LDB-9394/96 reconheceu que a educação no meio rural precisa ter uma dinâmica social própria, um ensino com metodologias específicas, respeito ao trabalho da agricultura familiar, adequando, inclusive, o currículo aos períodos em que a produtividade se torna em maior evidência no local.

Entretanto, o que se observa hoje nas escolas, principalmente naquelas localizadas no meio rural é a negação dos saberes culturais, continua a prevalecer o modelo de ensino tradicional, o qual direciona o conteúdo curricular para uma única forma, independente das suas territorialidades, o conhecimento científico embasados nos manuais didáticos.

A grande questão que se coloca é até que ponto a LDB-9394/96 tem provocado mudança no fazer docente ou não? Os professores trabalham levando em consideração as mudanças possibilitadas pela diretriz educacional em que preconiza discutir o saber do lugar dos educandos numa tentativa de respeito à cultura do outro? Trata-se na realidade de questões que demandam estudos mais aprofundados, no sentido de ampliar o conhecimento das realidades locais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997) do ensino fundamental como documento que direciona o currículo educacional do país, traz como *locus* de discussão o estudo da pluralidade na educação como forma de trabalhar a diversidade cultural na escola. Ao se retratar desta temática afirma que:

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (PCN, 1997, p. 63).

Os PCN negam a desigualdade na escola, sendo a favor do respeito às diferenças. Diferenças necessárias ao enriquecimento dos saberes culturais na escola, partilhando cultura e negando discriminação de toda espécie, não hierarquizando um saber em relação a outros.

Afinal, os PCN favoreceram mudanças na prática docente escolar, trouxe realmente os estudos da diversidade para a escola, dialogou com os diferentes modos de vida e cultura, ou fez com que a teoria ficasse apenas escrita no papel, não tendo utilidade prática no fazer docente.

Na análise que faço, o professor e a escola não dão muita importância para os PCN, em geral, não passam de meros documentos que não têm utilidade nenhuma para a escola e muito menos para o professor. São documentos invisíveis na medida em que pouco ou quase nada do conteúdo que se tem nele é praticado pela comunidade escolar.

Precisa-se com isto:

ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis... Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente (MANTOAN, 2003, p. 81-60).

São documentos formulados que têm a função de auxiliar a escola e o professor de como proceder diante das diversidades socioculturais do país que precisa ser incluída na escola. Este dispositivo legal não apenas orientam o currículo escolar, mas, sobretudo, garantem a sociabilidade cultural entre escola e comunidade.

Além da Constituição Federal de 1988, a LDB-9394/96 e os PCN, no Brasil tem surgido uma infinidade de resoluções, leis sobre principalmente à questão educacional. Muitas dessas resoluções e leis são provenientes de demandas dos movimentos sociais reivindicatórios que questionam um modelo de educação com foco na especificidade do território. Trata-se, neste caso, da discussão sobre a educação do campo. Uma educação diferenciada para o cotidiano do meio rural.

Desta forma, percebe-se que:

Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora se possa argumentar que essa presença é fruto e resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos (WALSH, 2009, p. 13).

Trabalhar com a questão do processo educativo, com a prática docente numa perspectiva de inclusão dos saberes culturais tem sido uma constante forma de reivindicação dos movimentos sociais que entendem que a educação do campo só se tornará realidade se vinculada à prática de trabalho e de toda uma diversidade cultural que dinamizam a realidade do meio rural.

Foram esses movimentos sociais que fizeram brotar um dos instrumentos legais mais importantes para a educação do campo, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, como marco que regulamenta e dá autonomia às escolas situadas no meio rural brasileiro para planejar, executar e incluir os saberes culturais na prática educativa escolar. Sua publicação em 2002 fortaleceu o movimento pela educação do campo, e trouxe para o profissional docente uma infinidade de possibilidades de mudanças que podem fazer no sentido de ajustar o currículo e a prática docente às especificidades da vida local.

Uma dessas possibilidades é trabalhar os conteúdos com foco no território, no saber ou saberes locais ou do lugar, ou seja, vincular a educação às questões inerentes ou que dizem respeito ao campo. Dessa forma, é facultado ao profissional docente e a escola como um todo

plenos “direitos” e autonomia de poder, inclusive, com base no artigo 5º das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” de trabalhar,

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei nº 9394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

O artigo 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo determina a inclusão de saberes culturais, das práticas de trabalho, entre outros, saberes presentes no cotidiano do campo. Questiona a importância das propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural no campo.

Nesta perspectiva de valorização dos saberes culturais na escola Candau (2008, p.16), salienta que “no momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”.

Candau (2008) alerta que a cultura tem que estar presente no contexto da escola e os professores principalmente têm o papel de não ignorá-las, mais de reafirmarem que a sociedade como um todo é uma sociedade multicultural. Podem ser capazes de criar e recriar suas simbologias a partir da cotidianidade vivida culturalmente.

Neste sentido, Candau (2008, p. 22) “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural”. Em suas reflexões, a autora nega o monoculturalismo na escola, na perspectiva de que ele só reconhece o saber considerado científico.

Os estudiosos da área da educação popular têm o comprometimento de fazer com que a escola reconheça o pluralismo de ideias e concepções de conhecimentos existentes tanto na escola como fora dela. É preciso entender que a sociedade é constituída culturalmente na medida em que a cada instante a cultura estar sendo criada, renovada e modificada conforme a necessidade das sociedades humanas.

Um dos mais importantes estudiosos e ilustre da educação popular no Brasil, Paulo Freire (1996), diz que a escola e o/a professor/a ao trabalharem os conteúdos curriculares precisam discutir a concretude da realidade e valorizar principalmente a experiência prática vivenciada por cada aluno/cidadão. Por isso, questiona a escola e o professor ao dizer que,

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina... Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30).

Parece-nos que o ensino de conteúdos desconectado da realidade não surte efeitos concretos no aprendizado escolar no meio rural, uma vez que a falta de sintonia entre os conhecimentos práticos e científicos têm possibilitado uma grande divisão na escola, na medida em que os conhecimentos científicos são os necessários e os do cotidiano não.

É preciso entender, segundo Therrien (1993, p. 46) “os saberes elaborados nas práticas produtiva e política tenham maior relevância pedagógica na dimensão educativa da práxis social”.

A prática docente, por esta perspectiva, precisa partir do cotidiano prático para depois se chegar à teoria, propriamente dita. Assim, constrói-se a possibilidade da troca de saberes entre educandos/educador, da contextualização de conteúdos e inclusão dos saberes local na prática docente.

A teoria esvaziada da prática concreta não dialoga nem com os tantos saberes existentes como se torna também a única forma de pensamento válido no espaço escolar. O entrecruzamento de saberes faz mais sentido tendo em vista que o conhecimento perpassara pelo ato dialógico, envolvendo sujeitos e culturas diferentes como processo da heterogeneidade visível no espaço da sala de aula, reafirmando que:

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, o que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola (ARROYO, 2004, p. 77-78).

Neste sentido, a escola é apenas um dos lugares onde aprendemos. O mundo em si é mais aprendizado do que a escola. Nele aprendemos cotidianamente por meio das relações que mantemos com ele e com seus sujeitos. Cotidianamente reinventamos nossas práticas sociais no sentido de nos adequarmos as novas demandas imposta pela relação de produção homem/natureza/mundo. Sobre estas relações de conhecimento entre o popular e o



erudito/escolar, caracteriza Santos (2006, p. 94) “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica conhece e considera importante”.

Ao se tratar das escolas do campo, os documentos legais, preconizam a inter-relação de conhecimentos, ou seja, uma educação focada na diversidade cultural, como diz Candau (2008, p. 52) “uma educação para o reconhecimento do outro”.

Desta forma, a Constituição Federal 88, LDB-9394/96, PCN, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e os estudiosos da educação popular, os quais valorizam a cultura como conteúdos a ser trabalhado na sala de aula estão de acordo ao priorizarem o debate cultural na escola do campo, na perspectiva de que esses saberes têm importância para a escola e sobretudo, para quem participa dela, ou seja, os alunos do campo.

Com todo esse respaldo garantido pelos documentos oficiais e pesquisas apontadas por estudiosos da área educacional, particularmente os defensores da educação popular que reconhecem a diversidade cultural como fundamental na prática educativa escolar, sobretudo nas escolas do campo. Apontam que a diversidade cultural deve-se fazer presente tanto na escola como na prática docente, compartilhando troca de saberes e vivências diversificadas no ambiente escolar.

Desta maneira, a pesquisa busca neste item analisar como os professores e a escola São João Batista do Rio Campompema trabalham com a inclusão da diversidade de saberes na prática educativa escolar. A valorização desses saberes. O diálogo entre os saberes escolares com os não escolares. Esses são temas que busco colocar em evidência no próximo item, na perspectiva de colocar em destaque sua relação entre saberes culturais e prática docente.

## 6.2 A RELAÇÃO ENTRE SABERES CULTURAIS E PRÁTICA DOCENTE E A CONTRIBUIÇÃO PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Diante das considerações sobre o que preconiza a LDB, Constituição Federal, PCN e principalmente as Diretrizes Operacionais para Educação Básica para as Escolas do Campo, suas temáticas e autonomia da prática docente nas escolas do campo, levando em consideração os saberes local. Numa tentativa de reconhecer os modos de vida local e, sobretudo fortalecer a identidade do lugar, ou seja, os saberes do território.

Tem-se claro a importância dada hoje para os saberes culturais, principalmente na prática educativa escolar. São registrados em documentos oficiais do Brasil (PCN, LDB,

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo), entre outros, que a escola tem que discutir com os alunos tais saberes.

Assim, se empreenderá esforços para analisar a prática docente dos professores da escola São João Batista à luz da inclusão dos saberes culturais local, tendo em vista que é uma escola situada no meio rural e com professores que, na sua maioria, tem formação específica na perspectiva da educação do campo.

Além do mais são professores e moradores do lugar onde trabalham, conhecem a importância do trabalho para a manutenção das famílias e do desenvolvimento local. Dessa forma, busca-se analisar de que forma os professores em suas práticas docentes trabalham os saberes culturais, ou seja, como acontece incorporação de saberes culturais locais na prática docente escolar, que saberes são trabalhados, a teoria é associada com a praticidade.

Nessa perspectiva busca-se resposta nas falas dos professores sobre a situação da inserção desses saberes em suas práticas educativas.

Quando perguntado para as professoras sobre a possibilidade de identificar a incorporação de diretrizes da educação do campo no projeto pedagógico da escola local, elas responderam que sim: “sim, currículo voltado para o incorporamento da cultura local, evidenciamento dos saberes culturais no processo de ensino aprendizagem... baseada nos saberes individuais” (Professora OSRR, Entrevista, 2015).

A esse respeito também salienta a professora (NCN, Entrevista, 2015):

Sim, as mais evidentes estão relacionadas às propostas pedagógicas, que estão de acordo com o respeito às diferenças e o direito à igualdade, contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos; às abordagens dos problemas relacionados ao campo, estimulando ao gerenciamento de possíveis soluções; valorização do aluno e ao seu conhecimento empírico; a participação e a parceria da comunidade com a escola.

Deste modo, é evidente no discurso das professoras a inserção de diretrizes da educação do campo no projeto político pedagógico da escola. Ao fazer uma análise no PPP da instituição em estudo, confirmou-se os relatos das professoras, ao passo que uma das metas do PPP é trabalhar com a perspectiva da educação do campo, entre essa perspectiva encontra-se aquela relacionada à ideia de que:

a escola como espaço de educação formal, necessita descortinar atividades de planejamento associadas ao universo particular a qual está inserida. As populações do campo, especificamente as populações ribeirinhas, precisam de um projeto

político-pedagógico que... deve está voltado a sua realidade, de modo que observe o meio em que as pessoas vivem e observe cima de tudo, as condições de vida, de trabalho, da família, do emprego e das formas de sobrevivência, pois na medida em que a escola se torne mais sensível a essa realidade, mais próxima e eficaz será a relação entre a mesma e o educando (PPP da escola).

No projeto político da escola é claro o estudo sobre os saberes culturais, o próprio projeto em si é parte de uma construção coletiva. De acordo com este documento escolar, esta coletividade buscou se apoiar em diretrizes da educação do campo, conforme pode-se identificar em um dos texto do projeto:

É neste sentido, que para a articulação do processo de discussão e elaboração do PPP desta referida escola foi realizada uma assembleia com todos os membros da comunidade local: Alunos, Funcionários (vigias, serventes e agente administrativo), Professores, Líderes das CEB (Comunidades Eclesiais de Bases), Conselho Escolar, Pais e Representantes do Movimento Social: MORIVA (Movimento das Ribeirinhas e Ribeirinhos das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba)...Portanto, as decisões tomadas de forma coletiva, democrática e participativa, tanto escolar como da comunidade e movimento social foram dando corpus a um projeto dirigido a um trabalho conjunto dentre família e escola, de maneira a ser ressaltado no currículo e nas atividades escolares e extra-escolares as atividades da vida real dos (as) educandos (as), valorizando a cultura local, sendo trabalhado a partir da metodologia freireana da palavra geradora (PPP da escola).

Segundo a mesma linha de pensamento destacam Castro; Werle (2005, p. 193-194):

O projeto político-pedagógico entendido como um espaço de construção coletiva e redirecionamento das práticas educativas em busca de valores e da educação necessária a um determinado contexto é uma direção para a ação...Projetos caracterizadamente políticos e pedagógicos, utilizados como ferramentas de gestão para a construção da autonomia das instituições educativas capazes de, a partir de um trabalho coletivo e atento a cultura, às condições de vida e valores da comunidade, anunciar e organizar direções específicas de ação para a educação municipal.

Os saberes da cultura local são reconhecidos no projeto pedagógico da escola, que cita as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo como documento que respaldam a inserção dos estudos culturais na escola do meio rural, respeitando os modos de vida dos ribeirinhos e populações do campo em geral.

De acordo com os entrevistados, o Projeto Político Pedagógico foi construído com base no cotidiano vivenciado pela escola e pelos próprios sujeitos que dela fazem parte. A realidade rural-ribeirinha local se faz presente na matriz curricular proposta pela instituição. Isso é visível de início ao fim do PPP, elaborado levando em consideração o modo de vida e do trabalho no campo.

Ao questionar que saberes em relação a essas diretrizes são trabalhados na prática docente da escola ribeirinha local, as professoras entrevistadas responderam:

Saberes que são relevantes para a vida do educando e suas famílias como os saberes tradicionais do mundo do trabalho, da comunidade, das crenças, da relação homem/natureza, saberes até mesmos místicos que são trazidos pelos alunos para a sala de aula e que não devem passar despercebidos (Professora OSRR, Entrevista, 2015).

Os saberes culturais, sociais, econômicos, geração, etnia, políticas e de gêneros, já que todas estão, de certa forma, interligadas e presentes diariamente no cotidiano ribeirinho. Dessa forma, a prática docente evidencia essas questões a fim efetivar de forma concreta o conhecimento (Professora NCN, Entrevista, 2015).

Assim, comenta a professora (EVV, Entrevista, 2015) “Eu trago pra dentro da sala de aula... As plantas medicinais pra que serve, pra que não serve, os nossos costumes, as nossas tradições a gente trabalha muito isso na sala de aula, os acontecimentos”.

De acordo com os relatos das professoras (OSRR), (NCN) e da (EVV), as suas práticas docentes estão recheadas de inclusão de saberes local do cotidiano dos educandos. A questão do trabalho, das crenças, a relação homem natureza são discutidas na sala de aula e é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem, ao passo que a identidade ribeirinha é dialogada com os saberes curriculares nacionais, considerando que “a escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído” (ARROYO, 1999, p. 25)

Desta maneira, ao dialogar com os saberes local a escola deixa de ser uma propagadora de conhecimentos apenas científicos, e ao incorporar a cultura do lugar, busca garantir aprendizagens com base na diversidade cultural local. Fazer o contrário disso é “não reconhecer a importância dos saberes da tradição, ou tomá-los como um saber primitivo e menor é cuspir no próprio prato da aventura humana na Terra” (MORAES, 2007, p. 12).

Reconhecer a importância desses saberes para a prática educativa escolar é possibilitar o diálogo intercultural na escola na medida em que não existe saber, mas saberes. Saberes presentes em todos os espaços socio espaciais e geográficos. A escola como um desses espaços agrega saberes diversos, oriundos de experiências vivenciadas cotidianamente pelos seus sujeitos sociais. Neste sentido, comenta Brandão (1995, p. 18):

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.

Entretanto, é preciso compreender que:

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 41).

Desta feita, toda prática pedagógica em contextos territoriais do campo precisa discutir as questões culturais, uma vez que a cultura permeia todo processo do viver humano, principalmente a cultura do lugar ou do território da escola. Negar, na prática docente, este saber cultural é esquecer parte de nossa história e de nossa gente.

Dialogar com os saberes dos educandos é propor uma nova metodologia de ensino, a qual deixa de ficar centralizada no tradicionalismo. Na única forma de pensar o conhecimento como verdadeiro, aproximando da realidade concreta e fundamental em que se encontram os educandos.

Referindo-se à percepção de uma das professoras entrevistadas, a respeito da relação que pode ser identificada entre esses saberes e a cultura local, ela manifestou-se da seguinte forma: “a relação entre saberes e a cultura local é bastante próximo, uma vez que esses saberes permeiam as práticas comunitárias, escolares, sociais e até no trabalho” (Professora OSRR, Entrevista, 2015).

A professora (NCN, Entrevista, 2015) acrescenta: “uma relação de efetivação do conhecimento, já que através desses saberes é estabelecida uma conexão com a cultura local, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais acessível e prazeroso”. Dessa forma, considera que “começamos a discutir os saberes de dentro para fora, sempre valorizando, mostrando primeiro os nossos depois o de fora” (Professora EVV, Entrevista, 2015).

De acordo com os relatos das professoras, a cultura e os saberes local estão entranhados um no outro, na relação que envolve o cotidiano como um todo. Em outras palavras, nas práticas socioculturais.

No entender das professoras, os saberes e a cultura local fazem parte do viver humano, uma vez que eles estão na escola, no trabalho, na relação comunitária etc. Compreendem a presença deles em todos os espaços de vivências coletivas.

Aprende-se que:

Os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica (CANDAUI, 2000, p. 13).

Saberes e cultura estão presentes na escola, segundo análise das professoras entrevistadas. Reconhecendo que no espaço escolar a diversidade cultural é cada vez mais viva, tendo em vista que os sujeitos que ali estão são oriundos de famílias com diferentes modos de vida e de trabalho. Todos com conhecimentos próprios, herdados a partir do seu lugar e de sua atividade social.

Ao indagar a opinião das professoras sobre que lugar os saberes da cultura local ocupa na prática docente da escola?

Eu sempre inicio qualquer trabalho a partir do conhecimento prévio dos educandos e de seus saberes sobre o que vai ser proposto para o estudo. A escola direciona todos os educadores a essa prática e o resultado é muito bom, uma vez que os educandos se sentem parte do processo de ensino-aprendizagem e conhecimento (Professora OSRR, Entrevista, 2015).

Além do mais, na prática docente da escola os saberes, a cultura local “ocupam lugar de destaque, já que a escola como um todo, valoriza e estimula os educandos a vivenciarem mais e conhecerem melhor a cultura local” (Professora NCN, Entrevista, 2015).

A esse respeito, afirma a professora (EVV):

A nossa escola informa bastante os nossos alunos pra eles terem esse conhecimento... a gente fazia no sistema geradores, e aí era bastante explorado os temas geradores, onde cada turma apresenta um tema, voltando para a questão das plantas medicinais, se a minha turma ficar com planta medicinal se fosse agricultura, aí a minha turma ficará responsável em trazer as plantas medicinais, pra que serve e mostrar que é uma culminância que agente faz com todas as turmas, pra mostrar o trabalho que foi trabalhado sobre aquele tema.

De acordo com as professoras, a sua prática docente perpassa primeiramente pelo conhecimento do cotidiano do educando. Busca valorizar os saberes que os alunos já têm de

sua realidade local, não somente ela, mas a escola como um todo trabalha na perspectiva da inclusão dos saberes culturais local trazidos pelos educandos.

Na discussão realizada por Reis (2012, p.195):

Ao problematizar a contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo é trazer para o campo acadêmico a importância de adentrarmos nesse debate, rico de possibilidades, que parte do pressuposto de que, em todas as iniciativas pedagógicas idealizadas dentro desta perspectiva da contextualização dos conhecimentos e saberes escolares, o contexto local deve ser entendido como o ponto de partida e de chegada para a construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos significativos, onde a prática educativa atua como o fio condutor da comunicação entre os diversos saberes (locais, globais, culturais, científicos etc.).

Reis (2012) trabalha com a relação de saberes na escola, não ignorando um em relação a outros. Mas, manter um diálogo entre tais saberes no sentido de valorizar toda e qualquer forma de conhecimentos, partindo nesta relação sempre dos saberes do lugar. Ele deve ser o ponto de partida de qualquer prática educativa, principalmente em contexto de escolas situadas no campo.

Esta é uma forma de perceber a contribuição da prática docente para a cultura do lugar no aspecto de evidenciar que o local é parte do global/universal e que para se chegar ao global precisamos partir do local. Tendo este conhecimento desta relação pode-se compreender que os educandos precisam aprender do local ao global. E não somente o conhecimento global/universal como ensinado na escola, “pois é através do local que se chega ao nacional” (Professora NCN, Entrevista, 2015).

Ao perguntar as professoras sobre a importância de trabalhar os saberes culturais local na prática docente, alguns relatos ressaltam que: “é importante para a preservação da identidade local, além de servir de base para a ampliação do conhecimento dos educandos” (NCN, Entrevista, 2015).

Em continuidade à discussão sobre os saberes local a professora (EVV, Entrevista, 2015) considerou que “é muito importante, fizemos uma pesquisa de remédios e receitas caseiras do local, foi muito bom passamos a conhecer o que não sabíamos, hoje aprendemos como fazer”.

De acordo com as falas professoras (NCN, Entrevista, 2015) e (EVV, Entrevista, 2015), os saberes local deve ser preservado, pois eles representam a identidade do lugar, e funcionam como forma de ampliação do conhecimento dos educandos, na medida em que

sejam valorizados na prática educativa escolar, além do mais, o trabalho com esses saberes possibilitam uma troca de conhecimentos entre educador/educandos e entre educandos/educandos, tendo em vista que as práticas culturais local são socializadas entre todos. Todos aprendem nessa relação de vivências coletivas.

Na visão da docente (OSRR, Entrevista, 2015):

A principal importância dos saberes locais na prática docente é o fato de iniciar o trabalho e concluí-lo respeitando o conhecimento e o saber de cada um como princípio de geração de recursos para o entendimento do que está sendo trabalhado como ensino-aprendizado.

De acordo com o relato da professora (OSRR, Entrevista, 2015), em sua aula o saber do lugar é o ponto de partida para sua prática docente, na medida em que ao iniciar sua prática docente, os estudos escolares ou curriculares, utiliza-se inicialmente de aspecto do cotidiano local, ou seja, faz a contextualização do assunto com base no modo de vida dos educandos.

Dessa forma, a prática docente ao incorporar e valorizar “temas cotidianos e os saberes populares passam a ser ponto de partida e muitas vezes também de chegada para as aprendizagens escolares, dando um novo sentido e significado para os conteúdos científicos e culturais que a escola trabalha” (ARAÚJO, 2008, p.195).

A professora (OSRR) ao iniciar um assunto partindo do cotidiano dos educandos, acaba incorporando os saberes não escolares na prática docente e reforça a concepção de que em toda prática educativa precisa-se:

Ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia-a-dia de nossas escolas e salas de aula (CANDAU, 2008, p. 28).

Na perspectiva de Candau as práticas educativas precisam incorporar os “arco-íris das culturas” se referindo à diversidade cultural na escola. De acordo com ela, precisa-se desconstruir a visão heterogênea nas práticas pedagógicas e se apropriar de mecanismos que possam intervir na escola como um todo no sentido de possibilitar a inserção de saberes culturais nas práticas educativas escolas.

Quando perguntado as professoras se elas trabalham e de que forma com esses saberes em suas práticas docentes, muitas afirmaram que:



Sim. São incorporados desde o planejamento até a avaliação. A dinâmica sempre é partir dos saberes, por exemplo: para trabalhar a estrutura das palavras que tem r na frente de b, d, f, g, t, etc. eu elaborei uma roda de conversa sobre frutas e árvores frutíferas do local, fazendo esse levantamento e anotando todas as frutas e árvores que eles me informaram eu propus o trabalho com um poema; em seguida escrevemos a palavra: fruta e frutífera para observar a estrutura da palavra, e depois palavras, frases e textos com destaque para dos grupos: tr, dr, fr, gr, tr. Para finalizar, propus um trabalho de produção individual de arte solicitando que cada um desenhasse a árvore frutífera do fruto que eles mais gostassem para a montagem de um painel denominado: “essa fruta é a minha preferida”. Para minha surpresa e até mesmo para a minha confirmação sobre o êxito do meu trabalho com a cultura local, adivinha qual foi a árvore frutífera mais desenhada? O açajeiro (Professora OSRR, Entrevista, 2015).

De acordo com a professora (NCN, Entrevista, 2015) no que diz respeito a sua prática docente com o saber do lugar afirma: “Sim, durante as aulas sempre busco iniciar dos saberes locais, partindo para o nacional, assim fica mais acessível a compreensão dos conteúdos. Realizo através de conversa informal, produção de textos, pesquisa de campo”.

Na fala da professora (EVV, Entrevista, 2015) percebe-se também que ela faz a relação entre os saberes na sua prática educativa, uma vez que afirma “Sim, gosto e acho importante repassar os nossos costumes ao alunos. Isso não deve parar, se parar acaba e assim morre nossos costumes. Com nosso tema gerador a aula fica animada, temos a culminância e também nossas gincanas”.

Fica evidente a preocupação das professoras entrevistadas, com o trabalho com os saberes da cotidianidade dos alunos, associando os conhecimentos ditos universais com os do lugar, criando alternativas de diálogo entre tais saberes, não sobrepondo um aos outros, mas valorizando ambos.

Nas discussões de Freire (1996) aparecem a importância da prática pedagógica associada à vida dos educandos, ou seja, trabalhar os conteúdos programáticos partindo da cotidianidade do lugar, do modo de vida local, como muito bem afirma que:

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e temas apenas ligados a experiência do educador (FREIRE, 2011, p. 41).

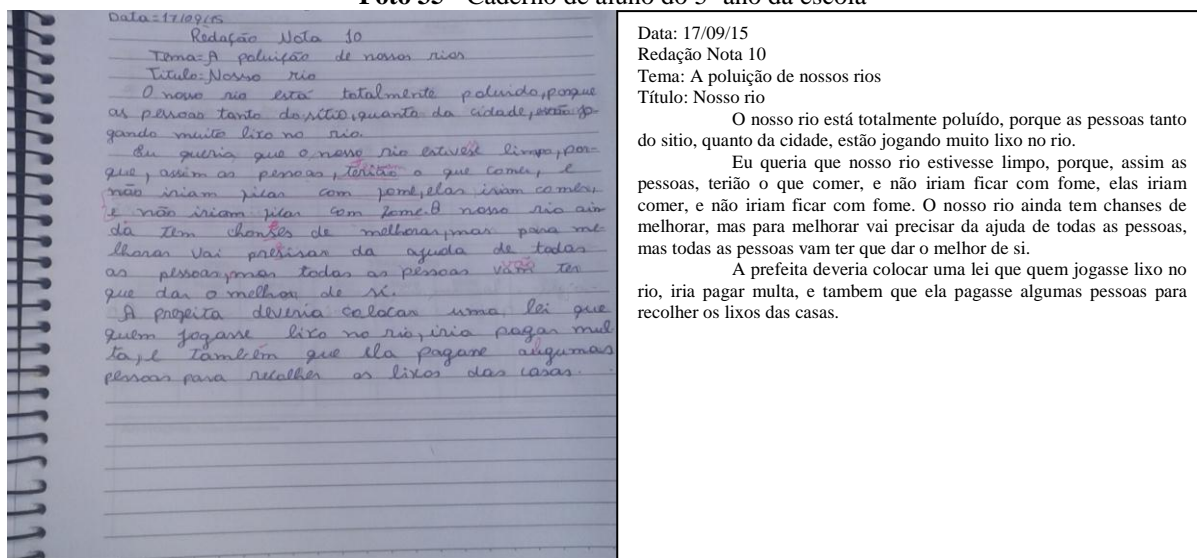
Observa-se que nas afirmações das professoras entrevistadas há uma preocupação com o diálogo da teoria com a cultura local. Trazendo para dentro da escola, do espaço da sala de aula o modo de vida dos sujeitos do lugar, fazendo com que os alunos se percebam enquanto sujeitos do processo de aprendizagem formal e ao mesmo tempo induzindo-os a compreender

que “é preciso resgatar no brasileiro a auto-estima, o amor pela sua cultura e torná-lo consciente de sua responsabilidade em relação ao destino de nosso País” (TEIXEIRA, S/D, p. 2).

As professoras em seus relatos ressaltam a importância de se trabalhar com os estudos sobre a cultura do lugar. Veementemente afirmam tais relevâncias. Ao analisar os registros dos cadernos dos alunos se verifica tais informações, ou seja, conteúdos da realidade local sendo abordados pelas professoras.

Alguns registros dos cadernos dos educandos mostram que a cultura do lugar aparece, mesmo em menor intensidade, na inter-relação teoria/prática.

**Foto 35** - Caderno de aluno do 5º ano da escola



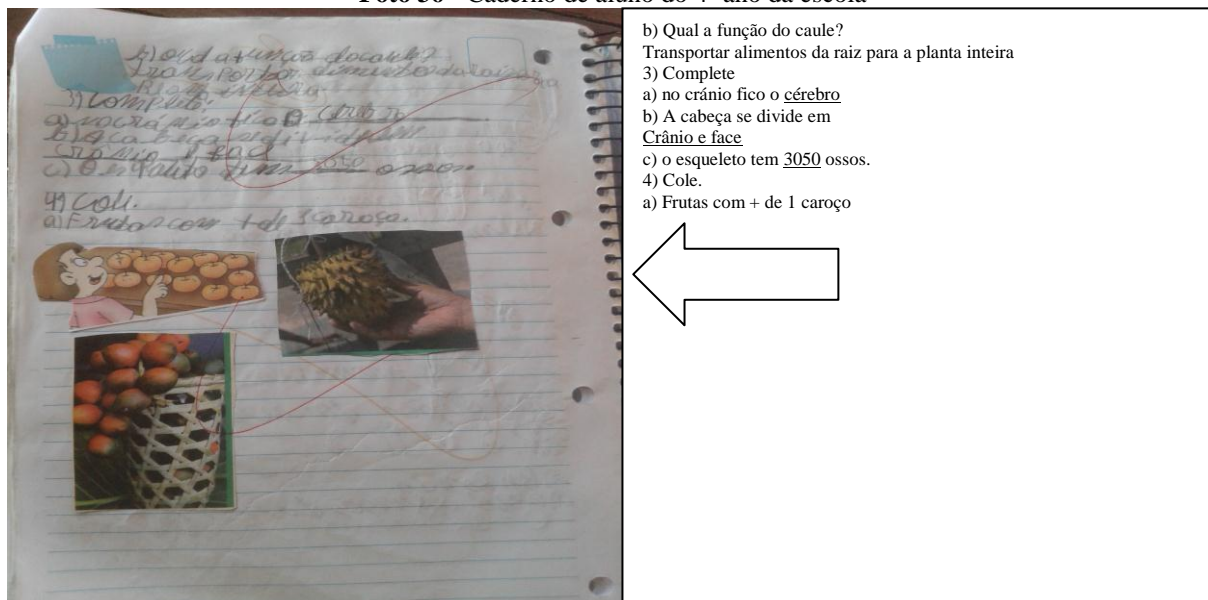
Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

A figura acima faz referência a realidade dos educandos, em que eles próprios argumentam sobre a poluição dos rios, apresentando proposta de como o poder público local poderia intervir nesta realidade. Reconhecem que estão sendo prejudicados por tamanha crueldade das pessoas que o fazem isto com o meio ambiente. Conforme pode-se verificar, a professora (NCN, Entrevista, 2015) do 5º ano aborda questões da cotidianidade dos educandos na prática educativa escolar, o que pode contribuir na formação de sujeitos críticos como se observa no próprio posicionamento do educando ao recorrer sobre a influencia da poluição na vida dos ribeirinhos local.

Outro exemplo com atividade em que aparece a realidade local trata-se das frutas da região. A popunha, o biribá fazem parte da vida dos educandos, ao passo que consomem esses produtos em tempos de safra, já que a biribá como mostra a figura a seguir é uma produção que também faz parte do cotidiano dos ribeirinhos local.

A popunha, o biribá são frutas presente na região ou até mesmo no lote do ribeirão, compõe a diversidade cultural no meio de produção. Serve, sobretudo para o consumo das famílias que fazem dela a degustação in natura. Muitas até vendem no comércio.

Foto 36 - Caderno de aluno do 4º ano da escola



Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015.

A figura 36 destaca os educandos utilizando a cultura do lugar para produzir o trabalho escolar, com base em orientações de atividades sugeridas pela professora (EVV, Entrevista, 2015). Consta-se que dessa forma, a professora aborda em sua prática docente os saberes local, motivando os alunos a aprender usar o que é produzido no seu dia-a-dia, fortalecendo nos educandos o valor pela sua própria cultura.

Seguindo a análise sobre o espaço dos saberes local na prática docente escolar, investigou-se também o caderno dos alunos do 3º ano, nos quais encontrei registros de atividades envolvendo o trabalho no campo, como se observa na figura a seguir:

Foto 37 - Caderno de aluno do 3º ano da escola

Data: 29 de abril de 2015.  
Disciplina: geografia  
Assunto: o trabalho no campo.

Muitas famílias brasileiras vivem do trabalho do campo. Esse trabalho é realizado por todas as pessoas da família: jovens, adultos, mulheres. As crianças não podem trabalhar, mas podem ajudar seus familiares em algumas tarefas, como forma de aprender com eles.

Todos sabemos que o trabalho no campo é muito importante para o desenvolvimento do país.

É do campo que vem os alimentos como: carnes, frangos, ovos, verduras, frutas, etc.

Viramos em uma localidade do campo que nos dá açai, o peixe, o camarão, o buruti, o jambo, a manga para o nosso sustento e para a venda.

Atividade Escrita.

1 - na realidade ribeirinha do campo/ quem faz parte do trabalho que fazemos?

1º pai  
2ª Mãe  
3ª Filhos

2 - É correto o trabalho de crianças  
 Sim  Não

3 Marque um x no quadrinho que indica qual forma é correta no mundo do trabalho com crianças?  
 Trabalho leve

Fonte: acervo fotográfico de Rosenildo da Costa Pereira, 2015

Observa-se na prática da professora (OSRR, Entrevista, 2015) a inserção de saberes do lugar na sua prática educativa, especificamente em se tratando do trabalho no campo, mostrando a realidade do campo brasileiro e, sobretudo àquela que faz parte do cotidiano dos educandos, com destaque para produções familiares do lugar, citando a manga, açai, peixe, camarão etc.

A professora (OSRR) trabalha com a questão da relação familiar na produção de derivados de produtos, envolvendo o trabalho do pai, mãe e filho, especificamente nos exercícios propostos pela professora do 3º ano. Mostrando aos educandos a importância do trabalho no campo e o papel que a família exerce neste contexto social local.

Compreende-se com base nos discursos das professoras e com a análise das fotos tiradas das atividades dos cadernos dos educandos que:

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso que o ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado (FREIRE, 2011, p. 37).

Não é o que acontece na escola São João Batista, pois a prática docente condiz com o discurso proclamado, uma vez que trabalham com a inserção dos saberes local. As fotos dos cadernos dos alunos reafirmam o trabalho docente na perspectiva dos saberes culturais do lugar. Mesmo que seja em menor intensidade do que o conhecimento escolarizado.

A relação estabelecida pelas professoras é de incorporar em suas práticas educativas aspectos que dizem respeito à vivência dos educandos, partindo do conhecimento que eles têm para se chegar ao conhecimento escolarizado, ou seja, o científico. Neste sentido, explicita Freire (2011, p. 100):

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo e nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de ser fazer instrumento também do educando, e não só do educador.

Desta forma, Freire referencia as discussões das professoras, que ao tomarem o saber local como ponto de partida da sua prática docente, buscando partir do que é vivido pelo aluno para se adentrar na explicação dos conteúdos escolarizados.

Esta relação é necessária, uma vez que, “isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar” (FREIRE, 2011, p. 100).

Meios estes chamados realidade concreta, ou seja, o que os educandos praticam ou vivenciam no dia-a-dia. Assim a educação tem mais sentido para eles, tendo em vista que dialoga com o que é produzido pelos seus próprios educandos. Ao considerar os saberes do cotidiano, acaba reforçando no aluno que é possível aprender e ensinar com o que é produzido localmente.

### **6.2.1 Mudanças e possibilidades da prática docente à luz das diretrizes da educação do campo**

Toda prática educativa escolar ou até mesmo não escolar é passiva de mudanças. Mudanças no sentido de inovar com base em novas perspectivas de aprendizagem. O conhecimento na área da educação é a todo momento renovado. Novas pesquisas surgem para auxiliar o professor no desenvolvimento de suas práticas e, sobretudo no ensino aprendizagem.

Em decorrência dessas pesquisas e de reivindicações dos movimentos sociais sobre a melhor maneira de se trabalhar a prática docente em escolas do campo é que fazem emergir as políticas públicas educacionais como forma de se refletir a produção do conhecimento e do ensino que se almeja para o meio rural brasileiro.

Não qualquer tipo de políticas públicas, mas:

Uma política pública que parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humanos. Fazer do povo do campo e dos seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular destas políticas e sua articulação com um projeto de país e de campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 14-15).

Um dos documentos que se constitui no contexto da luta foi as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que busca orientar as políticas públicas educacionais, que nesse sentido, tem se tornado uma ferramenta de enfrentamento na escola e nas discussões sobre o próprio currículo, na medida em que ela respalda na prática docente a inserção dos estudos culturais, principalmente locais.

Fazendo referência as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, se questionou as professoras entrevistadas se essas diretrizes têm fortalecido suas práticas docentes e contribuído para a valorização dos saberes local.

A professora (NCN, Entrevista, 2015) considerou que “de certa forma sim, já que evidencia mais o modo de vida e o espaço do campo, estabelecendo maior conexão entre o que o aluno já sabe com o que irá aprender”. Mesmo porquê “as diretrizes são orientações perfeitas para o trabalho nas escolas do campo”, ressaltou a professora (OSRR, Entrevista, 2015).

De acordo com a professora (NCN, Entrevista, 2015) as diretrizes têm contribuído para com a prática docente e para a valorização dos saberes local, uma vez que o modo de vida dos sujeitos local é explorado na prática educativa escolar, dialogando os conhecimentos dos educandos com o aprendizado escolar formal.

Já a professora (OSRR, Entrevista, 2015) se atentou mais para a importância das diretrizes no sentido de que elas permitem adaptar os conteúdos escolares a vida da população rural. Em outras palavras valorizam os modos de vida no espaço escolar.

Para ela (OSRR, Entrevista, 2015), as diretrizes satisfazem a perspectiva da educação do campo, uma vez que atendem aos pressupostos da educação popular que trabalha com a valorização de tudo que gira em torno do território camponês. Além do mais, revela o conhecimento que a professora tem dessas diretrizes.

Em se tratando da incorporação das diretrizes na prática docente das professoras, questionou-se se elas identificavam alguma mudança nas suas práticas educativas. Entre as mudanças, destacaram:

Muitas, maior participação dos educandos (as) nos trabalhos, maior dinâmica de aprendizagem, rendimento avaliativo melhor, participação em atividades curriculares e extra curriculares efetivas, autonomia para realizar atividades que antes pareciam difíceis, auto estima na perspectiva de que o educando sabe que sabe algo e pode contribuir no processo ensino-aprendizagem (Professora OSRR, Entrevista, 2015).

No dizer da professora (OSRR) a mudança provocada pelas diretrizes em sua prática educativa contribuiu para que os educandos passassem a atuar de maneira mais participativa na sala de aula, melhorando o seu aprendizado e, sobretudo elevando sua alta estima, uma vez que essa perspectiva de aprendizado fundamentado na educação do campo facilita no processo de ensino aprendizagem escolar. Neste sentido, a mudança na prática educativa da professora (OSRR) ocasionou num melhor aprendizado por parte dos educandos, segundo o próprio relato da entrevistada.

No que se refere à concepção da professora (NCN, Entrevista, 2015) sobre a mudança das diretrizes na sua prática educativa afirma que: “sim, as pessoas começaram a valorizar mais o espaço do campo, pois passei a utilizar exemplos do dia-a-dia, mostrando a importância do saber local”.

Para a professora (NCN) o trabalho da prática educativa na perspectiva de que propõe as diretrizes tem possibilitado aos educandos de enxergarem o campo não como lugar de atraso, mas com espaço rico em termos de saberes culturais e que trazer esses saberes para a prática docente é fortalecer nos alunos a importância deste território e do que é produzido nela para as famílias e para o país.

A professora (EVV, Entrevista, 2015) considera que “teve essa mudança, porque eu comecei a enxergar que o que nós temos é rico, nossos saberes, nossos costumes”. Assim, percebe-se que as diretrizes contribuíram para que a própria professora mudasse sua concepção de prática docente, compreendendo que o que é produzido localmente tem grande valor analisado do ponto de vista de referencial teórico e, sobretudo de experiência prática.

Neste sentido, o uso de diretrizes para nortear a prática educativa de professores da educação do campo tem contribuído não somente para a inserção dos saberes locais, como

efetivando a realidade do campo em todos os aspectos: econômicos, culturais, políticos, sociais e, sobretudo educacionais.

A esse respeito destaco que:

trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo...pensar a escola a partir de seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla (CALDART, 2004, p. 157).

Desta forma, a escola do campo e principalmente o professor da educação do campo tem que se apropriar dessas matrizes pedagógicas para impulsionar o diálogo na prática educativa entre os conteúdos escolares com o modo de vida do lugar como identificada por Caldart (2004).

Nas falas das professoras percebe-se esta relação da teoria com a prática, as professoras fazem do saber local uma estratégia para começar a trabalhar com os conteúdos escolarizados, possibilitando o diálogo com o que é produzido localmente pelos moradores ribeirinhos da comunidade local, considera-se, entretanto, que “nem todos os saberes sociais estão no saber escolar” (ARROYO, 2004, p. 81).

Na última pergunta do questionário indagou-se as professoras como elas avaliavam a contribuição da prática docente para o fortalecimento da identidade territorial e social dos educandos ribeirinhos local.

Na análise da professora (OSRR, Entrevista, 2015):

A prática docente voltada para a valorização da cultura local e dos saberes culturais é, sem sombra de dúvida, um recurso essencial e prioritário, quando o (a) educador (a) pretende fortalecer no educando a ideia de pertencimento a dinâmica do local e reforçar nele a importância da sua cultura como propulsora de sua individualidade pessoal, social, comunitária, convívio com a natureza, etc. Hoje percebo que através do trabalho realizado na escola, nossos educandos (as) não tem vergonha de falar que são ribeirinhos, do trabalho que suas famílias fazem, de seus saberes, etc. Eles já se orgulham de ser ribeirinhos e sentem-se importantes como tal.

De acordo com a professora (OSRR) quando a prática docente se efetiva a partir do lugar, torna-se um recurso pedagógico fundamental para promover no educando a lógica de que ele pertence a um local com dinâmicas sociais próprias, pertencente aquele grupo do qual faz parte.

Os educandos, segundo a professora, são valorizados pela escola quanto ao uso de seus saberes e costumes na prática educativa. O uso desses saberes por parte dos educadores



tem contribuído para fortalecer no educando a sua identidade de morador de um território, de uma forma peculiar de trabalho. Deste modo, percebe-se que:

O trabalho pedagógico das escolas ao partir das experiências organizativas, políticas e culturais dos diferentes grupos sociais contribui significativamente para o fortalecimento de suas identidades socioculturais, a melhoria da autoestima dos camponeses (LIMA, 2014, p. 115).

Para isso, é necessário segundo Santos que se criem:

novas práticas educativas e pedagógicas que valorizem os espaços nos quais as pessoas estão inseridas, e conseqüentemente, a sua cultura, formas de vida e expressão. Assim, construiremos uma sociedade na qual, através da educação, aprenderemos a respeitar a diversidade que permeia nosso viver-conviver (SANTOS, 2014, p. 104-105).

No dizer da educadora (NCN, Entrevista, 2015) sobre a contribuição da sua prática docente para o fortalecimento da identidade local afirma: “avalio de forma positiva, já que os educandos passam a observar melhor seu local de origem, buscando conhecer mais sobre suas histórias e costumes antigos, e isso os leva a valorizar ainda mais sua cultura e identidade de ribeirinhos”. É neste sentido que “a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino” (CALDART, 2004, p. 157).

De acordo com a professora (NCN), a inserção das diretrizes possibilitaram aos educandos uma visão mais ampla do local onde vivem, buscando compreender que o seu território tem uma cultura e uma identidade social própria que precisa ser problematizada no contexto do espaço escolar, fazendo com que, ao se “desenvolver práticas educativas que valorizem as diversidades construídas pelos diferentes sujeitos do campo, e ao mesmo tempo criem espaços de diálogo e problematização dessas diferenças” (SANTOS, 2014, p. 90).

As diretrizes da educação do campo possibilitaram também mudanças na prática educativa por parte de uma das três professoras, como bem afirma a professora (EUV, Entrevista, 2015) “eu já mudei a minha estratégia de trabalho”. Apreende-se desta análise que “novos desafios são colocados aos profissionais da educação do campo devido à necessidade de repensar as práticas educativas e curriculares desenvolvidas nas escolas para atender aos desafios conjunturais vivenciados pelos camponeses” (LIMA, 2014, p.110).

Deste modo, quando a prática docente de professores da educação do campo se fundamenta em referenciais teóricos e matrizes curriculares formuladas a partir da concepção

da educação do campo, cujo foco de discussão se gira em torno do território local, esta prática docente tem mais a contribuir decisivamente para se efetivar o uso dos saberes culturais local na prática educativa escolar, tendo em vista que o entorno da cotidianidade se faz mais presente no universo cultural dos educandos.

E esta cotidianidade não se torna estranha à cultura dos educandos, podendo relacionar o que é produzido na vida prática e efetivada com a complementação dos conteúdos escolares, possibilitando o diálogo do que é produzido localmente com os conhecimentos científicos da academia. Isto, por sua vez, reforça a concepção de que “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2005, p. 100).

Assim, subtende-se que a prática docente de professores da escola ribeirinha São João Batista, faz uso dos saberes culturais local, o que é produzido pelos educandos nas suas relações com suas respectivas famílias são incorporados no conteúdo programático da escola, possibilitando uma articulação entre os saberes escolares com os não escolares.

No entanto, apesar dessa incorporação do saber popular local, percebe-se que a escola usa mais o conhecimento escolarizado do que o da comunidade. É preciso entender que “os diferentes atores do processo educacional vivenciam diferentes universos culturais. No entanto, em geral, a cultura escolar ignora esta realidade plural e apresenta um caráter monocultural” (CANDAUI, 2000, p. 64).

Portanto, as entrevistas com os professores possibilitaram uma visão mais ampla de como os saberes local são evidenciados na prática educativa de educadores da escola ribeirinha São João Batista. Trouxe à tona as falas de professores que participam do processo educativo de educandos do meio rural abaetetubense, focando em seus trabalhos pedagógicos os saberes do cotidiano dos educandos.

Além do mais, nas falas das professoras percebe-se o quanto os saberes local são importantes, uma vez que se presencia expressões do tipo: “valorizar primeiro o que é nosso depois os do outro”. Assim, tem-se claro que os docentes da escola em estudo, estão convictos de que o processo educativo deve como diz Freire (1993, p. 29) partir de “palavras pertencentes à sua experiência existencial” e cultural.

## CONCLUSÃO

No início deste estudo apresentei a razão da constituição do meu objeto de estudo, propondo investigar a relação dos saberes culturais local com a prática docente de uma escola ribeirinha situada no município de Abaetetuba, Estado do Pará. Problematizei a construção da temática em estudo, focando o conteúdo que tem sido ensinado nas escolas, sobretudo do meio rural da Amazônia, no qual se percebe que o conhecimento científico é a base do aprendizado. Com isto percebe-se que:

a prática educativa da escola...ao invés de promover o fortalecimento das práticas socioculturais locais colabora mais no sentido de enfraquecê-las, porque o saber disciplinar e livresco do modelo escolar tradicional, a base do currículo com sete disciplinas, permanece a ser ensinado na escola, com raríssimas exceções com o saber local (SÁ, 2014, p. 206).

Este modelo de educação que desconsidera a diversidade do território camponês tem sido foco de críticas de estudiosos da corrente pós-moderna que apresentam outras perspectivas de aprendizagem fundamentado no paradigma da educação popular, buscando evidenciar os saberes do lugar no que se refere à prática educativa escolar.

Com base em referenciais teóricos que discutem a interação de saberes e vivências práticas por meio da pesquisa de campo se mostrou a relevância dos saberes culturais para a comunidade campesina e principalmente para fortalecer no educando sua cultura, sua identidade sociocultural.

Para se chegar à importância desses saberes se buscou conhecer na prática como eles acontecem, buscando se apropriar da relação que os ribeirinhos estabelecem com o ambiente para desenvolver tais práticas culturais, uma vez que “o modo de vida das comunidades está diretamente imbricado com a natureza, são dependentes do acesso aos recursos naturais” (SILVA, 2007, p. 53).

A partir dos dados levantados, com os entrevistados foi possível coletar informações relevantes necessárias para se dialogar com a pesquisa documental e bibliográfica. Os dados obtidos por meio da entrevista possibilitou compreender a importância dos saberes culturais para a comunidade ribeirinha pesquisada, uma vez que, nas falas dos moradores e professoras da escola se observa esta relevância.

Para chegar tanto à escola como à casa dos entrevistados usava de um rabudo de cor vermelho de minha legítima propriedade que me conduzia no trajeto ao local de pesquisa, no

qual percorria os rios afluentes de Abaetetuba, particularmente o Rio Campompema, onde se encontra localizada a comunidade São João Batista, *locus* da pesquisa.

A única dificuldade que tive quanto ao desenvolvimento da pesquisa foi para manter contato com os sujeitos selecionados para a entrevista. Duas das tantas visitas realizadas foram em “vão”, uma vez que ao chegar à residência os informantes não se encontravam. Foram desencontros que não fizeram mudar a escolha dos entrevistados.

Pelo contrário, sabia que estava indo pelo caminho certo. Essas ausências dizem respeito ao fato de que estavam executando outras atividades na comunidade, seja em reuniões comunitárias, uma das ausências, a outra, devido o informante está trabalhando no lote de outros moradores local, de modo que a ausência era de um entrevistado que executa o trabalho em mutirão.

As entrevistas com os moradores local fizeram vir à tona como acontece o trabalho da comunidade. Estas entrevistas nos ajudaram na construção da cartografia de saberes de atividades produtivas dos assentados local.

A cartografia de saberes construída junto aos ribeirinhos local possibilitou compreender a relevância desses saberes para o cotidiano dos ilhéus. Eles se configuram a base de sustentação das famílias, ou seja, “práticas que historicamente dão sustentação aos modos de vida ribeirinha e conformam a base do seu sistema produtivo e das próprias relações sociais” (SILVA, 2014, p. 17).

Esta cartografia mostra a relevância social do trabalho para o desenvolvimento econômico e social das famílias e da própria comunidade, uma vez que a dinâmica do trabalho envolve troca de saberes, união tanto de membros da própria família como de famílias diferentes como é o caso do trabalho em mutirão.

Por meio das entrevistas percebeu-se que a relação dos ribeirinhos com os rios e florestas é de pertencimento, tendo em vista que se relacionam a todo momento com estes ecossistemas. Neles executam práticas culturais diversas que os tornam seres dependentes da natureza. Seja por meio da produção ou por fazer dela um lugar de abrigo, morada.

Percebeu-se que algumas práticas culturais do Assentamento foram modificadas, como: o apanhar o açaí, mudança no sentido de facilitar a vida desses moradores, uma vez que a peconha construída com a folha de açaí prejudica o pé do ribeirinho e além do mais, é de pouca durabilidade.

O íscar o matapi com a poqueca, esta que era (continua mais em menor intensidade) confeccionada antes com a folha da aninga, hoje já se utiliza mais os recipientes plásticos, sendo por isso, usadas várias vezes com este fim. São mudanças que permitem uma melhor apropriação dos ribeirinhos quanto ao desenvolvimento de seu trabalho prático do cotidiano.

Percebe-se com a pesquisa que as mudanças ocorridas tanto nas práticas culturais como no ambiente ribeirinho local, com extinção e, ou diminuição, por exemplo, de algumas espécies de pescados que tem prejudicado os ecossistemas aquático e terrestre da comunidade, os ribeirinhos tentam, da melhor maneira possível, exercer suas atividades sem prejudicar o ambiente em que vivem.

Outra questão importante revelada pela pesquisa é com relação à agricultura familiar, que continua sendo executada pelos membros das famílias. Trata-se de uma prática social que tem resistido às condições adversas do ambiente. Inclusive, resistindo às imposições sociais provocadas por grandes projetos de investimentos implantados na região, como é o caso da ALBRÁS/ALUNORTE, UHE-TUCURUI, AGROPALMA etc.

Tais projetos têm impactado a região de forma direta e indiretamente, na medida em que se analisa nas falas dos entrevistados essa agressão ao meio ambiente quando afirmam que “peixe tinha muito”, ou seja, tinha hoje já não se tem mais.

Afinal, a escola ribeirinha local como instituição educativa que visa com base em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) formar na perspectiva da diversidade do campo tem incluídos os saberes do cotidiano na prática educativa escolar?

No estudo apresentei os alicerces legais que permeiam a inclusão dos saberes local na prática educativa da educação do campo, apontando que o professor pode fazer a diferença no que se refere associar os conhecimentos científicos/escolares com os não escolares, resguardando o aprendizado numa perspectiva intercultural.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é, por exemplo, um documento com respaldo legal formulado com base em reivindicações dos movimentos sociais do campo que questionaram e questionam um modelo de educação diferenciada para o meio rural no sentido de valorizar os saberes produzidos no território rural camponês.

No entanto, o que se observou na pesquisa realizada é que a escola ribeirinha local faz pouco uso da riqueza cultural do universo dos educandos. Os saberes local são utilizados de maneira superficial e assistemática, a abordagem que prevalece é a do uso de conhecimentos

sistematizados no contexto da ciência. Tal prática contraria as bases legais da educação do campo, que garante o uso dos saberes do lugar dos alunos. Contraria, inclusive, o que está estabelecido enquanto diretriz no PPP da escola, ao anunciar o compromisso de trabalhar com esses saberes culturais.

Neste sentido, a prática educativa de professores da escola ribeirinha pesquisada contraria o que é proposto pelas bases legais da educação do campo e, sobretudo, pelo próprio Projeto Político Pedagógico construído com foco nos estudos da diversidade do campo, apresentando uma prática docente cujo interesse é pelos conhecimentos sistematizados.

Outra contradição a esse respeito é que os docentes entrevistados têm formação específica em educação do campo, são oriundos do curso “Pedagogias das Águas”, foram formados para atender a realidade rural ribeirinha local quanto ao emprego do que é produzido cotidianamente por esses sujeitos na prática educativa escolar.

Em relação aos professores, o estudo aponta que a prática educativa escolar local, ainda está desarticulada da realidade dos educandos, na medida em que na análise que fiz dos conteúdos do material didático (cadernos) dos alunos, aspectos do universo cultural ribeirinho do lugar são pouco ressaltados.

Os contrapontos obtidos por meio das falas dos professores com a análise dos cadernos dos educandos revelaram contradições, uma vez que os docentes afirmam trabalhar com os saberes da cultura local na prática educativa. De fato trabalham, mas de forma pouco efetiva. Os registros dos cadernos dos alunos é uma prova viva de que seus saberes são incorporados em menor intensidade, prevalecendo ainda o saber dito escolar.

## REFERENCIAS

ABREU, W. F et al. Introdução. In: ABREU, W. F; OLIVEIRA, D. B; SILVA, E. S. (Orgs). **Educação Ribeirinha do Campo: Saberes, vivências e formação no campo**. Belém, 2013.

ALMEIDA, R. Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins. **Estudos Avançados**, 24 (68), p. 291- 298, 2010.

ALVAREZ, Johnny e PASSOS, Eduardo. Cartografar é Habitar um Território Existencial. In: ESCÓSSIA, L. KASTRUP, V. PASSOS, E. (Orgs). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Sulina, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/2001.

\_\_\_\_\_; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, M. V. L. F; SILVA, K. C. A; SILVA, B. B; FERREIRA, I. L. S; CINTIA, I. H. A. Pesca e procedimentos de captura do camarão-da-Amazônia a jusante de uma Usina Hidrelétrica na Amazônia Brasileira. **Biota Amazônia**, Macapá, v. 4, n. 2, p. 102-112, 2014.

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v. 19, nº 2 (56), maio/ago, 2008.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs) **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_; et al. CALDART, R. S; MOLINA, M. C. Apresentação. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs) **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_, A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M.G; FERNANDES, B. M. (Orgs). Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2**.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, L. P; KASTRUP, V. Cartografar é Acompanhar Processos. In: ESCÓSSIA, L. KASTRUP, V. PASSOS, E. (Orgs). **Pitas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Sulina, 2009.

BARROS, Flávio Bezerra. Sociabilidade, cultura e biodiversidade na Beira de Abaetetuba no Pará. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, p.152-161; mai-ago, 2009.

\_\_\_\_\_, Ensino de Ciências em Escolas multisseriadas do campo: uma análise dos Guias de Aprendizagem de Ciências do Programa Escola Ativa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 146-181, maio/ago, 2009.

BARROS, F. B; SILVA, D. Os Mingauleiros de Miriti: Trabalho, sociabilidade e consumo na beira de Abaetetuba, Pará. **Revista FSA**, Teresina, v.10, nº 4, art.3, p.44-66, out./dez. 2013.

BECKER, B. K. **Amazônia**. Editora Ática: 1997.

\_\_\_\_\_, **A Geografia Política do Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

BENCHIMOL, S. **Amazônia – Formação Social e Cultural**. 3ª. Ed. – Manaus: Editora Valer, 2009. 546p.

BENTES, Rosineide. Um novo estilo de ocupação da Amazônia: os grandes projetos. In: **Estudos e Problemas Amazônicos**. Belém, CEJUP, 1992.

BERGAMASCO, S. M. P. P. A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números. **Estudos Avançados**, 11 (31), p. 37- 49, 1997.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Artistas Gráficos, 1993.

\_\_\_\_\_, **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_, **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_, **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2002.

BRASIL, **Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394/96**, Brasília (DF), 1996.

\_\_\_\_\_, **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.



\_\_\_\_\_, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução nº 1, de 3 de Abril de 2002.

\_\_\_\_\_, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, 2010.

\_\_\_\_\_, **Portal Brasil.** Disponível em: [http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/07/agricultura-familiar-precisa-aumentar-vendas-e-se-organizar-melhor-diz-secretario\\_](http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/07/agricultura-familiar-precisa-aumentar-vendas-e-se-organizar-melhor-diz-secretario_)

\_\_\_\_\_, **Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba.** Dados Estatísticos, 2014.

\_\_\_\_\_, **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB-2014).**

\_\_\_\_\_, **Ações da Superintendência Regional do Incra no Pará de 2003-2008, S/D.**

\_\_\_\_\_, **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Baixo Tocantins (PTDRS), S/D.**

BRITO, D. M. **Espelho Líquido da Amazônia Paraense:** A Interação entre o Movimento dos Ribeirinhos (as) das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba-PA ( MORIVA) e o Processo Educacional de Jovens e Adultos Ribeirinhos. In: **II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará:** Os Usos Políticos, sociais e acadêmicos dos Conhecimentos, suas tensões e contribuições para a participação e controle social. Belém, 2010.

BURKE, Peter. **Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro.** In: BURKE, Peter (Org.). A escrita a história: novas perspectivas. Tradução de Magna Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs) **Por Uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_, Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004, 10-31.

\_\_\_\_\_, Sobre Educação do Campo. In: **Capítulo II - Educação do Campo. S/D.** [web2.ufes/educacaocampo/down/coham1/pdf/ii\\_03.pdf](http://web2.ufes/educacaocampo/down/coham1/pdf/ii_03.pdf). Acesso em: 29/09/2015.

CALEFFE, L. G; MOREIRA, H. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação.** V. 13, n. 37, jan-abr, 2008, pp. 45-56.

\_\_\_\_\_, Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_, Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, nº 37, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_, Cotidiano escolar e cultura (s): encontros e desencontros. In: **Reinventar a escola** (Orgs). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, Construir ecossistemas educativos-reinventar a escola. In: **Reinventar a escola** (Orgs). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARDOSO, M. B. C. **Sabres Ribeirinhos Quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da Comunidade de São João no Médio Itacuruçá-Abaetetuba/ Pará**. (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará (UFPA-2012).

CASTRO; M. L. S; WERLE, F. O. C. Projeto político-pedagógico como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23.n. 1, p. 191-221, jan/jul. 2005.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. Tradução de Ephraim Ferreira Alves.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000. Tradução de Bruno Magne.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Comissão Pastoral da Terra: **Revista Memória e Revitalização Identitária**, 2009.

CORRÊA, S. R. M. Comunidades rurais-ribeirinhas: processos de trabalho e múltiplos saberes. In: OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém, EDUEPA, 2008. 2ª Edição.

\_\_\_\_\_, Comunidades rurais-ribeirinhas: demarcando traços, tecendo identidades. In: OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém, EDUEPA, 2008. 2ª Edição.

CRUZ, V. C. O rio como espaço de referência identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na amazônica. In: TRINDADE JÚNIOR, S. C; TAVARES. M. G. C. (Orgs.) **Cidades Ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. Belém: EDUFPA, 2008, p. 49-69.

CUIMAR, R. M. **Saberes e Práticas Culturais de Agricultores Familiares da Amazônia Paraense e suas relações com a monocultura do Dendê.** (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará (UEPA-2013).

CYMERYS, M et al. Buriiti (*Mauritia flexuosa*). In: SHANLEY et al (Orgs). **Frutíferas e Plantas Úteis na Vida Amazônica.** 2ª Ed. – Bogor, ID: Cifor, 2010.

\_\_\_\_\_ et al. Açai (*Euterpe oleracea* Mart.). In: SHANLEY et al (Orgs). **Frutíferas e Plantas Úteis na Vida Amazônica.** 2ª Ed. – Bogor, ID: Cifor, 2010.

DINIZ, F. P. S; COSTA, A. C. L; DINIZ, R. E. S; SILVA, M. G. Saberes e Práticas Educativas Ambientais como Princípios Basilares da Construção de Territórios da Sustentabilidade no Assentamento Agroextrativista Igarapé Grande – Ilha João Pilatos/Ananindeua-Pa. In: ABREU, W. F; OLIVEIRA, D. B; SILVA, E. S. (Orgs). **Educação Ribeirinha do Campo: Saberes, vivências e formação no campo.** Belém, 2013.

**Dossiê do Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA).** Abaetetuba, 2008.

ELIAS, L. G. D et al. Memórias de Professoras Ribeirinhas. In: OLIVEIRA, M. R. D et al. (Orgs.) **Memória e Docência: experiências formativas em Abaetetuba,** Literacidade, 2011.

FERNANDES, B. M. O campo da educação do campo. In: **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** (Org.) MÔNICA, C.M e SÔNIA, M. S. A. Brasília, DF: 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

\_\_\_\_\_; MOLINA. M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5, pp. 53-89, 2004.

\_\_\_\_\_, **Diretrizes de Uma Caminhada.** In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. (Orgs). 2004. Por Uma Educação do Campo. Vozes.

\_\_\_\_\_, **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais.** In: I encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 2005.

FERRANTI, Adelino. **A Política Educacional no Município de Abaetetuba (PA) no período de 2005 a 2008: Realidade e Limites.** Dissertação de Mestrado em Educação, UFPA, Belém, 2013.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FRANCO, M. A. S; GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, J. C. S. Currículo e Docência em Classes Multisseriadas na Amazônia Paraense: O projeto escola ativa em foco. In: HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém, Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_, **A educação na Cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_, **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Tradução de Lilian Lopes Martin. 34 ed. ver. e atual.

\_\_\_\_\_, **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 2)

FURTADO, Lourdes Gonçalves. **Pescadores do rio Amazonas: um estudo antropológico da pesca ribeirinha numa área amazônica**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2010. Tradução de Sandra Valenzuela.

GIRARDI, E. P; FERNANDES, B. M. A Luta pela Terra e a Política de Assentamentos Rurais no Brasil: A reforma agrária conservadora. **Agrária**, São Paulo, nº 8, pp. 93-98, 2008.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GONÇALVES, M. S. N; ABREU, W. F; OLIVEIRA, D. B. A Realidade Curricular Belenense Ribeirinha: Um olhar a partir da Epistemologia do Currículo. In: ABREU, W. F; OLIVEIRA, D. B; SILVA, E. S. (Orgs). **Educação Ribeirinha do Campo: Saberes, vivências e formação no campo**. Belém, 2013.

GOOGLE, **Mapas do Brasil, do Pará e de Abaetetuba**. Acessado em: 11/08/2014.

GOVERNO DO PARÁ, **Secretaria de Estado de Integração Regional (SEIR)**, 2009.

\_\_\_\_\_, **Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia - IMAZON**, 2010.

\_\_\_\_\_, **Indicadores de Qualidade Ambiental dos Municípios da Região de Integração Tocantins/Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará**, Belém, 2013.

\_\_\_\_\_, Secretaria Executiva de Educação. **Consultar escolas**. Belém-Pará, 2014.

GUANZIRIOLI, C; ROMERO. A; BUANAIN, A. M; SABATO, A.D; BITTENCOUT, G. **Agricultura Familiar e Reforma Agrária no século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001, p.284.

HAGE, S.M. Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém, Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

\_\_\_\_\_, **A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo**. Texto apresentado no I Encontro de Formação de Educadores do Campo do Nordeste Paraense, realizado em Bragança. Abril/2005.

\_\_\_\_\_, Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, S. M. (Org.) **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidades das escolas Multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

\_\_\_\_\_; CORRÊA, S. R. M. Singularidades e conflitualidades da Amazônia e a construção de Políticas, Práticas Educacionais e Curriculares. IN: **Cadernos de textos: Educação do campo na Amazônia: Direito Nosso, Dever do Estado**, Belém, UFPA, 2007.

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**. Dados Estatísticos Educacionais, 2014.

INACIO FILHO, Geraldo. **Monografias sem Complicações: Métodos e normas**. Campinas - São Paulo: Papirus, 2007.

LEITE, Sérgio Celani, **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 1999.

LIMA, W. C. R. A importância da água para a reprodução da comunidade São José do furo Maracapucu, Abaetetuba- Pará. In: **Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA**, v. 8, nº 11, p. 176-198, ago, 2014.

LIMA, E. S. Currículo das Escolas do Campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: LIMA, E. S.; SILVA, A. M. (Orgs) **Diálogos sobre Educação do Campo**. 2º ed. Teresina: EDUFPI, 2014.

LOPES, E. M. T. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Editora Afiliada, 2002.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Educação e Sociedade na Amazônia em mais de meio Século. **Revista Cocar**. V.01 nº1 jan/jun, 2007.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista**. São Paulo, Cortez, 1985.

MACEDO, A. A et al. Um olhar sobre o local: o espaço ribeirinho. In: NASCIMENTO, A. W. S.; RIBEIRO, J. O, S. (ORGS). **Educação: enfoques, problemas, experiências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

MACHADO, Jorge. **Terras de Abaetetuba**. Belém: CEJUP, 1986.

\_\_\_\_\_, **História de Abaetetuba: com referenciais na história social e econômica da Amazônia**. Abaetetuba: Alquimia, 2008.

MACHADO, **O Município de Abaetetuba: Geografia Física e dados estatísticos**. Abaetetuba: Alquimia, 2008.

MAGALHÃES, S. B et al. Transformações Sociais e Territoriais no Ambiente Rural da Amazônia Oriental. In: **IV Encontro Nacional da Anppas**. Belém, 2012.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde**. 6. Ed. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOLINA, M.C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003.282 p. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília, Brasília,2003.

MORAES, Sérgio Cardoso. **Saberes da pesca: uma arqueologia da tradição**. Natal, 2005. (Tese de Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa d Pós-Graduação em Educação.

\_\_\_\_\_, **Uma arqueologia dos saberes da pesca: Amazônia e Nordeste**. Belém: EDUFPA, 2007.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: indagações sobre o currículo do ensino fundamental. Boletim 17, set de 2007. Disponível em: <http:

//portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf.>Acesso em 20 de outubro de 2015, p. 20 a 29.

NETO, A. C. O; RODRIGUES, D. S. S. O lugar de estar sendo dos sujeitos amazônidas rurais-ribeirinhos. In: OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém, EDUEPA, 2008. 2ª Edição.

NETO, J. C. M; OLIVEIRA, I. A. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, I. A (org.) **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e Representações sobre Práticas Sociais Cotidianas de Alfabetizando Amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, I. A. **A interação entre os saberes na prática educativa popular: estudo de uma experiência escolar**. João Pessoa: UFPB, 1994. (Dissertação de Mestrado)

\_\_\_\_\_, **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e Representações sobre Práticas Sociais Cotidianas de Alfabetizando Amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2008.

\_\_\_\_\_, et al. **Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia: Singularidade, Diversidade e Heterogeneidade, v. 1**. Belém: EDUEPA, 2011.

\_\_\_\_\_, et al. **Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia: Singularidade, Diversidade e Heterogeneidade, v. 2**. Belém: EDUEPA, 2011.

PAGLIARUSSI, M. S. **A cadeia produtiva agroindustrial do açaí: estudo da cadeia e proposta de um modelo matemático**. (Projeto de Conclusão de Curso) Universidade de São Paulo (USP), 2010.

Para entender melhor a Amazônia. <http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/para-entender-melhor-amazonia>. Acesso em: 29/09/2014.

PEREIRA, J. R; PEREIRA, R. C. **Políticas Públicas na Educação do Campo do Município de Abaetetuba-PA: Possibilitando o Diálogo com os Movimentos Sociais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2010.

POJO, E. C et al. As águas e os ribeirinhos – beirando sua cultura e margeando seus saberes. In: **Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA**, v. 8, nº 11, p. 176-198, ago, 2014.

**Projeto Político Pedagógico da Escola São João Batista, 2013.**

REIS, E. S. Da Perspectiva Universalista dos Conhecimentos Escolares à Contextualização dos Saberes Diversos nas Escolas do Campo. In: **Educação do Campo: políticas e práticas no Pará e no Brasil. Escola do campo: metodologias e experiências educativas, vol. 1/**

Salomão, A. M. H; DAMIÃO, B. O. DARINEZ, L. C; GISELLE, S. S; ISABEL, C. F. S. R. (Organizadores) – Belém, Gráfica Alves, 2012.

SÁ, M. J. R. **Saberes culturais Tentehar e educação escolar indígena na Aldeia Juçaral.** (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará (UEPA-2014).

SANTANA, L. C. A et al. **Nova Cartografia Social da Amazônia:** ribeirinhos e ribeirinhas de Abaetetuba e sua diversidade cultural. Manaus, Amazonas: Projeto nova cartografia social da Amazônia/UEA Edições, 2009.

SANTOS, B. S. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_, **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_, Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. **Populações Ribeirinhas e Educação do Campo: Análise das Diretrizes Educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012.** (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará (UFPA-2014).

SANTOS, A. C. S. Educação, Diversidades e Práticas Educativas no Contexto do Campo. In: LIMA, E. S; SILVA, A. M. (Orgs) **Diálogos sobre Educação do Campo.** 2º ed. Teresina: EDUFPI, 2014.

SILVA, M. G. O Reordenamento sócio-territorial na área da UHE Tucuruí: o caso da pesca no Baixo Tocantins (Pará/Brasil). In: **Congresso Brasileiro de Sociologia,** Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_, Ribeirinhos Amazônidas: saberes, biodiversidade e modos de vida. In: **Anais do Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação** – Mestrado da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém-Pa, 2006.

\_\_\_\_\_, Práticas Educativas Ambientais, Saberes e Modos de vida Locais. **Revista Cocar,** v. 01, nº1/Jan/Jun, 2007.

\_\_\_\_\_, Meio Ambiente: múltiplos saberes e usos. In: OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas.** Belém, EDUEPA, 2008. 2ª Edição.

\_\_\_\_\_, Hidrelétrica de Tucuruí: Discursos de Justificações sobre apropriação e uso dos recursos territorializados e práticas educativas. **Revista Cocar,** v. 04, nº. 8, julho/dezembro, 2010.



\_\_\_\_\_, Territórios Insulares: Saberes e práticas socioambientais cotidianos. **Revista Cocar**, Belém/Pará, vol. 8, n. 16. p. 109-124, ago-dez, 2014.

\_\_\_\_\_, Reordenamento Territorial e Transformações Socioecológicas e Culturais: Lições adversas da construção da UHE Tucuruí/PA. **Revista Sentidos da Cultura** – Belém/Pará. V. 1. N. 1. Jul-des/2014.

\_\_\_\_\_, et al. Cartografias e Método (s): outros traçados e caminhos metodológicos para a pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. A, et al. (Orgs). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na Pesquisa em Educação**, Universidade do Estado do Pará, SD.

SILVA, L. R. P; SILVA, J. R; SILVA, F. L; SOUZA, M. P. Agricultura Familiar Amazônica: Sistema de produção-Ilha Campompema-Abaetetuba-Pará. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v.25. n. 2, p. 253-262, abr./jun. 2015.

SOUZA, D. V. S. **Currículo e Saberes Culturais das Comunidades dos Discentes Ribeirinhos do Curso de Pedagogia das Águas de Abaetetuba-Pará**. (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará (UFPA-2011).

SOUZA, A. L. **Trabalho e Desenvolvimento Territorial na Amazônia Oriental: A experiência da rede de desenvolvimento rural do Baixo Tocantins (PARÁ)**. (Tese de Doutorado em Desenvolvimento Rural), Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2011.

TEIXEIRA, G. **A prática docente na era da globalização**. In: [http://www.miniweb.com.br/historia/Artigos/i\\_contemporanea/pratica\\_docente.html](http://www.miniweb.com.br/historia/Artigos/i_contemporanea/pratica_docente.html). Acesso em: 29/07/2015.

THERREIN, Jacques. A professora rural: o saber social pelo camponês na sua prática na esfera da construção social da escola no campo. In: THERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas, São Paulo: Papirus, p. 43-51.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia das Águas**. Abaetetuba: Campus Universitário de Abaetetuba, 2005.

\_\_\_\_\_, **Relatório Gerencial Acadêmico, 2014**.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, 12-42.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A – Roteiro para entrevista da pesquisa de campo

Obs.: Lembrar de se apresentar; falar um pouco da pesquisa; dizer que pretende com ela; Perguntar como o entrevistado prefere ser chamado; se pode gravar e tirar fotos e ainda se pode citar o nome dele no estudo ou se prefere o anonimato.

### Identificação do entrevistado

Nome:

Idade:

Local de Nascimento:

Há quanto tempo mora na Comunidade:

Endereço Residencial

Nível de Instrução:

Nº. de Pessoas da Família:

### I Saberes e vivências da/na floresta

Qual o significado da floresta/mata pra você?

Que tipo de atividade desenvolve na mata?

#### • A coleta do açaí

Qual o significado do açaí para a comunidade? Qual a origem desse significado?

De que forma o açaí está presente no seu cotidiano?

Quem da família faz a coleta do açaí? Quem participa deste trabalho? Há divisão de tarefa nessa prática? O que cada um faz?

Que tipo de conhecimento é preciso ter para fazer a coleta do açaí?

Em geral, quem repassa esses conhecimentos na família?

Em que esses conhecimentos garantem a produção do açaí na família.

Houve mudança nas práticas de coletar o açaí? Que tipos de mudanças você observa?

Essas mudanças foram provocadas porque situações?

Essas mudanças facilitam ou dificultam o desenvolvimento da coleta do açaí?

Você pode relacionar as principais práticas que envolvem a coleta do açaí?

Que dificuldade encontra para praticar a coleta do açaí? Que saberes utiliza para superar essa dificuldade.

O açaí coletado é para o consumo familiar e para comercialização?

Como é feita a comercialização? Quem estabelece o preço? Qual o destino da renda obtida com a venda do açaí?

Existe na comunidade alguma manifestação festiva que envolve a produção do açaí? Quem organiza? Na sua avaliação essa atividade contribui para a valorização da cultura local?

- **A coleta do Miriti**

Qual o significado do miriti para a comunidade? Qual a origem desse significado?

De que forma o miriti está presente no seu cotidiano?

Quem da família faz a coleta do miriti? Quem participa deste trabalho? Há divisão de tarefa nessa prática? O que cada um faz?

Que tipo de conhecimento é preciso ter para fazer a coleta do miriti?

Em geral, quem repassa esses conhecimentos na família?

Em que esses conhecimentos garantem a produção do miriti na família.

Houve mudança nas práticas de coletar o miriti? Que tipos de mudanças você observa?

Essas mudanças foram provocadas porque situações?

Essas mudanças facilitam ou dificultam o desenvolvimento da coleta do miriti?

Você pode relacionar as principais práticas que envolvem a coleta do miriti?

Que dificuldade encontra para praticar a coleta do miriti? Que saberes utiliza para superar essa dificuldade.

O miriti coletado é para o consumo familiar e para comercialização?

Como é feita a comercialização? Quem estabelece o preço? Qual o destino da renda obtida com a venda do miriti?

Existe na comunidade alguma manifestação festiva que envolve a produção do miriti? Quem organiza? Na sua avaliação essa atividade contribui para a valorização da cultura local?

## **II Saberes sobre os rios e vivências com as águas**

Qual a importância dos rios para a comunidade? De que forma as águas movimentam o cotidiano da comunidade?

Que tipo de relação a comunidade estabelece com os rios? Qual a origem dessa relação?

Como você se relaciona com os fluxos da maré?

Na sua avaliação, que fatores interferem no fluxo das marés?

No seu modo de ver existe alguma interferência das marés na sua vida, no seu trabalho?

Como se dá essa interferência?

Que tipo de prática desenvolve nos rios? Que conhecimentos são necessários para o desenvolvimento dessas práticas? Esses conhecimentos foram repassados através de quem?

- **O pescar com o Matapi**

Qual a origem da pesca com o matapi? Que tipos de conhecimentos são necessários à realização da pesca com este apetrecho?

Quem confecciona o matapi? Que tipo de material é necessário à sua confecção? Onde adquirem esse material? Qual a origem do conhecimento do saber fazer matapi?

Que práticas envolve a pesca do camarão com o matapi? Que dificuldades encontram para desenvolver essa atividade?

Você tem observado algum tipo de mudança em relação a pesca do camarão com o matapi.

- **O pescar com o uso da rede artesanal**

Qual a origem da pesca com rede artesanal? Quais conhecimentos são necessários para a prática desta atividade?

Quem participa desta atividade? Qual a importância dela para a família?

Como são repassados os saberes da pesca artesanal entre os jovens e adolescentes da comunidade?

O peixe capturado é somente para consumo ou vendem? Se vendem qual é o valor?

### **III Saberes sobre a terra**

Qual o significado da terra para você? Que trabalho desenvolve na terra? Qual a importância deste trabalho?

Que tipo de relação você tem com a terra. O que ela representa para a família comunidade?

- **O trabalho do mutirão**

Qual a origem do trabalho de mutirão? Quais saberes se utiliza para desenvolver esse trabalho? Como ou com quem adquiriram esses saberes?

Quem faz parte deste trabalho? Qual o dia que acontece o mutirão? Qual a finalidade deste trabalho?

No mutirão vocês trabalham com que? A produção ou o resultado do trabalho é dividido/a entre o grupo ou não?

Há hierarquia neste tipo de trabalho? Tem um chefe?

## **APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com o professor/a**

Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Local de Nascimento:

Endereço Residencial:

Formação docente:

Tempo de formação:

Instituição da Formação Inicial:

Há quanto tempo trabalha na comunidade:

### **Educação Escolar no Campo/ribeirinho**

É possível identificar alguma das diretrizes da educação do campo incorporada no projeto pedagógico da escola local? Em caso positivo, quais são àquelas que estão mais evidentes?

Que saberes em relação à essas diretrizes são revelados na prática docente da escola ribeirinha local?

Na sua percepção, que relação pode ser identificada entre esses saberes e a cultural local?

Na sua avaliação, que lugar os saberes da cultura local ocupa na prática docente da escola?

Qual a importância dos saberes culturais locais?

E vc você, trabalha com esses saberes na sua prática docente? Caso positivo, de que forma eles são incorporados e dinamizados.

Tem sido possível associar os saberes culturais locais com os conhecimentos científicos na sua prática docente? Caso positivo, de que forma?

De que forma você trabalha com os saberes culturais da comunidade na sua prática docente?

Na sua avaliação, a incorporação de Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo tem fortalecido sua prática docente e/ou contribuído para a valorização dos saberes culturais locais?

Caso tenha incorporado alguma das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, você identifica alguma mudança na sua prática docente? Que mudança/as podem ser relacionadas?

Como você avalia a contribuição da prática docente para o fortalecimento da identidade territorial e social dos educandos ribeirinhos local?

**APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Ilma Sr<sup>a</sup>

Maria Francisca Nogueira da Silva

Diretora da Escola São João Batista

Eu, **ROSENILDO DA COSTA PEREIRA**, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste, solicitar a sua autorização para realizar a pesquisa: **“Saberes culturais e prática docente no contexto da educação do campo”**, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças da Silva, a ser realizada no período de junho de 2015 nesta escola.

Pretendo entrevistar professores/as da escola.

A autorização da diretora para a realização desta pesquisa terá a relevância acadêmica e social de conhecer mais de perto a questão da educação escolar no campo e sua relação com os saberes culturais locais. Desta forma, a pesquisa pode contribuir para fortalecimento da cultura local, uma vez que trabalhará com os saberes da comunidade, com informações que podem auxiliar na construção de políticas públicas para a educação do campo em contexto local.

Atenciosamente,



Pesquisador

Rosenildo da Costa Pereira



## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

**Título da pesquisa: saberes culturais e prática docente no contexto da educação do campo**

#### ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Venho por meio deste convidá-los para participar desta pesquisa desenvolvida por mim, **Rosenildo da Costa Pereira**, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças da Silva. Esclareço que a sua participação dar-se-á através de entrevistas semi-estruturadas com gravação de voz e fotografias e também com aplicação de questionário. Esclareço ainda que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento com a garantia de devolução de seus depoimentos. Somando-se a isto, esclareço que participar desta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como recompensas pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Vale pontuar que a finalidade desta pesquisa é contribuir para o conhecimento de estudos sobre a educação do campo.

#### CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Elizabete v. vilhena, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com as etapas da coleta das informações audiovisuais para a mesma e autorização a posterior publicação em livros, cartilhas educativas a serem utilizadas pela escola da comunidade local.

Assinatura dos (as) participantes da pesquisa

- 1- Elizabete v. vilhena
- 2- Milcilene Costa Albuquerque
- 3- Odília do Soc. R. Rodrigues
- 4- Maura Antunes Pukuro Rodryen
- 5- Raimundo Cláudio Teisô Crisó
- 6- Jose Maria Cordero
- 7- Roberto Ribeiro da Costa
- 8- \_\_\_\_\_
- 9- \_\_\_\_\_
- 10- \_\_\_\_\_
- 11- \_\_\_\_\_
- 12- \_\_\_\_\_



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo  
66113-200 Belém-PA  
[www.uepa.br/mestradoeducacao](http://www.uepa.br/mestradoeducacao)